



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 15 – Ano VIII – 05/2019
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

TRABALHO DOCENTE E REFORMULAÇÃO CURRICULAR: um estudo de caso de uma escola da Rede Municipal de Petrópolis

Prof^a. Dr^a. Cintia Chung Marques Corrêa
Doutora em Educação
Universidade Católica de Petrópolis – UCP – Brasil
Docente da Universidade Católica de Petrópolis – UCP/PPGE - Brasil
<http://lattes.cnpq.br/4691196404656135>
E-mail: cintia.chung@ucp.br / chung.cintia@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta a pesquisa de Doutorado sobre a implementação de uma nova proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Petrópolis. Analisamos as repercussões da nova proposta curricular no trabalho do professor, identificando as transformações e permanências ocorridas em sua atividade profissional. Os estudos sobre a formação e o trabalho docente elaborados por Tardif e Lessard (2002), Nóvoa (1999), Perrenoud (1999), Morgado (2005) contribuíram para o entendimento sobre as práticas e a competências desenvolvidas pelos professores a partir de sua formação. A fundamentação versou sobre os contextos do processo de formulação de uma política elaborados por Stephen Ball e Bowe (1992). Segundo os autores, para a sua formulação existe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Para corroborar, as ideias dos autores foram confrontadas com o discurso dos professores coletados por meio de entrevistas, análise de documentos oficiais e observação da prática docente. A partir da abordagem qualitativa, como escolha para a realização dessa pesquisa, utilizamos como método de investigação o estudo de caso do tipo participante. A partir dos dados obtidos, concluímos que a elaboração do documento contou com uma pequena representatividade de professores e mesmo tendo sido divulgado em sua versão final, ainda é fonte de discussão nas escolas do Município de Petrópolis. Os dados apontam que a

linguagem técnica do documento tem sido um obstáculo, comprometendo a sua compreensão e implementação plena. Identifica a capacidade de produção do trabalho coletivo e a importância da formação continuada nos processos de implementação de uma proposta curricular, assim como a presença de estratégias de controle voltadas ao monitoramento do planejamento diário do professor. Concluindo, a análise do desenvolvimento docente em sala de aula indica a necessidade de se elaborar estratégias didáticas que auxiliem as professoras no trabalho com a nova proposta curricular, tendo em vista a complexidade do ambiente escolar e os desafios inerentes à profissão.

Palavras-chave: currículo, políticas educacionais, trabalho e formação docente.

Introdução

Embora, aparentemente simples, o processo de discussão e elaboração de novas propostas curriculares não é fácil. O campo de estudos envolve muitas dúvidas e debates, a começar pela compreensão do conceito de currículo pelos diferentes segmentos da educação: administrativo, pedagógico, docente. Ao perguntar “o que é currículo”, inúmeras respostas podem ser geradas. Podemos entender o currículo como uma lista de conteúdos, como programas e ementas de um curso, como os planos de ensino das escolas, como as atividades propostas pelos professores e vividas pelos alunos, como a matriz curricular de um curso, como diretrizes para se organizar um planejamento. Enfim, muitas interpretações podem ser oferecidas como objeto de estudo para conceituar currículo. Contudo, outras questões ainda se escondem por trás dos possíveis conceitos apresentados anteriormente, que podem se tornar objetos de disputas na teoria curricular da atualidade. Dentre elas, podemos destacar a influência dos diferentes discursos políticos, das políticas internacionais e nacionais e dos interessados na modificação do perfil sociocultural de uma determinada sociedade. Acrescentamos ainda, dois momentos que se integram: a produção do texto e sua implementação nas escolas.

Ao pensar na trajetória da organização curricular no Brasil, podemos observar que até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos na Lei Federal nº 5.692/71. Essa lei, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, formulou como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de

autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

A Lei 5.692/71 também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve uma parte diversificada a fim de atender às peculiaridades regionais, à especificidade dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais. Nos moldes da lei, coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território.

Com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, foi reforçada a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupôs a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Assim, para dar conta desse amplo objetivo, a Lei nº 9.394/96 consolidou a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando o princípio do país ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, estrutura organizada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Desta forma, o currículo para o ensino fundamental e médio deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, das ciências da natureza e da realidade social e política.

O Ministério da Educação ainda sugere os temas transversais como uma proposta contida nos PCN, constituindo uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo. Podemos entender que os textos curriculares não são simples e teorizadores, que apenas selecionam conteúdos e organizam o planejamento pedagógico nas escolas. Segundo Pacheco (2002, p. 16), “são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de ação.” Entendemos que o currículo é também uma prática discursiva de atribuição de sentidos. Ele fundamenta e constrói a realidade e possibilita a legitimação de novos saberes, favorecendo novos significados para o cotidiano escolar. Contudo, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 28) “admitindo-se o

caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.”

Assim, diante de algumas inquietações sobre as questões curriculares, do início das discussões sobre a elaboração de uma nova proposta para a rede municipal de ensino de Petrópolis e da minha experiência como profissional da educação nas escolas públicas desse município, me motivei a pesquisar e estudar como estas novas políticas curriculares podem influenciar na prática docente e como estão sendo acompanhadas pela gestão pedagógica nas escolas.

Assim, tomando como objeto de estudo o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) utilizado nas escolas da rede municipal de Ensino de Petrópolis, a pesquisa apresentou como objetivo geral a compreensão de como os conteúdos foram organizados e desenvolvidos pelos professores e como os orientadores escolares das escolas acompanharam este processo. Analisamos as repercussões da nova proposta curricular no trabalho do professor, identificando as transformações e permanências ocorridas em sua atividade profissional. A partir do objetivo geral da pesquisa, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever os processos de organização do trabalho docente frente à nova proposta curricular.
- b) Analisar as interpretações construídas pelos docentes sobre a proposta curricular e o reflexo na sua prática pedagógica.
- c) Identificar os elementos que contribuem para a adesão ou rejeição dos professores na implementação da proposta curricular.
- d) Investigar como os conteúdos escolares dessa proposta curricular estão sendo aplicados pelos professores.
- e) Investigar a atuação dos orientadores escolares no acompanhamento do processo de implementação da proposta curricular.

O processo de discussão, elaboração e implementação de um novo currículo, assim como o desenvolvimento da prática docente e seu acompanhamento nas escolas, exige um estudo aprofundado sobre os novos significados e interpretações que pode gerar, tanto na área de quem o elabora, quanto de quem irá implementá-lo. Nesse sentido, pensar sobre o processo de educação a partir do currículo sob a influência de múltiplas interpretações numa sociedade permeada por contradições e

diferentes anseios, remete-nos aos estudos realizados pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, sobre a "abordagem do ciclo de políticas". Buscamos nos autores, a fundamentação teórica para embasar a presente pesquisa.

Segundo Mainardes (2006, p. 50), Ball e Bowe, "propõem um ciclo contínuo de políticas constituído por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática".

A compreensão sobre o processo de formação docente e o desenvolvimento de competências e habilidades docentes contribuirá para o entendimento sobre as práticas desenvolvidas pelos professores e orientadores escolares a partir de sua formação. Entendemos que formação docente, assim como as experiências desenvolvidas ao longo da trajetória no magistério, podem influenciar a prática pedagógica no momento da implementação de uma nova política curricular.

A partir do exposto ao longo do texto que introduz a presente pesquisa, ressaltamos que diante das emergentes transformações sociais e culturais e dos intensos avanços científicos e tecnológicos, a escola vem estabelecendo um confronto com as atuais exigências das políticas educacionais, no caso específico desse estudo, com as políticas curriculares. Percebemos que estas reformas, do ponto de vista administrativo, são uma tentativa de reanimar e recuperar a credibilidade dos serviços oferecidos e dos profissionais que nela se inserem. Do ponto de vista institucional, a intensificação do compromisso de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os professores se veem diante da responsabilidade de responder a estes anseios, de terem que modificar suas práticas, de se adaptarem a um novo contexto de trabalho. Como ressalta Morgado (2005, p. 92), "mais do que se limitar a dominar e transmitir as matérias que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo" [...]. Entendemos que são essas novas responsabilidades que levam os docentes a pesquisar, a buscar novos conhecimentos e estratégias diferenciadas para planejar, conduzir e gerenciar inovações na área curricular.

Neste artigo apresentamos a influência das políticas educacionais nacionais na implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de Petrópolis e as suas repercussões na prática docente.

TRABALHO DOCENTE: o impacto das políticas educacionais na constituição da prática docente e da orientação escolar

As reformas educacionais realizadas nos anos noventa no Brasil tiveram como um dos objetivos a descentralização das instituições educacionais atribuindo-lhes maior autonomia. Incentivaram-se, assim, parcerias com as instituições não-governamentais, empresas privadas e comunidade. Este processo é justificado como medida de democratização da educação. Conseqüentemente, os novos modelos de gestão do ensino público que se apoiam em processos mais participativos e descentralizados de administração dos recursos e das responsabilidades passaram a dar maior autonomia à unidade escolar e a exigir dos docentes um novo perfil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394/96, destacou um envolvimento maior dos docentes na gestão da escola entendendo que o professor não é somente o responsável pela gestão de suas aulas, mas cabe a ele, também, o envolvimento na elaboração do projeto político pedagógico da escola, a administração do currículo escolar, a participação nas associações de apoio à escola, o engajamento nas atividades propostas pela Secretaria de Educação, entre outras. De acordo com Oliveira (2005), esse processo tem como resultado uma significativa intensificação do trabalho, acompanhada ainda de precarização das relações de emprego. O professor, além de ter um acréscimo de funções, não recebe um aumento salarial. Podemos interpretar que, dessa forma, o profissional pode sentir-se desvalorizado e pode acabar, por conta da grande demanda de trabalho, não dando conta do que talvez seja a principal função docente, o ensino. A falta de tempo talvez possa não possibilitar a sua dedicação a uma especialização profissional ou à realização do seu planejamento para atender às demandas da aprendizagem.

Torna-se interessante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional favorece a descentralização da escola e lhe confere autonomia para administrar suas ações pedagógicas, estabelece parâmetros e diretrizes curriculares para garantir um ensino unificado e intensifica suas ações de controle por meio das avaliações institucionais.

No ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental foram elaborados e distribuídos para todos os professores das escolas públicas do país. Dentre os seus objetivos, destacam-se o auxílio aos professores “na tarefa de refletir e discutir sobre os aspectos do cotidiano da prática pedagógica” (BRASIL, 2001, p. 10) e reforça a participação dos professores na elaboração e revisão do projeto político pedagógico com a finalidade de garantir uma educação de qualidade. Ao discutir sobre sua prática, o professor junto com a equipe gestora e pedagógica, tem a possibilidade de repensar suas ações e estabelecer estratégias diferenciadas para atender à diversidade de alunos em diferentes tempos de aprendizagem.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Essas diretrizes tratam, em seu texto, dos princípios éticos, políticos técnicos e estéticos que norteiam a educação básica e que determinam o perfil dos docentes e suas ações pedagógicas para este nível de ensino. Orienta que, para a formação inicial e continuada dos professores que atuarão na educação básica, os currículos dos cursos de formação devem incluir a pesquisa e a aplicação de seus resultados, o uso de recursos tecnológicos e ressalta a importância da participação ativa dos professores na elaboração do projeto político pedagógico das escolas. Está claro neste documento que o

[...] conjunto de atividades docentes vem ampliando o seu raio de atuação, pois, além do domínio do conhecimento específico, são solicitadas atividades pluridisciplinares que antecedem a regência e a sucedem ou a permeiam (BRASIL, 2013, p. 59).

Mais uma vez constatamos que os documentos oficiais dão ênfase a um professor multifuncional, que esteja apto a atender a vários processos educacionais que acontecem na escola. Estes questionamentos podem contribuir para a reflexão sobre a multifuncionalidade profissional exigida do professor, o que pode acarretar na perda da intencionalidade da prática docente e, por conseguinte, na desqualificação do trabalho essencialmente escolar. Quando o professor deixa de se dedicar exclusivamente à gestão de sua sala de aula para atender aos inúmeros projetos solicitados pela Secretaria de Educação ou utiliza parte do seu tempo para o preenchimento de documentos em atendimento a normas burocráticas, acaba ficando sobrecarregado de tarefas e pode não investir em pesquisa, especializações

ou inovações pedagógicas. Talvez possamos dizer que pode perder, inclusive, o precioso tempo de aula, deixando a tarefa fundamental de ensinar para segundo plano.

Assim como as políticas educacionais promovidas a partir de 1990, também faz parte da agenda dos organismos internacionais. Como exemplo, podemos citar a UNESCO e o Banco Mundial, que contam com o consentimento e o apoio das lideranças nacionais. Isso pode ser evidenciado na Declaração Mundial de Educação para Todos. Essa declaração foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia. Neste documento, a definição das ações da escola está assentada nos seguintes objetivos: a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem e o desenvolvimento humano e da escola como espaço de aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (Libâneo, 2013). A pesquisadora Rosa Maria Torres, citada por Libâneo (2013), esclarece o que há por trás de tais objetivos. De acordo com seu entendimento,

a visão “ampliada” de educação converteu-se numa “visão encolhida: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades “básicas” para necessidades “mínimas”; c) de atenção à “aprendizagem” para melhoria da avaliação dos “resultados do rendimento” escolar; d) de melhoria das condições de “aprendizagem” para melhoria das condições internas da “instituição escolar” (organização escolar, ambiente escolar acolhedor) (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Possivelmente a interpretação da pesquisadora resume em poucas palavras o que vivenciamos atualmente no sistema educacional brasileiro em relação às novas políticas e reformas instituídas. Observamos uma educação “encolhida” para atender somente às necessidades básicas e imediatas para a sobrevivência social. Programas e pactos nacionais para atender às exigências mínimas de uma população menos esclarecida, ênfase nos resultados das avaliações externas, sem a preocupação com a forma como acontece a aprendizagem e valorização de uma nova organização escolar de forma geral. Diante disso tudo está o professor. Como adequar sua prática para atender às novas exigências? Que saberes deve privilegiar? Frente a esses questionamentos, o professor pode perder as suas referências no que diz respeito à prática docente, com possibilidade de perda de sua identidade como profissional da educação. Talvez haja o risco de a escola perder os seus objetivos, a sua essência institucional para dar conta das demandas sociais.

Segundo Oliveira (2007, p. 7) “os trabalhadores docentes se veem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, recebem tais exigências, como resultado do avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho.” Se cabe ao professor desenvolver o senso crítico em seus alunos, ao mesmo tempo em que viabiliza condições para que seja o sujeito de sua própria aprendizagem, preparando-o para viver na democracia, talvez seja o momento de o professor começar por si mesmo. Acreditamos que esse olhar sobre si mesmo esteja diretamente ligado aos valores que os docentes elencam sobre sua credibilidade no magistério. A falta de valorização da profissão leva-os a agir de acordo com a política do momento e não a partir de elementos estruturados em estudos e pesquisas que possam levar os alunos ao encontro de vivências que concorram para a aquisição de novos conhecimentos e à formação de habilidades e competências. As mudanças constantes das políticas educacionais, em especial as assistencialistas, possivelmente levam os professores a não acreditarem mais na sua potencialidade de ensinar, de fazer o outro aprender, de poder oferecer experiências onde o educando seja levado a pensar, discutir, pesquisar, enfim, receber e criar conhecimentos para que possa ser um cidadão atuante no meio em que vive. As adaptações para atender a uma educação que parece não apresentar estrutura para um funcionamento adequado às necessidades da sociedade, pode contribuir cada vez mais para a desqualificação do ensino brasileiro e interferir na atuação dos professores. Não é raro nos depararmos, na mídia, com a divulgação de vagas no mercado de trabalho e a dificuldade de se encontrar profissionais habilitados a preenchê-las.

Diante do exposto, observamos que as reformas educacionais têm configurado, no Brasil, como uma nova regulação. De acordo com Oliveira (2008), essas reformas são fundamentadas em três fortes eixos: a gestão/administração da escola; o financiamento e a avaliação. Nessa perspectiva, a gestão da escola se volta para os princípios da gestão empresarial visando o atingimento de metas e melhoria dos processos. Não cabe, nesta pesquisa, o aprofundamento da questão da escola ser entendida como empresa e os desdobramentos desta visão. E a avaliação institucional aparece como parâmetro regulatório dos processos

pedagógicos no sentido de medir a capacidade dos docentes de realizarem seu trabalho. Talvez as indagações acerca da realização educacional nas escolas devesse extrapolar os seus muros e, no contexto real da convivência social, pudesse ser traçado um diagnóstico da realidade vivida pelos ex-alunos. Ressalta ainda que:

O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desses profissionais. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. Da mesma maneira, são muitas as demandas que chegam a esses trabalhadores como provas e exigências de sua competência para responder às prescrições de ordem orçamentárias, jurídicas, pedagógicas e políticas. (OLIVEIRA, 2008, p. 7)

Nesse sentido, a autora sinaliza a incoerência que existe no modelo regulatório, pois junto à autonomia proposta está o controle sobre o trabalho docente e a maior responsabilização dos professores no desempenho e no sucesso dos alunos. Talvez o que importe seja o profissional docente cumpridor das tarefas que elevem a eficiência e a eficácia da parte burocrática da educação e não aquele que se ocupa com a formação integral de alunos, inclusive o olhar crítico que poderá incomodar alguns que possam defender interesses divergentes da sociedade.

A partir desse novo modelo de educação que se faz por meio das atuais políticas educacionais, a identidade profissional dos professores vem passando por mudanças, especialmente em sua ação pedagógica. Segundo Ball (2005), existem dois pontos que diferenciam a identidade docente pré e pós as reformas educacionais:

[...] primeiro, esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo eles, relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora (Ball, 2005, p. 542).

A partir desse entendimento, podemos perceber que, como sinaliza Ball (2004), a performatividade tem um efeito duvidoso na natureza do trabalho profissional, porque passa a ter validade sobre a prática para reorientá-la em direção a resultados satisfatórios, em que o desempenho do profissional passa ser objeto de

críticas e, até mesmo, fator impedor de alcançar padrões considerados de qualidade na educação. Compreendemos que o profissionalismo envolve uma relação do profissional com o seu trabalho, o que pode implicar numa reflexão moral e dos valores humanos.

Diante das mudanças nas políticas educacionais em nosso país e no processo educativo, devemos refletir a partir das palavras de Arroyo (2013) que na primeira parte de seu livro “Currículo, território em disputa”, inicia seu texto levando-nos a pensar sobre a constituição da identidade dos professores atualmente. Diante das reformas educacionais e dos novos paradigmas educacionais são levados a mudar as suas práticas e o seu trabalho. São interrogados sobre como lidar com a diversidade que chega todos os dias nas salas de aula, bem como questionados sobre os saberes docentes aprendidos nos cursos de formação de professores e na prática em sala de aula. E ainda precisam dar conta do currículo durante o ano letivo. Neste território de exigências encontra-se o sujeito que ensina e que, diante das novas propostas educacionais se vê questionado em sua própria identidade docente. O que fazer? O que ensinar? Como garantir a todos o direito de aprender? São questões que permeiam o pensamento docente na atualidade e que levam a uma mudança de identidade profissional e também pessoal.

É possível que as mudanças educacionais tenham perdido seu sentido inovador uma vez que se veem sufocadas pelo caráter impositivo das políticas nacionais. Lidar com paradigmas diferentes pode ser difícil para os professores. Também talvez não seja fácil para eles desconstruírem uma identidade já consolidada de um currículo ordenado e sequenciado. Na maioria das vezes, são levados a incorporar uma postura de cumprimento de rituais já determinados, o que pode vir em desencontro com as políticas dos ciclos escolares e das diretrizes que garantem o direito de aprendizagem dos alunos. O engessamento do currículo por meio da sequenciação e ordenação de disciplinas e conteúdos não permite o atendimento à diversidade e aos tempos de aprendizagem.

Quando observamos as propostas educacionais dos últimos anos, passamos a constatar a necessidade de um novo perfil de professor. O professor aulista deve dar lugar ao professor que atende à diversidade e que reconhece em seus alunos formas diferentes de aprendizagem. Segundo Arroyo (2013, p. 25) o termo aulista

refere-se a “passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula.”

O mesmo podemos dizer sobre as ações dos orientadores escolares que hoje atuam nas escolas públicas. Formados e orientados a seguir uma diretriz fiscalizadora, preocupada com os resultados e não com o processo de ensino e aprendizagem podem ser levados a ignorar as necessidades do mundo onde a escola está inserida. Se assim acontecer, pode-se correr o risco de não preparar as crianças e jovens para o futuro com suas determinações e limites e também não inserir os adultos que buscam na educação uma ferramenta de capacitação, a não darem conta das exigências contemporâneas e fiquem fora do circuito dos que tiveram o direito a uma educação dita de qualidade.

Atualmente, diante das reformas educacionais, somos compelidos a pesquisar novas estratégias para atender à demanda dos professores e do sistema educacional. Há que se despertar a atenção para novos tempos, novas ações, novas relações, quiçá novos saberes e novos rumos na educação brasileira.

O CURRÍCULO: a abordagem do ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas foi o referencial teórico utilizado para discutir e compreender a elaboração da política curricular do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental da rede municipal de Petrópolis e suas manifestações no trabalho docente. Foi elaborada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores.

Essa abordagem foi divulgada no Brasil por meio dos estudos de Jefferson Mainardes, que enfatizou a sua importância no campo da política educacional, ainda pouco consolidada no país. Segundo Mainardes (2006, p. 48), tal abordagem “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.”

Em 1992, Ball, Bowe e Gold publicaram, no livro *Reforming education and changing schools – case studies in policy sociology*, importantes considerações

sobre um ciclo contínuo de políticas no sentido de ampliar as reflexões sobre os modelos de política educacional que ainda fazem distinção entre o momento da produção e o da implementação de um currículo. Reforçam a ideia de que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação das políticas curriculares.

Em seus estudos, Ball e colaboradores sugeriram que a análise de políticas curriculares deveria ter como foco a formulação de políticas,

em termos de processos de valor, disputa e influência material que fundamentam e investem na formação de discursos políticos, bem como para retratar e analisar os processos de interpretação ativa e construção de significados que relacionam textos de política com a prática (BALL, BOWE e GOLD, 1992, p. 13)¹ (tradução livre).

Nesse sentido, entendemos a preocupação não somente com a formulação dos textos e a sua implementação nos contextos escolares, mas com a atuação dos profissionais do ensino no sentido de interpretar os textos oficiais e colocá-los em prática. Nesse momento, identificamos os processos de resistência, acomodação e conformismo dentro e entre os contextos da prática, assim como o aparecimento de conflitos e desigualdades entre os discursos nesses espaços.

Inicialmente, Ball, Bowe e Gold (1992) introduziram a ideia de ciclo contínuo, caracterizando o processo político em três arenas políticas: *intended policy* – a política proposta, *actual policy* – a política de fato e *policy-in-use* – a política em uso. A primeira refere-se à política oficial, com as intenções do governo, dos departamentos educacionais, das escolas e autoridades locais. A segunda é constituída pelos textos oficiais, que fundamentaram a política proposta. E a terceira é constituída pelos discursos e pelas práticas docentes no contexto institucional.

Após ampla reflexão sobre as arenas propostas, os autores chegaram à conclusão de que apresentavam uma linguagem rígida e restrita, não sendo este o propósito para delinear o ciclo de políticas.

Nós tivemos que romper com essa formulação porque a linguagem introduziu uma rigidez que nós não desejamos empregar, por exemplo, há muitas intenções competindo que lutam para influenciar, não apenas, uma 'intenção' e um 'real' que pareceram para nós sinalizar um texto congelado,

¹ in terms of the processes of value dispute and material influence which underlie and invest the formation of policy discourses, as well as to portray and analyse the processes of active interpretation and meaning making which relate policy texts to practice.

completamente o oposto de como nós queríamos caracterizar este aspecto do processo político (BALL, BOWE e GOLD, 1992, p. 19)² (tradução livre).

Desta forma, os autores descartaram essa formulação e apresentaram uma versão mais apurada do ciclo contínuo de políticas, constituído, a princípio, por três contextos: *context of influence* – contexto de influências, *context of policy text production* – contexto da produção de texto e *context of practice* – contexto da prática.

No ano de 1994, Ball ampliou os seus estudos sobre o ciclo de políticas e acrescentou dois contextos: *context of outcomes* – contexto dos resultados (efeitos) e *context of political strategy* – contexto da estratégia política.

Por comporem um ciclo contínuo de políticas, esses contextos não apresentaram etapas lineares, não tiveram dimensão temporal ou sequencial e estiveram inter-relacionados. Assim, entendemos que apesar de apresentarem características distintas, conseguem estabelecer um diálogo dinâmico, reflexivo e produtivo.

É no contexto de influência que tiveram início as proposições políticas e que os discursos políticos são construídos. Nesse momento, os textos podem ser legitimados sob a influência dos ideais políticos, econômicos e sociais, sejam eles internacionais ou locais. Podemos dizer que esse contexto pode exercer poder sobre as políticas educacionais por meio de um discurso hegemônico no qual os grupos de interesse disputam posição privilegiada para influenciar na definição das finalidades da educação. Os discursos estabelecidos, em alguns momentos, conseguem proteção e em outros, têm suas raízes fragilizadas por discursos mais amplos, que de certa forma, influenciam as ações, especialmente por meio dos meios de comunicação. Assim, entendemos que esse contexto está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias pertencentes aos mais variados grupos.

O contexto da influência se associa ao contexto da produção de texto, porém não de forma manifesta. O primeiro carrega os interesses particulares, as ideologias dogmáticas e as doutrinas políticas, enquanto o segundo está articulado com a

² We have broken away from this formulation because the language introduced a rigidity we did not want to imply, e.g. there are many competing intentions that struggle for influence, not only one 'intention' and 'actual' seemed to us to signal a frozen text, quite the opposite to how we wanted to characterize this aspect of the policy process.

linguagem que interessa ao público em geral. Os textos políticos são a realização de uma política e surgem como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro das diferentes esferas da produção de textos competem para controlar as representações da política. A linguagem política apresenta-se sob a forma de textos oficiais e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos do governo e são resultantes de embates e disputas de grupos.

Os textos veiculados, de acesso à população, nem sempre são claros e coerentes. Às vezes, suas ideias são contraditórias ou a ideia central proposta pelo autor não é aquela que estava explícita. É importante ressaltar que “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAIARDES, 2006, p.52). O texto produz sentido, determina padrões e regula as ações, levando a efeito as políticas educacionais. Contudo, esses textos nem sempre são providos de uma lógica, eles também podem ser conflitantes (BOWE, BALL, 1992). Pode aproximar-se deste contexto, a ideia de esclarecer como está acontecendo o movimento de reformulação do texto da nova proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Petrópolis.

É no contexto da prática que os textos políticos são interpretados e reinventados pelos profissionais que ali atuam. É no espaço educativo que os professores exercem papel ativo e são capazes de recontextualizar o documento oficial, compreendendo-o sob um novo enfoque, inculcando-lhe uma nova hierarquia de valores e provocando mudanças e transformações, relevantes ou não, na política original. Segundo Ball, Bowe e Gold (1992, p. 21),

Políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Estas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática a qual a política se encaminha, e à qual é endereçada³ (tradução livre).

Ball, Bowe e Gold (1992) ressaltaram que os profissionais que atuam no contexto da prática não são leitores ingênuos, mas incorporam à sua leitura suas histórias, experiências, valores e interesses. Os autores dos textos políticos não

³ Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities. The responses to these texts have ‘real’ consequences. These consequences are experienced within the third main context, the context of practice, the arena of practice to which policy refers, to which it is addresses.

podem controlar o entendimento, por parte do leitor, dos seus reais significados. Os textos podem gerar diferentes interpretações. Partes podem ser selecionadas, aplicadas com as ideias do autor na íntegra e outras poderão ser rejeitadas ou mal aplicadas. Entendemos que a interpretação é um território de disputa, uma vez que possa estar impregnada de interesses e valores diferenciados, embora seja natural que predomine uma determinada leitura que será contestada por opiniões divergentes e minoritárias.

Diante de uma proposta de mudança, Ball advertiu que nem todos aceitam o novo com entusiasmo e alguns mesclam as práticas, utilizando as novas propostas e as práticas já incorporadas, antigas. Ressaltou a resistência dos sujeitos envolvidos, que visualizam somente os pontos negativos e esclareceu que isso acontece em função do conhecimento mais aprofundado e enraizado das experiências anteriores. O desconhecimento do que está por vir provoca a não credibilidade, a desconfiança, o medo de não dar certo. A mudança leva à formação de novas subjetividades profissionais. Num processo de mudança, Ball (2011, p. 32) destacou que “não simplesmente o que fazemos mudou; quem nós somos; as possibilidades de quem deveríamos nos tornar também mudaram”.

Segundo Mainardes (2006), em 1994, no livro *Education form: a critical and post-structural approach*, Ball acrescentou outros dois contextos ao ciclo de políticas: o contexto de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto de resultados ou efeito leva em consideração o tratamento dado aos sujeitos em relação à justiça, à igualdade e à liberdade individual. O autor explicitou que a utilização da terminologia “efeito” é mais apropriada quando nos reportamos à política. Afirmou que a política tem efeito sobre o individual e o coletivo, e não simplesmente resultados. Nesse caso, as políticas devem ser observadas a partir de seu impacto e da sua interação com as diferentes realidades existentes. No contexto de efeitos, a análise de uma política deve envolver o exame (Ball, 1994 *apud* Mainardes, 2006, p. 54):

- a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e o impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização); b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto de políticas.

O último contexto, o da estratégia política, apresenta a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que seriam necessárias para lidar com as desigualdades da política investigada, tenham sido elas criadas ou reproduzidas.

Diante do exposto, a rigidez e a linearidade de outras teorias que servem de base para a análise de políticas educacionais são superadas pela complexidade que envolve o ciclo de políticas, baseado numa perspectiva dialética. Segundo Mainardes (2006, p. 55) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político foi entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Em conformidade com o pensamento de Ball (1994), compreendemos que as políticas são um processo em constante (re)construção, pois são diversas as possibilidades de leituras realizadas de uma mesma política, movendo um constante processo de reinterpretação. As políticas curriculares não sintetizam apenas os documentos elaborados, mas arrolam os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em diferentes espaços e por diversos atores. Os sujeitos das políticas não têm como controlar todos os propósitos de sua responsabilidade. Por outro lado, a atribuição de diferentes propósitos é essencial para a manutenção de um movimento dialógico, cuja meta se dará na implementação coerente em cada realidade escolar, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes e de valores.

Concluindo

Podemos compreender que as reformas curriculares têm provocado inquietações e dúvidas em meio aos docentes. Entendemos que essas reformas têm colocado o professor como agente central das mudanças na educação do país em relação à qualidade do ensino ofertado e o tem responsabilizado pelo fracasso quando os resultados não são satisfatórios. Organismos nacionais e internacionais defendem que o sucesso de toda reforma curricular será alcançado quando os professores se comprometerem com o seu trabalho em busca dos resultados esperados a partir da nossa visão dada à educação. Assim, os professores são considerados o “pilare” que sustenta o sucesso das reformas. No momento em que afirmamos que os professores são os principais responsáveis pelas reformas

curriculares, devemos levar em consideração os saberes que constituem a sua prática.

Assim, sendo a prática docente um objeto de conhecimento das ciências da educação, pode-se afirmar que é uma atividade que supõe diversos saberes, que podem ser nomeados de “saberes pedagógicos” e a eles são agregadas as reflexões sobre a prática educativa em diferentes contextos históricos, as doutrinas e as ideologias pedagógicas. Além dos saberes pedagógicos e os construídos pelas ciências da educação, há os saberes disciplinares e curriculares. O primeiro diz respeito aos saberes oferecidos pelas instituições formadoras por meio das licenciaturas. E o segundo, por meio dos objetivos, conteúdos, discursos e métodos definidos para cada disciplina nas instituições formadoras.

Os saberes experienciais estão diretamente ligados à constituição dos conhecimentos que são colocados na prática diária de cada professor. Considera-se que a organização das situações de ensino que dinamizam estratégias de aprendizagem para alunos com diferentes conhecimentos, pertencentes a culturas e trajetórias sociais diversas, assim como a dinâmica diária e do controle disciplinar, estão ligados ao fator experiência docente. É no exercício da profissão que os professores criam seus *habitus* que acabam transformando-se num modo de ensino. A rotina diária passa a traçar a sua identidade profissional e transforma-se na sua cultura docente em ação. Segundo Tardif (2002, p. 49), esses traços identitários “se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Nas expressões “saber-ser” e “saber-fazer” estão implícitos os saberes plurais e heterogêneos de professores que se constituíram em tempos históricos, culturais e sociais diferentes. É no campo da construção dos saberes experienciais que os professores precisam colocar em jogo os saberes formais e refletir sobre as seguintes situações: aprender a ensinar, pensar como professor e lidar com a complexidade da profissão.

O desafio de buscar respostas para todas essas afirmações nos levaram a buscar em Ball e Bowe (1992, 1994) a fundamentação para entendermos o movimento das políticas curriculares propostas e seus desdobramentos na prática do professor. Os autores propõem uma análise da política curricular por meio de um ciclo de políticas constituído por contextos: o da influência, o da produção de textos

e o da prática. Ressaltam que em todos os contextos estão presentes o processo histórico, o dialógico, o conflituoso e o plural.

Observamos que a nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Petrópolis passou pelas ideias defendidas por Ball e Bowe no que diz respeito ao ciclo de políticas. Ações do governo federal, representado pelo MEC – Ministério da Educação – como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, formação para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como as avaliações externas – ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil, tiveram grande influência no pensamento dos administradores municipais no sentido de se repensar o currículo para as escolas municipais. Ações locais reuniram representantes de professores e orientadores escolares para estudos e elaboração do novo texto curricular até a sua implementação.

Compreendemos que o ciclo de políticas foi uma escolha relevante de referencial teórico para essa pesquisa, visto ser uma teoria que contempla as diferentes etapas de uma política educacional, apresentando uma interligação e articulação entre cada etapa. Evidencia os macro e microcontextos, permitindo a compreensão da complexidade das políticas implementadas e rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, reconhecendo que ele interpreta e recria as políticas educacionais. Entendemos que nos estudos de Ball, a abordagem do ciclo de políticas permite a compreensão do movimento da política atual de implementação de um novo currículo, por meio da qual os diferentes sujeitos envolvidos são considerados autores de suas próprias práticas e não meros cumpridores de instruções impostas pelo poder central, no caso a Secretaria de Educação.

Percebemos que, no entendimento dos professores, à escola cabe a implementação adequada do currículo prescrito e que as políticas curriculares são interpretadas como uma determinação de um órgão central. Possivelmente existe uma tendência dos professores compreenderem que a Secretaria de Educação é o órgão mentor das políticas curriculares, que as criam por questões de ordem ideológica, como uma estratégia política para atender a interesses particulares.

Entendemos que essas políticas curriculares são constituídas tanto por documentos escritos como também pelas práticas curriculares que são organizadas, vivenciadas e (re)criadas num movimento que envolve diversos atores, espaços e

tempos históricos. Portanto, pode ser entendida também como uma política cultural de cada unidade escolar, na medida em que envolve a discussão, a negociação, a seleção de saberes e valores característicos de cada comunidade escolar. Isso torna pública a dinâmica de negociação de sentidos entre as influências que oficializam a produção de um novo documento curricular e os mecanismos de implementação da política nas escolas.

Nesse contexto, destacamos as ações desenvolvidas pelas professoras e orientadoras escolares da escola pesquisada no sentido de adequar a proposta curricular do município às suas necessidades, valores e crenças. Foi perceptível o envolvimento e comprometimento da equipe no que diz respeito à responsabilidade de colocar em prática o novo documento, mas tomando os devidos cuidados para não descaracterizar a construção das práticas pedagógicas presentes na cultura da escola.

Concluimos que o envolvimento da equipe pedagógica junto aos professores na implementação de um novo currículo colabora para que as resistências e rejeições sejam minimizadas, especialmente quando há o entendimento do currículo como uma expressão social da instituição. É a expressão de uma prática diferenciada voltada para as melhorias educacionais e em prol de um processo de aprendizagem que transforme o modo de fazer dos professores, o comportamento e atitudes dos alunos em relação à vida em sociedade.

Ao concluir a pesquisa, compreendemos como a implementação de uma política curricular interfere na estrutura pedagógica da escola. Elementos são colocados em questão, indo desde a simples interpretação do documento até a sua transposição didática. O trabalho docente se vê diante de grandes desafios e dilemas: O que ensinar? Qual conhecimento deve ser priorizado? Qual a metodologia mais adequada? Como avaliar? Neste momento, o professor coloca em cheque a sua organização pedagógica, os saberes e experiências adquiridos ao longo da carreira e a necessidade de fazer escolhas. Escolher entre o tradicional e o novo, entre ousar e não mudar, entre acertar e errar. Eis o grande desafio dos professores da atualidade, lidar com o novo, buscar novos saberes, transformar a sua profissionalidade e construir uma nova identidade.

Encerramos as nossas considerações com uma reflexão de Ball (2011, p. 273):

Tentamos [...] romper com os binarismos usuais na análise das políticas de currículo: proposta e prática, prescrição e implementação, dominação e resistência. Mas os pares binários não são substituídos por um terceiro termo que expressa a síntese ou soluciona a crise estabelecida pelos termos antecedentes. A política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

Destacamos que no binarismo dominação e resistência, talvez o mais evidente nas instituições escolares no momento da implementação de um novo currículo, concentra-se a constituição de um novo currículo, aquele construído a partir dos saberes e práticas pertencentes aos professores. Acontece uma mistura entre o conservador e o inovador, entre o currículo real e o currículo ideal. A cultura escolar penetra nas propostas oriundas de uma administração central e vários contextos passam a existir. O currículo passa a ter significados que vão além das suas intenções iniciais. O currículo se transforma na trajetória da escola, numa viagem para o saber, num percurso onde diferentes vozes se tornam autoras. O currículo se transforma na identidade da escola, do professor e dos alunos. Assim se espera de um currículo implementado em um país democrático e que defende a igualdade de todos os cidadãos independente de questões de outra ordem que não a da educação voltada para a excelência.

Referências

- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. Changing Schools – case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J. Educational reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, set/dez, 1998. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S2175-6236201400020000400002&lng=pt. Acesso em janeiro de 2016.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em janeiro, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). Políticas Educacionais – questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 de março de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil: guia de correção e interpretação dos resultados: teste 1: primeiro semestre. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização. Brasília, 2013. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 25 de junho de 2014.
- BRASIL: www.inep.gov.br. CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LIBANEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Alicia Casemiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). Políticas Educacionais – questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47- 69, jan/abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio (Org). Currículo: políticas e práticas. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORGADO, José Carlos. Currículo e Profissionalidade Docente. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In: Ensaio: aval.pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, nº 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

_____. O Estudo de Caso na Investigação em Educação. 1. ed. Portugal: De Facto Editores, 2012.

NÓVOA, António. Profissão Professor. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. Vidas de Professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. In: VII Seminário RedEstrado “Nuevas Regulaciones em América Latina”. 2008, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires. RedEstrado, 2008. CD- ROM. _____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Reformas educacionais na América Latinae os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora, 2002

PACHECO, José; MORGADO, José. Construção e avaliação do projecto curricular de escola. Porto: Porto Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). O Ofício de Professor – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Processo de Avaliação por Pares: *Blind Review*

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 05/2019

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico Multidisciplinar - UFVJM