



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O COMPONENTE CURRICULAR DE METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS APROXIMAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Geiziane Bezerra Souza; Gisele Tamires Nascimento da Silva; Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães; Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste - geiziane16@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa se insere na discussão sobre a organização curricular e a formação de professores. Nesse sentido, objetivamos analisar, a partir do discurso das alunas-professoras que se encontram na condição de estudantes do curso de Pedagogia, se o componente curricular de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa aproxima-se da organização curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Para discutir a temática em questão utilizamos autores como Pacheco (2005), Ferraço e Carvalho (2012), Mainardes (2006), Pinho e Correia (2012) e outros. No que se refere ao nosso percurso teórico- metodológico, para a coleta de dados realizamos entrevista semiestruturada e observação das práticas curriculares das professoras do ensino fundamental. Nesse sentido, os dados coletados foram submetidos à Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010). Nossos dados apontam que as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa se aproximam da organização curricular que as alunas-professoras fazem no cotidiano de suas salas de aula, em um movimento que as leva a contemplar conteúdos que foram trabalhados no âmbito da formação. No entanto, isso não ocorre de forma estática e linear, pois as professoras recontextualizam os conhecimentos construídos nos referidos componentes curriculares.

Palavras-chave: Organização curricular, prática curricular, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute acerca da organização curricular e da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia. Salientamos que apresentamos um recorte de uma pesquisa de iniciação científica¹, que intencionou analisar, nas práticas curriculares dos professores do ensino fundamental que se encontram na condição de estudantes do curso de Pedagogia, como se dá o movimento entre os conteúdos da formação, vividos no componente curricular Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e a prática docente.

Nesta direção, nos propomos a discutir sobre um dos elementos que perpassam a pesquisa: analisar, a partir do discurso das alunas-professoras que se encontram na condição de estudantes do referido curso, se o componente curricular de Metodologia do Ensino de

¹ Projeto de pesquisa Universal/CNPq 14/2013, coordenado pela Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.



Língua Portuguesa aproxima-se da organização curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, este estudo se mostra relevante na medida em que nos permite analisar a relação entre a teoria, trabalhada na formação e a prática dos alunos-professores nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo assim, evidenciar as contribuições dos conteúdos abordados no âmbito acadêmico para a prática docente.

Nesse sentido, o presente texto está estruturado em: a) discussão teórica acerca de política, currículo, organização e prática curricular, b) percurso teórico-metodológico, c) análise dos discursos das alunas-professoras e d) as conclusões acerca dos achados da pesquisa.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Considerando que o objeto de estudo da presente pesquisa diz respeito à organização curricular das professoras em formação no âmbito do curso de Pedagogia que se encontram atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Caruaru-PE, faz-se necessário que se compreenda o que são políticas e práticas curriculares, a fim de se travar uma discussão mais consistente em torno do referido objeto, já que a organização curricular é realizada no âmbito das práticas curriculares, e que estas estão imersas nesse contexto mais global, e já que o local e o global estão imbricados de maneira que, políticas e práticas curriculares influenciam e são influenciadas reciprocamente.

Neste sentido, estamos entendendo políticas curriculares conforme nos apresenta Pacheco (2005, p. 104), isto é, enquanto “conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas”. Dessa forma, tais políticas são ferramentas fundamentais tanto para as instancias macropolíticas, que pensam o ensino, quanto para as micropolíticas, uma vez que possuem a função de organizar o ensino, no sentido da legislação e da regulamentação daquilo que deve ser ensinado e a quem deve ser ensinado.

Diante do exposto, compreendemos que o ensino materializado no cotidiano da sala de aula do ensino fundamental e do ensino superior, mais especificamente nas aulas de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia, está permeado pela



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

influência dessas políticas, de modo a incorporarem aquilo que foi pensado para a formação do público que atendem e sendo em certa medida “definidora” do ensino a que os sujeitos têm acesso. No entanto, essas políticas não são materializadas de forma estática e inflexível, já que tanto em sua elaboração, quanto em sua contextualização nas instituições de ensino, são influenciadas pela intervenção dos professores, em um movimento de (re)significação.

Destarte, é importante ressaltar que nos apoiamos nas ideias defendidas por Stephen Ball a respeito do Ciclo de Políticas, compreendendo que esta abordagem nos possibilita pensar as políticas curriculares enquanto processo não linear constituído de múltiplas faces, que vai além de um aparelho de mera imposição e controle do Estado, estando diretamente relacionadas ao contexto da prática, mas não como um elemento fixo materializado nas realidades escolares pelos sujeitos que o compõem. O motivo pelo qual bebemos de tal abordagem está relacionado ao potencial da mesma em, como expõem Mainardes (2006, p. 58), “oferecer instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais [...] e pela sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico”.

Nesse sentido, BALL defende a existência de três contextos como sendo constituintes das políticas, quais sejam: o contexto de influência - onde as políticas “tem início” e os discursos públicos são construídos, sendo nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado -, o contexto do texto - que tem uma relação simbiótica com o contexto de influências - e o contexto das prática - onde a política está sujeita à interpretação e recriação e não apenas a execução, lugar em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (OLIVEIRA, 2012).

É nesse contexto mais global das políticas curriculares que é pensado o currículo e nesse sentido, concordamos com Pereira (2010, p. 05) quando diz que ele é “uma seleção ideológica de conhecimentos que se deseja para uma determinada sociedade. Assim, o mesmo não pode ser compreendido sem levar em conta suas condições reais de construção e as ideologias dos sujeitos que o pensaram.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Desse modo, compreendemos que o currículo não pode ser visto unicamente enquanto, documento oficial, enquanto texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação para um determinado nível ou etapa de ensino (FERRAÇO e CARVALHO, 2012). Deve-se, porém assumi-lo também em sua dimensão prática, isto é, enquanto práxis, enquanto elemento em construção permanente. Elemento este que assume os sujeitos que compõe o âmbito escolar, tais como professores e discentes, como protagonistas no processo educacional, como sujeitos ativos, o que permite compreendê-lo ainda, como sendo um processo historicamente situado, produto de diversas influências geradoras de uma ação pedagógica que integra teoria e prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores (FELÍCIO E POSSANI, 2013), e como prática de enunciação, de produção de sentidos (PEREIRA, 2012).

Nessa direção “trata-se de entender o currículo como um fenômeno complexo, cruzado de ideologias, demandas e valores contraditórios” (PAGANINI, 2011, p. 05), mas que, longe de estar fadado a reproduzir tais elementos, reforçando a polaridade existente entre a produção de seu texto e sua implementação nos cotidianos escolares, possibilita a propagação de sentidos que vão além da tentativa de controle daqueles que o pensaram.

De modo, tanto o currículo pensado quanto o currículo vivido não devem ser analisados a partir do distanciamento de seus contextos de produção e dos sujeitos que, de maneira direta ou indiretamente estão ligados a eles, não devendo assim, ser visto como algo estático, determinado, inflexível ou neutro, mas enquanto práxis. Enquanto movimento contínuo de construção e reconstrução de sentidos. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto enquanto teoria (texto político) e enquanto prática, uma vez que sua materialização no cotidiano escolar traz muito da teoria, mas acrescenta muito de uma prática que envolve as especificidades da realidade no qual se insere, dos sujeitos, das redes de relações estabelecidas entre eles e dos objetivos da própria instituição e dos professores, de sua concepção de mundo, e de diversos outros fatores que interagem nos cotidianos para os quais foram pensados.

Isso nos leva a compreender que o currículo, mas especificamente no caso de nossa pesquisa, o currículo referente às Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa do curso de

Pedagogia, não pode ser visto longe de suas dimensões teórica e prática, uma vez que ele incorpora além daquilo que foi pensado na elaboração das políticas curriculares, as interferências dos sujeitos protagonistas do processo de ensino/aprendizagem. Mediante a isso, compreendemos que o currículo pensado no âmbito das Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa para a formação dos professores é fruto de diversas influências tanto dos contextos macros das políticas curriculares para o ensino superior, quanto daquelas advindas do contexto micro da sala de aula desse nível de ensino, sofrendo ainda a interferência dos alunos-professores quando de sua materialização no cotidiano da sala de aula do ensino fundamental.

Assim, compreendemos que o currículo vivido nesses componentes curriculares não será necessariamente materializado na prática curricular do aluno-professor da mesma forma que foi pensado, uma vez que poderá ser interpretado, ressignificado e contextualizado por este mediante as necessidades suscitadas em cada realidade escolar no ato da organização curricular de do referido componente.

“A organização curricular é, nesse sentido, um dispositivo conceitual, racionalizador dos saberes escolares no quadro de um modelo institucional e organizacional da escola” (PINHO e CORREIA, 2012, p. 03). Dessa maneira, compreendemos que apesar das instituições de ensino disporem de um currículo pensado e materializado nas propostas curriculares e pedagógicas com o objetivo de orientar o trabalho dos professores das redes municipais de ensino, estes, no âmbito de suas salas de aula e da relativa autonomia que o mesmo lhe confere, organizam o currículo de Língua Portuguesa para além daquilo que se expressa em tais documentos.

Dessa forma, selecionando os conteúdos, nosso entendimento é o de que tais sujeitos selecionam os conteúdos, os procedimentos metodológicos e avaliativos, as atividades e os recursos que melhor dialoguem com o contexto em que estão inseridas e com a concepção que possuem em relação, ao ensino, a aprendizagem e a educação de um modo geral.

Nesse sentido, a organização curricular não é algo uniforme, ou seja, não é realizada da mesma maneira nos cotidianos das salas de aula do ensino fundamental dos alunos-professores que cursaram as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa. Isto porque ao



organizar o currículo, os professores levam em conta não apenas os conhecimentos adquiridos nos referidos componentes curriculares, mas também aqueles que são propostos pelos sistemas de ensino, e principalmente, questões de ordem mais prática, isto é, aqueles que julgam estabelecer um diálogo mais significativo com as necessidades apresentadas pela turma e com suas especificidades.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No sentido de alcançar o objetivo proposto, utilizamos o método e procedimentos adequados ao objeto de estudo. Assim, com vista na seleção dos sujeitos da pesquisa nos utilizamos do questionário, o qual foi aplicado nas turmas do 1º ao 9º período do curso de Pedagogia de uma Universidade pública, na região do Agreste pernambucano, para identificar os alunos que já haviam cursado as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa I e II e que eram professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Caruaru-PE. Com base nestes foram selecionadas três alunas-professoras (AP1, AP2 e AP3).

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e da observação da prática curricular das professoras. Posteriormente, os mesmos foram tratados a partir da Análise do Discurso na perspectiva de Orlandi (2010) como instrumental teórico-metodológico (ORLANDI, 2010). Tal teoria/técnica nos possibilitou analisar no discurso das alunas-professoras se as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa aproxima-se da organização curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

RESSULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Percebemos mediante a observação das práticas das alunas-professoras, que as mesmas, no âmbito da organização curricular de Língua Portuguesa, realizavam atividades que permitiam identificar as hipóteses que os discentes tinham em relação à escrita alfabética. Exemplo disso foi quando em uma de nossas observações AP2 nos chamou e mostrou como um dos alunos havia escrito a palavra casa em um ditado, isto é, colocando apenas duas vogais. Assim, fazendo referência à hipótese de escrita em que o aluno estava, a mesma falou:



Olha como ele escreveu a palavra casa. É como a gente vê na Metodologia de Língua Portuguesa. Ele já tá bem... é sempre assim nos ditados se eu pedir pra ele escrever ele sempre coloca as vogais e as vezes coloca algumas consoantes. Mas na maioria das vezes é assim. Se eu pedir pra ele escrever chulé, ele escreve o “u” e o “e” (ALUNA-PROFESSORA 2, EM 25/02/15).

Assim, percebemos uma aproximação dessa organização com as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, uma vez que nesses componentes curriculares enfatizava-se que é necessário permitir que as crianças escrevam da maneira como sabem, a fim de identificar seu nível de compreensão em relação ao sistema notacional.

Nesse sentido, os primeiros achados da investigação nos levaram a perceber que os referidos componentes curriculares contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos de natureza teórica para embasar a prática docente das professoras, de modo a subsidiar suas ações no cotidiano da sala de aula do ensino fundamental, o que pode ser evidenciado quando as alunas-professoras passam a fazer uso dos conhecimentos adquiridos acerca das hipóteses de escrita das crianças ao identificar os níveis de compreensão do sistema de escrita de seus alunos nas atividades que realizam.

Outro aspecto da organização curricular feita pelas professoras que se constitui enquanto uma aproximação com as Metodologias em questão é o incentivo para que os discentes lessem, mesmo quando ainda não possuíam os conhecimentos do sistema de escrita consolidado, seja quando pediam que a turma fizesse a leitura ou quando liam para ela.

Tendo em vista que nas Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa destacava-se a importância da exploração de diversas práticas de leitura, com diferentes objetivos, e de disponibilizar livros de histórias, contribuindo assim, para despertar o gosto das crianças pela leitura e para torna-las leitoras eficientes, percebemos a aproximação da organização curricular de Língua Portuguesa com os esses componentes curriculares.

No entanto, a utilização que fazem dos conhecimentos adquiridos na formação não corresponde a uma transposição didática direta, já que não reproduzem os conteúdos em suas aulas “tal qual” foram trabalhados nas Metodologias, antes fazem as adaptações que julgam serem necessárias para o processo de ensino-aprendizagem em cada momento.

Assim, compreendemos que o exposto ocorre, dentre outros motivos, porque como nos lembra Veiga (2008, p. 268): “a organização de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. A aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema”.

Nesse sentido, compreendemos que a organização da aula, assim como o movimento existente entre os conteúdos da formação vividos nas Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa, não é algo estático, nem tão pouco mecânico, implica reflexões acerca das múltiplas dimensões que a envolve, acerca de suas dimensões didáticas.

Partindo dessa perspectiva de aula, e com base nos discursos dos sujeitos da pesquisa, temos que os referidos componentes curriculares se apresentam não enquanto uma receita que deve ser realizada no cotidiano do ensino fundamental com vista no ensino aprendizagem de Linguagem. Antes, encontram-se estruturados de modo a apresentar possíveis formas de organização curricular, na medida em abordam conteúdos que podem ser trabalhados pelos alunos-professores com turmas dos referidos níveis de ensino.

Dessa forma, depreendemos que as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa se aproximam da organização curricular que as alunas-professoras fazem desse componente curricular em suas salas de aula em um movimento que as leva a contemplar conteúdos que foram trabalhados no âmbito da formação, mas isso não ocorre de maneira uniforme, pois existem elementos trabalhados nos componentes que as mesmas não contemplam.

Ressaltamos, no entanto, que isso, longe de significar uma contribuição menos significativa das Metodologias, ou que as alunas-professoras não se apropriaram dos conteúdos abordados, evidencia que os resultados de um processo formativo não são os mesmos em relação ao contíguo dos participantes. E ainda, que esses sujeitos não fazem uso indiscriminado dos conhecimentos construídos no âmbito da formação, mas organizam o currículo de modo a atender as peculiaridades que vão se apresentando no cotidiano escolar.

Porquanto, como afirma Esteban (2012, p. 140) “a vitalidade do cotidiano escolar cria inúmeras linhas de fuga e espaços de deslocamentos que trazem múltiplas possibilidades de composição curricular” o que permite ao professor a reconfiguração do currículo pensado, através das relações, do posicionamento e da condição por ele assumida nesse espaço. Assim,

o cotidiano escolar possibilita a materialização reprodutivista do currículo, do contexto do texto, mas também a reinterpretação de tal texto no contexto da prática, de modo que a materialização é permeada por elementos diretamente relacionados com este último contexto.

Isto nos leva a entender que esses profissionais estão sempre construindo sua prática curricular e organizando e reorganizando o currículo de Língua Portuguesa, na medida em que desempenha seu papel mediante as diversas situações vivenciadas em seu cotidiano. Diante disso, compreendemos que nesse mesmo cotidiano não há espaço unicamente para a reprodução do currículo pensado no âmbito das políticas curriculares, expressas no currículo vivido na formação inicial. Mas também, e principalmente, para a reinterpretação e recontextualização destas, se fazendo possível pela ação coletiva dos alunos e dos professores, e pela adequação às necessidades que se materializam na realidade da sala de aula.

Os discursos de todas as alunas-professoras fazem menção à contribuição das Metodologias para a organização curricular no que tange a identificação das necessidades da turma para a realização de um processo de ensino/aprendizagem mais significativo, isto é, em que se trabalhem conteúdos mais relacionados à realidade dos alunos, às suas vivências. Exemplo disso é o discurso de AP1 quando diz: “a gente busca introduzir outras atividades que possam também ver o contexto deles, e o que a gente vê nas disciplinas de Português”.

Nessa direção, as práticas curriculares das alunas-professoras também corroboraram para que percebêssemos essa contribuição quando revelam que ambas trabalhavam com os projetos da instituição, sem, no entanto, se limitarem a ele, pois faziam as adequações necessárias a fim de trabalhar outros elementos que julgavam relevantes para os discentes.

Assim, apesar das exigências do sistema de que as turmas estivessem dentro do fluxo (todas estudando os mesmos conteúdos no mesmo período de tempo), as professoras reservavam momentos para ensinar conteúdos que não estavam presentes na proposta de ensino da escola ou que eram apresentados de maneira superficial no livro didático.

Nessa perspectiva, parafraseando Santos (2013), as professoras reconhecem o potencial que tem sua prática, na medida em que driblam o instituído através das normas, constroem suas reformas e passam a materializar sua função tomando por base as condições

que se apresentam no cotidiano de sua sala de aula, o que não ocorre de forma neutra e uniforme, mas por meio de negociações e embates internos.

Nessa perspectiva, os discursos revelam que as Metodologias cooperam para que tais sujeitos não sejam apenas reprodutores do currículo pensado para o ensino fundamental expresso no livro didático, uma vez que as leva a questioná-lo, a fazer modificações, inserindo outros conhecimentos, propondo outras atividades e realizando intervenções didáticas diversificadas a partir deles, com base no que aprenderam no âmbito da formação.

O discurso de AP3 se distancia dos demais discursos quando alude ao fato das aulas, mais especificamente os textos apresentados na Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa II, terem sido algo fantasioso por não enfatizar as adaptações que deveriam ser feitas nos diversos contextos da realidade escolar, tendo dificuldade para colocar em prática os conteúdos em sua sala de aula devido as peculiaridades do cotidiano:

Português eu percebi assim que **muitas das coisas foram abordadas, discutidas na sala os autores e tal é um pouco fantasioso, [...]** porque quando você chegar na sala para aplicar aqueles conteúdos que não foram claramente ditos assim: aqui é só a teoria e na prática você vai adaptar para a sua realidade, isso não foi bem especificado na sala de aula na faculdade (ALUNA-PROFESSORA 3, 2015).

No entanto, apesar dessa aluna-professora enfatizar o aspecto “fantasioso” do referido componente curricular, isto é, aquele que mais se distancia da realidade de sua prática docente, a mesma relata diversas contribuições advindas dele, como exposto anteriormente. Além disso, outro discurso apresentado a seguir também revela que ela compreende que é necessário adequar os conhecimento adquiridos na formação mediante a materialização de sua prática, demonstrando que a teoria não deixa de ter relevância se não se pode aplica-la tal qual foi pensada: “mas você não consegue chegar e fazer exatamente como está na teoria. [...] **teoria não significa que você vai colocar em pratica,** você vai fazer uma adaptação da teoria dentro da realidade que você encontra e é o que eu tento fazer aqui”.



Nesse sentido, depreendemos que as Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa têm como desafio enfatizar os diversos usos que se pode fazer dos aspectos teóricos nelas apresentados, ressaltando que os conteúdos que são trabalhados devem passar pelo crivo dos alunos-professores com vista na sua recontextualização no cotidiano de suas salas de aula.

CONCLUSÕES

Destarte, percebemos que as aproximações entre os componentes curriculares referentes às Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e a organização curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental ocorre de modo que as alunas-professoras, mesmo diante das imposições do sistema de ensino procuram fazer a organização curricular de Língua Portuguesa levando em consideração determinados conhecimentos adquiridos nos referidos componentes curriculares conforme as possibilidades e as necessidades que vão se apresentando no cotidiano escolar, mesmo que para isso precisem burlar o sistema, saindo daquilo que está previamente estabelecido e estabelecendo propostas outras. Dessa forma, percebemos que os sujeitos da pesquisa recontextualizavam os conhecimentos construídos no âmbito da formação com vista nas peculiaridades que se apresentavam no cotidiano de suas salas de aula, sendo que ao organizar o currículo levavam em conta esses conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESTEBAN, M. T. Currículos e conhecimentos escolares. In: Ferraço, C. E.; Carvalho, J. M. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividade**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

FELÍCIO, H. M. dos S; POSSANI, L. de F. P.. Análise crítica do currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr, 2013.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 agosto, 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10985>>. Acesso em jan. de 2014.



MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em out. de 214.

OLIVEIRA, A. C. P. **Quando a Prática Docente Encontra o Desafio de Recontextualizar uma Nova Política: a Recente experiência na Rede Municipal Do Rio De Janeiro**. 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em: <
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2052_int.pdf>. Acesso em: out. de 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimento**. 9. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares descentalizadas**. In: Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGANINI, M. R.. **O currículo vivido no discurso dos professores: “complexidades” para construção de diretrizes curriculares**. In: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 201. Disponível em: <
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-1158%20int.pdf>>. Acesso em out. de 2014.

PEREIRA T. V. **Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares**. In: 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em:
<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT12%20Trabalhos/GT12-1266_int.pdf>. Acesso em: out. de 2014.

PEREIRA, A. Currículo e formação do(a) pedagogo(a) frente às novas diretrizes do curso de pedagogia: relato de uma experiência de reformulação curricular. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.6 n.1 Dez., 2010. Disponível em:
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6628>>. Acesso em jan. de 2014.

PINHO, A. S. T. & CORREIA, A. C.L. 2012 **As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré**. In: 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <
http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2264_int.pdf>. Acesso em out. de 2014.

SANTOS, J. M. C. T. **Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática**. In: 36ª Reunião da ANPED, Goiânia-GO. Disponível em: <



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2618_texto.pdf >. Acesso em out. de 2014.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata**. Campinas: Papyrus, 2008.