

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Sandra Faria Fernandes

Pontifícia Universidade de São Paulo

Resumo: Este artigo traz uma reflexão a respeito do trabalho docente na implantação da nova Proposta Curricular no estado de São Paulo de 2008 a 2014, em escolas pertencentes à Baixada Santista. O objetivo foi o de identificar fatores facilitadores e dificultadores que interferem no trabalho docente. À luz de uma matriz teórica que aborda a escola para o novo século, projetos inovadores, reformas curriculares e trabalho docente, os dados foram analisados e discutidos. Percebeu-se que o método de implantação do processo de mudança é mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada. Esses resultados permitem crer que as estratégias que não levam em conta as decisões locais de como colocar em prática novos projetos podem determinar se são assimiladas. É essencial ouvir os professores e com eles dialogar, possibilitando o delineamento de um currículo resignificado.

Palavras-chave: Trabalho docente. Reforma curricular. Participação.

THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE CURRICULAR REFORM IN THE STATE OF SÃO PAULO: IMPLICATIONS IN TEACHING PRACTICE

Abstract: This article brings a reflection about the teaching work in the implantation of the new Curricular Proposal in the state of São Paulo from 2008 to 2014, specifically in the Baixada Santista schools. The objective was to identify facilitating factors and difficulties that interfere in teaching. The data were analyzed and discussed based on a theoretical matrix that addresses the school for the new century, innovative projects, curricular reforms and teaching work. It was realized that the method of implementing the change process is more important to the success of the enterprise than the nature of the desired change. These results allow us to believe that strategies that do not take into account local decisions on how to implement new projects can determine whether they will be assimilated. It is essential to listen and talk to teachers, thus making the design of a meaningful curriculum possible.

Keywords: Teaching work; Curricular reform; Participation.

Introdução

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou em 2008 o “Projeto São Paulo faz escola”, que buscava propor um currículo para os níveis de Ensino Fundamental II e Médio, com a finalidade de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da prática docente e da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Na sequência, deu início ao processo de implantação de uma nova Proposta Curricular. Esse processo foi acompanhado pelo grupo de supervisão da Diretoria de Ensino de Santos, que abrange os municípios de Santos, Cubatão, Guarujá e Bertioga. O termo acompanhar se justifica, tendo em vista que não competia propor ou testar o projeto, mas sim acompanhar a implantação.

Tendo a oportunidade de pertencer a esse grupo, pude realizar uma pesquisa que partiu da análise desse momento de implantação da nova Proposta Curricular no estado de São Paulo tendo como foco as repercussões no trabalho docente. Para tanto, foram delineados alguns subsídios para a reflexão desse processo, e, com base nesse cenário, a questão principal da investigação foi a de analisar o processo de implantação de uma nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, identificando fatores facilitadores e dificultadores apontados pelos professores em suas atividades docentes. Com o propósito de obter um recorte no tempo, a pesquisa está focada no intervalo compreendido entre a sua implantação, no ano de 2008, até o final de 2010, ano que, segundo Fini (2008, p. 5), “[...] deixa de ser proposta e passa a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo”.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a de abordagem qualitativa. A pesquisa cumpriu as seguintes etapas: observação realizada nas unidades escolares; análise de documentos legais; e entrevistas semiestruturadas com os professores de cada escola selecionada para a pesquisa. Os dados coletados por meio das entrevistas foram tratados com base na análise de conteúdo.

O propósito foi o de contribuir para a pesquisa na área, trazendo a ‘voz’ dos professores que tiveram a oportunidade de, trabalhando diretamente com o processo de implantação da nova Proposta Curricular, apontar alguns caminhos que acreditam ter tido

sucesso e outros que não foram bem-sucedidos, mas que, na análise de seus desacertos, permitirão encontrar direções para novas mudanças.

Com o acompanhamento e a observação dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram realizadas as entrevistas. Com base nessas entrevistas com os professores, organizei as respostas, tabulando-as por fatores dificultadores e facilitadores do processo de implantação da Proposta Curricular, buscando, também, identificar as condições em que a Proposta foi implantada na escola a partir da fala dos professores.

Para manter um arcabouço teórico que permitisse a sustentação da análise da fala dos professores, partimos de conceitos maiores que serviram como lentes para a investigação. Foram três os temas cuja reflexão nos ajudou em nossa análise: reformas curriculares, processos inovadores e processos de mudanças educacionais.

Foram traçadas as considerações finais, destacando os principais fatores que dificultaram e os que facilitaram o trabalho docente na implantação da nova Proposta Curricular no estado. Destacamos, ainda, as contribuições deixadas pelos entrevistados no sentido de melhorar o processo, que podem colaborar para a tentativa de estabelecer diretrizes que venham subsidiar a continuidade dos debates sobre a implantação de programas educacionais mais profícuos.

A Proposta Curricular

A Proposta Curricular do estado de São Paulo é composta por um conjunto de medidas adotadas pelo governo estadual com relação à Educação Básica, que alterou o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008. Está fundamentada na Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, que dispõe a respeito de sua implantação.

O texto legal, acompanhando as diretrizes pré-estabelecidas em nível federal, determinava que os componentes curriculares contemplados seriam: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciência, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

O objetivo da Proposta Curricular é que todas as escolas do estado devem funcionar, de fato, como uma rede. Nesse sentido, a Secretaria da Educação passou a produzir e encaminhar às escolas subsídios que incidem diretamente não só em sua organização como também na sala de aula. O propósito apresentado pela SEE/SP é de garantir uma base comum de conhecimentos e de competências para todos os alunos. A Proposta está contextualizada na LDBEN nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, não só para o Ensino Médio, mas para toda a Educação Básica. (SÃO PAULO, 2008).

A Proposta foi completada por um conjunto de publicações dirigidas aos professores e alunos. O Caderno do Professorⁱ foi organizado por semestre e por disciplina, contendo situações de aprendizagem, no sentido de orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Os conteúdos, habilidades e competências são organizados por séries, acompanhados de orientações para a gestão em sala de aula, para a avaliação e para a recuperação. Nos anos de 2011 e 2012, deu-se continuidade à Proposta que passou a ser o Currículo Oficial do estado de São Paulo.

É importante considerar que o momento era polêmico, pois, ao mesmo tempo em que todos ansiavam por uma mudança que promovesse melhorias na escola, a nova Proposta Curricular em implantação provocava dúvidas que esse fosse o caminho das mudanças esperadas.

Apesar das dúvidas, não se teve muito tempo para reflexão, já que, passado o momento chamado pela Secretaria da Educação de diagnóstico (fevereiro de 2008), na sequência já chegou às escolas uma enxurrada de materiais contendo a nova Proposta Curricular das diferentes disciplinas. Todos os envolvidos se encontravam entre o compromisso individual e a responsabilidade institucional. A segunda opção saiu vitoriosa e passou-se a trabalhar para que a implantação da nova Proposta Curricular em curso no estado ocorresse da melhor maneira que as possibilidades alcançavam.

Fundamentação teórica

Nas últimas décadas, diferentes reformas educacionais vêm varrendo os sistemas de ensino, sem apresentar uma resposta pertinente aos problemas que atingem de forma recorrente e intensa os sistemas escolares.

Quando buscamos alternativas para o futuro, nada melhor do que refletirmos a respeito do passado. Embora nossas interpretações possam ser diversas, existe uma materialidade no que já passou, no que foi vivido. No dizer de Imbernón (2000, p. 17),

o futuro vai sendo construído com peças do passado e do presente. A análise do passado permite-nos conhecer melhor nossa própria idiosincrasia e a do presente, prever uma situação do futuro provável (desejável ou não).

Para Sacristán (2000), um aspecto essencial na Educação é ser projeto, e o projeto moderno de Educação prioriza a acumulação do saber que nos dá a imagem de mundo; “[...] o passado cultural é a fonte do presente e o material substancial do futuro ao ser feito no presente” (p.45). Não há futuro sem raízes previamente assentadas sobre as quais se erguer. Nesse sentido, o pensamento moderno para a Educação busca o difícil equilíbrio entre o valor do conteúdo que precisa ser denso e relevante e a busca de sua apropriação significativa como saber.

Acreditamos na urgência em mudanças na escola, principalmente no reconhecimento social da importância do trabalho docente, acompanhado de melhoria nas condições materiais dessas instituições. Pensamos que a escola, sendo uma instituição que está inserida em uma comunidade social globalizada e em mudança, sofre influências constantes em suas prioridades e projetos para o futuro. Sabemos também que alunos, professores e os demais sujeitos pertencentes à comunidade escolar não são os mesmos de um passado recente. Para tanto, precisamos prepará-la para que, nos próximos anos, possa ser chamada não apenas para ocupar o espaço de apropriação do saber, de ser um lugar de aprender, mas sim para ser um espaço de busca de construção, de diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista, enfim, para ser uma organização cidadã.

Os mentores da nova Proposta Curricular do estado de São Paulo lhe atribuem um caráter inovador. Mas o conceito de inovação é, por sua essência, polissêmico. Existe um grande universo de pesquisas que buscam dar conta desse conceito. Essa polissemia se

faz presente entre as várias ciências que analisam esse conceito de inovação, bem como dentro de áreas específicas do conhecimento, ou seja, muitas teorias, muitos atores, cada um procura analisar e redesenhar, a cada época, o que é inovação. E essa questão torna-se ainda mais polêmica quando o foco passa a ser inovação educacional.

Masetto (2011) assume que um projeto, para ser inovador, precisa estar centrado na prática docente. Para que essa prática seja trabalhada em conjunto, por todos os professores, é necessário que a escola tenha uma proposta pedagógica coerente, ou seja, que ela seja o registro do planejamento coletivo e de um amplo processo de negociação com todos os atores da escola (gestores, professores, pais, alunos e funcionários).

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2011) destaca que, para uma proposta apresentar-se como inovadora, é necessário que se valorize o que os professores consideram como mais significativo em suas práticas. O autor defende que a inovação na escola necessita estar muito mais centrada nas práticas educativas, na estrutura, nas relações escolares, nos tempos e espaços, nos rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola do que na reforma de conteúdos e programas.

Ao refletir a respeito das reformas na América Latina, Candau (2011) entende que as reformas são utilizadas para legitimar projetos político-ideológicos concretos. E ainda discute o consenso em torno da compreensão da reforma como progresso e mudança, destacando-a como um processo de regulação social.

Werle (2010, p. 59) assevera que, quando estamos falando de reforma, inovação e mudança, estamos nos referindo a elementos diferenciados entre si. Para a autora, a reforma é uma mudança ampla e deliberada, e, sendo assim,

[...] as reformas estão ligadas a leis e projetos de domínio institucional. Embora não se possa mudar a Educação apenas pelos textos, os textos principais das reformas são desdobrados sob a forma de regulamentação. (WERLE, 2010, p.50).

No Brasil, é procedimento habitual, ao início de um novo governo, abandonar, mesmo que de forma sutil, os programas implantados no governo anterior e apresentar uma nova e redentora proposta, sobretudo na área educacional.

Entendemos que, no processo de construção de um currículo, a participação do professor e do aluno é indispensável para que este

tenha sentido para aqueles a que se destina e que haja comprometimento por parte dos envolvidos.

Com Michael Apple (2008), passou a existir uma relação estrutural entre as relações da Educação com o poder econômico, político e cultural. Sua preocupação é evitar uma concepção mecanicista entre produção e Educação.

Paulo Freire, embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, discute profundamente essa questão em suas pesquisas, tendo grande influência no pensamento de Giroux e de Apple.

A crítica de Freire ao currículo manifesta-se basicamente no conceito de educação bancária, que pensa no conhecimento como algo constituído de informações e fatos a ser simplesmente transferido do professor para o aluno, comparando o conhecimento com um depósito bancário. Para Freire (2008, p. 25) “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político, é por isso que não há pedagogia neutra”.

Freire aponta em direção de uma Educação problematizadora, defendendo que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, que o conhecimento tem sempre uma intencionalidade e que o ato pedagógico é um ato dialógico. Para Freire (2010, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Assim sendo, afirma que a tarefa docente não é apenas a de ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, no sentido de abrir possibilidades para ser um professor crítico.

As questões do currículo no milênio, em uma nova perspectiva, colocam o campo do currículo como elemento central do processo educativo. Tendo o espaço escolar como referência, o currículo é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a teoria e a prática.

Discussão e resultados: a fala dos professores

Com base nas entrevistas com os professores, organizamos as respostas trabalhando-as por fatores dificultadores e facilitadores. A partir desses procedimentos, selecionamos indicadores e os organizamos em categorias para a análise.

Para a discussão dos resultados, utilizamos como eixos os princípios centrais explicitados na Proposta Curricular em implantação no estado: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, e articulação das competências para aprender, relacionando-os com as categorias obtidas na análise das entrevistas.

Vários pontos foram destacados pelos professores entrevistados; entre eles, o principal fator dificultador apontado foi a não consulta aos professores que estavam em contato direto com os alunos. É o que nos mostra a fala da professora Margaridaⁱⁱ, da EE dos Crisântemos:

A Proposta Curricular, o currículo da escola, deveria passar por uma consulta ampla, longa, demorada, pente fino, com os professores, com os diretores. (MARGARIDA).

Na EE dos Girassóis, a situação não foi diferente e a fala da professora Íris demonstra bem essa indignação a respeito da forma de implantação da Proposta Curricular:

Eu questiono a forma como o Estado implementa os projetos, as propostas. Eu acho que deveria ser muito..., mas muito bem discutido antes, mas não... É discutido lá em cima, com a equipe técnica, não é discutido com quem realmente vai trabalhar ali na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em na sala de aula. (ÍRIS)

Entre os principais pontos dificultadores apontados pelos professores, encontra-se o da autonomia e regulação.

Podemos observar, na EE dos Crisântemos, a professora Margarida, que coloca:

Não tivemos tempo de opinar, foi sequencial. Simplesmente veio e está aí e pronto. Não existe como massificar, fazer um bloco, todos vão saber essa mesma coisa. Aqui na escola, nós estamos equacionando de acordo com a realidade que nós temos. (MARGARIDA)

Na construção de uma escola que também aprende, não se pode perder de vista a interação e a autonomia de seus integrantes, principalmente no tocante às práticas pedagógicas. Franco (2012, p. 154), ao refletir sobre o conceito de práticas pedagógicas, diz: “[...] considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, e ainda relativiza a sua construção, partindo de sua representatividade e de seu valor, pois afirma que: “[...] elas se organizam e se desenvolvem

por adesão, por negociação ou ainda por imposição”. Contudo, sustenta, essencialmente, que, “a prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. Assim não nos iludamos: a prática não muda por decreto”.

As reflexões acima justificam a posição tomada pelos professores quando apontam como retrocesso a forma de implantação da Proposta Curricular, pois o espaço de sala de aula é aquele em que o professor interage com seus alunos e com o currículo. Ao professor cabe priorizar o que precisa ser ensinado e aprendido. Segundo Masetto (2003, p. 72), “[...] concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular”.

Apple e Beane (2001, p. 26) destacam que a vida cotidiana oferece uma espécie de ‘currículo oculto’, por meio do qual as pessoas aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Talvez uma alternativa fosse que professores e alunos, somados à comunidade escolar, criassem meios de construir uma aprendizagem que fosse significativa e que permitisse a formação de uma comunidade que ensina e aprende junto. Nas palavras de Paulo Freire (2010, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

No decorrer da investigação, analisamos as Propostas Curriculares das disciplinas e observamos que elas apresentam metas de aprendizagem por séries/bimestres, tanto no Ensino Fundamental ciclo II como no Ensino Médio. Alega Murrie (2008, p. 12), uma das mentoras, que “os alunos devem aprender determinados conteúdos e habilidades, no bimestre, para que possam acompanhar os conteúdos e habilidades dos bimestres subsequentes”. Pela afirmação da autora, notamos que as Propostas apresentam um processo de subordinação entre conteúdos, habilidades e o tempo em que são distribuídos. Nessa lógica, observa-se a existência de uma estrutura curricular interna que considera o bimestre como tempo mínimo de aprendizagem.

Essa postura não acompanha o pensamento apresentado por teóricos da área (CANÁRIO, 2006; CARBONELL, 2002; MASETTO, 2011), que em suas argumentações, colocam que, no desenvolvimento de um projeto, a construção de um processo de aprendizagem necessita que se oriente pelos princípios da autoaprendizagem e da interaprendizagem, da aprendizagem

colaborativa, da aprendizagem por descoberta com pesquisa, da aprendizagem significativa, da aprendizagem que efetivamente integra a prática profissional com as teorias e princípios que a fundamentam em todo o tempo de formação. Se tivermos um tempo tão fechado, como um bimestre, para a aquisição de habilidades e competências pelos alunos, certamente não estaremos trabalhando em um projeto inovador. Acreditamos que a Proposta Curricular do estado de São Paulo, tendo em vista o exposto acima, não pode ser tomada, em sua totalidade, como uma inovação educacional, como foi anunciada por seus mentores.

A resistência à mudança também foi percebida pela fala dos professores. Na EE dos Crisântemos:

Na última reunião que teve, disseram: “você tem que usar a apostila”. Eu reluto com isso. Eu não tenho que usar a apostila se meus alunos não acompanham. Eu não posso. Como que eu vou usar uma coisa que eu sei que eles não acompanham? (PETUNIA)

Quanto à resistência à mudança, podemos perceber que os professores não concordam que fique somente com as instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios a elaboração de novas Propostas Curriculares. Os sujeitos pesquisados aceitam e concordam que necessitamos de Diretrizes e Parâmetros Curriculares comuns dentro da federação, dos estados e dos municípios, garantindo uma política educacional que leve em conta a promoção de um ensino público gratuito e de qualidade. Na esteira desse pensamento, a elaboração da Proposta Curricular de cada estado e de cada município necessita, para ser adequada, de consulta prévia à comunidade escolar, garantindo sua participação na elaboração desses documentos.

Alguns pontos foram elencados como fatores facilitadores. Na EE dos Crisântemos, a professora Gardênia coloca como fator facilitador o processo de revisão, no decorrer da implantação, das exigências feitas pela SEE/SP durante o processo de implantação da nova Proposta Curricular:

Depois foi mudando, sim... Porque, a princípio, a ideia era que só tinha que trabalhar com o conteúdo que o governo havia determinado; no segundo momento era o conteúdo mais o livro didático, e o terceiro momento já era mais flexível.

Na EE dos Girassóis, a professora Amarílis coloca como facilitadores o trabalho em equipe e o trabalho realizado pela Coordenação:

Quando alguns colegas argumentam que são resistentes em relação à Proposta, a coordenadora deixa bem claro, 'mas você não tem que trabalhar só o caderno, você tem outras fontes. A aula é sua, só que a Proposta está aí e ela não pode ser esquecida'.

Campos (2009, p. 4) coloca que a definição de um currículo nacional é uma reivindicação antiga no Brasil, que vem de "[...] grupos de educadores que lutam por uma escola única, aberta a todos e que proporcione às novas gerações o acesso a uma base comum de conhecimentos e valores, necessária para a construção de uma nação democrática", mas concordamos com a autora quando ela deixa claro que, "[...] para que este modelo possa funcionar, é preciso que os professores tenham autonomia para adequar o currículo às características de diferentes grupos de alunos e de diversas condições locais".

Em uma leitura rápida, podemos dizer que os fatores dificultadores foram superiores em número aos facilitadores, nas entrevistas realizadas no grupo dos professores. Em uma leitura mais atenta, observamos que, embora o número de fatores dificultadores tenha suplantado o de facilitadores, foram poucos os professores que se declararam totalmente contra a Proposta Curricular e que não conseguiram ou não quiseram aplicá-la.

Em um balanço das falas dos entrevistados, podemos considerar que os cinco princípios elencados na nova Proposta Curricular em implantação no estado podem ser atingidos, mas necessitarão de inúmeras adequações, as quais foram tão bem apontadas na fala dos professores.

Conclusões iniciais

O que observamos nas falas dos professores foi a rejeição de uma Proposta que não foi submetida à consulta dos professores que estão em contato direto com os alunos em sala de aula, e dos gestores, que estão na base do sistema.

Tal posicionamento nos remete à fala de Candau (2011, p. 38), quando afirma que "as reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma

homogênea e prescritiva”. No nosso caso, aos professores restou apenas a aplicação de conteúdos previamente elaborados.

A sugestão colocada pelos professores, além de serem consultados previamente para a garantia de sua participação e sua autonomia, seria a de que a Proposta Curricular, ao ser implantada por séries sequenciais, a cada ano em uma série, evitaria o descompasso entre os conteúdos e promoveria um melhor planejamento da aprendizagem. Eles atribuíram a políticas públicas equivocadas a impossibilidade de contar com um tempo maior para a implantação da nova Proposta Curricular.

Pudemos constatar, ainda, que, mesmo discordando da forma de implantação, que foi um fator amplamente apontado, a Proposta não foi abandonada. Sua implantação deu-se de uma forma parcial, adaptada, como revelaram os entrevistados. Percebemos, também, que essa forma de alinhamento adotada deve-se muito mais à esperança dos professores em testar novas opções de melhoria na qualidade da Educação do que a atitudes tomadas pelos mentores da Proposta com a finalidade de corrigir rumos.

Sarason (2012, p. 444), destaca que: “O método de implementação do processo de mudança é muito mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada”. Sua fala vem ao encontro dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa, pois nossos sujeitos apresentaram como principal fator dificultador a estratégia de implantação, alegando que a Proposta em si representou menos desconforto do que o modo como ela foi implantada. Isso nos faz acreditar que as estratégias que não levam em conta as decisões locais de como colocar em prática novos projetos podem determinar se os professores assimilam e continuam a usá-los, ou caíam em desuso.

Os papéis estão invertidos; nossos professores estão solicitando um melhor planejamento, por parte da SEE/SP, na implantação da nova Proposta Curricular. Um planejamento que incluía a consulta aos principais sujeitos do processo, que são os professores que estão nas salas de aulas e aos gestores, que trabalham em contato direto com a coordenação do processo. Uma implantação em longo prazo, com conteúdos e materiais adequados às necessidades dos alunos e, principalmente, com um cuidado maior com o espaço escolar que vai receber os alunos e ser o cenário de todo o processo de implantação.

Acreditamos que, para a implantação de novos programas ou projetos, ou mesmo para um realinhamento dessa Proposta Curricular, é essencial ouvir e dialogar com os professores que estão na escola. Não só ouvir, oferecer oportunidade de troca, de retorno de suas propostas. Na atualidade, tal processo é perfeitamente possível, pois o estado de São Paulo possui plataformas na rede de informática que permitem a interação de uma escola com as demais escolas da rede estadual. Boas práticas podem ser socializadas e, a partir desse processo, um novo currículo pode ser delineado, mas, agora, com a participação dos interessados, em uma postura crítica em relação à realidade, com a possibilidade de transcender as aparências e chegar à essência de forma profunda, atitude que nos permite desvelar e transformar o mundo.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W; BEANE, James (Org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 131-164.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CANÁRIO, Rui. Escola, aprendizagem e inovação. In: CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das Promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 51-139.

CANDAU, Vera Maria F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 29-42.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar*. A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FINI, Maria Inês. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola (contracapa)*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2008. v. 1.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-36.

MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor na hora da verdade*. São Paulo: Avercamp, 2011.

MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008. v. 1.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 37-64.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria de Ensino da Região de Santos. *Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2008. Disponível em: <<http://desantos.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SARASON, Seymour B. A avaliação da mudança educacional. In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 444-456.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: MARTINS, Angela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre/Brasília: Redes Editora/CAPES, 2010. p. 49-63.

NOTAS:

ⁱ Material encaminhado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para subsidiar o trabalho docente

ⁱⁱ Todos os professores entrevistados receberam nomes fictícios ligados a flores nacionais.

Sobre a autora:

Sandra Faria Fernandes é Doutora em Educação e Currículo pela PUC de São Paulo (2014). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (2008). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Don Domênico (1992). Graduada em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Supervisora de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Matemática, na Educação Básica com ênfase em Professor de Matemática e em cursos de Licenciatura no Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional de nível médio, expectativas profissionais, mercado de trabalho, currículo e formação do educador. Pertence aos grupos de pesquisa - Currículo Questões Atuais na PUC./São Paulo e Práticas Pedagógicas – Pesquisa e Formação, na Universidade Católica de Santos.

Recebido em março de 2017

Aceito para publicação em abril de 2017