

A autonomia proposta na LDB (9394/96) e a Nova Proposta Curricular das escolas públicas paulistas

Ricardo Ribeiro

Professor do Departamento de Ciências de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

Sebastião de Souza Lemes

Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e da Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

O problema

Os resultados das avaliações feitas sobre o desempenho educacional dos alunos das escolas públicas não têm sido nada auspiciosos, chegando mesmo a uma situação preocupante. No caso da rede de escolas públicas estaduais de São Paulo, estado mais rico do país e onde se encontram muitas das cidades com os maiores orçamentos¹, a situação não tem sido diferente e, em algumas comparações realizadas com estados com orçamentos mais modestos, e apesar da melhora observada em dados atuais, a situação paulista é ainda preocupante. Os resultados do Enem² de 2007 mostram um exemplo dessa situação: a melhor classificação de uma escola estadual na cidade de São Paulo deixou-a em apenas 355º lugar no conjunto das 976 escolas avaliadas. Ainda na cidade de São Paulo, 75% das escolas estaduais estão atrás dos resultados obtidos pela pior escola particular da cidade.

A solução

Assim, é natural que o governo do estado se preocupe com esse quadro e desenvolva ações que, no entendimento das suas lideranças, podem resolver ou pelo menos minimizar uma situação que é, de fato, motivo de bastante inquietação.

¹ Entre as 20 cidades brasileiras com maior orçamento, 40% delas são municípios paulistas, sendo que o município de São Paulo é o terceiro maior orçamento da administração pública, atrás apenas do Governo Federal e do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.jornalacidade.com.br/noticias/68710/orcamento-de-ribeirao-ultrapassa-r-1-bilhao.html>. Acesso em: 12 ago. 2008.

² O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente a todos os estudantes do Brasil no ano de conclusão ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das [competências e habilidades](#) que estruturam o Exame. Disponível em: http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34. Acesso em: 12 ago. 2008.

O resultado dessa preocupação traduziu-se na iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) de elaboração de uma Proposta Curricular para o II ciclo do Ensino Fundamental (5ª série em diante) e para o Ensino Médio do estado, intitulada “São Paulo Faz Escola”.

Trata-se de uma iniciativa relevante, porque manifesta uma clara preocupação do poder público com a educação. Além disso, sua elaboração contou com a colaboração de educadoras e educadores reconhecidos e de notória qualidade³.

O objetivo explicitado nos documentos que apresentaram a proposta é o de criar condições pedagógicas para assegurar a melhoria da qualidade do ensino, e relaciona-se diretamente com quatro das 10 metas do “Novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo”, que são: 1) redução de 50% das taxas de reprovação na 8ª série; 2) redução de 50% das taxas de reprovação no Ensino Médio; 3) implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª, e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); e 4) aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.

Esta proposta curricular baseia-se em dois princípios estruturantes, os quais apresentam alguns problemas. Inicialmente, o presente trabalho discorrerá sobre os princípios e, a seguir, indicará quais são alguns dos problemas que apresentam.

O primeiro desses princípios é decorrente do entendimento, implícito nesta proposta curricular, de que o desenvolvimento de ferramentas de controle e padronização do trabalho pedagógico pode, por si, assegurar que os professores transmitam aos seus alunos um mínimo necessário e justo de conhecimento escolar. A ferramenta proposta pela SEE para isso foi o material impresso comum (Caderno do Professor) para orientar o trabalho de todos os professores em todas as escolas do estado, sem exceção.

O primeiro material distribuído no início do ano letivo de 2008 consistiu em uma publicação no formato de um jornal tablóide, para cada série, e com o conteúdo de todas as disciplinas, objetivando uma espécie de recuperação da aprendizagem ocorrida no ano anterior. O jornal trouxe exercícios e propostas de trabalhos divididos por aulas⁴. Esse material foi trabalhado por todos os professores, nas suas respectivas turmas, durante os primeiros 45 dias do ano letivo; ao final desse período, os alunos foram submetidos a uma avaliação. Essa primeira etapa da implantação da nova proposta curricular foi denominada “recuperação inicial”.

No final de março, começaram a ser distribuídos os “Cadernos do Professor”, com o conteúdo de cada disciplina. Esse Caderno passou a ser o material base, praticamente único, que sustentou o trabalho

³ De acordo com as informações disponíveis no site da Secretaria, os educadores envolvidos na elaboração da nova proposta curricular são: **Coordenação Geral do Projeto** Maria Inês Fini; **Concepção** Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes, Maria Inês Fini, Ruy Berger; Produção das propostas das disciplinas e dos cadernos dos professores: **Coordenação Geral:** Ghisleine Trigo Silveira **Coordenadores de Áreas e seus Autores:** **Ciências Humanas e suas Tecnologias, Coordenadores:** Ângela Correa e Paulo Miceli; **Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Coordenador:** Luiz Carlos Menezes; **Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Coordenadora:** Alice Vieira ; **Matemática, Coordenador:** Nilson José Machado (em 12 de agosto de 2008).

⁴ A divisão do trabalho em aulas previa até mesmo o número de aulas de cada disciplina. Para esse período inicial do ano letivo, no caso da 1ª série do ensino médio, estavam previstas: 30 aulas de Língua Portuguesa, 12 aulas de Arte, 12 aulas de Inglês, 12 aulas de Física, 12 aulas de História, 12 aulas de Química, 12 aulas de Filosofia, 8 aulas de Educação Física, 8 aulas de Geografia, 8 aulas de Biologia e 30 aulas de Matemática.

do professor após a conclusão do trabalho com os jornais, no primeiro bimestre do ano escolar. A cada dois meses, todos os professores receberão novos cadernos com o conteúdo da sua respectiva disciplina. Esses cadernos trazem orientações para o trabalho do professor, sugestões de atividades e de avaliação. Ao final de cada bimestre, os alunos deverão ser submetidos a uma avaliação elaborada pelo professor. Os gestores da educação paulista manifestam o entendimento de que, com esses recursos e procedimentos, é possível assegurar uma melhor qualidade do ensino⁵ oferecido nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Outro princípio dessa proposta é a uniformidade no desenvolvimento do trabalho. Os cadernos com os conteúdos para cada bimestre devem ser desenvolvidos pelos professores no mesmo tempo, e as avaliações ao final de cada bimestre deverão acontecer de forma quase que simultânea em todas as escolas do estado. Considerando que as avaliações são baseadas nas sugestões apresentadas ao final de cada caderno, vem sendo possível verificar que aquelas efetivamente elaboradas pelos professores e aplicadas a seus alunos são muito parecidas ou mesmo cópias das sugestões apresentadas nos cadernos. Além disso, o trabalho pedagógico deve basear-se exclusivamente nas aulas previstas, impossibilitando qualquer proposta de trabalho pedagógico que não seja desenvolvido na sala de aula e no horário previsto para cada uma das disciplinas. Viagem, passeio de estudo ou qualquer outra atividade fora da sala de aula só poderá acontecer em horários diversos ao do período em que o aluno está matriculado.

Os problemas

Embora bem intencionados, esses dois princípios estruturantes da proposta curricular do estado de São Paulo apresentam alguns problemas, dos quais apenas três serão aqui destacados. Dois estão intimamente relacionados entre si e o terceiro diz respeito a uma característica da gestão de sistemas públicos de ensino, mas não só, que é a falta de continuidade no desenvolvimento de políticas públicas.

O primeiro problema diz respeito ao estabelecimento de um currículo mínimo. As propostas de currículo mínimo transformaram-se historicamente no Brasil em currículo máximo ou currículo único. Embora possamos encontrar alguns professores que, a despeito de receber um caderno com o conteúdo para o bimestre, se preocupam em ampliar o seu trabalho além do que foi sugerido no caderno, a tendência é de que os professores assegurem apenas o ensino do "currículo" proposto – isto é, a apresentação e explicação dos conteúdos e atividades presentes em cada caderno. Afinal, a aprendizagem que deverá ser avaliada no SARESP⁶ compreende justamente o conteúdo apresentado nos cadernos. É o cumprimento desse programa que os professores coordenadores "cobrarão" que em cada uma das escolas, os professores "cumpram". Além disso, o trabalho do professor tenderá a limitar-se apenas a "ensinar" ou a "dar a matéria", ou seja, a apresentar e explicar os conteúdos dos cadernos. Se os alunos vão aprender,

⁵ A qualidade da educação escolar é um conceito multifacetado, e que pode privilegiar diferentes aspectos. No contexto dessa proposta da SEE, percebe-se que a qualidade de ensino pretendida é aquela que assegura um bom desempenho dos alunos nos instrumentos de avaliação do estado de São Paulo e do Governo Federal (SARESP, Enem, Prova Brasil, Saeb)

⁶ "O Saresp é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento". Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>. Acesso em: 12 ago. 2008.

se de fato vai ocorrer a aprendizagem, é outra questão. Até mesmo porque, se não ocorrer a aprendizagem, pode-se sempre repassar a responsabilidade para a vítima, e explicar que isso ocorreu porque os alunos “não estudaram”, “não se interessaram” ou não estão “valorizando” como deveriam a escola. Com esse “modelo” de trabalho pedagógico, os professores são estimulados a deixar de sentir a obrigação de estudar, de pesquisar, de fazer as próprias escolhas pedagógicas para organizar o seu programa de trabalho – afinal, esse programa já está pronto nos cadernos. Ainda com esse modelo de escola, não é de surpreender que o professor não desenvolva as condições e nem mobilize ou opere com os recursos necessários para oferecer aos seus alunos os meios para que eles possam fazer as conexões e estabelecer o sentido do que aprendem.

O enquadramento do trabalho dos professores faz-se necessário na medida em que esse educador é visto como um profissional incapaz de entender os princípios da proposta curricular implementada pela SEE. Dessa forma, o professor coordenador passa a ter um papel estratégico na implementação da proposta. O “Caderno do Gestor”, um dos documentos elaborados pela SEE para subsidiar o trabalho dos professores coordenadores, indica que eles devem (SÃO PAULO, 2007, p. 26)

[...] lembrar-se de que sua função cooperativa e colaboradora na relação com os professores. Não se *deve atribuir ao professor mais tarefas, além daquelas específicas de sua função*: preparar e ministrar aulas, avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos. O tempo do professor é precioso e deve ser *totalmente dedicado às atividades de sala de aula*.

Desobrigado de estudar, de fazer escolhas dos temas, conteúdos, caminhos e recursos que deverá utilizar na sua atividade pedagógica, “confinado” na sua sala de aula, o professor tende a deixar de ser protagonista do seu trabalho e transforma-se apenas em um explicador de um material elaborado sem a sua colaboração. O perverso dessa história é que a proposta que retira o protagonismo do professor o faz com a “melhor das intenções”, apresentando-se como uma iniciativa que “alivia” os professores de uma responsabilidade a mais. No documento já citado, um conselho é dado ao professor coordenador: “evite as burocracias. Os professores vivem em clima de “panela de pressão”, assim considerando que os professores são portadores de “opiniões do senso comum, com uma reflexão pouco sistematizada sobre a educação pública” o melhor é garantir apenas que eles sigam o que está proposto nos cadernos.

Como decorrência dessa situação, apresenta-se o segundo problema, a limitação significativa da autonomia do professor e das escolas, resultado da implementação dessa nova proposta curricular.

A partir de 1996, com a promulgação da LDB, os professores e demais educadores foram estimulados e bastante cobrados no sentido de elaborarem os projetos políticos pedagógicos das suas respectivas escolas. O governo da época que fazia parte do mesmo grupo político do atual governador elaborou e desenvolveu, por meio da Secretaria de Educação de São Paulo, documentos e várias ações cujo objetivo era reforçar a autonomia das escolas e das Diretorias Regionais de Ensino. Tratou-se de um trabalho que demandou grande esforço e onde os resultados, a despeito de serem lentos, são também consistentes e tendem a contribuir para a construção de uma cultura escolar baseada na responsabilização coletiva.

Com o estabelecimento de uma proposta curricular onde o professor recebe o conteúdo da sua disciplina já selecionado, com atividades e orientações de trabalho estabelecidas e, além disso, tem restritas possibilidades de organizar o seu trabalho de acordo com suas próprias referências para um adequado desenvolvimento desse conteúdo, limita-se de forma bastante forte a autonomia do professor,

assim como fica limitada também a autonomia da própria escola. O resultado é que o professor tende a basear o seu trabalho única e exclusivamente nos cadernos da sua disciplina. Nesse cenário, a criatividade do professor não é bem vinda, porque atrapalha a organização do trabalho, estabelecida previamente⁷. A proposta curricular da SEE não se apresenta como portadora de possibilidades, mas sim como portadora de limites para a construção de uma efetiva autonomia das unidades escolares: “há limites, que são prerrogativas do sistema estadual (...). A proposta Curricular que se anuncia é um desses limites.” (SÃO PAULO, 2007, p. 29). Qualquer atividade que o professor queira desenvolver – por mais sentido que ela tenha para o desenvolvimento do próprio conteúdo apresentado nos cadernos – estará limitada aos recursos e possibilidades de sua sala de aula, dentro do horário previsto.

A despeito dos documentos e discursos⁸ que justificam essa proposta afirmarem que a iniciativa visa tão somente assegurar uma melhor qualidade do ensino às crianças e aos jovens matriculados nas escolas públicas, o fato é que a proposta, encaminhada da maneira como aconteceu, a todas as escolas da rede estadual, contribui para uma situação em que os educadores são estimulados a se desobrigarem da sua própria autonomia. Assim, tendem também a não se sentirem ligados à construção da qualidade do ensino nas escolas. Afinal, eles são cobrados a obedecer “dando” aos alunos o conteúdo completo de cada um dos cadernos. A sua participação na construção da qualidade pretendida é tão somente baseada na sua obediência ao que foi estabelecido sem a sua participação.

A construção da autonomia é um processo que demanda tempo; a implementação de ações que a estimulem deve reconhecer os professores como protagonistas, e não como implementadores de uma proposta única para todas as diversas realidades.

O terceiro problema, e talvez mais preocupante, é o eterno recomeço que ocorre nas políticas públicas de forma geral, e nas políticas públicas de educação em especial, a cada início de governo, seja no âmbito do governo federal, estadual ou municipal. São raras as situações em que é assegurada alguma continuidade de políticas quando ocorre mudança de governo, mesmo em situações em que o novo grupo governante é oriundo do mesmo partido do anterior.

A cada início os novos governantes tendem a desconsiderar o que foi realizado ou iniciado pelo grupo político anterior e, sem que sejam feitas adequadas avaliações, fazem novas propostas que trazem, na sua justificativa, expressões que traduzem um sentimento do estar “começando um novo tempo”, marcando um “divisor de águas” etc. A urgência é o argumento mais utilizado para justificar as medidas (SÃO PAULO, 2007, p. 30, grifo nosso):

A escola não pára. As gerações que por ela passam não podem ficar prejudicadas por falta de uma política *radical* que *defina, implante e avalie a aprendizagem* desses saberes com alto valor social. Os alunos têm o direito de aprender. Esse é o lema *da atual política*. Este deve ser o lema *de sua escola*.

⁷ É bem verdade que a escola, de forma geral, não tem se constituído em um espaço de acolhimento à criatividade dos membros da sua comunidade. Não são raras as situações em que atitudes criativas atrapalham porque “desarrumam o esquema”.

⁸ A divulgação dessa nova proposta curricular fez uso intensivo do recurso das videoconferências. Estão disponíveis no site da SEE <http://www.educacao.sp.gov.br/> mais de 20 vídeos apresentando aspectos da proposta, orientações para sua implementação e orientações para a utilização dos cadernos.

Dessa maneira, parte-se do entendimento de que o problema do baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas é decorrência da indefinição sobre os conteúdos e não de práticas pedagógicas e formas de organização do trabalho inadequadas e superadas em muitos dos sistemas públicos de ensino. Por fim defende-se que, sendo essa a proposta do atual governo, deve ser também a proposta de cada uma das escolas⁹.

Naturalmente que não devemos, a qualquer preço, continuar qualquer política de um governo anterior. É natural que mudanças possam ocorrer, mas o que é importante é que eventuais mudanças sejam decorrência de avaliações criteriosas do que foi feito, de maneira a assegurar que as mudanças não sejam sempre necessariamente a “chegada de um novo tempo”, mas que possam ser também a melhoria de um tempo anterior. Afinal, é de reconhecimento comum que as transformações no campo da educação não ocorrem em um tempo curto – muitas vezes demandam vários anos. Se ficarmos sempre recomeçando, o tempo nunca começa a correr e permanecemos apenas nos movimentos iniciais, acabando numa situação em que invocamos recorrentemente “doces lembranças” de ações ou iniciativas que mostraram algum resultado, mas que não tiveram tempo de demonstrarem efetivamente a que vieram, que não foram objeto de consideração e avaliações consistentes que pudessem aprimora-las ou que justificasse de forma adequada o seu fim ou encerramento.

Conclusões

Por meio dos resultados do SARESP, a SEE acumula uma quantidade de informação razoável sobre o desenvolvimento da sua rede de escolas. Em dez anos, pode estimar-se que tenham sido gastos cerca de 100 milhões de reais nas avaliações feitas desde a criação desse sistema. Muitos relatórios foram impressos e as escolas foram cobradas, de maneira sistemática e regular, para que estudassem esses relatórios e os considerassem nos seus respectivos planejamentos anuais. Entretanto, aparentemente, embora as escolas tenham sido estimuladas a utilizar esses resultados nas suas atividades de planejamento, a mesma preocupação não se manifesta no âmbito das ações da própria SEE.

Quando o governo estadual implementa mudanças tão grandes – e que demandam complexas ações de gerenciamento e de formação de quadros para acompanhar e supervisionar essas mudanças, tendo em vista ampliar as possibilidades de resultados positivos – em toda a rede de escolas, sem considerar as suas diferentes realidades, seus diferentes contextos e as suas diferentes localizações regionais, certamente não foram considerados, ou não o foram de forma adequada, os dados acumulados pelo SARESP.

Uma proposta curricular dessa natureza demanda supervisão e diversos tipos de ações de apoio. A rede de escolas estaduais do Estado de São Paulo é constituída por um conjunto de mais de 6.000 unidades muito

⁹ Naturalmente que a implementação de determinados aspectos de políticas públicas fazem parte das propostas de cada governo eleito e a eles cabe sim a responsabilidade política de implementá-las. Ocorre que uma proposta curricular deve ser entendida mais como uma política de estado do que de governo. Não é adequado que novas propostas curriculares sejam implementadas a cada início de uma nova gestão pública. Além disso, as escolas não podem ser vistas como correias de transmissão de uma determinada política educacional. Novos governos podem e devem ter princípios gerais que serão defendidos, às escolas devem ser assegurados os meios para o desenvolvimento de um trabalho educacional baseado sim nos marcos legais e princípios gerais mas a elas deve ser respeitado o espaço para que deem conta de demandas locais e de aspectos da organização escolar que são melhor definidos no âmbito local.

diferentes entre si. A implementação de uma proposta curricular tão pouco flexível para toda a rede parte do princípio de que existem apenas as “escolas médias típicas” no Estado, para as quais essa proposta eventualmente pode ser adequada. Mas não existem apenas escolas médias típicas, assim como não existem apenas alunos médios típicos. O que existe é uma escola específica, com sua história e sua comunidade escolar específicas. Pode ser a única escola de uma cidade pequena do interior do estado; pode ser a escola mais antiga da cidade; pode ser mais uma escola na periferia da grande São Paulo – cada escola (e vale lembrar que cada aluno e cada professor o são também) é sempre única. É a partir do reconhecimento dessa realidade que as reformas educacionais que ocorreram em vários países do mundo, a partir dos anos 80, manifestam nos seus fundamentos grande preocupação com o reforço da autonomia da escola. Afinal, já existe um razoável consenso de que não é possível impor grandes, gerais e homogêneas reformas educacionais em toda uma rede de escolas públicas. O que é razoável e possível é criar as condições adequadas para que cada unidade escolar construa a sua identidade coletiva, compartilhada por toda a sua comunidade escolar. Estimuladas e apoiadas, as escolas e suas respectivas comunidades organizadas podem encontrar respostas afinadas as suas necessidades e características mais específicas no sentido da construção de uma qualidade pedagógica mas também social, porque respeita as diferenças, o seu trabalho.

Ao reconhecer a necessidade de reforçar a autonomia das escolas, é necessário destacar que autonomia não quer dizer soberania para a escola fazer o que quer e como quer. É evidente que a autonomia é sempre relativa, sujeita aos limites dos marcos legais e das propostas políticas legitimadas e reconhecidas nos processos eleitorais. Entretanto, é necessário que essas propostas políticas se assentem em princípios mais perenes, de uma política de Estado e não só de um governo.

Não há dúvidas de que, em algumas escolas e situações, a implementação de uma proposta curricular dessa natureza e com esse grau de controle pode ser justificada. Escolas com equipes pedagógicas fracas, desarticuladas; escolas com resultados recorrentemente muito baixos; escolas em regiões carentes de educadores qualificados: em situações dessa natureza, é possível que propostas como a atual possa contribuir para a melhoria dos resultados, e até mesmo estimular a autoformação do professor, contribuindo para a consolidação de grupos de educadores mais coesos e comprometidos. Considerando as diversas realidades das escolas, e priorizando uma ação específica naquelas mais necessitadas, seria possível também desenvolver um trabalho de apoio mais significativo para essas escolas. O contrário ocorre com a implementação de uma proposta curricular com essas características em mais de 6.000 escolas do estado. Nessa situação, a Secretaria de Educação conta apenas com a sorte para que os desejos expressos nos documentos oficiais e nas falas dos dirigentes se concretizem. Se fossem priorizadas áreas mais críticas, com base na análise dos dados do SARESP, seria possível desenvolver formas de apoio mais efetivas, na medida em que o universo de atendimento seria mais restrito.

É forçoso reconhecer também que, embora a situação de muitas escolas públicas estaduais seja preocupante, não é um desastre absoluto em absolutamente toda a rede. Em muitas escolas as lideranças educacionais e os demais educadores, mesmo com dificuldades, vêm realizando um trabalho que faz diferença. No entanto, a partir de 2008, com a implementação compulsória dessa proposta em todas as escolas, muitas escolas públicas estaduais e os seus professores enfrentam dificuldades para organizar o trabalho. Escolas bem organizadas, com equipes de professores qualificados e responsáveis pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica de boa qualidade, são obrigadas a alterar as suas práticas e os caminhos escolhidos, muitas vezes desenvolvendo ações que, se comparadas ao trabalho realizado anteriormente, constituem um retrocesso.

Educadores comprometidos, que construíram grupos de trabalho e arranjos pedagógicos inovadores e mais criativos, podem sentir-se desestimulados. Professores coordenadores que vinham trabalhando na organização de alunos, pais e educadores, para a construção de um projeto pedagógico consistente e para organização de uma comunidade escolar comprometida, encontrarão dificuldades na continuidade ao seu trabalho. O cumprimento das determinações exigidas para implementação da proposta curricular pode levar muitos deles a se transformarem apenas em fiscais preocupados em assegurar que os professores “cumpram” o programa dos cadernos. Escolas que com muito sacrifício construíram seus Projetos Político-Pedagógicos podem sentir-se diminuídas em sua autonomia e, o que é possivelmente pior, ver reforçado o discurso que insiste em dizer que “não adianta fazer nada porque o governo está sempre mudando tudo mesmo”.

Referências

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2007.

Bibliografia consultada

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**, Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RESCIA, Ana Paula Oliveira, et al (Org). **Dez anos de LDB**. Araraquara: Editora Junqueira Marin, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar**. São Paulo: Editora Iglu, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Caderno de gestão curricular**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2007.