Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

CURRÍCULO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: a rede pública do Estado de São Paulo e Municipal de Campinas/SP

Juliana Andrade Moura
juandrademoura@gmail.com

Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Professora de Geografia na Rede Municipal de Campinas/SP.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8193-3707

Claudivan Sanches Lopes
cslopes@uem.br

Professor Doutor no Programa de Pós-graduação em Geografia na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8479-5095

RESUMO

Este artigo refere-se à análise das perspectivas políticas contidas nos processos de elaboração e efetivação dos currículos das redes públicas do estado de São Paulo e da rede municipal de Campinas-SP, bem como os limites e possibilidades que esses distintos currículos guardam com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Traz como hipótese a ideia de que a padronização curricular em curso na rede estadual paulista, associada a vetores de precarização do trabalho e avaliações padronizadas, preconizados pela Nova Gestão Pública, tem contribuído para a separação entre a concepção e a execução, acentuando processos de proletarização do magistério. Ao tempo em que uma concepção curricular desenvolvida desde o chão da escola pelos sujeitos educativos associados às políticas de formação continuada entre pares e a processos de Avaliação Institucional Participativa parecem contribuir para práticas autorais e inovadoras em uma maior compreensão da complexidade do trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento da profissionalidade. Como metodologia realizamos revisão de bibliografia acerca do tema do currículo e da profissionalidade, leitura e análise das Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas-SP e do Currículo em Ação do Estado de São Paulo, bem como pesquisas em sites das Secretarias Municipal e Estadual de educação, buscando, sobretudo, os contextos de produção e implementação das propostas curriculares. Verificou-se que diferentes políticas educacionais, materializadas na forma do currículo e em variados níveis de participação em sua elaboração, têm reflexos diretos na profissionalidade docente, implicando em maior ou menor autonomia, com impactos distintos nas práticas educacionais, e guardam também relações com processos de precarização do trabalho, portanto, na finalidade e qualidade da educação, tanto no sentido de reafirmação do hegemônico como nas possibilidades ampliadas de resistências e inovações.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo, Profissionalidade docente, Gestão pública da Educação, Autonomia docente.

CURRICULUM AND PROFESSIONALISM IN TEACHING: the public network in the State of São Paulo and in the Municipality of Campinas/SP

ABSTRACT

This article addresses the analysis of political perspectives in the processes of elaborating and implementing the curricula of the public networks in the state of São Paulo and of the municipal network in Campinas-SP, as well as the limits and possibilities of each of these different curricula regarding the development of professionalism in teaching. It brings as a hypothesis the idea that the curricular standardization currently in course in the state network of São Paulo, together with the precariousness of work and standardized evaluations, which were recommended by the New Public Management, has contributed to the separation of conception and implementation, accentuating processes of the proletarianization of teaching. At the time when a curriculum designed from the ground up of the school by the educational subjects associated with the policies of continuing education among peers and the processes of Participatory Institutional Assessment seem to contribute to authorial and innovative practices in a greater understanding about the complexity of teaching, contributing to the development of professionalism. As a methodology, we carried out a literature review on curriculum and professionalism, and a reading and analysis of the Municipal Curricular Guidelines of Campinas-SP and the Curriculum in Action of the state of São Paulo, as well as a research on websites of the Municipal and State Education Departments seeking, above all, the contexts of production and implementation of curriculum proposals. It was found that different educational policies, when materialized as curriculum and presenting different levels of participation in its elaboration, reflect directly on professionalism in teaching, implying greater or lesser autonomy, with different impacts on educational practices, and they also are related to processes of precariousness of work and, therefore, regarding the purpose and quality of education, both in the sense of reaffirming what is hegemonic and in the expanded possibilities of resistance and innovation.

KEYWORDS

Curriculum, Professionalism in teaching, Public management of Education, Teaching autonomy.

Introdução

O presente artigo pretende contribuir para o debate acerca da questão curricular ao analisar as características contidas em currículos concretos buscando analisá-los no contexto em que foram elaborados, bem como tecer algumas reflexões em torno das implicações dessas diferentes perspectivas para as práticas educativas e a profissionalidade docente.

Trazemos a concepção de discutir o currículo não apenas como um documento que relaciona objetos de conhecimento, habilidades e competências desejadas, mas

como prática social. Como um 'território em disputa' (ARROYO, 2011), isto é, como um campo político e não meramente pedagógico e cultural (SACRISTÁN, 1998; APPLE, 1989; FREITAS, 2018; GIROTTO, 2018a). Enfim, um campo de análise que assume centralidade no processo educativo que, ao se materializar em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna, torna possível verificar toda a prática pedagógica gravitando em torno dele. (SACRISTÁN, 1998, p.15).

Também analisamos o currículo na perspectiva que nos apresenta Sacristán (1998), enquanto uma práxis carregada de valores, pressupostos e intencionalidades, sendo uma expressão do equilíbrio de interesses e forças do contexto social e cultural. E concordando com Apple (1989, p.152 e 163) de que, sendo a escola um aparelho de Estado, pode estar a servir às formas de reprodução das relações capitalistas de produção e suas ideologias dominantes, apesar das resistências e acomodações de seus sujeitos. Ideia corroborada por Sacristán (1998, p. 17), quando nos diz que "os sistemas educativos servem a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo".

Trata-se, portanto, da análise de perspectivas políticas e pedagógicas contidas no processo de elaboração e efetivação dos currículos oficiais das redes públicas do estado de São Paulo e da rede municipal de Campinas-SP, dos contextos de sua produção, bem como os limites e possibilidades que esses distintos currículos guardam com o desenvolvimento das práticas e da profissionalidade docente.

Entendemos o conceito de profissionalidade a partir da definição trazida por Sacristán (1995, p. 65) de que é "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor", isto é, aquilo específico na ação docente. E também concordamos com a perspectiva trazida por Roldão (2007) de que o desenvolvimento da profissionalidade docente passa por uma maior autonomia e decisão e, sobretudo, pela absoluta centralidade do conhecimento profissional "ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização forçadas" (ROLDÃO, 2007, p. 96).

Este artigo é resultado de pesquisa de doutorado ainda em andamento e como metodologia para o seu desenvolvimento realizamos revisão de bibliografia acerca do tema do currículo e da profissionalidade docente, bem como leituras das pesquisas que já analisaram em alguma medida as relações entre os currículos oficiais, a ação e a profissionalidade docente. Leitura e análise das Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas-SP e do Currículo em Ação do estado de SP, bem como pesquisas em sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e do estado de São Paulo,

buscando, sobretudo, os contextos de produção e implementação dos referidos currículos.

Buscamos, portanto, nesta reflexão tensionar as formas e as concepções curriculares em relação ao desenvolvimento da profissionalidade docente, partindo do pressuposto de que "a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo" e também, que "o conteúdo de sua profissionalidade está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo" (SACRISTÁN, 1998, p. 15 e 32), ou seja, quanto mais centralizado e padronizado, menor será a possibilidade de ação autônoma do professor no processo educativo (APPLE, 1989).

E concordando com Girotto (2018, p. 23), afirmamos que a diminuição da autonomia "oculta um dos elementos centrais do processo de precarização do trabalho docente que é o não reconhecimento do trabalho intelectual do professor", comprometendo o desenvolvimento pleno de sua profissionalidade, ao atribuir-lhe o papel de mero executor de conteúdos e práticas pensadas por especialistas distantes das demandas reais das salas de aula.

Para apresentar estas reflexões dividimos o texto em três partes: a primeira trata das políticas gerenciais da educação no contexto da Nova Gestão Pública, a segunda e terceira analisam o currículo em relação à profissionalização e às práticas docentes na rede estadual de São Paulo e na rede municipal de Campinas, respectivamente.

Reformas neoliberais na Educação no Brasil a partir dos anos 1990

Medidas econômicas definidas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial para a América Latina no Consenso de Washington em 1989, como privatizações de empresas públicas, abertura para os fluxos de capitais internacionais e, sobretudo, contenção de investimentos em serviços públicos afetaram profundamente a escola brasileira (FREITAS, 2018; LIBÂNEO, 2012).

Hall e Gunter (2015, p.747) analisam, para o caso inglês, a maneira pela qual as reformas na educação estão associadas a um programa mais amplo de Nova Gestão Pública, que consiste em transferir a cultura, os valores e as técnicas de gestão empresariais do setor privado para a esfera pública. Para Ball (2005), as políticas gerenciais da educação, inseridas no contexto da Nova Gestão Pública, além de

incorporarem o racionalismo técnico, têm como principal objetivo a contenção dos investimentos públicos diretos em educação pública.

Apple (1989, p. 164), ao analisar, para o caso estadunidense, a escola como um importante aparato estatal para a reprodução das relações capitalistas de produção, parte do princípio de que as escolas não estão imunes à lógica do capital e não são autônomas em relação a essas lógicas. O autor detém sua análise na incorporação do controle à forma do currículo, buscando apreender de que maneira as mudanças estruturais do capitalismo afetam a educação.

Destaca o modo como as lógicas empresariais de gestão, controle e burocratização têm penetrado cada vez mais na subjetividade, no vocabulário e na forma dos currículos escolares. Sobretudo a partir de uma tendência de separação entre a concepção e a execução, intensificação e burocratização de tarefas, associadas a um processo de desqualificação e requalificação docente que estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas. (APPLE, 1989).

Libâneo (2012, p. 15) aponta que as políticas educacionais brasileiras, preconizadas a partir das diretrizes do Banco Mundial, a partir dos anos de 1990, assumiram duas principais características "que selaram o destino da escola pública brasileira e o seu declínio": o atendimento apenas às necessidades mínimas de aprendizagem, sendo essas instituições reduzidas a espaços de convivência e acolhimento social, em detrimento do acesso ao conhecimento socialmente produzido relegado apenas aos ricos, são processos que vem aprofundando as desigualdades sociais em um país já há muito marcado por elas.

Para muitos autores, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs[1] "representam mais uma etapa deste movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nesta relação" (GIROTTO, 2017, p. 427). Girotto (2017, p. 427) nos fala acerca "da necessidade de entendermos a elaboração dos PCNs a partir de sua articulação com um projeto social mais amplo, que tem na reprodução da lógica do capital seu principal objetivo".

Freitas (2018), ao analisar a reforma empresarial da educação no Brasil no contexto da Nova Gestão Pública, nos diz que, conforme as orientações de organismos internacionais, tal como uma empresa, os processos educativos deveriam ser padronizados e submetidos a controle. Processos esses que visam, além do controle do trabalho, sobretudo a constituição de um vetor de privatização para as redes públicas e

[1] Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs são diretrizes elaboradas e consolidadas em 1998 pelo Governo Federal e que passaram a orientar as questões curriculares no Brasil.

que têm como indutores de sua inserção três grandes processos: um currículo unificado preconizando as aprendizagens mínimas, associado às avaliações externas padronizadas com bonificações meritocráticas e responsabilização dos profissionais do magistério.

Tanto os PCNs em 1998, que trazem a concepção das 'competências e habilidades' dando um caráter mais utilitário aos objetivos educativos; quanto o Currículo do estado de São Paulo de 2008, e mais recentemente a BNCC[2], em 2018, contribuem para a constituição da hegemonia da política de currículo centralizada, como um mecanismo necessário à expansão do mercado que atende aos anseios das reformas neoliberais da educação ao favorecer a gestão do trabalho educacional, as práticas padronizadas e a precarização da formação e do trabalho docente, com o agravante de disseminarem a ideia de que a partir dessas políticas todos têm as mesmas condições de aprender e ensinar. (GIROTTO, 2018c, p .26).

> [...] Difundida como elemento neutro, dotado de certa cientificidade e apresentado como o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino "eficiente", conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista da educação (GIROTTO, 2017, p. 421).

Essa lógica neoliberal em andamento no país, intensificada em meados dos anos 1990, vem sendo amplamente defendida por setores empresariais ligados à educação, ao mesmo tempo em que vem sofrendo severas críticas por grande parte da comunidade acadêmica. Vejamos como as políticas educacionais no contexto mais amplo da Nova Gestão Pública se configuraram no caso da Rede Estadual paulista.

A Rede Estadual Paulista

A rede estadual paulista é a maior rede pública de educação do país, com três milhões e cem mil alunos matriculados em cinco mil e cem escolas. Atende ao Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos[3]. Em 2018, contava com aproximadamente cento e noventa mil professores, dos quais 63% efetivos[4].

---

[2] A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (Texto disponibilizado no site do Ministério da Educação. Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico).

[3] Dados referentes a abril de 2022, disponíveis no site da Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo. Fonte: https://dados.educacao.sp.gov.br/ , na aba "quantidade de alunos por tipo de ensino da rede estadual".

[4] Dados referentes a dez/2017. Disponível em https://dados.educacao.sp.gov.br/. Acesso em 10/09/2022.

Pesquisa publicada pela Rede Pública e Universidade - REPU[5] revelou que 22% das aulas do Novo Ensino Médio estavam sem professores, no início de 2022[6]. Vinte dias após a repercussão da publicação, o governo estadual abre edital para contratação temporária de docentes[7], estudantes de pedagogia e bacharéis de qualquer área são considerados autorizados a lecionar. Ainda assim, o edital não preencheu o total de vagas ofertadas. Após recursão negativa do caso e há trinta dias para a eleição da qual o atual governador é candidato, é então anunciada a autorização para realização de concurso público para o preenchimento de quinze mil vagas[8].

A não abertura de concursos públicos desde 2013 e contratação de professores temporários com regimes de trabalho precários é uma prática recorrente da rede estadual paulista e são um claro exemplo da maneira como as políticas empresariais agem na contenção dos recursos a partir do princípio da eficiência[9]. Esse é um fator significativo que impede o desenvolvimento da profissionalidade, ao aprofundar as desigualdades internas à categoria docente, criando, dentre outras dificuldades, barreiras de comunicação entre os professores em exercício.

Sendo a questão educacional complexa e multidimensional, é preciso considerar as múltiplas condicionantes da problemática. Dessa maneira, além da precarização do trabalho, há aspectos centrais da política curricular estadual que se situam em outras esferas e que, de maneira articulada, afetam diretamente a autonomia, o desenvolvimento da profissionalidade docente e, como consequência, dificultam a oferta de uma educação de qualidade.

Outro vetor para efetivação da política gerencial de educação no estado de SP, além das formas precárias de contratação, está na avaliação em larga escala. Em 1996, foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

---

[5] Rede Escola Pública e Universidade - REPU foi criada por um grupo de professores e pesquisadores de universidades públicas do estado de São Paulo em 2016, motivada pelos acontecimentos envolvendo a proposta de reorganização da rede escolar estadual em 2015 e pelo movimento secundarista de ocupação das escolas. A Rede tem como objetivo realizar estudos, pesquisas e intervenções visando colaborar com o direito à educação de qualidade e socialmente referenciada na rede estadual de ensino. Texto disponível no site da REPU. Fonte: https://www.repu.com.br/. Acesso em: 13 mar. 2022.

[6] CÁSSIO, Fernando. Em São Paulo, uma revolução educacional sem professores. Carta Capital. 20.05.2022. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/em-sao-paulo-uma-revolucao-educacional-sem-professores/. Acesso em: 27 set. 2022.

[7] Resolução 48 de 09/06/2022 que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas e prevê que portadores de diploma do curso de Pedagogia podem ministrar aulas de História, Geografia, Arte, Sociologia, Filosofia, Eletivas, Tecnologia e Inovação e aprofundamentos curriculares. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202206090048. Acesso em: 17 out. 2022.

[8] Diário Oficial do Estado de SP, 06/09/2022.

[9] Por meio da Lei 1.093/2009 foram criados os contratos de regime temporário, popularmente conhecidos como Categoria O.

(SARESP)[10]. Em 2007, foi implementado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), como o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais. O IDESP é composto pelo resultado das provas do SARESP, acrescido dos dados de retenção e evasão (fluxo escolar) e seu resultado é utilizado como dado educacional para a diferenciação e ranqueamento das escolas e também para o pagamento de bônus em dinheiro aos professores atrelado ao desempenho dos alunos nas provas[11].

Pesquisas demonstram que ocorrem importantes transformações nas práticas pedagógicas dos docentes inseridos na lógica das avaliações externas padronizadas, em uma clara intenção de treinar os alunos para um bom desempenho nas provas, estimulados pelas bonificações em dinheiro. Dessa maneira, o parâmetro estabelecido pela avaliação externa e padronizada, associada ao currículo unificado, é o que irá definir, em grande medida, os conteúdos a serem ensinados, a partir das habilidades e competências definidas para todos os alunos do estado de SP indiscriminadamente. (SOUZA; ARCAS, 2010, p. 187; POLATO, 2018, p. 63).

Na rede estadual paulista, os processos orientados pela Nova Gestão Pública vieram consequentemente acompanhados de exoneração em massa dos professores efetivos[12], com a ampliação de contratações precárias de inúmeros professores sem licenciatura em sua área de formação e precarização das condições de ensino-aprendizagem, sem deixar de mencionar uma deterioração na infraestrutura física das escolas estaduais com o fechamento massivo dos laboratórios de ciências, de salas de aula e diminuição de equipamentos e de acesso à rede de internet banda larga, por exemplo (GIROTTO, 2018b, p. 37 e 62). A precariedade física dificulta a questão autoral à medida que não permite que se instale condições mínimas para o trabalho intelectual e autoral dos professores e professoras.

Associado ao IDESP e no contexto do *Programa São Paulo Faz Escola,* foi instituído, em 2008, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, com foco em um

---

[10] O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade, visando orientar os gestores no monitoramento das políticas. São avaliados os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Texto disponível em: https://saresp.fde.sp.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2021.

[11] A Lei Complementar 1.078 de 17/12/2008 institui a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores na Secretaria da Educação decorrente do cumprimento de metas. A Lei Complementar 1.361 de 21/10/2021 altera a anterior ampliando a bonificação a outras Secretarias de Estado. Disponível em: https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1305106764/lei-complementar-1361-21-sao-paulo-sp. Acesso em: 14 fev. 2022.

[12] Entre janeiro de 2011 e junho de 2015, 9.279 professores da rede estadual de São Paulo abandonaram a sala de aula. Esse número representa uma média de 172 exonerações a pedido a cada mês, o equivalente a uma demissão a cada quatro horas (ARCOVERDE, 2008).

currículo único para todas as escolas da rede pública estadual (POLATO, 2018). Com a padronização curricular, foram implementadas as orientações didáticas e metodológicas para os professores, por disciplinas, consoante o currículo oficial e, em 2009, o material didático para os alunos.

Os 'caderninhos', assim chamados pelos alunos, apresentam bimestralmente, para cada ano do ensino, as situações de aprendizagem, aula a aula, que vão subsidiar todo o conteúdo e toda a prática cotidiana docente. Para Sacristán (1998, p. 24) "os livros-texto são os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo" e não são neutros.

Ou seja, é um material previamente preparado por especialistas em seus gabinetes, contendo, além dos objetivos mínimos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, o tipo de atividade que deverá ser aplicada ou gerenciada pelo mesmo professor que não possui em sua jornada de trabalho tempo de estudo e preparação das aulas, tampouco tempo de reflexão e troca de experiências com seus pares, além de atuar em mais de uma unidade escolar, com centenas de alunos diariamente. Para esse professor 'os caderninhos' aparecem como um recurso bem-vindo, pois oferecem apoio e subsídios para as muitas aulas que deverão ser ministradas.

Apple (1989, p. 165) ao referir-se de maneira crítica à forma do currículo, nos fala sobre a padronização curricular, materializada na forma de materiais apostilados como cumprindo a função de serem "à prova de professor", servindo, portanto, ao controle técnico, burocrático e ideológico da ação docente, afinal o material inclui tudo que o professor precisa para ensinar e para Apple, cada vez mais "os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto da matéria de seu trabalho quanto de seus colegas" (APPLE, 1989, p .162).

Dessa maneira, verifica-se um crescente processo de depreciação da docência, pois as habilidades comumente atribuídas aos professores, como a seleção dos conteúdos, o tempo dedicado a cada conteúdo selecionado, a escolha e a organização das estratégias mais adequadas, o respeito aos tempos e aptidões individuais dos alunos, são saberes que, nessa lógica gerencial da educação, não seriam mais necessários aos docentes. Há um processo de desqualificação, seguido de uma requalificação em que estabelece o novo lugar do professor, agora submetido a regimes de contratação cada vez mais precários, em que ele se torna mero executor de materiais didáticos produzidos por outrem. Isso implica, evidentemente, na subtração das demandas para a qualificação do exercício profissional dos professores, reduzindo "seu saber" ao domínio técnico de práticas e metodologias gerais de ensino-aprendizagem.

Nesse caso da rede estadual paulista, os professores em exercício se deparam cotidianamente com uma realidade que, como evidenciado, negligencia seus saberes e a possibilidade de ação autônoma e da reflexão sobre a ação, tendo sido tornados executores de um material apostilado preparado por especialistas distantes da realidade dos meninos e meninas presentes nas salas de aula, em uma lógica que, de acordo com GIROTTO (2018c, p.20) "a escola é concebida como instituição invariável, simples e controlável a partir de uma ordem hierárquica de poder". Pesquisas demonstram um processo de ampliação das precariedades estruturais e humanas e um aprofundamento das desigualdades educacionais, a partir da implantação dessas lógicas neoliberais na educação. (GIROTTO, 2018b; POLATO, 2018).

Com a homologação da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, ao final de 2017, tem início, no estado de São Paulo, a (re) elaboração do Currículo Paulista para sua adequação à base nacional e que, apesar de trazer em seu texto introdutório os números das participações e sugestões enviadas de maneira remota pelos professores e afirmar que esse documento representa "um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver" (SÃO PAULO, 2019, p. 29), o documento final apresenta-se como uma cópia fiel da BNCC.

A exemplo da BNCC, observa-se no currículo paulista a centralidade do processo educativo sendo transferido para as unidades temáticas e habilidades nas quais os modelos rígidos e centralizados tiram o foco das disciplinas escolares e do aprendizado de conceitos, que em íntima relação com a ciência de referência de cada disciplina são ferramentas fundamentais para a construção da possibilidade da leitura de mundo, é o que Girotto (2018) tem chamado de um projeto de esvaziamento epistemológico disciplinar, pensado para as formas precárias de formação e contratação docente.

Destacamos esse ciclo que envolve processos de constantes exonerações[13] associados à não realização de concursos públicos há quase dez anos, ao elevado número de contratos de trabalho precarizados, à precariedade física das aulas, aos baixos salários, além de um avanço do mercado sobre os processos de formação, enfim, verifica-se uma acentuação da proletarização em várias dimensões que limitam a ação docente autônoma e enfraquecem o desenvolvimento da profissionalidade. São políticas que negligenciam o direito fundamental às crianças e adolescentes do estado mais rico

[13] No período compreendido entre 2012 e 2017, verificou-se um total de 16.058 exonerações a pedido na rede estadual paulista, o que significa uma média de 2.676 demissões por ano, equivalente a mais de 7 exonerações por dia (PAGANI, 2019).

do país a uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada, qualidade que não pode prescindir de investimentos públicos e de condições dignas de trabalho aos professores e professoras.

A Rede Municipal de Campinas/SP

O Município de Campinas está localizado a 90 km da capital paulista, com população estimada em um milhão e duzentos mil habitantes[14]. Sua rede municipal de educação conta com 253 escolas e 2.644 professores que atendem 63% da demanda da educação infantil (32.809 crianças), e 16% da demanda do ensino fundamental, correspondendo a 18.886 alunos[15].

Verifica-se que essa rede de ensino também está inserida sob lógicas neoliberais de contenção de investimentos, de amplificação de vetores de privatização ao aumentarem a contratação de mão-de-obra terceirizada, na entrega da gestão de algumas unidades de educação infantil para Organizações Sociais - OS, na falta de professores nas unidades educacionais, nas salas de aula lotadas, no fechamento sistemático de salas de EJA, na piora da qualidade da alimentação escolar, ou ainda na oferta constante de produtos das grandes editoras à SME com seus pacotes de materiais didáticos, incluindo cursos de formação continuada de professores, entre outros desafios.

No entanto, projetos coletivos e inovadores, registrados em diferentes unidades escolares, parecem indicar que há nelas condições para um desenvolvimento mais amplo da profissionalidade docente e, consequentemente, a ampliação das possibilidades de construção da autonomia de professores e alunos. Destacamos a seguir alguns aspectos presentes nas políticas municipais de educação que parecem contribuir para uma atuação mais autônoma com mais qualidade no/do processo educativo.

Em relação às Políticas Curriculares destacamos a experiência da construção coletiva e dialógica iniciada no ano de 2009 das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais*. As análises, debates e reflexões acerca das concepções de ensino e aprendizagem das diferentes disciplinas escolares aconteceram nos *Grupos de Estudos (GE) e Formação*

[14] Fonte: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas. Acesso em: 25 set. 2022.

[15] Segundo dados organizados pela Fundação Seade, 57% dos alunos do município estão matriculados nas escolas estaduais de Ensino Fundamental e 27% na rede privada de ensino. Dados de 2021. Disponível em: https://municipios.seade.gov.br/educacao/. Acesso em: 23 set. 2022.

(GF) Curriculares[16]. Em 2009, a rede municipal assumiu a responsabilidade e o desafio de pensar e sistematizar um documento curricular próprio a partir de princípios democráticos e participativos.

Ao longo do ano de 2010, em uma busca por democratizar o processo de sistematização das Diretrizes Curriculares (DC), ampliaram-se as discussões aos demais professores em exercício que, em reuniões e seminários viabilizados pela Secretaria Municipal de Educação - SME, foram convidados a encaminhar suas contribuições às concepções do que integrariam o documento oficial. Ao longo de 2011, ainda houve processos que buscaram reunir colaborações de toda a rede e, finalmente, o final desse ano foi reservado para discussões ampliadas a todas as escolas visando buscar estratégias para implementação das diretrizes curriculares (CAMPINAS, 2010, p. 10). Em 2015 e em 2019, por conta da implementação da BNCC, novamente os GE e GF revisitaram os debates acerca das diretrizes curriculares municipais e reafirmaram sua centralidade no processo educativo.

As DCs trazem algumas perspectivas interessantes a serem consideradas na ação docente das quais podemos destacar: valorização da experiência extraescolar dos alunos, propiciando um conhecimento contextualizado; promoção investigativa do aluno, promovendo abordagens interdisciplinares como o estudo do meio; educação para a cidadania a partir da reflexão e análise dos problemas locais; apropriação e produção de cultura; consideração da indissociabilidade entre a construção de conhecimentos, a afetividade e os valores que acompanham os sujeitos; questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais, que marcam as relações de poder devem ser tematizadas, de modo a superarmos as práticas de preconceito e discriminação; respeito e estímulo à autonomia dos professores (CAMPINAS, 2015, p. 31).

Uma análise desse documento orientador revela que os *objetivos de aprendizagem* são os *saberes,* isto é, os conceitos a serem apreendidos pelos alunos, servindo como referência, ponto de partida para a organização do trabalho docente. São definidos concisamente para cada ano e estão inseridos em um *eixo* mais amplo do conhecimento específico de cada disciplina. Ou seja, não há a ideia da incorporação das Ciências Humanas e/ou Ciências da Natureza, há ainda uma lógica que valoriza as disciplinas escolares e suas especificidades conceituais e metodológicas. Consta também

[16] Os *Grupos de Estudos e Formações Disciplinares* acontecem de maneira permanente ao longo de todo o ano letivo, são sugeridos e organizados entre os docentes em exercício sendo remunerado para participantes e formadores, em valores equivalentes às horas/aulas ministradas. São vinculados ao Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional - CEFORTEPE, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação, responsável por receber, analisar e encaminhar as propostas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação - SME de Campinas, propostas majoritariamente feitas pelos próprios professores.

do documento o campo *metodologias/estratégias e atividades* que, também, de maneira sintética, constam propostas ou sugestões para orientar o trabalho docente (CAMPINAS, 2013, p. 12).

As concepções pedagógicas contidas no currículo em Campinas-SP defendem a premissa que valoriza os *saberes experienciais* dos docentes (TARDIF, 2014) e confia que a partir dos conhecimentos do contexto e de seus alunos e do projeto político pedagógico o professor, ou o coletivo de professores realizará opções por conteúdos relevantes, bem como metodologias e estratégias significativas e situadas.

Além do fato de as diretrizes curriculares terem sido elaboradas pelos principais agentes do processo educativo e apresentarem em sua forma e concepção um caráter democrático que valoriza e incentiva a autonomia docente em uma busca pela construção autoral das aulas, isso seria insuficiente para garantir autonomia e condições efetivas para realização da qualidade almejada, pois de acordo com Sacristán (1998, p. 38) "é impossível interpretar o currículo fora do contexto do qual procedem". Dessa maneira, é importante destacar algumas políticas e processos que têm contribuído para o desenvolvimento da autonomia das escolas e para ações que assegurem que as gestões possam ser de fato democráticas e participativas e, consequentemente, favoreçam o desenvolvimento da profissionalidade e contribua para a melhoria da qualidade do processo educativo.

Em 2007, a SME instituiu a Avaliação Institucional Participativa (AIP) para todas as escolas de Ensino Fundamental[17]. De acordo com Sordi *et al* (2016, p. 177), essa política prevê a implementação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em cada unidade escolar, com representantes de todos os segmentos da comunidade, com o objetivo principal da criação de indicadores próprios que permitam inferir a qualidade socialmente referenciada da educação pública municipal. Dentre outros princípios, a AIP desloca o foco de avaliação do domínio estritamente cognitivo/individual prevalecente nas avaliações externas padronizadas para os domínios político, afetivo, cultural, ético, corporal e social, presente na concepção de uma educação mais humanista e situada em Campinas-SP.

Em outro exemplo, podemos citar o Decreto Nº 14.524, de 2003, que institui o programa *Conta-Escola,* isto é, o repasse trimestral de recursos diretamente do poder público para as unidades escolares, possibilitando autonomia do Conselho de Escola

[17] Em parceria com o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da UNICAMP foi institucionalizada AIP a partir da Resolução SME N. 05/2008.

para a gestão dos recursos financeiros de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e com as demandas específicas das realidades locais.

Apresentaremos de maneira muito breve um dos inúmeros exemplos de ações coletivas e inovadoras em uma lógica contra hegemônica à Nova Gestão Pública de homogeneização e controle das práticas. Trata-se de um ambicioso e ousado projeto construído no chão da escola pela equipe de trabalho, a partir da realidade cotidiana, das demandas e reflexões da comunidade escolar. Trata-se dos "Ateliês Multidisciplinares", que levaram a EMEF Pe. Emílio Miotti, na periferia da cidade, a ser a única escola pública de Campinas reconhecida pelo MEC em 2016 como "Escola Inovadora e Criativa" e a compor o Mapa da Criatividade e Inovação do mesmo ano.

Como importante norteador das concepções construídas coletivamente, o fazer pedagógico nos Ateliês Multidisciplinares têm como pretensão superar as *fragmentações* do tempo em aulas muito reduzidas, do conhecimento em disciplinas estanques e do espaço, com cada aluno em uma carteira, e todos os alunos enfileirados e agrupados por séries. O projeto de trabalho em Ateliês concebe o fim das *hierarquias* entre os componentes curriculares, destinando o mesmo número de aulas a todas as disciplinas, em uma proposta de nova matriz curricular. Além disso, visa valorizar as singularidades, os diferentes interesses, aptidões e ritmos, objetivando romper com a excessiva tentativa de homogeneização dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem. As práticas pedagógicas cotidianas deixam as paredes mais permeáveis entre si e com o exterior da escola, incentivando a autonomia, a criatividade, as ciências, as artes e os interesses pessoais. Permite aos corpos moverem-se mais livremente no espaço, em exercícios de radicalização da democracia no interior da escola (MOURA, 2019).

Para que esse projeto fosse possível, para que houvesse autoria e inovação, houve a necessidade de destinação de tempo para o estudo, a reflexão e o debate com a comunidade escolar acerca das concepções de educação, o delineamento e avaliação das ações educativas. A demanda de um tempo pedagógico coletivo pôde ser suprida, em parte, a partir da implementação de Grupos de Estudos na jornada do professor, que teve a possibilidade de ser remunerado por 4h/a/semana para esta compor este GE na escola.

O tempo pedagógico coletivo é fundamental, pois é ele que viabiliza o processo constante de ação-reflexão-ação, e permite aos professores ousarem, considerando as especificidades de seus territórios. É um tempo-espaço no qual as experiências coletivas são partilhadas e transformadas em conhecimento profissional, e os projetos

desenvolvidos são em simultâneo, processos formativos coletivos (NÓVOA, 2009). Aproximando-se do que Nóvoa (2009) conceituou como comunidades de prática.

> É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com pesquisa e inovação. Reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (NÓVOA, 2009, p. 40).

Citamos acima algumas condicionantes da prática (Sacristán, 1998) presentes na rede municipal de Campinas, apenas o que foi possível apresentar nos limites deste artigo. No entanto, há no chão da escola inúmeras iniciativas situadas, inovadoras e significativas, em profundo diálogo com as contradições de seus territórios e precisam ser conhecidas e analisadas, pois, é preciso:

> Instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (SACRISTÁN, 1998, p. 51).

De acordo com Sacristán (1998, p .47), "a maior conscientização do professorado sobre seu papel ativo e histórico são, entre outros, os fatores que fundamentam a mudança de perspectiva". Dessa maneira, esses processos formativos coletivos favorecem a proposição autoral e situada de práticas e principalmente a construção de um conhecimento profissional docente colocado à disposição da elaboração de um currículo produzido desde o chão da escola, em profundo diálogo com seus territórios, ou seja, um currículo como configurador da prática, nos termos propostos por Sacristán (1998):

> O discurso centrado na relação teoria-prática, propõe o resgate de micro espaços sociais de ação para nele poder desenvolver um trabalho libertador, como contrapeso à teoria determinista e reproducionista em educação (SACRISTÁN, 1998, p. 52).

Roldão (2007), ao refletir acerca da natureza e da construção do conhecimento profissional docente, nos diz que a afirmação de um conhecimento profissional específico, associado à necessidade de legitimar socialmente este grupo profissional, passa pela posse de determinado saber distintivo, dessa maneira, aponta para a necessidade da clarificação da natureza da ação docente, isto é, tem em vista tornar evidente a complexidade da função. Afirma, portanto, que uma maior autonomia e poder de decisão, estão intrínsecas e desejavelmente associadas a um reforço da profissionalidade docente (ROLDÃO, 2007, p. 96 e 97).

Contreras (2002, p. 51), ao analisar processos de racionalização do ensino, vê a perda da autonomia profissional como o maior expoente do processo de proletarização, "sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor". Nesse sentido, defender a autonomia enquanto qualidade profissional do trabalho docente é defender o aumento da qualidade educativa, uma vez que a elevação da profissionalidade docente tem reflexos diretos na qualidade da educação ofertada.

Como pudemos observar, de maneira bem distinta na rede estadual paulista, o legado tecnológico e eficientista do currículo e sua "pedagogia desideologizada", acrítica e imposta ao professorado como modelo de racionalidade têm sido definidos por instâncias administrativas que buscam controlar o currículo e as práticas ao mesmo tempo, em que professam discursos de eficiência a partir de resultados de exames padronizados.

Considerações finais

Este texto trouxe como problemática investigar quais são as características das formas e dos processos de elaboração de currículos oficiais, bem como as implicações destas diferentes concepções curriculares para a ação e a profissionalidade docente nas duas distintas redes de educação básica no estado de São Paulo.

Entendemos o currículo enquanto um conceito privilegiado para as análises educacionais, daí a pertinência de centrarmos a atenção em sua forma e também examiná-lo enquanto um campo político, pois de acordo com Sacristán (1998, p. 29) "na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas".

Verificou-se que, diferentes políticas educacionais materializadas na forma do currículo e em variados níveis de participação em sua elaboração, têm reflexos diretos na profissionalidade docente, implicando em maior ou menor autonomia, com impactos distintos nas práticas educacionais, ou seja, quanto mais centralizado e padronizado o currículo menor a possibilidade de atuação docente autônoma.

Apontamos que entre as transformações em curso, decorrentes da reforma empresarial da educação no Brasil, destaca-se como importantes implicações para a prática docente: a desconstrução objetiva e subjetiva da autonomia intelectual do professor, que ocorre sobretudo a partir da extrema precarização salarial e da carreira,

associada a controles burocráticos de suas atividades, além de um discurso tecnicista que reforça a separação entre execução e planejamento das aulas.

Contreras (2002, p. 51), ao analisar processos de proletarização da docência via racionalização do ensino, vê este ser reduzido a sua dimensão técnica, e, destaca a perda da autonomia profissional como o maior expoente do processo de proletarização, "sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor". Portanto, defender a autonomia enquanto qualidade profissional do trabalho docente é defender o aumento da qualidade educacional, uma vez que a elevação da profissionalidade docente tem reflexos diretos na qualidade socialmente referenciada da educação ofertada.

No entanto, acreditamos que é preciso olhar mais atentamente para a complexidade do trabalho docente e para os saberes construídos por professores e professoras de geografia no cotidiano escolar, em um exercício de clarificar a complexidade do trabalho pedagógico (ROLDÃO, 2007), pois, não é possível falarmos em determinações das práticas, mas apenas em contextos, pois em acordo com Sacristán (1999, p. 65), devemos considerar que "os indivíduos não são passivos e também participam na mudança dos contextos" e, "falar de determinações da prática é referir as limitações os marcos da atuação dos professores, produzindo uma certa imagem de "debilidade profissional".

Há, portanto, elementos significativos que justificam aos sujeitos as incorporações de ordem distante e burocrática em sua prática cotidiana. No entanto, acreditamos na sala de aula como um território em disputas, e também um micro espaço social de poder e ação, "e na possibilidade de nele desenvolver um trabalho libertador, como contrapeso às teorias deterministas e reproducionistas em educação" (SACRISTÁN, 1998, p. 52).

A força das políticas, da nova gestão pública é impositiva e não raramente violenta. Entretanto, há espaços de resistência. Os professores também possuem certo poder. Como articular esse poder a serviço da melhoria da educação e da elevação da profissionalidade docente?

Concordamos com Freitas (2018, p .35) quando diz que "[...] entender os objetivos finais deste processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência". Resistência a um projeto como o da rede estadual paulista, com seu legado técnico e eficientista do currículo e sua "pedagogia desideologizada", acrítica e imposta ao professorado como modelo de racionalidade e que têm sido definido por instâncias administrativas que buscam controlar o currículo e as práticas ao mesmo tempo em que professam discursos

de eficiência a partir de resultados de exames padronizados, ou seja, políticas centralizadas que buscam homogeneizar as práticas dos professores.

Há ainda a busca por oportunidades de criações e inovações descentralizadas, emergindo de contextos específicos, que permitam o surgimento de novas práticas a partir do interior da escola, contemplando sua diversidade e complexidade. A Rede Municipal de Campinas pode ser assim caracterizada? Pode-se afirmar que há nela lógicas contra-hegemônicas à Nova Gestão Pública?

Acreditamos que o cotidiano do trabalho docente é marcado por uma assimilação e uma resistência entre o que chega das políticas oficiais e o tensionamento com aquilo com o que de fato professores, alunos e comunidade fazem no chão da escola, disputando sentidos de educação na escola e na universidade.

Neste texto, do ponto de vista analítico, realizamos uma separação entre as duas redes de ensino e uma leitura a partir da forma do currículo, levando em consideração apenas alguns aspectos da elaboração e implementação destes, refletindo acerca da importância da autonomia docente e da democratização dos conteúdos escolares, pois garantir o acesso aos alunos ao conhecimento historicamente produzido é uma maneira de promover justiça social. As possibilidades de uma educação autônoma para a construção do senso crítico e para emancipação existem, no entanto, as perversidades das políticas são muitas e ininterruptas. É preciso estar atento e resistir.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael Whitman. A forma do currículo e a lógica do controle técnico: novamente a mercantilização. In: **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artmed, 1989. p. 151-180.

ARROYO, Miguel González**. Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Editora Vozes. 2011.

ARCOVERDE, Leo. Colaboração para o UOL, em São Paulo. Com dados do portal da transparência. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/08/em-sp-172-professores-pedem-demissao-a-cada-mes-ao-estado.html. Acesso em: 20 ago. 2021.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BARBOSA, Andreza, et al. Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790-812, jul./set., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/LrLTtnysmdVzmQxFfvs4LLd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Resolução SME nº 05/2008**. Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Diário Oficial do Município de 07 de maio de 2008.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 14.524**, de 14 de novembro de 2003. Dispõe sobre os critérios e normas para o repasse de recursos financeiros às Unidades Educacionais Públicas Municipais e revoga o Decreto Nº 13.854 de 14 de fevereiro de 2002.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação, Departamento pedagógico; organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. -- Campinas, SP: Millennium Editora, 2010. 165p.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais**: subsídios à prática educativa. Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Heliton Leite de Godoy (Org.). Campinas, SP, 2013. 94p.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental**: Um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação, 2a. Edição Revisada. Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Heliton Leite de Godoy (Org.). Campinas, SP, 2015. 200 p.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma empresarial da educação.** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizete. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781. Acesso em: 05 ago. 2021.

GIROTTO, Eduardo Donizete. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, out., 2018a. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.54043. Acesso em: 27 maio 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizete (Org.) **Atlas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018b. 126 p.

GIROTTO, Eduardo Donizete. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes,** [S.L.], v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr., 2018c. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603. Acesso em: 10 jun. 2021.

HALL, David; GUNTER, Helen. A nova gestão pública na Inglaterra: A permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wTdg5CVwhqfT4kj5LNrPxtD/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001. Acesso em: 20 abr. 2020.

MOURA, Juliana Andrade. Ateliê multidisciplinar: Eu no mundo o mundo em mim. Um estudo sobre as transformações no lugar e o meio ambiente urbano no Jardim Santa Lúcia – Campinas/S.P. In: 14o. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 14., 2019, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2019.

NÓVOA. Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAGANI, Gabriela. **Quando os professores desistem:** Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo. 2019. 112f. Dissertação (Educação escolar), Faculdade de Ciências e Letras. Unesp, Araraquara-SP, 2019.

POLATO, Amanda; BERTAGNA, Regiane Helena.; MELLO, Liliane Ribeiro. As avaliações em larga escala e o currículo no estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas

subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, [Online], v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325767136_As_avaliacoes_em_larga_escala_e_o_curriculo_no_estado_de_Sao_Paulo_A_realidade_escolar_desvelando_as_logicas_subjacentes. Acesso em: 15 mar. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 94-181, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SÁCRISTÁN, Gimeno José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORDI, Mara Regina Lemes [et al]. A Avaliação Institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio/ago., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/gxfgJfvP5KP6XNF4PNRmRYh/?lang=pt. Acesso em: 15 set. 2022.

SOUSA, Sandra.; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez., 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

Recebido em 1º de novembro de 2022.

Aceito para publicação em 20 de maio de 2023.