



**Luís da Silva Campos**



Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

[profluca@ig.com.br](mailto:profluca@ig.com.br)

**Mauro Sérgio Teixeira de Araújo**



Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

[mstaraujo@uol.com.br](mailto:mstaraujo@uol.com.br)

**Maria Vanusia de Oliveira Silva**



Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

[mavanu13@yahoo.com.br](mailto:mavanu13@yahoo.com.br)

**Migdalia Rodríguez Cabrera**



Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

[migdalia.rodriguez@hotmail.com](mailto:migdalia.rodriguez@hotmail.com)

# **SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS PROPOSTAS CURRICULARES DO ESTADO E DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TEORIAS DE CURRÍCULO**

## **RESUMO**

Este trabalho aborda inicialmente definições de currículo segundo autores especializados, buscando identificar aspectos divergentes e convergentes, a partir de uma pesquisa bibliográfica. A partir desse referencial teórico foram analisadas as propostas curriculares do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo a fim de compará-las, visando determinar suas principais diferenças e semelhanças. Assim, busca-se avaliar possíveis impactos e consequências dos alinhamentos teóricos das duas propostas com relação a importantes elementos que norteiam e estruturam os sistemas educacionais, como a formação de professores, os sistemas de avaliação, a prescrição de conteúdo, o uso de tecnologias, os projetos e abordagens interdisciplinares nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

**Palavras-chave:** Definições de Currículo. Formação de professores. Políticas públicas.

## **SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN CURRICULAR PROPOSALS OF THE STATE AND THE CITY OF SÃO PAULO: AN ANALYSIS BASED ON CURRICULUM THEORIES**

## **ABSTRACT**

This work discusses initially some definitions of curriculum according to specialized authors, seeking to identify divergent and convergent aspects, based on a bibliographical research. Based on this theoretical framework, the scholar curriculum proposal of São Paulo state and São Paulo city were analyzed in order to compare them, aiming to determine their main differences and similarities. Thus, it is sought to evaluate possible impacts and consequences of theoretical alignments of two proposals regarding the important elements that guide and structure educational systems, such as teacher training, evaluation systems, content prescription, use of technologies, projects and interdisciplinary approaches in the teaching and learning processes, among others.

**Keywords:** Curriculum Definitions. Teachers education. Public Policies.

**Submetido em:** 07/04/2018

**Aceito em:** 07/02/2019

**Ahead of print em:** 09/03/2019

**Publicado em:** 25/04/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p49-74>



## I INTRODUÇÃO

As propostas curriculares precisam sofrer modificações ao longo do tempo, de modo a se articular às transformações e demandas da sociedade, pois é a proposta curricular que estabelece os princípios e orienta as políticas de escolarização, caracterizando-se por um grupo de ideias e ações que dialogam com as políticas públicas globais e atuam nas realidades locais, interferindo diretamente na organização e no funcionamento dos espaços escolares e na atuação dos docentes e gestores. Assim, a relevância do caráter norteador de ações e diretrizes formativas que é inerente às propostas curriculares constitui justificativa para que sejam investigadas de maneira comparativa as propostas curriculares vigentes no Estado de São Paulo (2008) e do Município de São Paulo (2013), foco deste trabalho, tendo em vista a expressiva abrangência e dimensão que essas duas redes públicas apresentam.

Entende-se que os elementos de análise que sustentam a investigação aqui apresentada podem elucidar alguns aspectos que embasam as duas propostas, podendo ser destacados, por exemplo, os princípios orientadores; objetivos gerais; competências leitora e escrita; prescrição de conteúdos programáticos; consulta pública para submissão das propostas; referencial usado para sua elaboração; reorganização curricular; sistema de avaliação; formação de professores; relação das habilidades com a prática cotidiana; projetos e atividades interdisciplinares; bem como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), permitindo explicitar as principais semelhanças e diferenças entre ambas. Esse conjunto de características tende a sinalizar para a maneira com que cada proposta contribui para estruturar a sociedade no que diz respeito às diretrizes educacionais, espelhando escolhas e posicionamentos relacionados às esferas de poder de onde emanam, o que reflete a natureza política desse instrumento.

Assim, constitui objetivo central deste trabalho a realização de uma análise comparativa entre as propostas curriculares do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo, empregando categorias de análise relacionadas a aspectos educacionais e curriculares relevantes e que emanaram da leitura e análise desses documentos, sendo identificadas visando relacionar as informações contidas nessas proposições e buscando elucidar aspectos em que são observadas aproximações e diferenciações quando as mesmas são confrontadas. Como objetivo complementar destaca-se a caracterização de algumas concepções de currículo que possam auxiliar as análises das propostas em foco. Com isso, pretende-se responder a seguinte questão de pesquisa: **quais** são as principais diferenças e semelhanças encontradas entre as Propostas curriculares do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo?

Visando responder essa questão norteadora e alcançar os objetivos estabelecidos, inicialmente são apresentadas algumas definições de currículo, buscando obter uma base conceitual para comparar as duas propostas curriculares investigadas, tendo em vista os seguintes aspectos que constituem o foco da análise

empreendida: estruturação, princípios que as norteiam, objetivos, sistema de avaliação e formação docente.

## **2 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO**

Segundo Almeida e Valente (2011), definir o currículo é escolher um ponto de vista, pois o mesmo tem relação com o conceito de percurso e ultrapassa os conteúdos ou temas abordados nos ambientes escolares, sendo ligado ao lugar e tempo em que as situações estão acontecendo. Embora não se possa ensinar aos alunos somente aquilo que é do seu interesse, pesquisadores defendem que os estudos escolares partam daquilo que lhes é atrativo (TYLER, 1986).

Por sua vez, Moreira e Silva (1995, p. 8) destacam que: “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. Dessa forma, é considerado uma ferramenta que pode favorecer o controle social, sendo a escola responsável por introduzir e cristalizar valores e hábitos. Desse ponto de vista, é preciso que os professores e demais agentes educacionais tenham ciência da importância de seu papel social e das consequências da maneira com que atuam, das abordagens que embasam suas ações e dos conteúdos, valores e atitudes disseminados por suas práticas profissionais, com vistas ao alcance de metas e objetivos formativos preestabelecidos.

Entretanto, Tyler (1986) salienta que muitos programas educacionais não possuem metas visivelmente estabelecidas e, em muitos casos, nem mesmo o professor conhece os objetivos que pretende alcançar. O conceito de currículo está relacionado a conhecimento, cultura e à edificação social e, nesse sentido, agrega conteúdos culturais escolhidos criteriosamente com objetivos definidos e que podem ser utilizados em situações de aprendizagem, cabendo aos professores se valerem de recursos, estratégias e experiências movidas nesse intento (ALMEIDA, VALENTE; 2011).

Sacristán (2000) afirma que ao escolhermos um currículo, efetivamos o papel da escola e a maneira de tratar suas funções em determinado contexto histórico e social, apontando que os propósitos de socialização, formação, segregação, etc., se reproduzem nos objetivos que o norteiam. Portanto, apresentar interesse pelas questões que o envolvem é aceitar que é por meio dele que a escola exerce sua função como instituição. Isso ressalta a importância do papel social dos professores, que não devem abstrair-se do dever de conhecer detalhes do currículo que estará efetivando em sua ação profissional.

Para Sperb (1979), os objetivos da educação devem ser determinados previamente e antes de conceber o currículo é preciso saber a quem se destina, conhecendo as fases de desenvolvimento dos alunos, bem como acompanhar sua maturação e influências que sofre do meio. Nota-se, portanto, que o

papel das instâncias governamentais em diferentes níveis é fundamental para o êxito na empreitada educacional praticada por meio dos currículos.

Acredita-se que as propostas curriculares devem auxiliar as escolas em relação aos questionamentos feitos pela sociedade, pois conforme salienta Barreto (2000) são essas propostas que oficializam as verdades produzidas pelas máquinas do poder, legitimando posturas e endossando interesses. Para este autor, é por meio da educação que se vencem os obstáculos em relação à inserção aos mercados com maior competição, que um indivíduo pode ascender socialmente e ainda garantir a todos os conhecimentos básicos para o exercício da cidadania. Abordando a temática da cidadania associada aos processos educacionais, Moraes e Araújo (2012, pp. 74-75) salientam que:

Após a LDB o foco passou a ser a promoção de competências que garantam uma formação visando o exercício da cidadania do estudante, que deve ser munido de ferramentas que o capacite a atuar adequadamente em meio à sociedade e no mundo do trabalho. Essa participação dos indivíduos na sociedade onde estão inseridos deve se dar pautada não apenas em conhecimentos específicos e disciplinares, mas fundamentalmente em valores e atitudes, em uma consciência amparada no processo permanente de reflexão.

Complementarmente, a educação tem a função de tratar o indivíduo como elemento central da cultura, conformar a sociedade e melhorar a qualidade de vida da população, entendida a partir de um conjunto de indicadores sociais, educacionais, econômicos e ambientais (HERCULANO, 2000). Colocada como agente transformador a educação é altamente valorizada, sendo o exemplo da Coreia do Sul emblemático das profundas mudanças que uma nação pode consolidar em relativo pouco tempo, a partir de escolhas adequadas em sua estrutura educacional, com repercussões em importantes fatores estruturais do país e da sociedade (MILTONS, MICHELON, 2008).

Apesar da relevância do sistema educacional como propulsor de mudanças na sociedade e na vida dos indivíduos, muitas vezes essas questões não recebem a devida atenção dos formuladores dos currículos oficiais, que lidam com esses temas de forma superficial e genérica (BARRETO, 2000).

Em linhas gerais, no que se refere à questão de currículo pode-se dizer que o Brasil possui características classificadas como tendências internacionais, podendo-se citar: uso de modelos centralizados de currículo; possibilidade de especialistas definirem o “conhecimento oficial”; construção de propostas minuciosas longas e complicadas; ligação do currículo a um sistema nacional de avaliação (MOREIRA; MACEDO, 2001).

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, modalidade utilizada quando o objetivo é descrever de forma aprofundada o objeto de estudo, visando compreendê-lo. Mascarenhas (2012) afirma que na

pesquisa qualitativa as informações são obtidas e analisadas simultaneamente, sendo seu caráter descritivo salientado por Neves (1996), enquanto a interferência do pesquisador sobre a pesquisa é considerada essencial.

Em sua obra Mascarenhas (2012, p. 46) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa não é formada por etapas engessadas como as da quantitativa: aqui, o pesquisador fica a vontade para desenhar o estudo da forma que julgar mais adequada”, embora precise conter fundamentos sólidos e coerentes para ser aceita pela comunidade científica.

Neves (1996, p. 1) afirma que a pesquisa qualitativa “[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Para essa autora, essa modalidade de pesquisa tem como objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (p. 1). Por sua vez, Minayo (1994, 2000, apud SUASSUNA, 2008, p. 348) destaca que “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Apresenta ainda como característica ser uma pesquisa que busca desenvolver uma Análise Comparativa acerca dos currículos oficiais das redes estadual e municipal do Estado de São Paulo. Cabe ressaltar que a Análise Comparativa é uma técnica que possibilita estabelecer comparações entre dois ou mais documentos permitindo, com isso, identificar sob quais aspectos são verificadas semelhanças ou diferenças, aproximações e afastamentos entre eles, tendo por base categorias de análise estabelecidas a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos diversos indicadores contidos nas duas propostas. Nesse sentido, há similaridades com elementos da técnica de Análise de Conteúdo abordada por Bardin (1977) e aplicada para estudos de currículo, o que converge com as análises das informações relevantes associadas a esta pesquisa.

A esse respeito, Schneider e Schmitt (1998, p. 1) destacam que:

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Assim, compondo o objetivo desse estudo expor a importância do currículo e sua elaboração, busca-se apresentar e analisar as principais diferenças e semelhanças entre as propostas curriculares do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo empregando uma Análise Comparativa apoiada em relevantes categorias de análise.

## **4 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS DUAS PROPOSTAS CURRICULARES**

As informações identificadas nas propostas curriculares da SEE e da SME permitiram estabelecer relações e análises, considerando aspectos relevantes que constituem significativos indicadores para elaboração e estruturação de uma proposta curricular, sendo definidos 3 eixos temáticos que caracterizam as categorias de análise: a) currículo prescrito e políticas curriculares; b) formação e atuação dos professores e c) uso de tecnologias e de projetos nos processos de ensino e aprendizagem.

Cabe ressaltar que essas três categorias emergiram do estudo das propostas curriculares da SEE e da SME, através de uma abordagem analítica baseada em um mapeamento que permitiu identificar os aspectos mais significativos e que constituem indicadores relevantes para a elaboração e estruturação de uma proposta curricular. Essa identificação de categorias possibilitou, complementarmente, cotejar as semelhanças e diferenças entre as duas propostas analisadas, sendo acrescida a esta investigação uma análise amparada em teóricos envolvidos com a área de currículo.

### **4.1 Currículo prescrito e políticas curriculares**

Considerando os procedimentos adotados, iniciamos a análise comparativa dos dois currículos por meio dessa primeira categoria, buscando explorar informações contidas nas prescrições dos mesmos que caracterizam esse indicador temático. Para isso, foram sintetizados dados, de modo a delimitar as unidades de registro analisadas nessa categoria, a saber: o ano de implantação; consulta pública para submissão; objetivos gerais; competências leitora e escrita; prescrição de conteúdos programáticos; referencial usado para sua elaboração; organização curricular e avaliação. A análise comparativa envolvendo esses elementos culminou com a identificação das semelhanças e diferenças entre ambas as propostas, conforme será apresentado a seguir.

Desse modo, o Quadro I apresenta um resumo de excertos extraídos dos textos das duas propostas, sendo possível visualizar e comparar cada um dos elementos de registro destacados, elucidando em que aspectos os currículos diferem (as duas colunas apresentam cores diferentes) ou se assemelham (as duas colunas possuem a mesma cor).

Quadro I - Resumo comparativo entre as prescrições de currículo e políticas que caracterizam as duas Propostas Curriculares

Secretaria Estadual de Ensino (SEE) - 2008	Secretaria Municipal de Ensino (SME) - 2013
a) Ano de implantação	
Neste ano, colocamos em prática uma nova Proposta Curricular, para atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado. (SEE/SP, 2008, p. 5).	A proposta de reorientação curricular e reestruturação organizacional que aqui se apresenta é fruto de um processo que teve início formal em abril de 2013. (SME/SP, 2013, p. 5).
b) Consulta pública para submissão	
Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas. (SEE/SP, 2008, p. 8).	A SME de São Paulo submete à Consulta Pública as propostas do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O prazo para sugestões e comentários será de 30 dias corridos a partir da data de publicação. (SME/SP, 2013, p. 4).
c) Objetivos gerais	
<p><b>Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo:</b> a) Uma escola que também aprende; b) O currículo como espaço de cultura; c) As competências como referência; d) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; e) Articulação das competências para aprender; f) Articulação com o mundo do trabalho. (SEE/SP, 2008, p. 7).</p> <p>Ao iniciar este processo a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (SEE/SP, 2008, p. 8).</p> <p>"[...] o conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico [...]". (SEE/SP, 2008, p. 12).</p>	<p><b>Princípios:</b> Valores, cidadania, garantia de direitos, inclusão; autonomia, participação, envolvimento das famílias, cooperação – <b>para a educação de qualidade social.</b> (SME/SP, 2013, p.11).</p> <p>Ressalte-se a importância de novas práticas educativas na Educação Infantil. No Ensino Médio é fundamental articular o currículo com a preparação básica para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.</p> <p>"[...] melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos [...]". (SME/SP, 2013, p.11). Os objetivos de tais mudanças são os de promover a melhoria da qualidade social da Educação Básica e, conseqüentemente, dos seus indicadores de qualidade, entre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (SME/SP, 2013, p.19).</p>
d) Referencial usado para sua elaboração	
Para a elaboração desta Proposta foram consultadas diversas Bibliografias, Referências Legais Nacionais, Publicações Institucionais e a legislação e normas educacionais vigentes explicitadas no Caderno Gestor do Professor Coordenador. (SEE/SP, CG, 2008, p. 45).	As propostas desse Programa têm como referências a legislação e normas educacionais vigentes [...] (SME/SP, 2013, p. 6).
	São também referenciais fundamentais desta proposta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa de Metas para a Cidade de São Paulo (2013 – 2016) e o Plano de Governo Um Tempo Novo para São Paulo (SME/SP, 2013, p. 7). E o documento Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas, publicado em abril de 2013 pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP, 2013, p. 9).

e) Organização curricular e avaliação	
<p>Resolução SE – 92, de 19-12-2007, estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais. Art.2º O Ensino Fundamental terá sua organização curricular estruturada em oito séries, desenvolvida em regime de progressão continuada e constituída por dois ciclos: I – ciclo I, correspondendo ao ensino da 1ª à 4ª séries; II – ciclo II, correspondendo ao ensino da 5ª à 8ª séries. (SEE/SP, CG, 2008, p. 48).</p> <p>Art.3º Os cursos do Ensino Médio, estruturados em três séries anuais, terão sua organização curricular orientada por dupla finalidade: I – curso de sólida formação básica; II – curso de formação básica e profissional. (SEE/SP, CG, 2008, p. 49).</p>	<p>Portaria 5930/13 – SME, regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Art. 5º - Na Reorganização Curricular, deverão ser consolidadas ações relativas a: II – Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Especial: a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9 (nove) anos e deverá organizar-se em 3 (três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento. III – Ensino Médio: a) No Ensino Médio, terceira etapa da Educação Básica, o currículo será organizado em séries anuais com duração de 3(três) anos. (SME/SP, 2013, p. 9).</p>
<p>Ações imediatas para a implantação do programa São Paulo Faz Escola</p> <p>“[...] Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação [...]”. (SEE/SP, CG, 2008, p. 30).</p> <p>As Propostas Curriculares das disciplinas apresentam metas de aprendizagem por séries/bimestres do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. Os alunos devem aprender determinados conteúdos e habilidades, no bimestre, para que possam acompanhar os conteúdos e habilidades dos bimestres subsequentes. (SEE/SP, CG, 2008, p. 35).</p>	<p>É uma avaliação integrada ao processo de aprendizagem, que dele não se separa. (SME/SP, 2013, p. 17).</p> <p>Portaria 5930/13 – SME, Art. 13 - A Avaliação abrangerá as dimensões institucional, externa e interna e, na Unidade Educacional, assumirá um caráter formativo e comporá o processo de aprendizagem.</p>
	<p>Art. 15 - No Ensino Fundamental a avaliação para a aprendizagem será contínua, aplicada no decorrer do processo e, obrigatoriamente, na periodicidade bimestral, para realização de síntese resultante da análise do desempenho global dos educandos.</p>
f) Prescrição de conteúdos programáticos	
<p>[...] a Proposta prevê a elaboração de um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: Orientações para a gestão do currículo na escola, os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre.</p> <p>Os Cadernos do Professor são organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégia de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SEE/SP, 2008, p. 9).</p>	<p>A perspectiva do trabalho com o currículo, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, é a de que as áreas do conhecimento e as diferentes linguagens se integrem para a formação de todas as habilidades e valores necessários à educação integral e humanizadora da criança, do jovem e do adulto. (SME/SP, 2013, p. 16).</p> <p>A proposta programática desta reorganização apresenta os ciclos do Ensino Fundamental em três fases, com duração de três anos cada e articulados na seguinte conformidade: Ciclo I – Ciclo de Alfabetização. Ciclo II – Ciclo Interdisciplinar. Ciclo III – Ciclo Autoral. Nos três ciclos é dada ênfase ao trabalho com a leitura, escrita e solução de problemas matemáticos. (SME/SP, 2013, p. 20-23).</p> <p>Cabe à escola diagnosticar e orientar os trajetos cognitivos dos alunos. (SME/SP, 2013, p. 27).</p>

Fonte: elaboração própria.

De acordo com Sacristán (2000), qualquer finalidade associada à escola tem necessariamente representação nos objetivos que direcionam o currículo. Nesse sentido, as duas propostas possuem



aspectos comuns no que se refere às prescrições e regulações curriculares, tais como: o detalhamento geral dos objetivos e uso dos mesmos documentos como parâmetros para sua elaboração. Em relação ao primeiro aspecto, as duas propostas apresentam claramente suas metas quanto aos níveis de ensino, à formação tecnológica e em relação à autonomia dos educandos, além de definir os princípios institucionais. Apoiando-nos em Tardif e Lessard (2014), poderíamos aferir que esse fato está interligado com os fins educativos no contexto dos estabelecimentos escolares, sendo essa questão inseparável das lógicas de ação que modelam essas organizações.

Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 196), “tais lógicas – negociação, conflito, colaboração, proteção de território, etc.” – levantam dois grandes problemas: inicialmente, a coordenação dos fins na escola com os diferentes atores que trabalham nela, pois esses atores precisam colaborar entre si e, portanto, perseguir fins comuns. Segundo, a relação existente entre a escola e a sociedade, quer dizer, a articulação entre os fins das organizações escolares e seus ambientes, visto serem estes espaços sociais. Porém, esses autores (Idem) nos alertam que: “[...] como a história das reformas escolares desde a Segunda Guerra Mundial mostra, esses dois problemas têm sido, muitas vezes, a pedra de tropeço na qual já se chocaram as intenções mais louváveis, os projetos mais bem elaborados”

De tal modo, entendemos que os fins educativos referenciados por Tardif e Lessard (2014) se manifestam sob a forma dos objetivos gerais formalmente apresentados nas duas propostas analisadas. Contudo, esses autores (Ibidem) defendem que “o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo de socialização e de instrução, num contexto de interação com os alunos”, deixando claro que para isto é necessário usar alguns instrumentos de trabalho. Nesse caso, situamos a segunda semelhança entre as duas propostas, ou seja, o uso dos mesmos documentos como parâmetros para sua elaboração. Nesse sentido, os mesmos autores (*op. cit.*) exemplificam algumas prescrições que regulam o ensino, na medida em que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los, destacando que:

Desse ponto de vista, a docência é o que se chama uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-la. Em suma, ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática.

Portanto, a partir desses princípios compreendemos a função controladora e reguladora das prescrições, embora, nem sempre esses instrumentos sejam articulados pelos professores, pois dependem das suas habilidades, experiências, autonomia, bem como das diferentes situações em que são aplicados, entre outros fatores.

Quanto ao aspecto prescritivo, alunos e professores da rede estadual recebem cadernos de apoio e aprendizagem, cujo objetivo é investir em um eixo geral para construção de competências (SÃO PAULO

– SEE, 2008). Silva (1990) nos aponta que quando o conteúdo é pré-determinado há uma previsão do produto resultante.

Por sua vez, Moreira e Macedo (2001) apontam que características na proposta estadual como, por exemplo, definição do conhecimento oficial por especialistas, propostas longas e detalhadas e associação a um sistema nacional de avaliação ligam-na ao que se define como tendências internacionais, em linha com currículos praticados em outros países.

Outro aspecto relevante é que a proposta da SEE não passou por consulta pública aos docentes e alunos, para que pudessem colaborar na sua elaboração, enquanto a proposta da SME passou por esse processo de consulta pública, antes de sua redação final. Cabe destacar ainda que a proposta curricular municipal foi implantada mais recentemente (6 anos de diferença) do que a proposta curricular estadual.

Esses dados revelam aspectos curriculares inerentes ao que Sacristán (2000, p. 108) aponta como instrumento da política curricular, pois “em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo”. É através da ordenação do currículo que se pode influir não só na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Nesse sentido, as duas propostas focam objetivos semelhantes e usam os mesmos documentos como regulação curricular na sua elaboração. Ao se referir à política curricular, Sacristán (2000, p. 109) afirma que:

[...] este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tomando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Nessas condições, o currículo avaliado apresenta uma imposição de critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos, reforçando um significado definido na sua prática e execução. Assim, o currículo se apresenta como facilitador e orientador do professorado, indicando caminhos que realizem a prescrição curricular e oferecendo ajuda profissional. Nessa análise, situamos o caso da SEE, que apresenta um sistema de avaliação como parte do currículo, seguindo as linhas prescritas nas regulações que, de acordo com Sacristán (2000, p. 113), trata de ordenar pedagogicamente o processo de ensino aprendizagem, “não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas”. Esse fato tende a suprimir parte da autonomia dos professores, pois limita e condiciona a prática docente. Nesse sentido Sacristán (2000, p. 313) afirma que:

A avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça para a autonomia das partes, especialmente dos professores, mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática.

Diferentemente, a proposta da SME apresenta o sistema de avaliação ligado ao processo de ensino aprendizagem, conferindo autonomia ao professor, como ressalta Sacristán (2000, p. 314): “o professor recupera sua autonomia ao não existir controle explícito sobre sua prática, ou ao menos pode ter essa sensação”. Segundo o autor, para os professores a atividade de avaliar é mais um ato do processo de ensino, algo que, de maneira informal ou formal, realizam cotidianamente, sendo esse ato denominado pelo autor como fase de comprovação do ensino no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem. Carvalho e Gil-Pérez (2003, p. 55), em uma perspectiva construtivista consideram que “a avaliação seja um dos aspectos do processo de ensino aprendizagem, em que mais se faça necessária uma mudança didática”. A autora se refere à necessidade de um trabalho de formação dos professores que questione “o que sempre se fez” e favoreça uma reflexão crítica de ideias e comportamentos docentes de senso comum persistente. Considera-se a importância desse aspecto ser trabalhado na formação de professores, tema abordado a seguir.

## 4.2 Formação de professores

A análise comparativa das duas Propostas Curriculares sobre este eixo temático relacionado à formação de professores possibilitou identificar a presença de alguns itens característicos que permitiram a classificação de elementos de registro, os quais são: formação dos profissionais de educação; ações formadoras, e ofertas de programas de formação continuada, os quais constituem elementos de significação das prescrições.

Desse modo, apresentamos no Quadro 2 um resumo de excertos extraídos dos textos das duas propostas, sendo possível visualizar e comparar cada um dos elementos de registro destacados, elucidando em que aspectos os currículos diferem ou se assemelham.

**Quadro 2 - Resumo comparativo entre as propostas curriculares da SEE e da SME no âmbito da Formação de Professores**

Secretaria Estadual de Ensino (SEE) - 2008	Secretaria Municipal de Ensino (SME) - 2013
a) Formação dos profissionais de educação	
Integra esta Proposta Curricular um segundo documento, de Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que as lideram e apoiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. O segundo documento, Orientações para a Gestão do Currículo, propõe que a aprendizagem resulte também da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores. (SEE/SP, 2008, p. 9).	Será instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Sistema de Formação de Educadores que dê organicidade aos projetos de estudos, pesquisas e formação dos educadores da rede. (SME/SP, 2013, p. 44). Será realizada formação específica de professores para Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. (SME/SP, 2013, p. 45).

b) Ações formadoras	
Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais. (SEE/SP, 2008, p. 12).	A SME definirá anualmente as áreas e temas prioritários das ações formativas, utilizando sua estrutura organizacional. Dessa forma, será possível articular meios, objetivos, programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada para todos os educadores com base nos elementos constitutivos do currículo, nas demandas derivadas dos projetos político-pedagógicos das unidades e da rede e nas necessidades e interesses dos profissionais da educação; tal projeto deve ter perspectivas de longa duração vindo a constituir-se como política pública educacional. (SME/SP, 2013, p. 45).
Neste sentido, cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática [...]. Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos. (SEE/SP, 2008, p. 12).	
c) Ofertas de Programas de formação continuada	
O Projeto São Paulo Faz Escola, edição especial da Proposta Curricular (Recuperação Intensiva), que ocorreu nas primeiras semanas do ano letivo de 2008, com a distribuição do Jornal do Aluno e da Revista do Professor, para professores e alunos de todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. O Projeto é uma evidência de que a Secretaria da Educação está disposta a não medir esforços para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e ajudar os professores e a escola nesse sentido. (SEE/SP, CG, 2008, p. 29). O Novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo definiu como meta em relação a este indicador - Programas de formação continuada e capacitação da equipe. (SEE/SP, CG, 2008, p. 30).	Criação de 31 Polos da Universidade Aberta do Brasil, a serem instalados em Centros Educacionais Unificados (CEUs), oferecendo cursos de: Graduação, Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado. Os profissionais da Educação serão vinculados a um desses polos. Entidades Sindicais e outras parcerias: a serem estabelecidas tendo em vista o atendimento das demandas estratégicas estabelecidas pela SME em diálogo com a Rede. Constitui outro indicador relevante nesta proposta o Oferecimento de Condições para a Formação. (SME/SP, 2013, p. 45).

Fonte: elaboração própria.

A análise das propostas curriculares da SEE e da SME no que se refere à formação de professores permitiu constatar que, por um lado, há interesse comum em investir na formação do professor, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, para García (1999, p. 11) o conceito de formação, não apenas no contexto escolar, é “o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. O autor justifica dessa maneira a necessidade crescente de se investir em formação, pois este deve ser um elemento prioritário e com grande potencialidade para transformar a realidade, o que ratifica o aspecto identificado como semelhança nas propostas analisadas. Sobre a formação de professores García (1999, p. 26) destaca ainda o papel da Didática para a melhoria da qualidade do ensino, salientando que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus

conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Através desse conceito o autor explicita a importância de se investir na formação de professores, referindo-se tanto ao processo de formação inicial como continuada. Para o autor, o conceito é o mesmo, o que pode mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação. Também salienta a dupla perspectiva, individual e em equipe da formação de professores, ou seja, a formação docente é um processo de construção pessoal e coletiva e, portanto, um processo de mudança. Nessa perspectiva, Imbernón (2004) argumenta sobre a necessidade de formar um profissional que seja, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente e que saiba o que deve fazer, como fazer e por quê deve fazê-lo. Ainda nessa linha de pensamento, García (1999) reafirma a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino.

Sobre a formação docente, Freire (2014, p. 47) afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, sendo que esta competência tende a ser alcançada a partir de processos de formação continuada que permitam suprimir carências formativas dos professores.

Portanto, ao constatar que as duas propostas analisadas mostram semelhança nesse eixo temático, identificamos convergência em relação a ideias e conceitos defendidos pelos autores que embasaram a argumentação teórica aqui apresentada.

Por outro lado, a análise também apontou diferenças entre as duas propostas no eixo temático da formação de professores, pois a proposta da SEE prevê que essa formação é responsabilidade dos gestores, ou seja, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores na escola. Neste caso, a SEE formulou um segundo conjunto de documentos, contendo recomendações para os gestores escolares, denominado Caderno do Gestor, direcionado com o objetivo de dar suporte ao gestor, oferecendo condições, estímulo e orientação para exercer liderança na implantação do currículo nas escolas estaduais de São Paulo. O eixo central desse segundo documento estabelece parâmetros que visam garantir eficiência e dinamismo na aprendizagem dos conteúdos e na construção das habilidades mencionadas no currículo (SÃO PAULO – SEE, 2008).

Por sua vez, a proposta curricular da SME determina que seja criado um Sistema Municipal de Formação de Docente, com função de organizar projetos de instrução e de estudos e pesquisas para formação dos educadores. A proposta também prevê a criação dos polos de Universidade Aberta do Brasil, que funcionarão em Centros Educacionais Unificados com diversos cursos de graduação, Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado (SÃO PAULO – SME, 2013).

Vemos, portanto, que apesar das propostas mostrarem preocupação com a formação do professor, cada uma apresenta uma forma bastante diferente e própria. Debesse (1982, *apud* GARCÍA, 1999) afirma que a formação docente é o resultado de um somatório de várias facetas da própria formação: do ponto de vista do sujeito como o indivíduo que participa de forma autônoma, tendo sob seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; do ponto de vista do objeto: a formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, dos cursos de formação e a formação como resultado da interação entre os sujeitos: formação que resulta da ação educativa entre os professores, na busca de atualização de seus conhecimentos. Nesse sentido, Honoré (1980, *apud* GARCÍA, 1999, p. 20) define formação docente como a “capacidade que temos de transformar os acontecimentos do nosso cotidiano em experiências significativas tendo como horizonte um projeto pessoal e/ou coletivo”.

Para esses autores, é necessário compreender a formação docente em um contexto de trabalho com outros professores, dentro de uma equipe de trabalho, tanto na Universidade quanto na escola, pois ser professor implica lidar não só com alunos, mas com outros professores e outras pessoas que trabalham na mesma instituição, sujeitos com os quais devemos aprender a educar e a sermos educados. Nesse sentido, o processo de formação docente deve, ainda, capacitar os professores para realizar trabalhos interdisciplinares, em colaboração com outros profissionais. (GARCÍA, 1999). Como será visto adiante, essa perspectiva sinaliza a existência de indicadores de diferenças nas duas propostas investigadas.

### 4.3 Uso de tecnologias e de projetos e atividades interdisciplinares

Na análise das duas propostas em relação a esta categoria, procuramos abordar cada elemento constitutivo por abrangerem as informações contidas nas prescrições.

Nesse sentido, elaboramos o Quadro 3, no qual apresentamos um resumo de excertos extraídos dos textos das duas propostas, sendo possível visualizar e comparar esses indicadores, elucidando em que aspectos os currículos diferem ou se assemelham.

**Quadro 3 - Resumo comparativo entre as propostas curriculares da SEE e da SME no âmbito do uso de tecnologias, projetos e atividades interdisciplinares**

Secretaria Estadual de Ensino (SEE) – 2008	Secretaria Municipal de Ensino (SME) – 2013
a) Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação TIC	
A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera uma transformação profunda na sua estrutura e nas suas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as	Prevê infraestrutura e dispositivos, o suporte para cultura digital e para a comunicação, mas é seu modo de uso que faz a diferença. A integração das tecnologias ao fazer pedagógico demanda ir além do acesso aos computadores, ao domínio operacional

<p>instituições como os docentes terão de aprender. (SEE/SP, 2008, p. 12). “[...] Então, o fato de uma informação ou um conhecimento ser de outro lugar, ou de todos os lugares na grande rede de informação, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização desse conhecimento nas ciências, nas artes e nas humanidades [...]”. (SEE/SP, 2008, p. 13).</p>	<p>das ferramentas tecnológicas e de suas possibilidades para a educação. Trata-se de democratizar o acesso e a autoria de professores e alunos por meio das tecnologias, incluindo as tecnologias assistivas e, a um só tempo, integrá-las ao currículo e oportunizar o processo de apropriação social da tecnologia e seu uso crítico e inovador. (SME/SP, 2013, p. 18).</p>
<p>A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDB estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares: a) como educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção. (SEE/SP, 2008, p. 22).</p>	<p>As Tecnologias da Informação e Comunicação deverão ser trazidas como instrumento de trabalho, comunicação e participação em novas linguagens para analisar e participar do mundo do saber e da cultura. “[...] Assim, a proposta aqui trazida aponta para a reorganização do Ciclo Interdisciplinar [...]”. (SME/SP, 2013, p. 23).</p>
b) Projetos curriculares com ênfase na aprendizagem	
<p>O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o Projeto Pedagógico, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular. (SEE/SP, 2008, p. 9). Quando o projeto pedagógico da escola tem entre suas prioridades essa cidadania cultural, o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. (SEE/SP, 2008, p. 13).</p>	<p>Apoio Pedagógico Complementar e recuperação garantidos também pelo Programa Mais Educação São Paulo. (SME/SP, 2013, p. 30). Banco de Experimentos e Projetos: será composto por modelos de aulas, exercícios, pesquisas, propostas para textos e redações elaborados pelas Unidades Escolares e Diretorias Regionais de Educação. (SME/SP, 2013, p. 30).</p>
c) Atividades Interdisciplinares com ênfase na aprendizagem	
<p>A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores: São os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SEE/SP, 2008, p. 9). Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis. (SEE/SP, 2008, p. 13).</p>	<p>Um dos pontos centrais para o início de tal tarefa é a reorganização do processo de ensino-aprendizagem nos Ciclos do Ensino Fundamental. I- <b>Ciclo de Alfabetização:</b> enfatiza a construção de conhecimentos, valores e habilidades para a leitura, escrita e oralidade que se articulam com o processo contínuo de letramento e solução de problemas matemáticos e múltiplas linguagens para aprender, interpretar, participar, conhecer e expressar-se no mundo, articulando com a interação das áreas de conhecimento que compõem a base comum, sem hierarquizar-las. (SME/SP, 2013, p. 20). II- <b>Ciclo Interdisciplinar:</b> As atividades próprias do Ciclo Interdisciplinar podem estar ligadas a projetos, a atividades na cidade – ampliando o movimento de São Paulo Cidade Educadora – a programas em módulos ou ainda à intervenção social em atividades próprias a suas idades. (SME/SP, 2013, p. 22). III- <b>Ciclo Autoral:</b> Será dada ênfase às metodologias curriculares que proporcionam acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, suas linguagens e às redes mundiais de conhecimento. (SME/SP, 2013, p. 23).</p>

Fonte: elaboração própria.

As diferentes tecnologias estão presentes na sociedade atual, seja em sistemas bancários e de comunicação, pagamentos de bens e serviços, entre outras situações, sendo caracterizadas por uma

constante transformação. As mudanças que ocorrem em diferentes contextos de atuação humana e os desafios a serem enfrentados são assim destacados por Macêdo *et al.* (2014, p. 172):

No mundo em que se vive, passa-se por diversas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Vê-se a necessidade de acompanhar essas evoluções, uma vez que as mesmas são de grande importância para o progresso e participação do indivíduo na sociedade, gerando demandas de envolvimento e atualização, ao mesmo tempo em que sinalizam desafios de diversas naturezas a serem enfrentados e superados.

Parte desses desafios está associada ao uso das ferramentas computacionais e demais recursos tecnológicos na educação, como apontam os mesmos autores (Idem) ao afirmarem que “um dos grandes desafios é adaptar a educação às tecnologias de informação e comunicação tais como a internet, a televisão, o rádio, os softwares, que funcionam como meios educativos formais ou informais”.

Assim, analisando esse tema constata-se que ambas as propostas analisadas defendem explicitamente o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por serem consideradas importantes ferramentas educacionais, ampliando os recursos disponíveis aos professores, sendo que esse uso deve ocorrer nas diferentes disciplinas escolares.

Entretanto, a proposta da SEE enfatiza o emprego desses recursos no Ensino Médio, enquanto a SME defende o uso das tecnologias no ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, no Ciclo Interdisciplinar que abrange do 4º ao 6º ano. A respeito disso, nessa proposta da SME aparece o seguinte argumento: “Não se trata aqui de usar as tecnologias em seu aspecto lúdico ou “facilitador” do trabalho, mas como instrumento para o pensamento e a linguagem”. (SME/SP, 2013, p. 23). Portanto, este indicador é considerado nesta proposta no contexto da reorganização curricular, no sentido de articulação e integração dos componentes curriculares com relação ao mundo em que os estudantes vivem, o que significa caminhar em direção a formas inovadoras de organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento curricular. Ao contrário desta, a SEE considera o uso desses recursos no contexto das relações entre educação e tecnologia e, nesse sentido, aponta que “A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares: a) como educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção” (SEE, 2008, p. 22). Segundo essa proposta, “a primeira acepção refere-se à alfabetização tecnológica, que inclui aprender a lidar com computadores, mas vai além. Por sua vez, a segunda acepção relaciona o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, argumentando que:

Foi para manter-se fiel ao espírito da lei que as DCN introduziram a tecnologia em todas as áreas, tanto das DCN como dos PCN para o Ensino Médio, evitando a existência de disciplinas “tecnológicas” isoladas e separadas dos conhecimentos que lhe servem de fundamento. (SEE, 2008, p. 23).

Constata-se que o uso de computadores e recursos tecnológicos no ensino é defendido em diferentes documentos oficiais que balizam os objetivos e apontam para a relevância dos professores se



apropriarem desses recursos como ferramentas instrucionais (BRASIL, 1998; BRASIL; 1999; BRASIL, 2002). Entretanto, Silva (1990) salienta que o currículo deve fazer uso de um discurso tecnológico em sala de aula a partir de um olhar crítico, pois de outra forma, o ensino e o currículo estarão separados.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, defendido nos dois currículos analisados. Nesse sentido, a SME relaciona esse desenvolvimento, por exemplo, ao defender que seja dado enfoque para a autoria, a partilha e autonomia por meio do estímulo ao trabalho com leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. A SME entende que para uma educação de qualidade social são necessários “Valores, cidadania, garantia de direitos, inclusão; autonomia, participação, envolvimento das famílias, cooperação [...]” (SÃO PAULO – SME, 2013, p. 10).

Por sua vez, a SME considera importante o tempo de permanência do aluno na escola, pois isso torna o ambiente privilegiado ao favorecer o desenvolvimento do pensamento autônomo, necessário para a construção da almejada autonomia (SÃO PAULO – SEE, 2008).

Complementarmente, as aprendizagens oferecidas nos ambientes escolares podem ultrapassar fronteiras e promover a autonomia da vida adulta, sendo destacado pela SEE que “Não há liberdade sem possibilidade de escolha” (SÃO PAULO – SEE, 2008, p. 11). Essas escolhas constituem referenciais aos quais só é possível o acesso por meio de conhecimento, garantido por uma educação ampla, estruturada e que circule entre o local e o global. São elementos importantes que devem guiar o conteúdo e o significado da escola no sentido de permitir: aprender a aprender, aprender a fazer e a conviver, absorver as diferenças, construir identidade e valores de pertinência, apropriar-se dos conhecimentos científicos, tecnológicos, bem como, as múltiplas linguagens e códigos (SÃO PAULO – SEE, 2008). Particularmente no que se refere ao domínio sobre as linguagens, a SEE destaca que esse é um componente indispensável para alcançar a autonomia, pois possibilita a troca de ideias, manifestação de sentimentos e o diálogo.

No que se refere ao trabalho com projetos, espera-se que o papel desempenhado pelo professor seja modificado, de modo que o foco recaia sobre o discente, que deve ser protagonista na construção de conhecimentos e aquisição de habilidades e competências. Esse aspecto é relevante, tendo em vista que o desenvolvimento de projetos oferece margem para a realização de atividades investigativas, de caráter mais aberto e com amplas possibilidades de conexões entre os conteúdos escolares e as realidades vivenciadas pelos estudantes, podendo inclusive atender em grande parte o interesse por temas valorizados por eles. Acerca deste aspecto Martins (2002, p. 225) aponta que:

Nesse movimento que transformou a criança em sujeito ativo no processo de aprender e ensinar, a instituição de ensino também passou a ser questionada, pois, nessa perspectiva, a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação.

De modo convergente, Moraes e Gardel (s.d., p. 2) defendem que deve haver maior equilíbrio no processo de diálogo e interação entre professores e alunos, salientando que:

Esse processo pressupõe uma organização discursiva em sala de aula mais equilibrada e um aluno mais autônomo e consciente. [...] Ou seja, a aprendizagem ocorre em um processo interacional em que alunos e professor trabalham juntos na construção de um novo conhecimento. O aprendiz, nessa visão de ensino, é co-construtor e gerente de sua aprendizagem, e não simplesmente um receptor de conhecimento.

Assim, interessa desenvolver uma educação onde a passividade do estudante deixe de existir, que o professor modifique sua prática docente e seja capaz de estimular o envolvimento do estudante na construção de seu próprio conhecimento, ultrapassando os limites da mera reprodução sem atribuição de significado aos conteúdos estudados. Voltando a atenção à questão da interdisciplinaridade, constata-se que este importante elemento não é contemplado na proposta da SEE com detalhamento de atividades, porém, é inserido no documento complementar da proposta chamado “Cadernos do Professor”, na forma de situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Nesse sentido destaca:

Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SEE/SP, 2008, p. 9).

Por sua vez, a interdisciplinaridade é mencionada pela SME, que inclusive denomina o Ciclo II de Ciclo Interdisciplinar, relacionado à leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos, destacando as ciências humanas e naturais, as artes, a educação física, a língua estrangeira como contribuição no desenvolvimento dos educandos para leitura e como cidadãos atuantes no mundo (SÃO PAULO – SME, 2013).

Essa proposta curricular visa superar problemas que surgem na transição do Ciclo I para o Ciclo II e que prejudicam o acompanhamento da aprendizagem, diminuindo a fragmentação das disciplinas e propondo maior integração entre os conteúdos abordados nestes ciclos e o desenvolvimento de atividades na forma de projetos adequados para a idade. O trabalho interdisciplinar acontecerá com a atuação de professores generalistas que seguirão com os alunos até o sexto ano e professores integradores com as atividades voltadas aos projetos interdisciplinares (SÃO PAULO – SME, 2013).

No Ensino Médio, os conhecimentos do Ensino Fundamental são aprofundados, intencionando associar o currículo ao preparo para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, possibilitando a formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão de princípios científico-tecnológicos (SÃO PAULO – SME, 2013).

Nunes (2002, p. 78-79) esclarece que a interdisciplinaridade deve ultrapassar a mera justaposição de disciplinas e evitar generalidades, sendo apoiada em projetos, como prevê a proposta da SME, afirmando que:

De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada [...]. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos [...].

A mesma autora (Idem, p. 80) reforça este aspecto enfatizando que “a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”, asseverando ainda que: “a partir do problema gerador, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explica-lo e prever soluções”.

Por sua vez, acerca da interdisciplinaridade, Thiesen (2008, p. 546) aponta que:

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

Assim, ao lado da contextualização, a interdisciplinaridade constitui um dos principais pilares da educação moderna, potencializando a abertura de novas fronteiras para que a atividade docente encontre encaminhamentos didáticos e pedagógicos mais integradores dos diversos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, favorecendo aos estudantes desenvolver uma compreensão mais adequada de sua realidade. Tal fato nos remete a Sacristán (2000), para quem o currículo tem a função de conectar a sociedade e a escola, ligando os procedimentos utilizados com as atividades realizadas na vida prática. Esses aspectos se alinham com a desejada formação ser capaz de auxiliar os indivíduos na sua atuação profissional e, também, na construção de uma autonomia de ação e de pensamento.

## **5 CONCLUSÕES**

Autores que definem o currículo concordam que o mesmo pode ser empregado como um instrumento de dominação social, como mostra Moreira e Silva (1997). Sendo assim, para compreender o processo de escolarização são necessários esclarecimentos acerca do que é currículo. Concordamos com Sperb (1979), quando afirma que é preciso antes de tudo determinar os objetivos e metas da educação que se quer constituir, para então formatar a proposta curricular, definindo o que é aprendizagem e como ela acontece. Nesse caso, quando são comparadas as duas propostas, constata-se

que ambas atendem essa premissa, pois especificam e detalham as metas pretendidas para os níveis básico, médio, para os ciclos de aprendizagem, bem como para alunos da EJA.

As propostas também são semelhantes quando citam a necessidade de relacionar as habilidades desenvolvidas na escola com a prática cotidiana e que esses conhecimentos tenham função mediadora em situações reais da vida e no mundo do trabalho, facilitando como consequência a inserção dos indivíduos na sociedade. Ambas enfatizam a necessidade de formar alunos com competência leitora e escritora, o que também contribui para desenvolver suas atividades em meio à sociedade, pois favorece sua capacidade de pensar, refletir e se expressar adequadamente.

As duas propostas valorizam o uso das TIC em atividades de construção do conhecimento. Na visão de Silva (1990), tal ferramenta deve ser utilizada de maneira crítica associada a outros recursos e instrumentos de construção do saber para alcançar maior eficiência. A proposta estadual defende a necessidade de que o educando, ao fim do Ensino Médio, consiga utilizar os fundamentos tecnológicos, enquanto a proposta municipal menciona as TIC como metodologia para alcançar a autoria e autonomia dos educandos, sendo de grande valia para a construção das competências leitora, escritora e resolução de problemas matemáticos. Esses elementos sinalizam que, como consequência dessas diretrizes curriculares contidas nos dois documentos comparados os estudantes, tanto da rede municipal quando estadual de São Paulo, ampliem suas possibilidades de atuação social, particularmente em um mundo onde os aparatos e processos tecnológicos se mostram cada vez mais presentes na vida cotidiana dos indivíduos.

De modo geral, pode-se afirmar que é através da escolarização que um indivíduo movimenta-se, ganhando projeção no âmbito social e consegue ultrapassar barreiras para sua introdução no mercado de trabalho (BARRETO, 2000). Nesse sentido, as duas propostas enfatizam o Ensino Médio como etapa de formação voltada ao preparo do aluno para o mercado profissional, mencionando a importância do trabalho para a sociedade e devendo o currículo contemplar conteúdos específicos e direcionados a essa finalidade. Em decorrência desse norteamto presente nos dois documentos, são favorecidas as condições para que, por meio da formação oferecida, os estudantes possam melhor desempenhar suas atividades profissionais, atendendo as demandas do competitivo mercado de trabalho.

Sobre a formação docente, as duas propostas concordam ser necessário oferecer espaços de aperfeiçoamento profissional. Entretanto, na proposta estadual essa responsabilidade cabe aos gestores, ou seja, diretores, assistentes técnicos-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. Constatase, por um lado, que essa proposta se refere às dez metas do novo Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo, definindo em relação a este indicador "Programas de formação continuada e capacitação da equipe". Porém, por outro lado, a proposta não descreve quais seriam as ações formativas previstas pela SEE, com vistas a aperfeiçoar a formação dos professores da rede. Por sua vez, a proposta municipal sinaliza a criação de um sistema de formação e polos de Universidade Aberta, oferecendo

condições para a formação continuada de professores e descrevendo a ampliação e aperfeiçoamento dos mecanismos de incentivo à formação. A formação continuada constitui caminho amplamente defendido como meio para que os professores possam aperfeiçoar sua prática docente, facilitando o alcance dos objetivos formativos estabelecidos, aspecto esse que caracteriza grande preocupação de vários estudiosos e pesquisadores da área que atrelam discussões teóricas com a prática docente. De acordo com García (1999, p. 26), entende-se que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para o autor, a formação continuada de professores é um processo sistemático e organizado onde os professores podem atuar individualmente ou em grupo, envolvendo-se em atividades que proporcionam seu desenvolvimento profissional, atendendo seus interesses e necessidades. Desse ponto de vista, consideramos que as duas propostas analisadas nesta pesquisa reconhecem e explicitam a importância da formação continuada dos professores, pois ainda que se apoiem em diferentes conteúdos e metodologias, ambas seguem o objetivo de aperfeiçoar a formação do professor, contribuindo para o aumento dos seus conhecimentos e competências profissionais e gerando oportunidade para refletir sobre a prática profissional, aspectos que tendem a melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Libâneo (2011, p.84) ao referir-se às práticas de formação de professores enfatiza que “a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva”, defendendo a ideia de que o professor deve desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria prática, em linha com os apontamentos de Zeichner (1993). Com base nesses fundamentos realçamos a necessidade da formação de um profissional de educação crítico-reflexivo, capaz de exercer uma docência de qualidade, com autonomia e em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea.

Sobre as diferenças encontradas também se pode citar a ausência de conteúdos programáticos na proposta municipal, enquanto a proposta estadual contempla a presença de cadernos de apoio e aprendizagem para professores e alunos. Assim, essa ausência constatada na proposta da SME pode ocasionar certa dificuldade nos professores quanto ao planejamento de suas atividades de ensino, ao desenvolvimento dos conteúdos, às metodologias a serem adotadas e às tomadas de decisões frente à aprendizagem dos alunos, caracterizando falta de apoio imediato por parte da política curricular através desses meios, pois como afirma Sacristán (2000, p. 150) “de fato, é conhecida a dependência do professorado de algum material que estrutura o currículo, desenvolva seus conteúdos e apresente ao professor em termos de estratégias de ensino”. Por outro, na proposta da SEE os conteúdos propostos

podem gerar tendenciosidade e fortalecer o estabelecimento de uma relação de poder (GOODSON, 2002), além de apresentar potencial para afetar a autonomia da atuação docente.

Nesse sentido, é importante considerar Sacristán (2000, p. 151) quando este afirma que “a inevitável dependência quanto aos instrumentos pré-elaboradores do currículo gerou uma prática que se identifica com o que é o ensino em si mesmo”, o que para o autor não pode nem deveria se converter em uma prática de controle e desprofissionalização dos professores, mas ser um meio entre outros possíveis e necessários.

Podemos afirmar que a proposta da SEE trata de um currículo baseado em conteúdos culturais e que é coerente com as expectativas formativas dos alunos explicitadas nessa proposta curricular que, por sua vez, consiste em priorizar as competências da leitura e da escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, colocando essa competência como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas, tendo como fundamento a centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Concordamos com Sacristán (2000) no que se refere à importância de se recuperar a relação entre o currículo como uma expressão da cultura escolar e as práticas de instrução nos quais essa cultura adquire sentido, ou seja, manter a relação entre meios e fins, uma vez que se parte do pressuposto de que um mesmo conteúdo sendo tratado de diversas formas pode produzir nos alunos resultados de aprendizagens diferentes.

Sacristán (2000, p. 296) ao refletir sobre os conteúdos declara ser este elemento uma função capital do planejamento curricular para os professores. No entanto, explica que “em muitos casos a intervenção dos professores nessa operação é dificultada pela carência de capacitação técnico-pedagógica e cultural suficiente e adequada para exercer esta competência”, aspecto este literalmente exposto na proposta curricular da SEE. A respeito disso, Sacristán articula essa falta de intervenção potenciada pela própria definição institucional das funções do professor, que prevê e entende como mais próprio dele o papel de reprodutor da cultura selecionada por instâncias políticas, administrativas e acadêmicas superiores do que o de criador ou tradutor da mesma. Isso justifica e favorece em muitos casos as funções do currículo pré-elaborado ou das funções pré-ativas ou de preparação da prática suprida por agentes externos, como é o caso dos Cadernos do Aluno e do Caderno do Professor previstos e implantados na proposta da SEE.

Outro aspecto que também pode suprimir parte da autonomia docente é observado na proposta estadual, na medida em que esta determina um sistema de avaliação oficial vinculado ao currículo, o que aliado à previsão de conteúdos tende a eliminar possibilidades de se construir uma escola independente e livre, como afirmam Moreira e Macedo (2001). Diferentemente, a proposta municipal prevê avaliações formativas ligadas aos processos de ensino e aprendizagem, conferindo maior liberdade ao sistema e

podendo resultar, como consequência, na recuperação da autonomia do professor, diminuindo a sensação de controle externo sobre sua prática.

Assim como Barreto (2000), acreditamos que a melhoria na qualidade de vida das pessoas passa pela qualidade da educação e das metodologias educacionais utilizadas, sendo que esse progresso está intimamente ligado aos aspectos sociais, econômicos e políticos, os quais determinarão os objetivos presentes nas propostas curriculares. Nessa direção, a proposta da SEE aponta:

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação. (SEE/SP, 2008, p. 10).

Desse modo, é enfatizada na proposta da SEE a importância da qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, aspecto de grande significação na medida em que consideramos o número expressivo de estudantes atendidos nessas escolas e que em grande parte são provenientes de camadas carentes da sociedade. Por sua vez a proposta da SME salienta a qualidade social da educação, em sintonia com o disposto no Art. 9º da resolução 4 de 2010 do CNE que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, expressando que “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem”. Assim, aponta para os avanços observados nos últimos anos visando à melhoria da qualidade social da educação.

As cobranças e expectativas em relação às escolas e aos profissionais de educação estão relacionadas a questões sociais percebidas. A sociedade espera que as unidades educacionais resolvam grande parte dos problemas que a afeta e em geral responsabiliza apenas a escola pela baixa qualidade da educação e pelo fracasso na formação dos educandos. Muitas vezes ela não considera outros mecanismos e instâncias que tendem a influenciar intensamente os resultados alcançados no processo escolar, como políticas públicas voltadas à educação, o contexto econômico e social geral e os condicionantes decorrentes das escolhas e valores embutidos nos currículos oficiais implantados. Esses aspectos são, em grande parte, responsáveis por experiências mal sucedidas na educação escolar, na medida em que podem acentuar as diferenças culturais, sociais e econômicas constituindo-se um fator que pode gerar exclusão ou inclusão. Nesse âmbito, tomam um lugar relevante as teorias críticas do currículo preocupadas em compreender qual é o papel real do currículo na educação.

Nessa perspectiva, podemos ressaltar Sacristán (2000, p. 34) ao explicitar sua visão do currículo como sendo “*uma opção cultural*, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta”. De acordo com o autor essa perspectiva permite analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas

escolas, destacando três aspectos fundamentais imersos nos currículos, a saber: os conteúdos, os formatos que o currículo adota e as condições nas quais se desenvolve.

Podemos constatar que as duas propostas envolvidas nesta pesquisa comparativa refletem alguns aspectos das teorias de currículo empregadas nas suas análises, incluindo a vertente crítica, pois nelas a aprendizagem dos alunos está organizada em função de um projeto cultural, ou seja, o currículo. Em síntese, os aspectos curriculares identificados e analisados comparativamente neste trabalho são relevantes e tendem a afetar diretamente os processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorecem a efetivação do currículo real como um elemento constitutivo da cultura da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria E. Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Coleção Questões Fundamentais da Educação. São Paulo: Paulus, 2011. 96 p.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os Currículos do Ensino Fundamental.** Fundação Carlos Chagas. Coleção Formação de Professores; 2 ed., São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2000. 260 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, Brasil, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.
- CARVALHO, A. M. P de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 7 ed., São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 144 p.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** ed., original: Barcelona: Porto Editora, LDA, 1999.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** 5 ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 144 p.
- HERCULANO, Selene C. **A Qualidade de Vida e seus Indicadores.** In: Qualidade de Vida e Riscos Ambientais. Selene Herculano et al. (org.). Niterói: Eduff, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 4 ed., São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).



MACÊDO, Josué Antunes; PEDROSO, Luciano Soares; VOELZKE, Marcos Rincon; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira. Levantamento das Abordagens e Tendências dos Trabalhos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação apresentados no XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 167-197, 2014.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. 3 ed., São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. 125 p.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e Educação: A Trajetória de um Conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, 2002.

MILTONS, Michelle Merética; MICHELON, Ednaldo. Educação e crescimento econômico na Coréia do Sul. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA – ANPEC-SUL, Curitiba, 2008.

MORAES, José Uibson Pereira; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira. **O Ensino de Física e o Enfoque CTSA: Caminhos Para Uma Educação Cidadã**. São Paulo, Livraria da Física, 2012. 144 p.

MORAES, Célia Angélica Limani Boisson; GARDEL, Paula Silveira. **A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14741/14741.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do currículo: Uma introdução**. In. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. Currículo, Cultura. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 7–38, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?** In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). Currículo: Políticas e Práticas. Coleção Magistério: formação e Trabalho Pedagógico; 4 ed., Campinas: Papyrus Editora, p. 11–14, 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NUNES, Clarice. **Ensino Médio – Diretrizes Curriculares Nacionais**. DP&A editora, Rio de Janeiro-RJ, 2002.

PORTARIA 5930/13 – SME. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”: São Paulo, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO – SEE. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias**: São Paulo, 2008. 70 p.

SÃO PAULO – SEE. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Matemática / Coord. Maria Inês Fini**. – São Paulo, 2008.

SÃO PAULO – SME. Prefeitura de São Paulo – educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: São Paulo, 2013. 52 p.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A Construção do Currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1990. 80 p.

SPERB, Dalila C. **Problemas Gerais do Currículo**. 5 ed., Porto Alegre: Globo, 1979. 347 p.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1986. 120 p.