

Uma análise crítica sobre o atual currículo oficial da rede de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A critical analysis of the current official curriculum of the education network of the State of São Paulo Education Department

Reginaldo dos Santos

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, reginaldosantospira@gmail.com

Rita de Cássia Frenedo

Professora do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, rita.frenedo@cruzeirosul.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo levantamento e documental, concluída no ano de 2015 para uma tese de doutorado que objetivou apresentar uma análise crítica sobre o atual currículo da Rede de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em especial a parte que tange ao ensino de Biologia. Para o levantamento de informações, o pesquisador analisou um conjunto de documentos que compõem esse currículo oficial. A pesquisa foi concluída considerando-se que, da forma como está configurado e busca consolidar-se, esse currículo pode ser considerado um legítimo instrumento da racionalidade técnica, da centralização do poder, do enfraquecimento da formação docente, do retrocesso da autonomia da escola e da inibição da equidade, contextualização e interdisciplinaridade, e assim não contribui para a promoção do ensino escolar útil e democrático.

Palavras chave: currículo, São Paulo, ensino de biologia.

Abstract

This article presents the results of a qualitative survey, of the survey and documentary type, completed in the year 2015 for a doctoral dissertation that aims to present a critical analysis about the current curriculum of the Education Network of the State of São Paulo, in particular the part that deals with the teaching of Biology. For the information collection, the researcher analyzed a set of documents that compose this official curriculum. The research was concluded considering that, as it is configured and seeks to consolidate, this curriculum can be considered a legitimate instrument of technical rationality, centralization of power, weakening of teacher training, regression of school autonomy and The inhibition of equity, contextualization and interdisciplinarity, and thus does not contribute to a promotion of high school and democratic.

Key words: curriculum, São Paulo, teaching biology.

Introdução

Concebendo o currículo como um campo de estudo de grande importância frente à função da escola pública atual, a pesquisa que o presente artigo discute debruçou-se sobre o atual currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), considerando que, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola” (ARROYO, p. 13, 2011) e o espaço para a consolidação das políticas públicas para a área da educação.

Esse currículo foi implantado em 2008 e, declarando pretensão em oferecer orientação técnica-pedagógica, edita e distribui aos professores e alunos cadernos com planos de aulas prontos e padronizados a fim de promover ensino com ênfase nas competências, em substituição ao ensino centrado na abordagem estanque de conteúdos e, assim, garantir a todos os alunos dessa rede uma base comum de conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis à formação básica para o exercício da cidadania, mundo do trabalho e prosseguimento dos estudos em nível superior.

Considerando a tradição da prática de ensino escolar pautado nas Teorias Tradicionais do Currículo que sempre influenciaram o sistema educacional brasileiro, então, para a realização dessa pesquisa, partiu-se do pressuposto que, mesmo declarando pretensão em ultrapassar o ensino informativo e promover o ensino escolar formativo pautado nas Teorias Críticas do Currículo, esse currículo não pretende romper com o modelo tradicional de ensino atrelado às Teorias Tradicionais (acríticas) do Currículo. Com esse pressuposto, a pesquisa buscou como objetivo geral: apresentar uma análise crítica sobre tal currículo oficial, em especial a parte que tange ao ensino de Biologia.

Fundamentação

O currículo é a expressão de legitimação do recorte do conhecimento científico, cultural, humanístico e linguístico para ser conservado e transmitido às novas gerações. Dessa forma, o currículo é o recorte, não neutro, do conhecimento humano que expressa o ‘o que’, o ‘como’, o ‘quando’, o ‘porque’ e o ‘quanto’ do ensino da educação escolar (ARROYO, 2011).

Para Sacritán (1998; 2000; 2013), o currículo é um processo que se apresenta e se estrutura conforme o meio em que se encontra e atua. Segundo Goodson (2013), epistemologicamente, o termo currículo vem do termo em latim *curriculum*, que, por sua vez, deriva do verbo *Scurrere*, que significa percorrer. Assim, esse termo traz em seu cerne a ideia de caminho que poderá ou deverá ser seguido, mediante um determinado tempo, espaço e modo, tendo em vista um objetivo a ser atingido. Dessa forma, o termo currículo passa a ideia de caminho que já foi ou que será, poderá ou deverá ser seguido. Essa ideia, remetida ao campo do ensino escolar, representa a ideia de caminho e modo para se chegar a uma determinada formação em termos de ser e sabe fazer.

Segundo Arroyo (2011), é nesse ‘ser’ e ‘saber fazer’ que o currículo torna-se um território em disputa, e que Apple et al. (2008; 2011a; 2011b) o discutem como um objeto de poder. É por razão deste ‘ser’ e ‘saber fazer’, que podem ser esculpidos nos sujeitos políticos, sociais e históricos, que o currículo, como o recorte não neutro do conhecimento a ser preservado e transmitido às gerações subsequentes, é discutido pelos teóricos das Teorias Críticas do Currículo como algo que muito tem a ver com a manutenção ou transformação do *status quo* social.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo levantamento e documental, concluída em 2015 para uma tese de doutorado, levantou-se informações por duas linhas de investigação. Pela primeira linha, as informações foram levantadas mediante a análise de um conjunto de documentos composto por três elementos. São eles: Documento Básico (última edição atualizada), Cadernos dos Professores e Cadernos dos Alunos para a disciplina Biologia para o ano letivo de 2013 e suas últimas edições, revisadas e atualizadas, para os anos letivos de 2014-2017. Pela segunda linha, buscou-se saber a opinião de um grupo de professores a respeito desse currículo oficial e, para isso, o pesquisador usou um questionário estruturado. Em face do pacote de informações que essa pesquisa levantou, então, aqui neste artigo, são apresentados os resultados e discussão da sua parte documental.

Na perspectiva de levantar os possíveis pontos de incoerência sobre aquilo que esse currículo apresenta como inovação, atualização e orientação técnica-pedagógica aos professores, então o conteúdo desses documentos foi analisado segundo a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, buscou-se destacar e discutir os pontos em que o currículo declara uma ação para melhoria do ensino, mas que na prática pode não surtir o efeito pretendido e/ou anunciado, seja por ingenuidade da ação ou por uma pretensão camuflada e proposital.

Resultados e discussão

O documento intitulado Documento Básico apresenta a linha balizadora do ensino e aprendizagem da rede oficial de ensino da SEE/SP e afirma que, doravante, esse ensino deverá ser praticado com vista ao desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, mundo do trabalho e continuidade dos estudos em nível superior. Para isso, esse documento declara que esse ensino deve ser pautado pelos seguintes princípios: 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 e; f- Articulação com o mundo do trabalho.

Com vista a um ensino e aprendizagem mais úteis, relevantes, contextualizados e democráticos, o Documento Básico tem por finalidade apresentar os princípios teóricos, metodológicos e políticos do currículo oficial da SEE/SP. Ao declarar que o ensino deve priorizar a competência da leitura e da escrita, esse documento define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências por meio de conteúdos escolares.

Citando o pensamento de Paulo Freire sobre a importância de um ensino que não se caracteriza como prática de doutrinação, esse documento apresenta uma breve discussão sobre a finalidade do ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, um breve histórico do ensino de Biologia e seus fundamentos contemporâneos.

Em relação ao documento intitulado Caderno do Professor, a pesquisa constatou que esse pode ser caracterizado como um guia que apresenta passo a passo como o professor deve trabalhar os conteúdos escolares clássicos, a fim de desenvolver no aluno o domínio de determinadas habilidades e competências.

Esses cadernos são constituídos por planos de aulas, denominados Situações de Aprendizagem, nos quais são apresentados os temas e os conteúdos específicos que devem ser estudados em cada bimestre do ano letivo, segundo uma determinada sequência didática apontada pela equipe técnica da SEE/SP, responsável pela elaboração desses cadernos.

Essas Situações de Aprendizagem indicam quais são as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e o tempo que o estudo de cada conteúdo escolar deve usar. Indicam também as

competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e as estratégias para a avaliação e a recuperação da aprendizagem. Com sutis diferenças, todos os cadernos de todos os bimestres e séries/anos apresentam essa mesma sequência de orientação didática.

Em geral, essas Situações de Aprendizagem seguem o mesmo roteiro: primeiro o professor, com uso do seu caderno, é orientado a aguçar o aluno a responder, no documento intitulado Caderno do Aluno, algumas questões que já possuem respostas previstas. Em seguida o professor é orientado a conduzir o aluno no estudo dos conteúdos clássicos da disciplina, com previsão de uma aprendizagem pré-determinada e muito semelhante ao modelo de ensino e aprendizagem pautado no tecnicismo e na racionalidade técnica.

Com exceção para as orientações técnicas e pedagógicas destinadas aos professores sobre como conduzir a aula, todas as Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor são encontradas no Caderno do Aluno e, em geral, seguem a seguinte configuração metodológica: primeiro o aluno, auxiliado por suas próprias percepções e concepções, é aguçado a responder algumas perguntas, ou interpretar uma tabela, quadro, figura, gráfico ou qualquer outra imagem. Na sequência, geralmente há um texto ou uma imagem para leitura e interpretação de questões que devem ser respondidas mediante a interpretação desse texto ou imagens, ou então questões que devem ser respondidas após pesquisa no livro didático ou internet.

Frente aos apontamentos que até aqui se coloca sobre esses documentos e, pensando em uma rede de ensino que sempre praticou o ensino tradicional, acredita-se que é possível considerar que esse currículo não põe ou dá conta de pôr, de forma clara e eficiente, os novos termos e concepção de ensino e aprendizagem escolar que apregoa e passa a cobrar dos seus professores.

Concordando com Novaes (2009), que afirma que esse currículo foi elaborado para se adequar às ideologias do capitalismo e neoliberalismo, essa análise crítica percebe essas fragilidades e omissões acerca daquilo que ele mesmo apregoa, como as incoerências deixadas pelos discursos da ideologia do capitalismo e neoliberalismo.

Um dos maiores exemplos da existência dessas incoerências diz respeito ao fato de esse currículo trazer em seu Documento Básico o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), para fundamentar seus novos princípios de educação escolar e, ao mesmo tempo, editar cadernos com aulas prontas e padronizadas que podem ser executadas, de forma acrítica, em qualquer contexto escolar, tudo que, segundo Apple (2011b), não encontra respaldo no discurso desse educador.

No Documento Básico, o currículo oficial da SEE/SP deixa transparecer com clareza solar as pretensões em promover ensino fundamentado nas Teorias Críticas do Currículo, pois são constantes declarações em favor da valorização das culturas, criticidade, democracia, equidade e boa qualidade do ensino público. No entanto, esse discurso é superficial.

É superficial no modo como trata sobre a definição de currículo para um sistema que, assim como ele mesmo aponta, é marcado pela tradição em perceber o currículo basicamente como um rol de conteúdos escolares para serem ensinados de forma estanque.

Mesmo reconhecendo essa tradição, o Documento Básico praticamente não apresenta uma definição de currículo. Em todo o seu texto, os dois excertos a seguir é o que mais se aproxima daquilo que essa pesquisa buscou como a definição de currículo que esse documento oficial apresenta aos seus professores.

Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transporto para uma situação de aprendizagem e ensino [...] (SÃO PAULO [Estado], 2012, p. 11).

Quando, no projeto pedagógico da escola, a cidadania cultural é uma de suas prioridades, o currículo é a referência para aplicar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo [...] (SÃO PAULO [Estado], 2012, p. 11-12).

Do mesmo modo, esse currículo não apresenta a concepção de competência que adota para substituir a educação escolar focada no ensino pela educação focada na aprendizagem, ou seja, para substituir o ensino apenas informativo por um ensino mais formativo, ao considerar que o processo ensino-aprendizagem deve pautar-se no desenvolvimento de competências através da abordagem de conteúdos escolares.

Além de não trazer uma definição de currículo e competência, o Documento Básico também não apresenta nenhuma explicação sobre a diferença entre focar a educação escolar na aprendizagem e não no ensino. Assim como discorre Oliveira (2012) sobre as implicações do currículo oficial no cotidiano da prática docente, essa explicação seria de significativa relevância, já que, considerando a tradição da prática do ensino tradicional no Brasil, essa é uma concepção de educação escolar bastante recente no contexto das salas de aula desse país.

Como discorrem Oliveira e Courela (2013), qualquer mudança no currículo oficial com perspectiva de atualização e inovação sobre aquilo que ocorre diretamente dentro da sala de aula só pode, de fato, ser concretizada com êxito quando essa mudança for bem compreendida e aceita pelos professores, pois, ainda como discorrem essas autoras, ensinar, no sentido da docência, exige também algumas dedicações subjetivas que só irão existir com boa qualidade quando aquilo que o sujeito ensina é também por ele compreendido e/ou aceito e/ou defendido. Será que dar um rol de planos de aulas prontos e padronizados, que podem ser aplicados de forma acrítica em diferentes contextos, garante focar a educação escolar na aprendizagem, inclusive crítica e reflexiva? Se não, então o currículo oficial da SEE/SP equivoca-se sobre a ideia de atualização, inovação e apoio técnico-pedagógico.

Ao criticar o currículo pautado nas Teorias Tradicionais do Currículo e discorrer sobre a necessidade que a educação pública tem em posicionar o professor como um intelectual público, para que a escola seja parte da esfera pública aberta às ações que visam às mudanças e melhorias do *status quo* social, Giroux (1997) e Giroux e McClaren (2011) enfatizam que não é surpresa encontrar nos currículos oficiais de diferentes países o discurso que apregoa o ensino democrático com perspectiva à formação crítica dos sujeitos. Porém, só pelo fato de serem implantados de cima para baixo já anula tal discurso.

Considerando que esse currículo ancora-se na ideologia capitalista e neoliberal, porque, entre outras características, prioriza a racionalização técnica e centralização do poder nas mãos da administração, então entende-se que tal currículo fomenta a reprodução da desigualdade social, pois, assim como discorrem Bourdieu e Passeron (2014), o sistema reproduz as desigualdades sociais pela vertente da educação ao mostrar/incentivar (valorizar) um caminho e omitir outros (desvalorizar). Assim, ao valorizar uma cultura, um conhecimento, pratica a centralização do poder, porque a/o cultura/conhecimento com maior valor é sempre aquele que não é atingido por todos, e mesmo assim, por força da ideologia, todos aceitam que essa cultura/conhecimento tenha mais valor e que pode ser seguido/tomado como modelo.

Acredita-se que esse jogo de incentivo e omissão pode ser percebido pelo fato de esse currículo, de um lado, não incentivar os professores em planejar suas aulas, omitir as definições dos termos e conceitos, que são apresentados como a composição da bandeira da atualização e inovação que anuncia e, por outro, apontar um pacote de aulas prontas que, em tese, se bem executadas, permitirá que a escola seja bem sucedida no cumprimento da meta fixada pela própria SEE/SP, com o denominado Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Fundamentando-se em Arroyo (2011), onde se afirma que o currículo é um território em disputa, entendemos que o discurso de atualização, inovação e melhoria que esse currículo apresenta pode ser considerado como aquilo que, na concepção de ideologia apresentada por Chauí (2012), vem na frente do discurso com pretensão em manter o *status quo* marcado pela desigualdade social. Desse modo, e assim como também vem apontando uma série de estudos críticos sobre tal currículo, entre eles Novaes (2009), Sanfelice (2010), Cassiari (2011) e Oliveira (2012), então entende-se que esse currículo está mais para camuflar a precariedade do ensino da escola pública do que para seu enfrentamento.

Novaes (2009) discute as políticas públicas do Estado de São Paulo a partir dos anos de 1990 e afirma que, pelo fato de essas políticas terem vínculo de compromisso com a ideologia do neoliberalismo e capitalismo, suas ações de mudanças, atualizações e inovações não podem ou não dão conta de atender todas as demandas que são postas pelos novos discursos nacionais e internacionais sobre educação que, em resumo, significa: educação pública democrática, com equidade e de boa qualidade para todos.

Segundo Novaes (2009), ao tentar conciliar o discurso dessas demandas educacionais com as ideologias que lhes subjaz, os documentos oficiais dessas políticas deixam transparecer tentativas de induzir o entendimento da definição de um conceito com vista à aceitação de outro conceito. Por exemplo, esse autor discorre que as políticas educacionais paulistas, iniciadas em 1995, objetivam transferir serviços para outros setores por meio das privatizações, terceirizações, incentivo às ONG, porém, sem transferir competências de decisões, cujo processo transformaria as estruturas e a dinâmica de exercício do poder. Por esse motivo, usa em seus documentos oficiais o termo desconcentração da administração como sinônimo de descentralização.

Trazendo essa ideia posta por Novaes (2009) para os Cadernos de aulas desse currículo, entende-se que esses cadernos, de forma camuflada, retiram do professor o direito de decisão sobre o seu plano de aula, porque pauta-se na centralização do poder para a formação básica dos alunos.

Embora declare que seus Cadernos são propostas de planos de aulas que podem ser seguidas ou não, enfeixamos algumas observações a respeito do como esse currículo pode estar configurado para enfraquecer as capacidades do professor em negar suas aulas padronizadas. Veja: a rede de ensino do Estado de São Paulo possui um sistema de avaliação externa denominada Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), instituído pela Resolução SE nº 27/1996, com a finalidade de produzir informações acerca da qualidade da educação dessa rede.

O SARESP baseia-se nos conteúdos, competências e habilidades da sua Matriz de Referência que, por sua vez, está atrelada aos três documentos do currículo aqui analisados. Os resultados dessa avaliação são tomados como um dos indicadores para a constituição de um instrumento que mede o desempenho das escolas denominado IDESP, instituído pela Resolução SE nº 74/2008. Assim, quando a escola cumpre a meta estipulada pelo IDESP, o professor e todos os servidores públicos que trabalham naquela escola recebem um bônus em dinheiro, conforme dispõe a Resolução SE nº 22/2009.

Frente ao que se expõe, entende-se que é pouco provável que o professor não siga esses planos de aulas. Inclusive pelo fato de que o que está contido nos Cadernos (conteúdos, habilidades e competências) é o que será cobrado pelo SARESP, conforme afirma o documento denominado Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP. Veja um excerto desse documento:

[...] a indicação das habilidades é útil na elaboração dos itens das provas. Graças a elas, os elaboradores podem adequar os conteúdos de cada disciplina à competência que se quer valorizar naquela questão ou tarefa. Elas são, portanto, indicadores preciosos para a produção e análise posterior dos dados, que justificam os objetivos da avaliação do rendimento escolar dos alunos [...] (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

Segundo Gandin (2011), esse enfraquecimento do professor em negar os currículos que se apresentam como manual de ensino já vem sendo denunciado por Apple desde a década de 1970, ao afirmar que é através da proletarização do trabalho docente que o Estado tem o controle sobre esses profissionais, ao elaborar currículos à prova de professor.

Ainda segundo Gandin (2011), os currículos à prova de professor trazem em seu repertório a redução dos salários – em razão disso o professor aumenta sua carga horária e tem menos tempo para preparar suas aulas –, a separação crescente entre o trabalho de concepção e de execução do ensino e o aumento do controle sobre o ato de ensinar que, por sua vez, pode ser conseguido por meio de sistemas de avaliações externas e confisco da autonomia do professor e sua desqualificação intelectual em nome de uma suposta orientação técnica-pedagógica.

Tomando como pano de fundo o SARESP, entende-se que é muito menos arriscado para o professor seguir o pacote de aulas prontas do que enveredar-se por outros caminhos, arriscando-se em não dar conta de cumprir com o desenvolvimento de competências e estudo dos conteúdos escolares que são cobrados pelo SARESP e assim se deixando cair em ações educativas padronizadas e decididas por outrem.

Ao implantar um currículo que já chega à escola com aulas prontas, o Estado retira do professor a autonomia e a responsabilidade sobre o planejamento da aula que, assim como discorre Giroux (1997), é aquilo que mais legitima o fazer docente. É no planejamento ancorado no domínio da teoria e prática que a figura do professor se diferencia de outro profissional e/ou de outra pessoa que, em tese, poderia ocupar-se pela tarefa de ensinar após receber algumas orientações técnicas.

Assim como na visão de Giroux e McLaren (2011), quando o Estado fala em formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para o exercício da sua cidadania, nesse discurso deve estar incluído o professor. Que cidadão autônomo o professor ajudará a formar se ele mesmo não goza dessa autonomia para a elaboração das suas aulas, bem como sobre aquilo que irá priorizar para ensinar a seus alunos mediante o Projeto Político Pedagógico da sua escola?

Como discorre Apple (2008; 2011a), um currículo que declara pretensão em afastar-se das Teorias Tradicionais do Currículo necessita também fomentar a formação de professores para agirem de forma crítica e deliberada. É aí que se tem um dos gargalos das políticas educacionais. Dar autonomia ao professor significa passar a dele depender. Significa dividir e descentralizar o poder. E isso é algo que, provavelmente, não entra nas pretensões das políticas públicas influenciadas pelas ideologias capitalista e neoliberal. Eis a questão.

Conclusão

Ao adotar um sistema de aulas padronizadas em apostilas e bonificar em dinheiro os professores que atingirem os resultados esperados com essas aulas, o atual currículo da SEE/SP retrocede o ensino ao patamar ideológico, semelhante ao modelo de ensino escolar pautado no fordismo, taylorismo e na administração científica que se pensou nas primeiras décadas do século passado, como meio para resolver o problema da gestão do ensino escolar que a expansão desse trouxe para o sistema de ensino oficial.

Na prática, a concepção de currículo que o atual currículo da SES/SP traz é semelhante àquela apresentada pelos teóricos das Teorias Tradicionais do Currículo, porque prioriza: a racionalidade técnica ao separar as etapas de planejamento e execução do ensino escolar; a linearidade do ensino ao entender que a sequência didática pode ser padronizada de forma cartesiana; a ideia de currículo como algo neutro ao declarar que é possível ensinar a mesma coisa da mesma forma para contextos educacionais específicos e; o enfraquecimento do professor como uma das partes que também deve e tem direito de atuar, de forma intelectual, sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar, especialmente quando se trata da escola pública de uma sociedade democrática.

Frente ao que se expõe, conclui-se que esse currículo traz muito mais aspectos negativos do que positivos para o ensino e a aprendizagem de Biologia, porque, com suas aulas padronizadas e sequência didática linear, prioriza o ensino dos conceitos clássicos, fomenta a aprendizagem por memorização e apresenta, como principal motivação para o estudo dessa área, o treinamento para uma avaliação externa e pontual denominada SARESP.

Por fim, conclui-se que o atual currículo oficial da rede de ensino da SEE/SP para a Educação Básica, da forma como está posto e busca consolidar-se, embora afirmando o contrário, pauta-se preferencialmente nas Teorias Tradicionais do Currículo, e assim as inovações que este anuncia não possuem pretensões ou não dão conta de romper com o modelo de ensino pautado nas Teorias Tradicionais do Currículo e ainda contornar a baixa qualidade do ensino escolar público que aí se tem.

Referências

APPLE W. M. et al. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 71-106.

_____. Paulo Freire, critical pedagogy and the tasks of the critical scholar/activista. **Revista e-curriculum**, v.7, n. 3, dez. 2011b. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7591>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão; revisão técnica Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASSIARI, E. R. **Potencialidade e fragilidades na implementação do caderno do professor e caderno do aluno da rede estadual de São Paulo**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 13).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Tradução Hamilton Francishetti. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 5, p. 12-13, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, C. M. de S. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2012.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. **Interações**. v. 9, n. 27, p. 97-117, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404/2719#>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: _____. GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 119-148.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. 2. ed. reimp. 2008. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>>. Acesso em: 10 nov. 2012

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP 2008: matrizes de referência para a avaliação: ciências, biologia, química e física**. São Paulo: SEE, 2009. v. 4.

_____. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: ciências da natureza e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2012. 152 p.