



Gestão do Currículo de Matemática sob Diferentes Profissionalidades*

Curriculum Management of Mathematics under Different Professionalities

Vanessa Moreira Crecci**

Dario Fiorentini***

Resumo

Este artigo analisa como professores de Matemática receberam e utilizaram o material enviado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), no período de 2008/2009, no contexto do programa “São Paulo faz Escola”. Analisa, também, as relações entre os modos de gestão desse currículo e as diferentes profissões docentes evidenciadas pela pesquisa. O material de análise foi obtido, primeiramente, mediante questionários respondidos por professores da região de Campinas e, posteriormente, por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco sujeitos selecionados, seguidas por visitas às instituições em que dois dos professores entrevistados atuavam, para observação de suas práticas letivas. Os resultados apontam que os professores investigados, embora pressionados para pôr em prática a proposta da SEE-SP, demonstraram, cada um de acordo com sua profissão, autonomia na gestão do currículo e resiliência diante das pressões externas.

Palavras-chave: Currículo proposto. Gestão do Currículo. Professor de Matemática. Profissão Docente.

Abstract

This paper presents an analysis of how mathematics teachers used and applied materials sent by the Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) from 2008 to 2009, in the context of the program “São Paulo Faz Escola”. It also examines the relation between curriculum management ways and different teacher’s professionalities, evidenced by research. The research data was obtained by supplying questionnaires to mathematics teachers in the city of Campinas region. Subsequent semi-structured interviews were conducted with five selected teachers, followed by on-site observations of two of those teachers’ daily classroom practices. The results indicate that teachers, who participated in this research, although pressured to implement the

* Este trabalho é resultado de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo 2009/00198-0).

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (inserir nome completo da instituição e sigla entre parênteses). Aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (PPGE-UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Bolsista de Doutorado Direto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Endereço para correspondência: Rua Thomas Alva Edison, n. 369, Jd. Bela Vista, CEP: 13076-417, Campinas, SP, Brasil. *Email:* vancrecci@gmail.com.

*** Licenciado e Mestre em Matemática e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente-pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Endereço para correspondência: Rua Thomaz Alberto Whately, n. 123, Vila Nogueira, CEP: 13088-038, Campinas, SP, Brasil. *E-mail:* dariof@unicamp.br.



proposal of SEE-SP, demonstrated, each one according to their professionalism, autonomy in curriculum management and resilience in the face of outside pressures.

Keywords: Prescribed/proposed curriculum. Curriculum management. Mathematics teachers. Teacher Professionalism.

1 Introdução

Em 2008, uma equipe de especialistas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) produziu, para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio, um material curricular que foi denominado de “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Esses materiais possuíam características de apostilas – o *Jornal do Aluno* e o *Caderno do Professor* – para serem usadas por alunos e professores da rede pública estadual (SÃO PAULO, 2009).

No início de 2009, essa política curricular consolidou-se, por meio do programa “São Paulo Faz Escola”, quando professores e alunos receberam, em cada disciplina do currículo, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*. Segundo a SEE-SP (SÃO PAULO, 2009), esses materiais fariam com que os professores tivessem um conteúdo padronizado a ser aplicado, a cada bimestre, a todos os alunos da rede pública estadual. O material do professor, além de conteúdos padronizados, apresentava sugestões e estratégias para o docente desenvolver em suas aulas.

Para estimular e induzir a aplicação dessa proposta curricular, a SEE-SP instituiu a política de bonificação monetária aos docentes, servidores escolares e aos gestores das escolas que apresentassem evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) – medida baseada no desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e no fluxo escolar.

Assim, os mecanismos de controle (avaliação externa dos alunos e bonificação por resultados), as indicações contidas nos materiais voltados aos professores (*Caderno do Professor*) e um currículo proposto por meio de materiais com características de apostila para os alunos (*Caderno do Aluno*) parecem revelar a imposição de um currículo prescrito. De acordo com Gimeno Sácrstan (2000, p. 105), o currículo possui diferentes fases, dentre as quais o “currículo prescrito”, em que são apresentados, por órgãos político-administrativos, parâmetros a partir dos quais o currículo deve ser elaborado, realizado e avaliado pelos professores. A fase seguinte ao “currículo prescrito” é o “currículo proposto” – currículo a ser apresentado aos professores. O “currículo proposto” se materializou, no caso da proposta curricular da SEE-SP, na forma do *Caderno do Professor* e do *Caderno do Aluno*.

Considerando esse contexto, o objetivo do presente artigo é analisar e compreender como professores de Matemática utilizaram esse currículo proposto que receberam da SEE-SP, no período de 2008 a 2009, dentro do programa “São Paulo faz Escola”, e compreender, também, as implicações desse programa na constituição da profissionalidade docente dos professores.

A seguir, apresentaremos a metodologia do estudo e os sujeitos investigados e analisaremos a implementação da proposta curricular a partir das percepções dos professores e a forma como fizeram a gestão do currículo proposto. Por fim, a partir da perspectiva dos professores investigados, discutiremos sobre as implicações dessa política na constituição de suas profissões docentes.

Para expor nossas análises nesse estudo, a discussão teórica dos conceitos-chave — tais como gestão do currículo e profissionalidade docente — será desenvolvida no momento em que os fenômenos investigados, trazidos pelo material de campo, requererem, para sua análise e interpretação, a mobilização e o uso de tais conceitos.

2 Metodologia do estudo e sujeitos investigados

O material de análise foi obtido, em um primeiro momento, mediante aplicação de um questionário com perguntas abertas a professores de Matemática da região de Campinas. A condição para responder ao questionário era a de que o professor lecionasse Matemática na rede estadual paulista. Para preservar o anonimato dos sujeitos investigados, os nomes dos professores aqui mencionados são fictícios.

Com a aplicação do questionário, nossa intenção era obter um panorama sobre como os professores estavam realizando a gestão do currículo proposto pela SEE-SP e quais eram suas opiniões sobre essa política. Dessa maneira, questionamos se os professores foram consultados na fase de criação desse currículo, se concordavam com o princípio de padronização dessa política curricular, se precisavam realizar adaptações ao currículo proposto (Caderno do Aluno) e, se sim, como as realizavam. Nessa fase, também procuramos conhecer aspectos da condição de trabalho dos professores.

Professores de Matemática do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio da Região de Campinas, num total de 26, responderam ao questionário. Parece importante destacar alguns aspectos levantados com a análise das respostas: embora 8 docentes ainda

fossem temporários¹, 18 eram efetivos; 16 deles eram experientes, isto é, já possuíam de 4 a 29 anos de magistério; 12 professores possuíam uma jornada de trabalho na escola igual ou superior a 40 horas-aula semanais; 17 docentes participavam de grupos de estudos, seja na escola ou fora dela; e 16 possuíam ou estavam cursando pós-graduação.

Na primeira fase da pesquisa de campo, acreditávamos na possibilidade de encontrar um número significativo de professores que tentavam aplicar a proposta curricular na íntegra e outros que não tinham esse objetivo. Nossa intenção, depois de obter as informações básicas, era realizar entrevistas semiestruturadas com professores que realizavam modificações no currículo proposto (Caderno do Aluno) e professores que procuravam seguir fielmente a proposta. No entanto, apenas uma professora consultada indicou que não necessitava realizar adaptações no currículo proposto. Assim, na segunda fase da pesquisa, em que tínhamos como intenção investigar a constituição da profissionalidade docente, selecionamos professores que concordavam com o princípio de padronização da proposta curricular da SEE-SP e professores que não concordavam com ele. Nas entrevistas, questionamos quais eram as razões que os motivavam a realizar modificações e adaptações ao currículo proposto e pedimos detalhes sobre a forma como essas alterações ou adaptações eram realizadas.

Dos cinco professores entrevistados, três concordavam com o princípio de padronização da proposta curricular da SEE-SP e dois discordavam dele. A partir das entrevistas semiestruturadas, conseguimos apreender nuances de profissionalidades docentes dos professores investigados, aspecto que será discutido e analisado mais adiante neste artigo.

Na última fase do trabalho de campo, dois professores do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) dispuseram-se a receber a pesquisadora (primeira autora deste artigo) em suas aulas, para que esta pudesse observá-las, com o intuito de investigar a gestão do currículo proposto. Foram realizadas quatro observações de aulas de cada professor, tendo sido todas registradas em diário de campo.

A seguir, destacamos a tentativa de implementação da proposta curricular, a partir das percepções dos professores, e analisamos o modo como eles fizeram a gestão do currículo proposto pela SEE-SP no contexto analisado pela presente pesquisa.

¹ Professores que fazem processo seletivo simplificado e possuem contratos anuais.

3 Tentativa de implementação da proposta curricular, percepções dos professores e gestão do currículo

Segundo Barreto (2006, p. 2), na tradição federativa do Brasil, durante muitas décadas, os diferentes sistemas estaduais de ensino tiveram a responsabilidade de elaborar orientações curriculares para suas redes de escolas a partir de diretrizes muito gerais, provenientes da esfera federal. As propostas curriculares produzidas no âmbito das secretarias estaduais de educação serviam como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados, para a implementação do currículo.

A partir da década de 1980, em meio à abertura política do País, um momento significativo ocorreu no ano de 1986, em que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da SEE-SP, assumiu a reorganização curricular com um compromisso político, dando ênfase ao contato da coordenadoria com os professores da rede (MARTINS, 1996). Dessa maneira, as propostas curriculares, em diferentes versões, foram elaboradas por professores da rede, assessores ligados às universidades e coordenadores das diretorias de ensino. A construção iniciou-se por meio de discussões, entre os diferentes envolvidos no processo, sobre a importância do currículo.

Chama-nos a atenção o processo de elaboração da Proposta Curricular para o ensino de 1º grau e, entre outras coisas, sua concepção de avaliação:

Contrariamente às finalidades de mensuração dos resultados para fins de classificação do aluno em candidato à aprovação ou retenção, a proposta apregoava que a avaliação deveria buscar um diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno e levantar elementos para corrigir distorções observadas nesse processo. Assim, tanto os progressos como as dificuldades de aprendizagem do aluno deveriam ser observados por constituírem parâmetros importantes e permanentes para o replanejamento das ações do professor e aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico (PIRES, 2008, p. 22).

Na década de 1990, acentuaram-se as iniciativas do governo federal, inclusive com a produção de materiais para o Ensino Fundamental e Médio, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1997), que orientam a criação de livros didáticos, currículos estaduais e municipais. Em relação à proposta da área de Matemática para o Ensino Fundamental, segundo Pires (2008, p. 26):

[...] buscou-se expressar a contribuição das investigações e das experiências na área de Educação Matemática. Eles explicitaram o papel da Matemática pela proposição de objetivos que evidenciam a importância de o aluno valorizá-la como instrumental para compreender o mundo à sua volta e de vê-la como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Atualmente, vemos estados e municípios assumirem novamente as decisões concernentes aos conteúdos que devem ser privilegiados pelo currículo, seja através de materiais enviados às escolas, avaliações externas ou diretrizes estabelecidas por secretarias. É necessário destacar que essas são políticas de governo, uma vez que não passam por instâncias deliberativas e não se convertem em resoluções ou normas que permanecem ao longo do tempo. Assim, à medida que se altera o partido político do governo, também se alteram as diretrizes e os modos como o currículo prescrito chega às escolas.

Em relação ao início da implementação da Proposta Curricular “São Paulo faz Escola”, os professores relataram que, dessa vez, não participaram de sua construção, nem mesmo foram consultados ou ouvidos a respeito. Embora a SEE-SP afirme ter aberto uma consulta *on-line* (SÃO PAULO, 2009) aos professores, na prática isso não ocorreu, conforme depoimentos dos professores investigados. De fato, apenas uma professora, dentre os 26 investigados, em resposta ao questionário, declarou ter ouvido falar dessa consulta e, mesmo assim, após algumas tentativas, não conseguiu efetivar sua participação: “*Fiquei sabendo da consulta [...]. Mas, tinha que articular toda escola e não foi possível. Tentei participar isoladamente, mas não encontrei espaço para isso*” (Questionário, Professora Elisa).

Outra docente relatou: “*Quando a proposta em 2008 foi implantada, já estava tudo pronto. Se em algum momento teve um questionamento para os professores, não fiquei sabendo*” (Questionário, Professora Fernanda).

A professora Célia chama a atenção por ter declarado enfaticamente não concordar com a proposta, “*uma vez que foi imposta e não proposta*” (Questionário, Professora Célia). O professor Marcos, por sua vez, criticou os gastos que esta proposta acarretou e apontou, ainda, condições do trabalho docente: “*Veja que esta apostila é um gasto de papel e de dinheiro. Poderia usar esta verba para investir nos professores. Tem professores que ficam o dia inteiro na escola e que ganham R\$80 reais de vale alimentação*” (Entrevista, Professor Marcos).

A exclusão da participação dos professores na construção da nova proposta pode ser inferida a partir de uma nota de divulgação da SEE-SP (SÃO PAULO, 2009), comunicando que uma equipe de especialistas e técnicos avaliou o material preexistente e produziu o material curricular para 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. De acordo com Pires (2008, p. 40):

[...] um fenômeno comum a diferentes níveis do sistema de ensino (federal, estadual, municipal) é a introdução, em determinados períodos, de mudanças curriculares que não têm o apoio de experiências concretas anteriores nem o envolvimento dos professores, protagonistas de sua implementação.

Em contrapartida, a professora Elisa vislumbrou em entrevista possibilidades diferenciadas que o material teria, caso houvesse a participação de professores em sua construção e, por isso, destacou uma situação que vem vivenciando em um grupo colaborativo do qual participa, em relação à construção de um material para o segundo ano do Ensino Médio. E citou o exemplo da proposta curricular de 1989 da SEE-SP:

Se houvesse a participação dos professores, seria melhor. Mas não bastava ouvir os professores, eu acho que os professores deveriam fazer parte da elaboração do material. Isto que estamos fazendo no grupo, de elaborar um material para o segundo ano, deveria ter sido feito com os professores do Estado. Não dá para chamar todos? Está bem, mas, então, convide alguns. Em relação à proposta de 89, eu tenho amigos professores que foram colaboradores. Pode até dizer que é de 89 e está ultrapassada, mas ela seguiu uma linha de pensamento que pode ser diferente da que se segue hoje, porém tem muitas atividades lá que são melhores das que estão sendo propostas hoje. Tem muitas ideias que utilizo e tiro de lá. (Entrevista, Professora Elisa)

O intuito da SEE-SP, com essa política de produzir material padronizado para toda a rede e premiar com bônus os professores que obtiverem melhoria de desempenho de seus alunos nas competências e nos conhecimentos veiculados por esses materiais, induz a uma prática homogeneizadora em todas as escolas. Ou seja, praticamente obriga todos os professores a aplicar esses materiais, independentemente da realidade de cada escola e de cada sala de aula. Isso garante, segundo a SEE-SP, que os professores tenham um conteúdo fixo a ser trabalhado, a cada bimestre, e, caso o professor falte, o substituto saberá que matéria abordar, evitando perdas de conteúdo por parte dos alunos.

Em um dos itens do questionário aplicado², sondamos o professor a respeito de sua autonomia ou liberdade na gestão do currículo oficial prescrito e proposto pela SEE-SP por intermédio do *Caderno do Aluno*. Os docentes, em suas respostas, destacaram a cobrança dos gestores da escola e da SEE-SP para que cumpram a proposta e a avaliação externa. O professor Pedro afirmou: “Devemos seguir a proposta, conforme orientação da SEE-SP, pois as avaliações externas serão feitas a partir da proposta”(Questionário, Professor Pedro). Célia e Valquíria, por outro lado, destacaram o papel da coordenação: “Acho que não tenho liberdade, porque os coordenadores meio que ‘fiscalizam’ as aulas” (Questionário, Professora Célia) e “a coordenação fechou somente no material da SEE-SP porque o SARESP é o objetivo da instituição” (Questionário, Professora Valquíria). E também a professora Elisa problematizou a condição de atuação da coordenação:

Com a política de bônus, ficou complicado ter liberdade. [...] há uma cobrança muito grande dos gestores para que cumpramos o que está prescrito. [...] As coordenadoras,

² A questão formulada era a seguinte: “De um modo geral, você tem liberdade para criar seu próprio currículo?”.

por serem também cobradas, limitam-se a perguntar em que parte do caderno estamos, até onde conseguimos chegar. Isto é frustrante! (Questionário, Professora Elisa).

Essas falas dos professores, além de destacarem a questão do bônus e as avaliações externas, apresentaram indícios de que os professores percebiam a proposta curricular da rede pública paulista de ensino como um currículo prescrito, que se materializava na forma de apostilas enviadas pela SEE-SP às escolas. Esse material continua chegando pronto às escolas e parece não oferecer ao professor a possibilidade de adaptá-lo às condições cognitivas e culturais de seus alunos. Além disso, há, posteriormente, um processo de controle da SEE-SP, que se efetiva por meio de uma avaliação sistêmica (SARESP) voltada à verificação do desempenho dos alunos em relação ao domínio de conteúdos, competências e habilidades privilegiados por esses materiais.

Esse quadro da política curricular da rede paulista de ensino parece indicar que o modelo de intervenção da SEE-SP, na prática escolar e docente, é o da racionalidade técnica, pois pressupõe que o professor seja um exímio aplicador dos manuais – o prescrito (Caderno do Professor) e o proposto (Caderno do Aluno). Ou seja, trata-se de um modelo intervencionista, que tenta reduzir o exercício da profissão a uma atividade meramente instrumental.

Para Schön (2000, p. 15), a racionalidade técnica:

[...] é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa [...] [no ponto de vista da racionalidade técnica] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

Os professores, nessa perspectiva, são entendidos como “meros executores de propostas e ideias gestadas” (SCHNETZLER, 1998, p. 7) por especialistas. De fato, no caso da proposta SEE-SP, os professores passaram a ter suas aulas prescritas e propostas por especialistas contratados, que elaboram apostilas com tarefas comuns a todos os alunos do Estado de São Paulo, sem levar em consideração as condições cognitivas e culturais de cada escola e de cada classe de alunos. Ou seja, trata-se de um material que não favorece a valorização, a problematização e a ressignificação dos saberes e das experiências socioculturais dos alunos que frequentam a escola pública.

Entretanto, apesar do controle, mediante avaliações oficiais, da aplicabilidade desse material pelos professores, veremos, a seguir, que nas fases do currículo em ação e realizado, os professores investigados resistiram a seguir à risca as orientações oficialmente prescritas e

propostas. De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a fase do “currículo em ação” ocorre no momento em que o professor leciona, enquanto a fase do “currículo realizado” resulta da prática, com efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais etc. que incluem tanto os resultados esperados como os resultados inesperados e, por vezes, até indesejados.

Dessa maneira, veremos que, na prática, os professores consultados não implementaram fielmente a proposta curricular, tendo, no âmbito de suas práticas cotidianas e a partir de circunstâncias diversas, ressignificado o currículo proposto, em razão das necessidades de suas turmas.

Acerca de reformas educacionais que perpassam o currículo e se assemelham à do estado de São Paulo, os estudos recentes de Hargreaves e Fink (2007), realizados com professores e gestores de escolas dos Estados Unidos e do Canadá, apontaram, entre outros aspectos, que o currículo foi estreitado e a criatividade, destruída na sala de aula. Índícios semelhantes puderam ser identificados no contexto da presente pesquisa. É o caso da professora Elisa, que destacou, ao ser questionada sobre sua autonomia na gestão do currículo proposto pela SEE-SP, que, “*muitas vezes, sabemos que aquele não é o melhor caminho, mas, por falta de apoio, realizamos o que não acreditamos, sabendo que não vai dar certo*”(Questionário, Professora Elisa). Mas, por outro lado, apontou momentos de resistência a essa padronização: “*Quando estamos ainda com ‘coragem’, desafiamos as normas impostas e buscamos caminhos alternativos, criando materiais, invertendo a ordem do que foi prescrito, priorizando certos conteúdos e abandonando outros, mas isso não é fácil de fazer*” (Questionário, Professora Elisa).

Dessa maneira, como já mencionamos neste texto, apesar de o currículo proposto induzir à padronização, observamos, entre os 26 professores consultados na primeira fase, que apenas uma professora não tentou fazer adaptações ao currículo prescrito. A maioria dos professores declarou a necessidade de fazê-las, em razão da heterogeneidade e da defasagem de seus alunos em relação aos conteúdos propostos.

Embora alguns professores julgassem o material pertinente, reconheceram que ele não contempla a realidade do contexto escolar, como destacou, no questionário, o professor Pedro: “*O material tem ideias interessantes. Mas fica difícil de aplicar porque não leva em consideração a realidade de cada escola, o período em que os alunos estudam e suas realidades*”. Ainda em relação às contradições entre a realidade da comunidade escolar e a proposta curricular, a professora Ana Maria apontou que “*Tudo bem, eu uso, mas tem caderno que não uso porque não tem como. Vou pedir para meu aluno medir o sol de uma em uma*

hora, todo dia? Ele trabalha ou fica em uma fundação. Não tem como. Eu não dou aula em escola particular, é escola do Estado” (Entrevista, Professora Ana Maria).

A gestão do currículo proposto é, portanto, permeada pelas opções diárias que os professores precisam fazer diante das necessidades e das possibilidades de cada realidade. Assim, os docentes consultados fizeram diversas adaptações e complementações ao currículo proposto. Trabalharam com jogos, *softwares*, materiais manipulativos e tentaram conciliar o material proposto com o livro didático. A professora Edna, por exemplo, destaca, em resposta ao questionário: *“Procuro primeiro fazer adaptações através de aulas motivadoras como, por exemplo, jogos, dobraduras, situações-problemas para melhor compreensão do conteúdo a ser abordado e depois trabalhar com os cadernos”*. E Célia, também ao responder ao questionário, relata que, *“no caso de alunos que não acompanham o desenvolvimento, utilizo outras técnicas pedagógicas, busco outros materiais como software, tabuada em grupos, buscando assim maior interação”*.

A professora Elisa também destaca a diversidade de recursos com que trabalha:

Com meus alunos do 1º ano, estou fazendo as atividades do caderno e complementando com o livro didático, enviado pelo MEC. Quando chegar na parte de funções, utilizarei minhas próprias atividades investigativas, com as quais já trabalhava antes da proposta trazer esta abordagem como exemplo. Utilizo softwares com meus alunos, apesar das dificuldades que encontro (Questionário, Professora Elisa).

A partir de suas respostas, os professores investigados nos deram indícios de que não foram aplicadores acrílicos da proposta curricular da SEE-SP. No processo de regulação da presente proposta curricular, mostraram-se protagonistas da própria prática, mobilizando seus saberes docentes, sobretudo os saberes da experiência, na gestão do currículo proposto. Nesse sentido, segundo Gimeno Sacristán (apud CONTRERAS, 2002, p. 78):

Os condicionamentos e os controles existem, mas nunca evitam a responsabilidade individual de cada docente, porque não fecham por completo as opções para uma prática pedagógica melhorada, ao permitir margens em sua interpretação e possibilidades de resistências diante dos mesmos.

Assumindo a responsabilidade de que seus alunos, de um lado, aprendam os conhecimentos contemplados pelo currículo prescrito e, de outro, desenvolvam outros saberes fundamentais não contemplados por ele, os professores investigados fizeram diversas adaptações ao currículo e desenvolveram outras atividades. Os condicionantes (SARESP, bônus, cobranças externa e interna), na maioria dos casos, tornaram a proposta curricular um *norte* para os professores. No entanto, mais do que a mera execução do currículo proposto, o aprendizado dos alunos foi a finalidade dos professores consultados, como aponta uma das

professoras: “*Em alguns momentos, trabalho com materiais mais concretos do que é apresentado, assim torno minhas aulas mais interessantes e percebo uma assimilação melhor por parte do aluno*” (Questionário, Professora Roberta).

Nas visitas realizadas às escolas, observamos que, de fato, os professores investigados não executaram literalmente a proposta curricular. Os dois professores observados, que atuavam nas oitavas séries (atual nono ano) do Ensino Fundamental, — Fábio e Marcelo — utilizaram, nessa fase da pesquisa, diversos livros didáticos, a fim de atender às demandas de seus alunos.

Nos períodos de aulas observadas em oito encontros (quatro com cada professor), o material proposto pelo Estado não foi utilizado em nenhum momento. Ambos os professores disseram que o material daquele período do ano não havia chegado às escolas. Mas, mesmo que tivesse chegado, seria preciso um tempo de análise e planejamento, pois ainda não saberiam se usariam o material e como o fariam. O professor Fábio justificou, dizendo que, por enquanto, o livro didático contempla mais suas necessidades e as de seus alunos. O professor Marcelo, por sua vez, apontou que achava a proposta curricular “*muito fraca*” e que ele tinha a preocupação de que seus alunos fossem aprovados em concursos e vestibulares.

Em relação à gestão do currículo, compreendemos que os professores — sujeitos dessa pesquisa — transcenderam e/ou subverteram as indicações e sugestões dos especialistas da SEE-SP que criaram e produziram a proposta curricular. Tal situação nos leva a concordar com Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), quando aponta que as políticas curriculares nunca são integralmente implementadas, pois não há um processo linear em que elas possam se movimentar em direção à prática:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Ainda, de acordo com Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), o que está envolvido é um processo de “*atuação*”, em que ocorre a efetivação da política na prática e através da prática: “*É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa*” (ibidem). Nessa mesma direção, Gimeno Sácristan (2000, p. 103) afirma:

Um político ou administrador que acredita que pode mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração.

Nesse sentido, pesquisas atuais revelam que

[...] a implementação de novos pressupostos curriculares deveria ser realizada de forma articulada com a formação de professores e destacam que é preciso levar em conta concepções e crenças muito arraigadas como, por exemplo, a de que se aprende matemática pelo treino repetitivo de exercícios a serem copiados de um modelo dado (PIRES, 2008, p. 24).

A partir do que se revela na fala dos professores consultados, podemos afirmar que seus desejos, suas aprendizagens, sua ideologia, seus conhecimentos e suas experiências, em diferentes contextos de prática educativa, foram simplesmente desconsiderados ou ignorados pela SEE-SP. Ou seja, trata-se de uma concepção de política curricular que não reconhece os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimentos a partir da reflexão e da investigação das práticas locais e de promover as transformações curriculares necessárias, tendo em vista as especificidades e os desafios de cada realidade escolar.

Na presente pesquisa, observamos que as motivações que levam os professores a realizar adaptações ao currículo variam de acordo com a forma como projetam e produzem o trabalho docente. Nesse sentido, a seguir analisamos as diferentes profissionalidades identificadas nesta pesquisa.

4 Analisando as profissionalidades docentes: o caso dos professores investigados

Para Gimeno Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade docente diz respeito ao modo de ser/estar na profissão e remete ao “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Fiorentini (2009, p. 250) concebe a profissionalidade docente como um modo de assumir e projetar a profissão e de produzir o trabalho docente segundo uma concepção de qualidade que atenda às demandas sociais e culturais dos alunos e a um compromisso político do professor. Essas demandas, entretanto, “são históricas e variam em função do tempo e do lugar das práticas educativas: dependem das características e das circunstâncias dos sujeitos nelas envolvidos e são, portanto, complexas e multifacetadas”.

Este autor, tendo por base também outros estudiosos, como Contreras (2002), Hargreaves (2004) e Pacheco (2004), distingue pelo menos dois sentidos correntes de profissionalidade docente:

[...] um perspectivado pelas políticas educacionais neoliberais marcadas pelo discurso das competências e pela lógica da qualificação; outro que defende a construção de uma *profissionalidade interativa e deliberativa* (Hargreaves, 2004), reivindicando para os docentes: autonomia; pluralidade de saberes; e capacidade de

analisar e avaliar, em uma comunidade crítica, seu trabalho, deliberando sobre os rumos de sua prática e os valores a serem cultivados (FIORENTINI, 2009, p. 250).

Tomando por base esses autores, sobretudo Contreras (2002), assumimos que investigar a profissionalidade docente não é encontrar ou descrever características do que deve realizar um bom professor. A nossa concepção de profissionalidade docente remete-nos a perscrutar a qualidade da direção que o professor toma para realizar seu trabalho no contexto de uma prática profissional. Entretanto, o conceito de qualidade varia de acordo com as crenças, as concepções, os saberes e os valores de cada professor ou comunidade de prática. Parece-nos, então, mais apropriado falar de diferentes qualidades de prática profissional. Qualidades que não são fixas, nem possuem um acordo definitivo sobre elas, pois são interpretadas de forma diferente, segundo os contextos e as posições de partida. Uma vez que “as qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Assumindo essa perspectiva como referência de análise, observamos, na presente pesquisa, que os professores investigados não executaram, nem implementaram na íntegra a proposta curricular “São Paulo faz Escola”. No interior de suas próprias práticas, perceberam a necessidade de tomar decisões sobre a gestão do currículo. Para isso, mobilizaram seus saberes docentes, e a maioria discutiu com outros colegas ou buscou apoio em grupos de estudo. Nesse processo, ficou evidente seu movimento de desenvolvimento profissional e de constituição de profissionalidades múltiplas, as quais foram configuradas a partir de valores pessoais e da identificação com as práticas de suas comunidades de referência para ensinar e aprender Matemática.

De modo geral, as tessituras da profissionalidade docente envolvem diferentes perspectivas e modos de ser/estar na profissão docente. O real, no contexto do presente trabalho, no que diz respeito especificamente à segunda e à terceira fase da pesquisa de campo, levou-nos a perceber múltiplas profissionalidades, que variaram de acordo com os diferentes modos como cada docente assume a profissão e tenta desenvolver uma prática profissional coerente com os valores e princípios que considera mais adequados à formação de seus estudantes.

Nesta pesquisa, identificamos pelo menos três tipos diferentes de profissionalidade docente entre os professores investigados: a interativa e deliberativa; a técnica ou pragmática; e a afetiva. Cabe destacar que essas profissionalidades não se manifestam de modo isolado

uma das outras e não são estáveis. O que destacamos são as ênfases que os professores tecem em seu fazer docente.

Dessa maneira, quando se reúnem em comunidades colaborativas de reflexão e investigação para projetar uma forma de ser/estar na profissão, a qual se caracteriza por ser autônoma, plural, reflexiva, investigativa e continuamente avaliativa das práticas de ensinar e aprender, os professores tendem a assumir uma profissionalidade interativa e deliberativa (HARGREAVES, 2004). As adaptações que esses docentes realizaram no currículo proposto visaram, em síntese, proporcionar aos estudantes uma aprendizagem exploratória, problematizadora e crítica dos conteúdos escolares. Esse tipo de profissionalidade foi encontrado com maior frequência, em nossa pesquisa, entre os que frequentavam grupos de estudo e, mais especificamente, grupos colaborativos de formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática.

Para ilustrar esse tipo de profissionalidade, destacamos a professora Elisa, que participava de dois grupos colaborativos, que congregavam professores da escola, professores/pesquisadores da universidade e alunos de graduação. Elisa apontou que essa vivência ajudou a melhorar aspectos pedagógicos muito significativos de sua prática. E, ao destacar sua autonomia na gestão do currículo, fez referência ao grupo de estudo de que participa e à criação de um material próprio:

Não respeito o material, eu uso o material quando convém. [...] No segundo bimestre, por exemplo, eu não concordei com o material da proposta e surgiu a oportunidade no grupo de montarmos um material próprio. E estou vendo o quanto está sendo bom com os alunos. Porque na proposta curricular do Estado, a parte de sistema começa com um exemplo que nem dá sistema e depois cai num sistema de três equações (Entrevista, Professora Elisa).

Outros professores tenderam a assumir com mais ênfase uma perspectiva de profissionalidade que chamaremos de *técnica ou pragmática*. Nesse sentido, adotaram e projetaram uma profissionalidade docente comprometida com o ensino de conteúdos que consideravam benéficos ao futuro de seus alunos, sobretudo no que diz respeito à sua aprovação em avaliações escolares ou em concursos públicos ou privados, como os vestibulares. O professor Marcelo ilustrou esse tipo de profissionalidade, pois sua tendência era ensinar técnicas de resolução de exercícios ou problemas, sem promover uma prática exploratória ou problematizadora dos conteúdos que ensinava. A profissionalidade manifestada por esse professor também poderia ser caracterizada, com base em Hoyle (apud EVANS, 2008), como profissionalidade restrita, pois esse professor tomava, como base para sua prática e seu modo de pensar a docência, apenas sua intuição e sua experiência prática,

sem procurar respaldar teórica e politicamente sua forma de trabalho. E foi com base nessa profissionalidade que o professor preferiu seguir o livro didático que já vinha adotando há algum tempo, pois identificava-se mais com a abordagem privilegiada pelo livro do que com aquela proporcionada pelo *Caderno do Aluno*. Marcelo, entretanto, em seu discurso, usou outro argumento para justificar seu não uso do material proposto pela SEE-SP: disse que não o considera eficiente para a aprovação dos alunos em concursos.

Já a profissionalidade marcada pela *afetividade* foi uma característica forte de uma das professoras investigadas. Ana Maria via na relação professor-aluno uma forma de promover a inclusão escolar e também social dos alunos. Coerente com os princípios dessa profissionalidade, a professora deu prioridade à formação de valores, como respeito, amizade, boas maneiras etc., ao invés de ensinar conteúdos com os quais os alunos não se identificavam ou aos quais não conseguiam atribuir sentido. Assim, destacou, em sua entrevista: “[...] *esta escola é a escola dos meus sonhos. Um dia a escola vai mudar, eu fico até emocionada porque eu amo esta escola. Eu amo meus alunos, eu acredito que eles vão mudar*”.

De um modo geral, a constituição da profissionalidade docente, isto é, o modo de ser/estar na profissão, varia de professor para professor e resulta de influências diversas, as quais constituem uma tessitura complexa e multifacetada. Tais influências têm a ver com a história de vida pessoal e estudantil de cada um, com os processos de formação inicial e de formação contínua ao longo da carreira. Vinculam-se também às relações que o professor estabelece, ao longo de sua vida, com sua condição docente, com o modo como encara as políticas públicas. Essas profissionalidades podem ser também percebidas a partir do modo como os professores mobilizam seus saberes, como enfrentam os desafios e os problemas da prática; e a partir dos valores que cultivam, ao desenvolver a atividade profissional.

Assim, tendo por base sua profissionalidade — isto é, aquilo que o professor acredita ser essencial à formação das crianças e dos jovens —, cada docente reage e resiste às políticas públicas de uma forma própria. A professora Laura, por exemplo, manifestou, em entrevista, uma postura crítica em relação à política de bônus da SEE-SP e reafirmou seu compromisso com uma prática que prioriza a aprendizagem de seus alunos, em detrimento de uma política de resultados:

Aqui estamos mais preocupados com o aprendizado dos alunos do que com este dinheiro, que também não é nem diferença na vida. Eu já passei por escolas que tinha esta pressão, sim. Mil reais ou dois não mudam nada, não vou perder meus amigos ou ter estresse por causa disto. Todo mundo colabora, o coordenador faz um trabalho muito bom. Planejamos, por exemplo, sexta-feira vamos fazer contas na aula de história. Aí, a professora de história dá cálculos. Se algum colega indica um filme que tenha relação com a Matemática, eu levo minha sala para assistir. Fazemos um

trabalho de Matemática relacionado com português também.

Com responsabilidade coletiva, os professores da escola de Laura, diante de mudanças e pressões externas, mostraram que tecem sua profissionalidade docente com resiliência³ e flexibilidade (HARGREAVES; FINK, 2007). O fenômeno da resiliência foi percebido na maioria dos professores investigados e manifestou-se mais fortemente quando os professores enfrentavam as políticas curriculares homogeneizadoras, principalmente quando demonstravam uma postura crítica diante das pressões da SEE-SP e quando aplicavam a proposta, selecionando desta o que consideravam relevante e modificando ou adaptando o que não consideravam pertinente à formação e ao desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Tomando por base a distinção elaborada por Fiorentini (2009) acerca do conceito de profissionalidade docente, podemos dizer que a SEE-SP espera que seus professores sejam competentes na aplicação do currículo proposto e que, no final de cada ano letivo, seus alunos demonstrem crescimento no IDESP. Para induzir esse tipo de profissionalidade técnica e alinhada às políticas neoliberais, a SEE-SP instituiu um bônus para premiar aqueles que atingirem o índice esperado.

Os professores investigados, por outro lado, embora pressionados para pôr em prática tal proposta, tentaram resistir, reivindicando autonomia na gestão do currículo e desenvolvendo uma prática de ensinar e aprender que contribuísse para o desenvolvimento de seus estudantes. Esses parâmetros de melhoria, entretanto, deveriam ser definidos, segundo Fiorentini (2009), pela própria comunidade profissional, em grupos de estudos nos quais pudessem analisar, avaliar e decidir juntos os caminhos mais viáveis.

Nesse sentido, ao buscar fazer adaptações no currículo proposto, uma das professoras investigadas tentou projetar uma profissionalidade docente que buscasse atender às demandas de seus alunos:

Como tenho consciência da importância da educação para esses jovens, tenho buscado um currículo que atenda suas necessidades e não a necessidade de cumprir “cadernos”, utilizando, para resgate de conteúdos de séries anteriores e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a metodologia de trabalho com situações problema, desafios, leitura de temas atuais, produções escritas, leitura de jornal, entre outras (Questionário, Professora Alice).

³ O conceito de “resiliência” foi originalmente cunhado pela Física para designar a capacidade de um corpo ou material de resistir a um choque ou pressão, voltando ao estado original quando cessa essa força. A Psicologia adotou este termo para designar a propriedade de uma pessoa recuperar-se e manter um comportamento adequado após um dano (FIORENTINI, 2009).

Já a professora Fernanda, ao declarar: “*Não posso ficar seguindo um ritmo e um currículo que não tenha significado para os alunos*”((Questionário, Professora Fernanda), também revelou uma profissionalidade docente alinhada não às políticas neoliberais, mas às necessidades de seus alunos.

Contreras (2002, p. 74), como já apontado aqui, relaciona a profissionalidade “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, apontando as seguintes dimensões: obrigação moral, que consiste na preocupação com o bem-estar dos alunos e com a ética; compromisso com a comunidade, que perpassa a intervenção nos problemas sociais; e competência profissional, que requer habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Para as duas primeiras dimensões, o autor considera essencial a autonomia docente.

Esse tipo de profissionalidade docente apontado por Contreras pode ser evidenciado na seguinte fala do professor Fábio, em resposta ao questionário:

Apesar de todo o sistema “conspirar” contra a liberdade do professor em gerir seu currículo, tenho tido uma postura subversiva. Digo isso, pois tenho desenvolvido no Ensino Fundamental o mesmo conteúdo prescrito pela SEE-SP, mas da maneira que acredito que seja mais significativo aos alunos.

Hargreaves e Fink (2007, p. 154) apontam que a eficiência científica padronizada é frequentemente inimiga da diversidade criativa e resiliente. Ou seja, as iniciativas autônomas perspectivadas por uma “profissionalidade interativa e deliberativa”, ao realizar a gestão do currículo, são suplantadas pelas políticas de padronização das práticas docentes. No entanto, no contexto da presente pesquisa, houve movimentos de resistência e construção de alternativas na gestão do currículo que atendem aos interesses da comunidade escolar.

5 Algumas conclusões e considerações finais

Se a intenção da SEE-SP era a de mobilizar os professores para que implementassem, em todas as escolas, um currículo mínimo de Matemática, a presente pesquisa mostra que, na prática, isso foi pouco eficaz. A resistência a implementar os materiais prescritos manifestou-se em professores com diferentes projeções de profissionalidades. Isso acontece, em parte, porque eles os consideraram inadequados à realidade e à necessidade de seus alunos ou porque não atribuíram a esses materiais o valor formativo que acreditam ser mais relevante ao desenvolvimento intelectual e humano das crianças e dos jovens que frequentam a escola pública.

Reconhecemos que é função do Estado promover e regular políticas públicas que visem à melhoria da educação. Entretanto, existem diferentes modos de fazer a gestão, a regulação e a proposição de políticas educacionais, tendo em vista que, de acordo com Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois a prática é “muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Gimeno Sacristán (2000, p. 121) defende que, em um processo de regulação democrática, faz-se necessário “instrumentalizar um sistema de progressiva autonomia de escolas e professores que corrija os esquemas herdados, no qual as instâncias de regulação e de controle assegurem a quantidade e a igualdade de oportunidades”.

A SEE-SP, ao enviar prescrições/propostas curriculares às escolas, sem que professores tenham podido participar efetivamente de sua construção, desautoriza-os a constituir-se sujeitos dessas mudanças. Além disso, praticamente impede os professores de organizar-se em comunidades investigativas ou de estudo, de modo que possam, com o apoio de formadores das universidades ou de especialistas, gerir o currículo, tomar decisões sobre ele e ter autonomia para desenvolver uma prática de ensinar e aprender que atenda às necessidades formativas de seus alunos.

Pires (2008, p. 39), ao tecer recomendações à comunidade científica, aponta que “os investigadores na área de Educação Matemática deveriam aprofundar os conhecimentos relativos à organização e desenvolvimento curricular, especialmente construindo referências teóricas sobre o assunto”. Entre outros aspectos, esta autora também destaca que são necessárias pesquisas sobre o processo de implantação das inovações curriculares. Aponta a relação entre as condições de trabalho e a não implementação de propostas curriculares. E sintetiza, destacando “a falta de articulação entre os processos de organização e desenvolvimento curricular e a formação de professores” (PIRES, 2008, p. 40).

O ensino, como bem nos lembram Fullan e Hargreaves (1999), não é simplesmente uma coleção de competências e técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que se podem aprender. Para esses autores, o ensino é um assunto também moral, pois os professores exercem influência na vida de seus alunos, como reconheceu uma das professoras investigadas: “*Eu ainda acredito que faço diferença. Hoje, ensinamos muitas coisas, acho até que ensino mais atitudes do que Matemática. Ensino postura, as mães*



trabalham tanto que, às vezes, você é a única referência feminina daquela mocinha” (Entrevista, Professora Laura).

Ao finalizar este estudo, podemos, em síntese, afirmar que os professores aqui investigados, embora pressionados para pôr em prática tal proposta, demonstraram, sob diferentes profissionalidades, autonomia na gestão do currículo e capacidade de resiliência diante das pressões externas, sobretudo quando contam com apoio de grupos de estudo ou da própria comunidade escolar.

Cabe ainda destacar que nosso intuito não foi responder como devem ser/estar os professores no interior de suas práticas profissionais, mas compreender como eles vêm constituindo seus modos de ser/estar professor e professora, a partir de propostas curriculares que vêm de cima, isto é, de políticas centralizadoras e homogeneizadoras das práticas vigentes de ensinar e aprender na escola básica.

Diante dos resultados obtidos pelo presente estudo, chegamos à compreensão de que investigar a profissionalidade docente implica interpretá-la a partir de subjetividades constituídas em contextos culturais, sociais e históricos. Isso não significa relativizar os modos de ser/estar na profissão. Significa acreditar na capacidade de os professores construir em comunidades, mediante reflexão e investigação, suas práticas docentes, dentre as quais as curriculares, para que, assim, possam colaborar na inclusão social e cultural das crianças e dos jovens que frequentam a escola.

Referências

- BARRETTO, E. S. S. As reformas curriculares no ensino básico no Brasil: alguns enfoques. In: SEMINARIO REGIONAL: Desarrollos curriculares para la educación básica en el cono sur, 2., 2006, Buenos Aires, Argentina. **Anais...** Buenos Aires: Unesco; OEI; Universidade de San Andrés, 2006, p. 01-15. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/congresso_reformas_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- EVANS, L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. **British Journal of Educational Studies**, London, v. 56, n. 1, p. 20-38, mar. 2008.



FIorentini, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIorentini, D.; GrandO, R. C.; Miskulin, R. G. S. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 233-255.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável** – desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MARTINS, M. C. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992**: confrontos e conflitos. 1996. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PACHECO, J. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Revista Educação** – UFSM, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 5-7, 2004.

PIRES, C. M. C. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 13-49, abr. 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). **Programa São Paulo Faz Escola**. 2009. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/trabalhandoporvoce/educacao-apoio>>. Acesso em: 29 maio 2009.

SCHNETZLER, R. P. P. Prefácio. In: GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 07-09.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

**Submetido em Agosto de 2013.
Aprovado em Janeiro de 2014.**