

---

## A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR SÃO PAULO FAZ ESCOLA: AUTONOMIA OU CONTROLE?

Ana Paula Giavara<sup>1</sup>

---

### RESUMO

A reforma curricular *São Paulo faz escola*, implementada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP e vigente na rede estadual paulista desde 2008, foi executada com intuito de reverter os baixos desempenhos paulistas em indicadores educacionais. Além de currículos padronizados orientadores para todas as disciplinas do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio, são distribuídos bimestralmente nas escolas públicas materiais didáticos para alunos e professores. Mediante a realização de um “estudo de caso”, o objetivo desse artigo é compreender como implementação da reforma curricular *São Paulo faz escola* foi percebida por professores e coordenadores pedagógicos. Busca-se perceber se o processo reformista favoreceu a autonomia entre os sujeitos ou se, por outro lado, gerou controle nas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Reforma Curricular; *São Paulo faz escola*; Estudo de caso; Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP; Cultura Escolar.

### ABSTRACT:

The curricular reform *São Paulo faz escola*, conducted by the Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE-SP, since 2008, was implemented with the aim of reversing the low performance of São Paulo in educational indicators. In addition to standardized curricula for all school discipline of Elementary School - cycle II and High School, teaching materials for students and teachers are distributed in public schools. Through the accomplishment of a "case study", the objective of this article is to understand how implementation of curricular reform *São Paulo faz escola* was perceived by teachers and pedagogical coordinators. It seeks to understand whether the reform process favored autonomy among subjects or, whether, it generated control in pedagogical practices.

**Key words:** Curricular Reform; *São Paulo faz escola*; Case study; São Paulo State Department of Education; School culture.

---

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Graduada em História. Professora do curso de Pedagogia e Serviço Social do IEDA – Instituto Educacional de Assis, Grupo Universidade Brasil.

**E**m busca de reverter os sucessivos baixos desempenhos obtidos pelos alunos da rede estadual em avaliações externas, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP implementou a reforma curricular *São Paulo faz escola*, vigente na rede estadual paulista desde 2008. A fim de garantir uma base comum de conhecimentos e de ações pedagógicas, foram publicados dois documentos curriculares orientadores para todas as disciplinas do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio públicos.

O primeiro, implementado no ano de 2008, denominou-se *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008) e o segundo, em vigor até os dias atuais, foi apresentado como uma reformulação do primeiro documento e denominado como *Currículo do Estado de São Paulo*. De acordo com a SEE-SP, a segunda versão foi elaborada mediante diálogos estabelecidos com os profissionais da rede (SÃO PAULO, 2010). No entanto, alguns pesquisadores contrariam esta asserção e afirmam que o processo de implementação das novas matrizes curriculares não contou com a participação dos sujeitos educacionais. (CIAMPI et al., 2009; RAMOS, 2013; BLÓIS, 2017)

Acompanham os currículos paulistas materiais didáticos padronizados, cuja distribuição ocorre bimestralmente nas escolas da rede. Tratam-se dos *Cadernos do Professor* (SÃO PAULO, 2014a), os quais se organizam em “Situações de Aprendizagem” e contemplam o conteúdo disciplinar de todo o ano letivo e os *Cadernos do Aluno* (SÃO PAULO, 2014b), com atividades didáticas relacionadas ao material docente. Na visão da Secretaria,

O currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 8)

Em uma análise mais particular, sustentada pela consideração dos diferentes níveis de currículo, os documentos que compõe a reforma curricular *São Paulo faz escola* são compreendidos como o currículo prescrito, pré-ativo ou formal. Esse

nível, diretamente relacionado à publicação de propostas pelo poder público, distancia-se do “currículo real, concretizado na prática de sala de aula” (MOREIRA, 1999, p. 133) e edificado a partir das características e demandas próprias de cada instituição escolar (FORQUIN, 1993). Compreendendo o currículo como uma construção histórica e social, Goodson (1995, p. 76) observa:

As perspectivas construcionistas sociais buscam um enfoque reintegrado para os estudos sobre o currículo, distanciando-se de um enfoque único, seja na prática idealizada, seja na prática concreta, para o desenvolvimento de dados sobre a construção social, tanto em nível pré-ativo como em nível interativo.

Tendo em vista as diferenciações entre o currículo prescrito e o currículo real, este artigo objetiva compreender como a implementação da reforma curricular *São Paulo faz escola* foi percebida por professores e coordenadores pedagógicos, ou seja, como as determinações curriculares governamentais foram operacionalizadas na prática de sala de aula. Busca-se perceber se esse processo reformista favoreceu a autonomia entre os sujeitos, como observa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) ou se, por outro lado, apresentou-se como um “retrocesso enquanto política democratizante”. (MARCONDES, MORAES, 2016)

Para abordar esse problema de pesquisa, foram utilizados como fontes de informação os textos introdutórios dos documentos curriculares em questão, algumas publicações sobre a reforma curricular que circularam na mídia impressa, designadamente na *Folha de São Paulo*, bem como os depoimentos de professores e coordenadores pedagógicos<sup>2</sup> que, em 2008, encontravam-se em exercício na rede estadual paulista de ensino. Tais declarações foram colhidas por meio de um “estudo de caso” (SARMENTO, 2003) em que foram realizadas “entrevistas semiestruturadas e abertas” (SZYMANSKI, 2008) com os sujeitos.

---

<sup>2</sup> A escolha dos estabelecimentos pesquisados pautou-se pelo desempenho obtido pelas escolas estaduais de Assis-SP no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, em 2009, mais designadamente, em relação aos conhecimentos da disciplina de História aferidos entre os alunos do 3ª série do ensino médio. Assim, foram selecionadas as “escolas A e B”, de modo que a “escola A” apresentou um desempenho elevado e a “escola B” um baixo desempenho.

## **A autonomia na LDB de 1996 e a reforma curricular São Paulo faz escola**

O editorial *Autonomia ou Anarquia?*, publicado pela *Folha de São Paulo* em fevereiro de 2008, alguns dias após a implantação da *Proposta Curricular* (SÃO PAULO, 2008) pela SEE-SP, deixou claro o posicionamento favorável assumido pelo periódico acerca da padronização curricular e pedagógica empreendida na rede de ensino. Para o grupo editor, os baixos desempenhos das escolas paulistas nos sistemas de avaliação externa eram consequência do favorecimento de uma “autonomia curricular desmedida”, somada ao trabalho mal qualificado dos professores, vistos como excessivamente faltosos, se comparados aos da rede privada.

Além disso, o jornal também apoiou a política governamental de bonificação dos profissionais da educação por desempenho, compreendendo-a como mecanismo para “fixar” o professor na escola e combater o *lobby* dos sindicatos que tendem a se posicionarem contrariamente às ações da Secretaria paulista.

A receita para o fracasso na educação o Estado de São Paulo já experimentou. Ela inclui uma autonomia curricular desmedida e um sistema que permite a professores faltar quando bem entenderem e pular quase livremente de escola em escola. Tempere-se tudo com um mecanismo mal implantado de progressão continuada, que acabou se tornando um regime de aprovação automática, e os péssimos resultados obtidos pela rede pública do Estado nas avaliações não constituirão surpresa. O consolo que fica é que a secretária estadual de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, está tomando medidas para mudar o "status quo", como se pode depreender da entrevista que concedeu à *Folha*. A mais recente delas é a introdução de um currículo comum acompanhado de apostilas que indicam aos professores -e a seus eventuais substitutos- o que eles devem ensinar em cada aula e que conhecimentos depois cobrar dos alunos. A autonomia didática foi uma espécie de conto-do-vigário que um segmento da pedagogia moderna nos impingiu. Para dar certo, ela pressupõe a concorrência de educadores altamente capacitados e plenamente envolvidos com alunos verdadeiramente interessados. E nada disso existe na rede pública. Outro eixo em que mudanças se fazem necessárias é o da estabilidade do quadro de professores. É inadmissível que, nem bem iniciado o ano letivo, 45 mil dos 250 mil docentes já tenham mudado de escola. Isso sem mencionar as faltas. Elas chegam a 30 mil por dia – uma taxa de absenteísmo de 13%, contra menos de 1% na rede privada. A concessão de bônus salariais para as escolas que cumprirem metas de desempenho é um passo para fixar o professor no estabelecimento, mas é preciso mais. É o caso de rever a legislação que permite privilégios como o das faltas impunes aos funcionários. É preciso aqui coragem para enfrentar o lobby dos sindicatos e restabelecer o básico: o professor precisa estar presente e saber o que ensinar. Sem isso, todo o resto é empulhação. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008)

Ao utilizar de maneira pejorativa a expressão “conto-do-vigário” para se referir às diretrizes preconizadas pela Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a *Folha de São Paulo* distanciou-se dos preceitos da imparcialidade e da neutralidade, declarando-se favorável às iniciativas da SEE-SP. A promulgação dessa legislação trouxe consigo ideais de democratização e progressiva concessão de autonomia pedagógica, curricular e administrativa às instituições de ensino. Em seus artigos 15º e 26º, observa-se:

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Em sentido contrário a estas deliberações, a SEE-SP viabilizou a padronização curricular e pedagógica mediante a implementação da reforma curricular *São Paulo faz escola*. Suas ações foram legitimadas pelo desejo de melhoria do desempenho das instituições de ensino públicas do Estado em sistemas de avaliação externa. Na visão da Secretaria paulista, era necessário que “[...] as escolas funcionassem de fato como uma rede” (SÃO PAULO, 2008, s/p.) Em crítica à LDB de 1996, no texto introdutório da *Proposta Curricular*, a então secretaria da educação, Maria Helena Guimarães de Castro, observou:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, s/p.)

Mais do que se opor à autonomia preconizada pela LDB de 1996, Maria Helena também protagonizou a instalação de um sistema meritocrático de valorização profissional no sistema educacional do Estado. Em seu artigo, *O mérito do professor*, publicado pela *Folha de São Paulo*, em outubro de 2008, é possível perceber suas intenções para com a reforma em curso:

Mais que escolas, escolas de qualidade. Mais que professores, professores comprometidos, motivados e valorizados. É com essas premissas que o Estado de São Paulo encara a missão de dar um salto de qualidade na educação pública [...]. Mas, a mais importante ação é o sério compromisso do governo José Serra com a valorização dos professores, protagonistas do sistema. Só há melhor desempenho dos alunos com professores motivados. O Estado, após aumentar o salário-base de todos os professores, selecionar 12 mil coordenadores pedagógicos e reorganizar o sistema de supervisão, lançou projeto de remuneração por desempenho que pode resultar em até 2,9 salários mensais a mais aos professores. Trata-se de reconhecer o esforço dos professores e valorizar o compromisso com a melhoria do desempenho dos alunos. Pela primeira vez, funcionários estaduais receberão bônus financeiro de acordo com o resultado do trabalho. Outros países, como o Chile, adotaram ações semelhantes. Nos EUA, o maior sucesso ocorreu em Nova York. (CASTRO, 2008)

Ao contrário da proposta de Maria Helena, não existem estudos que comprovem a associação entre a melhoria da qualidade educacional e a instalação de políticas meritocráticas (RAVITCH, 2011). Nesse processo, os sujeitos educacionais enfrentam, além da “responsabilização” quanto ao insucesso das escolas em sistemas de avaliação externa, também o que é denominado como “auto-monitorização”, cuja principal característica é a extensão do controle aos agentes educacionais que passam a fiscalizar a si mesmos e a seus pares, já que o trabalho “mal” desempenhado por um docente, por exemplo, pode representar perda financeira para a instituição como um todo. (BALL, 2002)

De acordo com Ball (2005), a “responsabilização” atribuída aos profissionais do ensino, colabora para que seja ampliada a mecanização do trabalho docente, processo denominado como “performatividade”. No contexto das reformas educacionais contemporâneas, esse termo deve ser compreendido como a “luta pela visibilidade”, situação em que os sujeitos buscam o máximo desempenho possível, mesmo ante as dificuldades de ordem conjuntural, pedagógica ou pessoal que possam emergir.

Do ponto de vista de Ciampi (et al., 2009, p.366), a reforma curricular *São Paulo faz escola* vincula-se a um projeto identitário mais amplo em que o Estado de São Paulo procura “recuperar” local de destaque no cenário educativo nacional. Em uma ação que pode ser comparada às incursões bandeirantes do século XVIII,

O título do projeto, “São Paulo faz escola”, é adequado aos objetivos a serem alcançados pelo governo. Uma imagem, aliás, que visa retomar a centralidade perdida pela educação paulista no conjunto da nação, expressa nos últimos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), bem como nas avaliações nacionais, nas quais o desempenho desse estado ficou abaixo do esperado.

A retomada do projeto 'empreendedor' do estado de São Paulo na educação é a de um bandeirantismo em descompasso com o seu papel de protagonista do desenvolvimento industrial, tecnológico e cultural do país. Esta imagem não visa caricaturar a atuação do governo paulista na área de educação, mas mostrar a forma como o imaginário político sobre a região é retomado historicamente para fortalecer sua identidade coletiva, principalmente em momentos de crise institucional.

Ademais, o empreendimento *São Paulo faz escola* possui raízes mais antigas, já que pode ser compreendido como a continuidade das reformas de corte neoliberal, implementadas em fins dos anos de 1990 no Brasil. No cenário educacional paulista, o paradigma neoliberal preconizou ações voltadas para a correção do fluxo escolar, para a descentralização dos sistemas de ensino e para o fomento de uma “cultura de avaliação” nas instituições (NEUBAUER, 1999). Outros pesquisadores, como Ramos (2013), Carvalho e Russo (2016), dedicados à análise das especificidades da atual reforma, também identificaram essa relação. Para eles,

[...] apesar das variações de políticas e programas implantados e das diferentes gestões da Secretaria de Estado da Educação (SEE) no período, a tríade orientadora, “racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão, qualidade do ensino”, fixada em 1995, manteve-se como eixo básico de atuação no setor. (RAMOS, 2013, p. 558)

Mediante a melhoria do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, a Secretaria paulista almeja devolver a ideia de pioneirismo e prestígio que historicamente esteve atrelada ao passado paulista. Para tanto, é necessário que os novos currículos sejam postos em prática pelos docentes, de modo que haja a utilização de seus materiais didáticos (*Cadernos do Professor e do Aluno*), cuja organização de conteúdos encontra-se equiparada ao que é aferido nos sistemas de avaliação em larga escala.

Para o prosseguimento dessas reflexões, busca-se compreender de que maneira a reforma curricular *São Paulo faz escola* foi recepcionada pelos sujeitos responsáveis por sua execução, ou seja, professores e coordenadores pedagógicos.

***São Paulo faz escola: a implementação segundo os sujeitos educacionais***

De acordo com o plano de metas e ações de 2007, *São Paulo: uma nova agenda para a educação pública*, mais especificamente em relação à 3ª ação, referente às mudanças previstas para “Currículo e expectativas de aprendizagem”, a reestruturação curricular da rede paulista de ensino deveria se processar de acordo com as seguintes etapas:

1. Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007; 2. Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber; 3. Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. (SÃO PAULO, 2007)

Dessa forma, por meio da estrutura da *Rede do Saber*<sup>3</sup>, os professores seriam consultados e capacitados para atuar na elaboração dos novos currículos. Em curta temporada, no ano de 2007, coube a eles a função de informar à Secretaria as “boas” experiências de ensino-aprendizagem que possuíam.

Para participar, basta preencher o formulário que será ponto de partida do nosso trabalho. A divulgação, sistematização, análise e revisão das iniciativas já existentes permitirão compor o mapa real da nossa rede. Será ele a apontar uma proposta de currículo para o Estado, com a participação de todos e voltada para um aprendizado mais efetivo. Uma rede com identidade própria, em benefício de nossos alunos. (BOIM, 2010, p. 22)

Na introdução da *Proposta Curricular* de 2008, a Secretaria observou que a reforma curricular *São Paulo faz escola* continuava em andamento e partiria dos

[...] conhecimentos e das experiências práticas já acumuladas, 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. (SÃO PAULO, 2008, p. 8)

Convém salientar que, durante o planejamento inicial de 2008, os professores receberam um curso de capacitação nas escolas, com duração de três dias. Nessa ocasião, corpo docente e gestão assistiram às vídeoconferências em que a SEE-SP apresentou a reforma *São Paulo faz escola* e os materiais didáticos que a compunham. Para Boim (2010, p. 14),

---

<sup>3</sup> Ambiente virtual utilizado pela SEE-SP para fornecer cursos de formação e formação continuada aos profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

Destacou-se, sobretudo, nesta curta formação dada aos professores, os deveres de cada um com as metas estabelecidas pelo governo paulista. Dessa maneira, o professor foi excluído das discussões pedagógicas que o envolvem, e incapacitado de elaborar o próprio planejamento pedagógico para o ano letivo que começaria em breve, o que evidencia, no novo currículo paulista, uma forte tendência no controle sobre o que e como ensinar.

Apesar de amplamente divulgada pela SEE-SP como um processo democrático (SÃO PAULO, 2008; 2010), a reforma curricular *São Paulo faz escola* foi percebida pelos sujeitos entrevistados de maneira distinta. Para os docentes, o processo eletrônico de consulta aos professores não foi incisivo, tal qual a capacitação oferecida preliminarmente ao início do ano letivo de 2008. O professor da escola B não se recorda de ter sido chamado para participar do processo de elaboração dos novos currículos. Para ele, tratou-se de uma imposição governamental.

Então, em 2008, eu lembro que, no início do ano, eles publicaram a proposta curricular que, assim, no meu ponto de vista, na verdade, não foi uma proposta, foi uma “imposta”, por que ela já veio pronta. Se você for na Secretaria da Educação, eles podem falar: “\_Não, mas houve uma discussão no Estado”. Eu não participei dessa discussão.

Da mesma maneira, a professora da escola A expressou seu descontentamento ao lembrar da chegada do novo currículo e dos *Cadernos do Professor* na escola:

Primeiro eu fiquei revoltada, eu não gostava de nada, eu achava absurdo, por que chegou como uma imposição: “\_Você tem que trabalhar isso!” Como? Eu vou ter que trabalhar desse jeito? Eu tenho que dar essas atividades? Mas, eu não concordo! Aquela coisa fechada, você entendeu? Então, embora eles colocassem que era uma opção, que era só um... sabe? Como se você fosse decidir: trabalhar por eles (*Cadernos*) ou não. Quando vinham algumas orientações, eram no sentido de implantação mesmo, tinha que ser aquilo, você entendeu?

Para a coordenadora da escola A, o maior problema enfrentado pela SEE-SP durante a reforma curricular não esteve ligado à qualidade dos materiais didáticos (*Cadernos do Professor e do Aluno*), tampouco às concepções pedagógicas seguidas pelos novos currículos, mas ao fato de ser uma imposição, uma reforma que não foi idealizada de maneira conjunta com a escola e com seus profissionais. “Embora tivesse o nome de proposta, nós sabíamos que tínhamos que fazer. Esse

trabalho de convencimento não foi fácil”, disse a coordenadora pedagógica entrevistada. Apesar de considerar prioritária a implementação de um currículo unificado para a rede de ensino paulista, essa profissional observou:

Então, em um primeiro momento, o trabalho foi difícil, por que a proposta chegou, mas, sem antes ter havido uma discussão. O que não se caracteriza como uma coisa ruim, uma coisa nociva para o trabalho, não é isso. Eu acho que a rejeição se deu mais pela forma como foi implementado.

O depoimento da coordenadora da escola B corroborou a posição de recusa dos sujeitos ante a política governamental, bem como o consenso sobre a necessidade de instalação de um currículo unificado para rede, o que traria oportunidades igualitárias para os alunos. Para ela, no entanto, o processo de implementação dos novos currículos assumiu um direcionamento vertical, o que, segundo seu ponto de vista, causou estranhamento e resistência.

Eu também vejo que, no início, foi tudo muito novo. Então, tudo o que é novo assusta a gente um pouco. Eles [SEE-SP] queriam que a gente “desse conta” de que os professores trabalhassem com os *Caderninhos*, as apostilas. [Mas], o professor não reagiu muito bem, em um primeiro momento. Na rede, a gente vivia pedindo, nós professores, que tivesse algo linear no conteúdo. [Queríamos] que o aluno saísse daqui, por exemplo, no 2º bimestre, e fosse transferido para outra escola e, [chegando] nessa escola, não tivesse vendo outra coisa. [Queríamos] que tivesse uma sequência para onde ele fosse. Isso aconteceu e isso foi bom. O material em si é bom, por que ele já vem todo preparado. “\_O professor tem que pesquisar? \_Tem!”. Mas, em quaisquer outros meios teria que pesquisar, certo? Então, o material é bom, eu o vejo como um material bom. No início foi muito confuso. Por quê? Por que veio como se fosse uma [imposição]. De novo, de cima para baixo, sem consultar. A gente tinha que engolir e o professor não queria trabalhar com o *Caderninho*.

Quando não há participação dos sujeitos educacionais no processo de elaboração e implementação das reformas governamentais, um sentimento recusa e uma conseqüente atitude de resistência são gerados (Moreira, 1999), causando o que Gusmão (2004) denomina como um “alheamento” dos profissionais da educação. Distante do contexto das escolas da rede, a reforma curricular *São Paulo faz escola* foi observada pelos profissionais do ensino paulista como uma diretriz impositiva e autoritária que trouxe consigo conflitos institucionais.

Os questionamentos e críticas endereçados à SEE-SP não partiam apenas de professores e coordenadores pedagógicos, responsáveis pela execução da política governamental, mas também de intelectuais ligados à área educacional,

especialistas em currículo e de Associações de professores e pesquisadores de diferentes disciplinas, como é o caso da Associação Nacional de História – Núcleo Regional de São Paulo – ANPUH-SP, cujos membros questionaram e trouxeram proposições quanto à implementação dos do currículo *São Paulo faz escola* para disciplina de História. (GIAVARA, 2018)

Uma das principais críticas encaminhadas pelos pares dessa entidade diz respeito à composição da equipe elaboradora do currículo e de seus materiais didáticos (*Cadernos do Professor e do Aluno*) para a disciplina de História feita pela SEE-SP. Desde 2008, os apostilados são assinados por intelectuais do campo historiográfico, como Paulo Miceli, Diego López da Silva, Glaydson José da Silva, Mônica Lungov Bugelli e Raquel dos Santos Funari. De acordo com os pesquisadores do GT de ensino da ANPUH, esses profissionais:

[...] possuem trajetórias intelectuais consolidadas, e a equipe de professores dos diferentes componentes curriculares apresenta formação nas melhores universidades do país, embora não se tenha verificado preocupação em selecionar profissionais que agreguem em sua formação as interfaces entre conhecimentos acadêmicos e escolares: dedicação à história das disciplinas e dos currículos escolares, ou das didáticas e das práticas e metodologias específicas de ensino-aprendizagem, por exemplo. Ademais, permanece ainda a lógica de elaboração dos currículos sem a participação efetiva dos professores do ensino fundamental e médio. (CIAMPI. et al., 2009, p.362)

O fato dos profissionais elaboradores não estarem envolvidos com pesquisas que tratam as especificidades da História enquanto disciplina escolar, tampouco possuírem experiência na rede pública estadual como professores, confirma a percepção de que os sujeitos educacionais foram tratados pela SEE-SP como executores da reforma curricular em curso.

## **Conclusão**

Ao buscar respostas para o questionamento apresentado inicialmente, considera-se que a reforma curricular *São Paulo faz escola*, na visão dos sujeitos educacionais, foi compreendida como uma política educacional que favoreceu controle pedagógico, exercido mediante a padronização curricular. Professores e coordenadores escolares sentiram-se excluídos do processo de elaboração dos novos currículos, o que levou a atitudes estranhamento e recusa.

Entretanto, não há garantias de que currículo prescrito pela SEE-SP tenha sido operacionalizado tal qual foi concebido por seus elaboradores. Por outro lado, emergiu nas escolas um “currículo real”, mais próximo das verdadeiras necessidades institucionais. Apesar da padronização pretendida pela SEE-SP, cada escola fez a seu modo a implementação da reforma proposta, decidindo, de acordo com a realidade experimentada, como as diretrizes do poder público seriam operacionalizadas.

Trata-se da emergência de uma “cultura escolar”, percebida como a leitura que os sujeitos educacionais realizaram sobre a reforma curricular *São Paulo faz escola*. De acordo com os direcionamentos encaminhados por Chervel (1991), Forquin (1993), Julia (2001) e Viñao (2006), tal atitude é compreendida como um “produto” genuíno das escolas.

### **Referências Bibliográficas**

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 02, p. 3-23. Braga: Universidade do Minho, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa, Campinas*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BLÓIS, Caio. **O compromisso democrático nos currículos oficiais paulistas: a abordagem do conflito na proposta da CENP e no currículo “São Paulo Faz Escola”**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: MEC, 1996.

CARVALHO, C.; RUSSO, M. H. Políticas educacionais e itinerários de pesquisa: o Programa São Paulo Faz Escola. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, jul./dez., 2016.

CASTRO, Maria Helena. O mérito do professor. **Folha de São Paulo**, 15 out. 2008. Disponível: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1510200808.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CHERVEL, André. *Historia de las disciplinas escolares*: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, n. 295, p. 59-111, 1991.

CIAMPI, Helenice. et al. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v. 29, n. 58, p. 361-382. São Paulo, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Autonomia ou anarquia?**. Editorial. 26 fev. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2602200802.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GIAVARA, Ana Paula. **Da história acadêmica à história como disciplina escolar**: o debate sobre o ensino nos Encontros da ANPUH-SP (1990-2016). Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina história**: cultura e identidade docente. São Paulo: Unesp, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 01, p. 9-43 jan./jun., 2001.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. **Currículo e autonomia docente**: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez., 2013.

MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 01, p. 131-145 jan./jun., 1999.

NEUBAUER, Teresa Roserley. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Géssica Priscila Ramos. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 29, n. 3, p. 537-556. Goiânia, set./dez., 2013.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor**. (História). São Paulo: IMESP, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Caderno do aluno**. (História). São Paulo: IMESP, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: História. São Paulo: SEE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 92 de 19 de dezembro de 2007**. Estabelece diretrizes para a organização curricula

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2006.

Recebido em: 21/02/2019

Aceito em: 15/03/2019