



O trabalho docente e as mudanças curriculares: desafios entre teoria e prática

Teaching work and curricular changes: challenges between theory and practice

Sandra Faria Fernandes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Puc/SP- Brasil

Resumo

O texto faz uma análise do processo de implantação de uma Proposta Curricular em escolas brasileiras, por meio de levantamento de aspectos facilitadores e dificultadores apontados por professores das escolas pesquisadas. Percebeu-se que o método de implantação do processo de mudança é mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada, a rejeição dos professores em relação à proposta está ligada, principalmente ao fato desta não ter sido submetida a sua consulta prévia. É essencial ouvi-los, com eles dialogar, possibilitando o delineamento de um currículo resignificado.

Palavras-Chave: participação docente; reforma curricular; prática docente.

Abstract

The text analyzes the process of implementation of a curricular proposal in Brazilian schools, by means of a survey of facilitator and facilitator aspects pointed out by teachers of the schools studied. It was noticed that the method of implementation of the process of change is more important for the success of the enterprise than the nature of the desired change, the teachers' rejection of the proposal is related mainly to the fact that it was not submitted to its consultation Preview. It is essential to listen to them, with them dialogue, allowing the design of a resignified curriculum.

Keywords: teacher participation; Curricular reform; Teaching practice.

Introdução

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em 2008 iniciou o “Projeto São Paulo faz escola”, que buscava propor um currículo para os níveis de Ensino Fundamental II e Médio.

Na oportunidade acompanhamos o processo de implantação dessa nova Proposta Curricular junto às escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos, que abrange os municípios de Santos, Cubatão, Guarujá e Bertioga. O termo acompanhar se justifica, tendo em vista que, como supervisora de ensino, não nos competia propor ou testar o projeto, mas sim acompanhar a implantação. A partir da análise desse momento, delineamos alguns subsídios para a reflexão do processo, e, com base nesse cenário, demos início a uma pesquisa com o propósito de perceber e identificar os fatores facilitadores e dificultadores apontados pelos professores no processo de implantação de um novo currículo.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a de abordagem qualitativa. A pesquisa cumpriu as seguintes etapas: observação realizada nas unidades escolares; análise de documentos legais; e entrevistas semiestruturadas com os professores de cada escola selecionada para a pesquisa. Os dados coletados por meio das entrevistas foram tratados com base na análise de conteúdo.

Nosso propósito foi o de contribuir para a pesquisa na área, trazendo a “voz” dos professores, que tiveram a oportunidade de, trabalhando diretamente com o processo de implantação da nova Proposta Curricular, apontar alguns caminhos que acreditam ter tido sucesso e outros que não foram bem-sucedidos, mas que, na análise de seus desacertos, talvez permitirão encontrar direções para novas mudanças.

Com o acompanhamento e a observação dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram realizadas as entrevistas. Com base nessas entrevistas com os professores, organizamos as respostas, tabulando-as por fatores dificultadores e facilitadores do processo de implantação da Proposta Curricular, buscando, também, identificar as condições em que a Proposta foi implantada na escola a partir da fala dos professores.

Para manter um arcabouço teórico que permitisse a sustentação da análise, partimos de conceitos maiores que serviram como lentes para a investigação. Foram três os temas cuja reflexão nos ajudou em nossa análise: reformas curriculares, processos inovadores e processos de mudanças educacionais.

Traçamos nossas considerações finais, destacando os principais fatores que dificultaram e os que facilitaram a implantação da nova Proposta Curricular no estado. Destacamos, ainda, as contribuições deixadas pelos entrevistados no sentido de melhorar o processo, que podem colaborar para a tentativa de estabelecer diretrizes que venham subsidiar a continuidade dos debates sobre a implantação de programas educacionais mais profícuos.

A Proposta Curricular

A Proposta Curricular do estado de São Paulo é composta por um conjunto de medidas adotadas pelo governo estadual com relação à Educação Básica, que alterou o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do “Programa São Paulo faz escola”. Como parte da política educacional assumida pelo governo estadual, a reforma curricular integra o

Programa de Qualidade na Escola e está fundamentada na Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, que dispõe a respeito de sua implantação.

Inicialmente foi encaminhado às escolas um material intitulado “Jornal do Aluno”, organizado por diferentes áreas, de modo a facilitar a compreensão do aluno, e uma “Revista do Professor”, com o propósito de subsidiar a aplicação das atividades propostas no referido Jornal.

O Jornal do Aluno e a Revista do Professor foram subsidiados com orientações e vídeos tutoriais que apresentaram os princípios da organização do material. Esses momentos foram compartilhados pelos professores das diferentes disciplinas, professores coordenadores, diretor da escola e supervisores de ensino.

Após esse período, que se estendeu por 45 dias, chamado pela SEE/SP de recuperação inicial, os alunos passaram por uma avaliação. Posteriormente a isso é que passou a ser enviado, para os professores, para a equipe gestora e para a Diretoria de Ensino, um material contendo a Proposta Curricular das 13 disciplinas do currículo.

O primeiro material enviado às escolas foi um caderno intitulado “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Os temas que notadamente nos remetem às discussões a respeito da escola para um novo século.

O objetivo da Proposta Curricular é que todas as escolas do estado devem funcionar, de fato, como uma rede. Nesse sentido, a Secretaria da Educação passou a produzir e encaminhar às escolas subsídios que incidem diretamente não só em sua organização, como também na sala de aula. O propósito apresentado pela SEE/SP é de garantir uma base comum de conhecimentos e de competências para todos os alunos.

A Proposta está contextualizada na LDBEN nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, não só para o Ensino Médio, mas para toda a Educação Básica, a Proposta Curricular vem articulada ao mundo do trabalho, em uma referência ao trabalho como elemento que vincula a Educação à realidade.

A Proposta foi completada por um conjunto de publicações dirigidas aos professores e alunos. O Caderno do Professor foi organizado por semestre e por disciplina, contendo situações de aprendizagem no sentido de orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Os conteúdos, habilidades e competências são organizados por séries, acompanhados de orientações para a gestão em sala de aula, para a avaliação e para a recuperação. Nos anos de 2011 a 2014, deu-se continuidade à Proposta, que passou a ser o Currículo Oficial do estado de São Paulo.

Fundamentos

Nas últimas décadas, diferentes reformas educacionais vêm varrendo os sistemas de ensino, sem apresentar uma resposta pertinente aos problemas que atingem de forma recorrente e intensa os sistemas de ensino.

Quando buscamos alternativas para o futuro, nada melhor do que refletirmos a respeito do passado. Embora nossas interpretações possam ser diversas, existe uma materialidade no que já passou, no que foi vivido. No

dizer de Imbernón (2000, p. 17), “o futuro vai sendo construído com peças do passado e do presente. A análise do passado permite-nos conhecer melhor nossa própria idiossincrasia e a do presente, prever uma situação do futuro provável (desejável ou não)”.

Para Sacristán (2000, p. 45), um aspecto essencial na Educação é ser projeto, e o projeto moderno de Educação prioriza a acumulação do saber que nos dá a imagem de mundo; “[...] o passado cultural é a fonte do presente e o material substancial do futuro ao ser feito no presente”. Não há futuro sem raízes previamente assentadas sobre as quais se erguer. Nesse sentido, o pensamento moderno para a Educação busca o difícil equilíbrio entre o valor do conteúdo que precisa ser denso e relevante e a busca de sua apropriação significativa como saber.

Canário (2006, p. 12), em sua reflexão, aborda o problema de uma perspectiva que indica a necessidade de “[...] concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória, que permitam compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente”. A proposta de Canário (2006) para essa escola do futuro seria uma reinvenção da escola e do ofício de professor, priorizando o questionamento crítico a respeito dos processos de ensinar e aprender da escola atual.

Acredita-se que, por meio do pensamento crítico, podem ser obtidas contribuições para reinventar essa nova escola, em um exercício de autonomia intelectual que ultrapassa os limites do discurso hegemônico, em sua lógica da racionalidade instrumental que vigora nas atuais políticas educativas. O início do século XXI nos leva à celebração e à avaliação de como se encontra a Educação neste momento de transitoriedade e mudanças. A crise, segundo Rigal (2000, p. 171), no sentido que Antonio Gramsci lhe atribuiu: “[...] momento no qual o velho está agonizando ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer”, instala-se, trazendo a incerteza com a morte das velhas certezas. O marco histórico revela um momento de crise, crise essa entendida como um território de fronteiras, onde o velho está em pedaços e o novo ainda está para ser esboçado. Portanto, a ideia principal é reinventar a escola, tendo na teoria crítica o fio condutor para a análise do que realmente se quer para essa nova escola.

Vale notar que essa tarefa de construção da escola para o novo milênio não é isolada, ela requer atores coletivos, não só capazes de elaborar um novo discurso, mas também de consolidá-lo hegemonicamente e de globalizá-lo.

Acreditamos na urgência em mudanças na escola, principalmente no reconhecimento social da importância do trabalho docente, acompanhado de melhoria nas condições materiais dessas instituições. Pensamos que a escola, sendo uma instituição que está inserida em uma comunidade social globalizada e em mudança, sofre influências constantes em suas prioridades e projetos para o futuro. Sabemos também que alunos, professores e os demais sujeitos pertencentes à comunidade escolar não são os mesmos de um passado recente. Para tanto, precisamos prepará-la para que, nos próximos anos, possa ser chamada não apenas para ocupar o espaço de apropriação do saber, de ser um lugar de aprender, mas

sim para ser um espaço de busca de construção, de diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista, enfim, para ser uma organização cidadã.

Os mentores da nova Proposta Curricular do estado de São Paulo lhe atribuem um caráter inovador. Mas o conceito de inovação é, por sua essência, polissêmico. Existe um grande universo de pesquisas que buscam dar conta desse conceito. Essa polissemia se faz presente entre as várias ciências que analisam esse conceito de inovação, bem como dentro de áreas específicas do conhecimento, ou seja, muitas teorias, muitos atores, cada um procura analisar e redesenhar, a cada época, o que é inovação. E essa questão torna-se ainda mais polêmica quando o foco passa a ser inovação educacional.

Masetto (2011) assume que um projeto, para ser inovador, precisa estar centrado na prática docente. Nesse mesmo sentido, Arroyo (2011) destaca que, para uma proposta apresentar-se como inovadora, é necessário que se valorize o que os professores consideram como mais significativo em suas práticas. O autor defende que a inovação na escola necessita estar muito mais centrada nas práticas educativas, na estrutura, nas relações escolares, nos tempos e espaços, nos rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola, do que na reforma de conteúdos e programas.

As reformas educacionais realizadas nas últimas quatro décadas, segundo Canário (2006), não foram capazes de produzir uma resposta adequada aos problemas que têm afetado os sistemas escolares de forma recorrente e intensa. Nesse contexto, deparamo-nos com um desequilíbrio acentuado entre o conhecimento técnico-científico e a imaturidade social e política, que, juntos, nos mostram a incapacidade de lidarmos com as novas demandas trazidas da era da tecnologia da informação em seus diferentes aspectos.

As reformas curriculares, segundo Brooke (2012, p.12) são mais complexas, pois objetivam mudar, acima de tudo, as práticas de ensino. Para o autor, “essas reformas dependem de mudanças, até radicais no comportamento dos professores; entram em cena múltiplos fatores subjetivos, incluindo a cultura da profissão e da escola e a estrutura dos incentivos institucionais”.

Com Michael Apple, passou a existir uma relação estrutural entre as relações da Educação com o poder econômico, político e cultural. Sua preocupação é evitar uma concepção mecanicista entre produção e Educação. Podemos entender os questionamentos de Apple (2008) quando foca as instituições escolares indicando aos educadores que tenham um olhar mais atento para a escola, para poder entender como a hegemonia é recriada por meio dos currículos escolares.

Paulo Freire, embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, discute profundamente essa questão em suas pesquisas, tendo grande influência no pensamento de Giroux e de Apple.

A crítica de Freire ao currículo se manifesta basicamente no conceito de educação bancária, que pensa no conhecimento como algo constituído de informações e fatos a ser simplesmente transferido do professor para o aluno, comparando o conhecimento com

um depósito bancário. Freire aponta em direção de uma Educação problematizadora, defendendo que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, que o conhecimento tem sempre uma intencionalidade e que o ato pedagógico é um ato dialógico. Para Freire (2010, p. 26), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão”. Assim sendo, afirma que a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo, no sentido de abrir possibilidades para ser um professor crítico.

Currículo, na concepção freireana, é uma conjugação entre a política, a teoria e a prática do que fazer na Educação não somente no espaço escolar, como também em seu entorno, numa perspectiva crítico-transformadora.

As questões do currículo no milênio, em uma nova perspectiva, colocam o campo do currículo como elemento central do processo educativo. Tendo o espaço escolar como referência, o currículo é o lugar onde se cruza a reflexão sobre a teoria e a prática.

A pesquisa

Com base nas entrevistas com os professores, organizamos as respostas trabalhando-as por fatores dificultadores e facilitadores. A partir desses procedimentos, selecionamos indicadores e os organizamos em categorias para a análise.

Para a discussão dos resultados, utilizamos como eixos os princípios centrais explicitados na Proposta Curricular em implantação no estado: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, e articulação das competências para aprender, relacionando-os com as categorias obtidas na análise das entrevistas.

Vários pontos foram destacados pelos professores entrevistados, entre eles o principal fator dificultador apontado foi a não consulta aos professores que estavam em contato direto com os alunos. É o que nos mostra a fala da professora Margarida, da EE dos Crisântemos¹:

A Proposta Curricular, o currículo da escola, deveria passar por uma consulta ampla, longa, demorada, pente fino, com os professores, com os diretores. (MARGARIDA).

Na EE dos Girassóis, a situação não foi diferente, e a fala da professora Íris demonstra bem essa indignação a respeito da forma de implantação da Proposta Curricular:

Eu questiono a forma como o Estado implementa os projetos, as propostas. Eu acho que deveria ser muito..., mas muito bem discutido antes, mas não... É discutido lá em cima, com a equipe técnica, não é discutido com quem realmente vai trabalhar ali na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em na sala de aula. (ÍRIS)

Entre os principais pontos dificultadores apontados

¹ Os nomes das escolas e dos professores são fictícios.

pelos professores encontra-se o da autonomia e regulação.

Podemos observar, na EE dos Crisântemos, a professora Margarida, que coloca:

Não tivemos tempo de opinar, foi sequencial. Simplesmente veio e está aí e pronto. Não existe como massificar, fazer um bloco, todos vão saber essa mesma coisa. (MARGARIDA)

Na construção de uma escola que também aprende, não se pode perder de vista a interação e a autonomia de seus integrantes, principalmente no tocante às práticas pedagógicas. Franco (2012, p. 154), ao refletir sobre o conceito de práticas pedagógicas, diz: “[...] considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, e ainda relativiza a sua construção, partindo de sua representatividade e de seu valor, pois afirma que: “[...] elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição”. Contudo, sustenta, essencialmente, que, “a prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. Assim não nos iludamos: a prática não muda por decreto”.

As reflexões elencadas justificam a posição tomada pelos professores quando apontam como retrocesso a forma de implantação da Proposta Curricular, pois o espaço de sala de aula é aquele em que o professor interage com seus alunos e com o currículo. Ao professor cabe priorizar o que precisa ser ensinado e aprendido. Segundo Masetto (2003, p. 72), “[...] concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular”.

Apple e Beane (2001, p. 26) destacam que a vida cotidiana oferece uma espécie de “currículo oculto”, por meio do qual as pessoas aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima. Talvez uma alternativa fosse que professores e alunos, somados à comunidade escolar, criassem meios de construir uma aprendizagem que fosse significativa e que permitisse a formação de uma comunidade que ensina e aprende junto. Nas palavras de Paulo Freire (2010, p. 78), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

No decorrer da investigação, analisamos as Propostas Curriculares das disciplinas e observamos que elas apresentam metas de aprendizagem por séries/bimestres, tanto no Ensino Fundamental ciclo II como no Ensino Médio. Notamos que as Propostas apresentam um processo de subordinação entre conteúdos, habilidades e o tempo em que são distribuídos. Nessa lógica, observa-se a existência de uma estrutura curricular interna que considera o bimestre como tempo mínimo de aprendizagem.

Essa postura não acompanha o pensamento apresentado por teóricos da área (CANÁRIO, 2006; CARBONELL, 2002; MASETTO, 2011), que em suas argumentações, colocam que, no desenvolvimento de um projeto, a construção de um processo de aprendizagem necessita que se oriente pelos princípios da autoaprendizagem e da interaprendizagem, da

aprendizagem colaborativa, da aprendizagem por descoberta com pesquisa, da aprendizagem significativa, da aprendizagem que efetivamente integra a prática profissional com as teorias e princípios que a fundamentam em todo o tempo de formação. Se tivermos um tempo tão fechado, como um bimestre, para a aquisição de habilidades e competências pelos alunos, certamente não estaremos trabalhando em um projeto inovador.

Quanto à resistência à mudança, podemos perceber que os professores não concordam que fique somente com as instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios a elaboração de novas Propostas Curriculares. Os sujeitos pesquisados aceitam e concordam que necessitamos de Diretrizes e Parâmetros Curriculares comuns dentro da federação, dos estados e dos municípios, garantindo uma política educacional que leve em conta a promoção de um ensino público gratuito e de qualidade. Na esteira desse pensamento, a elaboração da Proposta Curricular de cada estado e de cada município necessita, para ser adequada, de consulta prévia à comunidade escolar, garantindo sua participação na elaboração desses documentos.

Algumas conclusões

A Educação pública na atualidade, nas esferas estadual, municipal e federal, responde por 80,21% da Educação em todo o estado de São Paulo. A SEE/SP, por sua vez, responde por 41,42% da Educação oferecida às crianças e jovens, segundo o censo escolar 2016. O que observamos nas falas dos professores, foi a rejeição de uma Proposta que não foi submetida à consulta dos professores, que são aqueles que estão em contato direto com os alunos em sala de aula, e dos gestores, que estão na base do sistema.

Tal posicionamento nos remete à fala de Candau (2011, p. 38), quando afirma que: “as reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva”. No nosso caso, aos professores restou apenas a aplicação de conteúdos previamente elaborados.

A sugestão colocada pelos professores, além de serem consultados previamente para a garantia de sua participação e sua autonomia, seria a de que a Proposta Curricular, ao ser implantada por séries sequenciais, a cada ano em uma série, evitaria o descompasso entre os conteúdos e promoveria um melhor planejamento da aprendizagem. Eles atribuíram a políticas públicas equivocadas a impossibilidade de contar com um tempo maior para a implantação da nova Proposta Curricular.

Pudemos constatar, ainda, que, mesmo discordando da forma de implantação, que foi um fator amplamente apontado, a Proposta não foi abandonada. Sua implantação deu-se de uma forma parcial, adaptada, como revelaram os entrevistados. Percebemos, também, que essa forma de alinhamento adotada, devem-se muito mais à esperança dos professores em testar novas opções de melhoria na qualidade da Educação do que a atitudes

tomadas pelos mentores da Proposta com a finalidade de corrigir rumos.

Sarason (2012, p. 444), destaca que: “O método de implementação do processo de mudança é muito mais importante para o sucesso do empreendimento do que a natureza da mudança desejada”.

Sua fala vem ao encontro dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa, pois nossos sujeitos apresentaram como principal fator dificultador a estratégia de implantação, alegando que a Proposta em si representou menos desconforto do que o modo como ela foi implantada. Isso nos faz acreditar que as estratégias que não levam em conta as decisões locais de como colocar em prática novos projetos podem determinar se os professores assimilam e continuam a usá-los, ou que caíam em desuso.

Os papéis estão invertidos, nossos professores estão solicitando um melhor planejamento, por parte da SEE/SP, na implantação da nova Proposta Curricular. Um planejamento que inclua a consulta aos principais sujeitos do processo, que são os professores que estão nas salas de aulas, e aos gestores, que trabalham em contato direto com a coordenação do processo. Uma implantação em longo prazo, com conteúdos e materiais adequados às necessidades dos alunos, e, principalmente com um cuidado maior com o espaço escolar que vai receber os alunos e ser o cenário de todo o processo de implantação.

Acreditamos que, para a implantação de novos programas ou projetos, ou mesmo para um realinhamento dessa Proposta Curricular, é essencial ouvir e dialogar com os professores que estão na escola. Não só ouvir, oferecer oportunidade de troca, de retorno de suas propostas. Na atualidade, tal processo é perfeitamente possível, pois, o estado de São Paulo, possui plataformas na rede de informática que permitem a interação de uma escola com as demais escolas da rede estadual. Boas práticas podem ser socializadas e, a partir desse processo, um novo currículo pode ser delineado, mas, agora, com a participação dos interessados, em uma postura crítica em relação à realidade, com a possibilidade de transcender as aparências e chegar à essência de forma profunda, atitude que nos permite desvelar e transformar o mundo.

Referências

- Apple, Michael W. (2008) **Ideologia e currículo** 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- _____; Beane James (Org.). (2001) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, Miguel G. (2011) **Currículo, território de disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brooke, Nigel (Org). (2012) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco.
- Canário, Rui. (2006) Escola, aprendizagem e inovação. In: _____. **A escola tem futuro? Das Promessas as incertezas**. Porto Alegre: Artmed,
- Candau, Vera Maria F.(2011) Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus. P. 29-42.
- Carbonell, Jaume. (2002) **A aventura de inovar**. A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. (2012) **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. (2010) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).
- Imbernón, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: _____. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Masetto, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- _____. (2011) **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp.
- Rigal, Luis. (2000) A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. P. A: Artmed.
- Sacristán, J. Gimeno. (2000) A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed
- Sarason, Seymour B. (2012) A avaliação da mudança educacional. In: BROOKE, Nigel (Org). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traco. p. 444-456.