

Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente

Curricular reform of São Paulo and regulations of teaching work

Vânia Galindo Massabni

Doutora em Educação Escolar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada-linha de pesquisa Educação. Docente da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ) – USP. São Paulo, SP – Brasil
massabni@usp.br

Resumo

Recentemente, o governo paulista implementou uma reforma curricular, propondo alterações no trabalho docente ao apresentar planejamento, conteúdo e metodologia das aulas em materiais didáticos com uma abordagem construtivista. Por outro lado, tem sido uma prerrogativa básica dos professores, ao exercerem sua profissão, planejar ações e realizar decisões curriculares sobre a aula, ainda que influenciadas por determinações externas. Estas se ampliam, em âmbito internacional. Se o currículo paulista, conforme analisado, exime do planejamento e propõe menor margem de decisão ao professor, o objetivo deste estudo é analisar se este currículo, do modo como proposto, altera a prática docente e é visto como forma de regulação desta prática pelos professores. Eles consideram que tais materiais (Cadernos), atrelados a avaliações, são tentativas de maior controle sobre seu trabalho. Ainda que pouco modifiquem sua prática com o uso dos Cadernos, entendem que, por terem flexibilidade neste uso, a reforma não diminuiu sua autonomia.

Palavras-chave: Trabalho docente. Regulação. Reforma educativa. Prática de ensino.

Abstract

Recently, the state government presented a curriculum reform to the teachers, proposing changes in the work of the teacher by showing planning, content and methodology to give classes in a constructivist approach. On the other hand, it has been a basic prerogative of teachers, when exercising their profession, to plan actions and to make curriculum decisions about the class, although influenced by external determinations. These are extended, internationally. If the São Paulo curriculum, as analyzed, exempt from planning and proposing lower margin decision to the teacher, the aim of this study is to analyze if this curriculum, the way of proposed changes to teaching practice, is seen as a way to practice regulation by the teachers. They consider that the presence of textbooks, tied to evaluations, are attempts to greater control over their work. Although it makes little modification of their practice through using textbooks, because they have flexibility in this use, they understand that the reform did not decrease their autonomy.

Key words: Teaching work. Regulation. Educational reform. Teaching practice.

O trabalho docente e a regulação da prática educativa

Ao se estabelecerem metas para a educação e ao se idealizarem as formas de melhoria dos sistemas de ensino, os professores são, invariavelmente, lembrados como os profissionais capazes de levar a cabo as reformas educativas. Ainda que nem sempre tenham a valorização necessária, está a cargo deles grande responsabilidade social.

As formas pelas quais este profissional regula a sua própria prática podem incluir o estabelecimento de prioridades ao traçar objetivos em seu planejamento, a escolha de tarefas pelas quais espera orientar a aprendizagem de seus alunos, as decisões sobre o ensino e a forma de realizar a relação teoria e prática em sala de aula, os julgamentos de situações concretas considerando a diversidade do alunado, a relação com os pares no enfrentamento conjunto dos desafios educativos, entre outras. São todas formas de atuar que permitem ao professor regular o trabalho na especificidade da sala de aula e da escola. Segundo Tardif (2002, p. 132), ensinar requer fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos, as quais dependem “[. . .] da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos”.

Planejar suas ações e, nesse planejamento, escolher como e o que ensinar, tem sido uma prerrogativa básica dos professores ao exercerem sua profissão. Parâmetros, diretrizes e propostas curriculares, além do livro didático, estão em um contexto de influência nas escolhas educativas que interferem no processo de juízo e consequentes opções dos docentes. Nessas escolhas há maior ou menor margem de decisão do professor, dependendo de como são propostas e implementadas as políticas educacionais, incluindo pressões, controles e cobranças para que se desenhe, na prática, o currículo, conforme o idealizado. Para Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 201) na atividade de planejar é que se centram alguns estudos que evidenciam a desprofissionalização da categoria docente, sendo que o plano, para os professores, está enquadrado nos condicionantes do contexto profissional real. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000, p. 201), “[. . .] o plano da atividade educativa e, dentro dela, o currículo, é uma competência profissional básica dos docentes”. Questionam: que aspectos de sua atividade lhe é possível planejar, tendo autonomia e capacitação para fazê-lo?

Segundo Flores (2014), o entendimento sobre o significado de ser professor e de sua profissionalidade se manifesta quer no quadro legal e curricular, quer nos modos de ser e de estar na profissão. Esta compreensão da especificidade da docência, considerando conhecimentos, destrezas e valores integrantes do ser professor enquanto profissão, fundamenta maneiras distintas de interpretar seu papel no desenvolvimento do currículo, bem como delimitações da função docente no exercício profissional.

A perspectiva do estudo aqui apresentado alinha-se a de outros autores (HOLLY, 2000; MIZUKAMI et al., 2002; DIAS-DA-SILVA, 1998; FLORES, 2014), que têm se dedicado a trazer o professor para o centro do debate educativo, compreendendo sua vida, sua identidade e seu trabalho e, a partir deste conhecimento, analisar as situações vividas nos contextos escolares e os condicionantes da prática. O professor tem sido valorizado também em investigações que tornaram conhecidas as ideias que assumem a docência em seu caráter transformador da própria prática, ao valorizar sua reflexão na ação e sobre a ação em um processo de pesquisa da prática, nas linhas do professor reflexivo e professor pesquisador. Pimenta e Lima (2004) referem-se a pesquisas sobre a prática como contribuintes da superação do plano dos discursos (que, a nosso ver, também se apoderam de prescrições normativas sobre como deve ser o trabalho do professor em sala de aula) e adentram a complexidade das situações reais da docência, configurada como prática social em uma dada sociedade, com uma história e cultura.

Com estas preocupações, desenvolvemos o presente estudo (2010-2015)¹ sobre o currículo paulista e seus impactos nas escolas públicas, mais precisamente nas possíveis mudanças trazidas ao trabalho dos professores e à percepção sobre a possibilidade de aumento da regulação de sua atividade profissional.

Formas de regulação do trabalho docente

Segundo Nóvoa (1995), para além da autonomia em sala de aula, tida por ele como tradicional na docência, professores necessitam margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão. A constituição dos professores enquanto profissionais do funcionalismo público, historicamente os tornou subordinados às esferas de poder estatais. Embora a presença estatal seja importante no ensino, principalmente por assegurar a equidade social e qualidade e contemple

um papel de supervisão, sua ação pode se desenvolver em uma perspectiva de acompanhamento e avaliação, diferentemente de uma “lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora” (NÓVOA, 1995, p. 25). Alcançar a responsabilidade inerente à autonomia profissional requer, para o autor, uma mudança de atitude e o enfrentamento de desafios que exigem respostas criativas dos professores.

Atualmente, estão em curso orientações de reforma curricular em que os papéis e responsabilidades dos professores definem-se menos em função de suas capacidades para planejar o currículo do que pela capacidade de colocar em prática o currículo desenvolvido por outros, em uma ótica de que cabe a ele ser um profissional que aplica métodos, técnicas e programas, bem como aborda conteúdos escolhidos e propostos por outros, tidos como especialistas. Esta é uma perspectiva que entende o professor como técnico, a quem cabe aplicar e desenvolver materiais e currículos, cujo resultado, para Holly (2000), é a perda da capacidade dos professores em atuar e tomar decisões, tornando-se mais dependentes dos planejadores em uma perspectiva sustentada pelo uso crescente de testes que buscam certificar a competência profissional do professor.

Nesta concepção, identificada como racionalidade técnica, os professores “[...] assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboraram, como também à sua finalidade” (CONTRERAS, 2002, p. 96), pois reduz o conhecimento prático da docência a um conhecimento técnico. O domínio de procedimentos seria a especificidade profissional do professor, que não disporia, em princípio, do preparo intelectual necessário à elaboração das técnicas, atendo-se à sua aplicação.

A ampliação da regulação do trabalho docente vincula-se às atuais reformas educativas. Antes, os sistemas educacionais se organizavam de modo que os professores contavam com uma ampla autonomia individual e coletiva, levando-se em conta sua ação na complexidade das tarefas educativas e conduta para enfrentar incertezas do trabalho; no modo de regulação desencadeado há vinte anos, Maroy (2011) observa a submissão dos professores a diversas formas de enquadramento de suas práticas.

Christian Maroy (2011) compreende os modos de regulação institucionais de um sistema educativo como o conjunto dos mecanismos de orientação, coordenação, controle das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias neste sistema. Em sociologia, a regulação social designa os processos de orientação da conduta dos atores e de definição das “regras do jogo”, em que

pesem as leis e dispositivos técnicos que buscam viabilizá-las. As regulações são desenvolvidas no macro, meso e micro escalas e, por exemplo, a macro pode ser a escala nacional de determinada pesquisa, como a do autor citado. Ele analisa os modos de regulação do ensino secundário em cinco países europeus (Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal). Porém, as regras e a regulação efetiva são elaboradas – e ressignificadas, acrescentaríamos – pelos envolvidos, para resolver os problemas de coordenação e de orientação, havendo uma regulação autônoma e de controle, esta última institucional e promovida pelas autoridades. A regulação cognitiva dos sujeitos e suas interações socioculturais, bem como tradições e valores, contribuem para a orientação das condutas em um sistema.

As regulações não produzem necessariamente a ordem e o ajustamento diante dos problemas e falhas de funcionamento de um sistema e questiona-se a efetividade das regulações funcionalistas (MAROY, 2011), especificamente quando se refere ao sistema educacional, cuja história e políticas passadas introduzem o repensar sobre as formas de introdução de mudanças apartadas dos sujeitos, histórias e ideais pertencentes ao contexto.

A despeito destas ressalvas, os resultados de seu trabalho (MAROY, 2011) indicam tendência de fortalecimento e ampliação de políticas educativas fundamentadas na regulamentação pela avaliação e na definição de objetivos curriculares *standard* a serem cumpridos com vistas a aferição de “qualidade”, configurando novos arranjos institucionais em um modelo de Estado avaliador. Uma tendência por ele observada na evolução nos modos de regulação institucional presente na política educacional destes países é, ao lado do crescimento da avaliação externa dos estabelecimentos de ensino e do sistema escolar, o aumento da regulação de controle do trabalho de ensino, notadamente com a diminuição da autonomia profissional individual dos professores.

A prática docente na reforma curricular paulista

A Secretaria da Educação do governo estadual paulista vem buscando modificações na rede pública de ensino para “[...] cumprir o seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede”, como descrito na Apresentação do Currículo do Estado (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Com este objetivo, desde 2008,

propôs um currículo básico para as escolas por meio de documentos orientadores, vídeos e materiais didáticos para uso em sala de aula, conhecidos como Cadernos do currículo.

Na pesquisa aqui relatada, foram realizadas entrevistas com 19 professores, entre eles 6 coordenadores de 8 escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental II em uma cidade de aproximadamente 400 mil habitantes do interior de São Paulo. A abrangência do estudo alcançou aproximadamente 20% das escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria do município. O objetivo do trabalho foi identificar os modos de regulação percebidos pelos professores diante das mudanças trazidas ao trabalho cotidiano pela implementação do então novo currículo do Estado.

Conforme analisado, apesar de aparentarem ser uma apostila, até porque são bimestrais, os Cadernos são inovadores no sentido de possuírem uma abordagem diferenciada do conteúdo, no que se refere à organização tradicional dos livros didáticos. O conteúdo não está identificado logo de início pois cada tópico tem início com situações de aprendizagem, nas quais o aluno necessita exprimir opinião ou ideias prévias, tecendo considerações e conclusões a partir da análise de figuras, textos, gráficos, mapas e experimentos em geral. Cabe ao professor orientar a aprendizagem e seu papel nesta forma de conduzir a aula, incluindo as perguntas a serem realizadas aos alunos, se encontra nos Cadernos do Professor. Assim, observa-se que o material propõe mudanças no conteúdo e na metodologia de trabalho do professor, com ênfase no papel ativo do aluno durante a aula, conforme aprofundamos em outras oportunidades (MASSABNI, 2011, 2012).

Os Cadernos são diretivos e regulatórios da prática docente, no que diz respeito a ensinar passo a passo como o professor pode desenvolver a metodologia proposta em sala de aula. Esta metodologia é apresentada em uma abordagem coerente com os pressupostos do construtivismo (por exemplo, situa o professor como orientador da aprendizagem, centralidade no aluno e em sua aprendizagem, valorização das tarefas, formas de raciocínio e ideias prévias dos alunos).

Embora houvesse indicativos das mudanças em curso, os dezenove (19) professores entrevistados revelam impacto pessoal com a reforma curricular no sentido de que as escolas desconheciam ou não informaram que deveriam mudar seu currículo e a forma de ensino, de um ano para o outro. As respostas deixam claro como as mudanças são gestadas à parte das escolas e dos professores, sem a participação deles, e chegam como imposição do sistema, como exemplifica a

professora entrevistada: “Quando ele [o currículo] chegou eu era professora, estava na sala de aula, *a gente assusta porque está acostumada a pegar um conteúdo do livro didático*”. (Professora Coordenadora Pedagógica 1², grifo nosso)

Todos os professores afirmaram utilizar os Cadernos e foi indagado também se tiveram algum tipo de formação como suporte para este uso e compreensão dos fundamentos do currículo. À exceção de avisos em reuniões pedagógicas, não houve relato dos professores de formação continuada que permitisse compreenderem teoricamente as mudanças propostas ao trabalho docente e, assim, se apropriarem de um saber necessário ao ajuste do proposto à realidade. Como não coube aos professores a elaboração nem apropriação intelectual – e sendo parte supostamente interessada –justifica-se a resistência inicial ao currículo.

A regulação da atividade docente na implementação do currículo foi responsabilidade do coordenador pedagógico, como esclarecem os documentos consultados. O ajuste do currículo às atividades em sala de aula poderia ocorrer em caráter de colaboração e formação coletiva, priorizando a orientação ou amparo à ação docente. No entanto, se expressa pela fiscalização da ação, conforme uma das professoras entrevistadas:

[...] eu me pergunto qual é a função do coordenador? [...] eu não tive esse apoio, só a coordenadora me disse o seguinte *‘Precisa usar o caderninho’*. Eu apanhei até agora pra poder aprender e entender como tem que ser usado. [...] a gente deve usar os cadernos azuis do SARESP que são aqueles relatórios de avaliação. (Professora 13).

As avaliações do Saresp e seus resultados estão atrelados ao conteúdo dos Cadernos, como é a pretensão da reforma. O ajuste no trabalho com conteúdos em função da priorização de competências, conceitos e habilidades implica em mudanças metodológicas. Uma das professoras entrevistadas (Professora Coordenadora Pedagógica 2) percebe a dificuldade de ajuste em sua escola, pois prevalecem aulas “metódicas” (no sentido de método expositivo) incompatíveis com a elaboração de conhecimentos e competências cobradas no Saresp. Não responder a pressões externas para mudar seu trabalho é tomado como comodismo e falta de compromisso profissional pela professora, não havendo (ou não

revelando) críticas às tentativas de regulação extrínseca do trabalho acompanhadas da diminuição da autonomia docente, na perspectiva de Maroy (2011).

O direcionamento explícito da prática docente restringe a função do professor enquanto idealizador e planejador da regulação da aprendizagem no interior da sala de aula e afeta a profissionalidade. O direcionamento da prática não é bem visto pelos entrevistados. Mas é legitimado por uma professora experiente:

Quando o Governo disse que viria esse material, eu acho que nós colocamos uma esperança que fosse um material mais voltado, realmente, para aquela, *tipo uma apostila direcionada, que nós tivéssemos a questão, realmente, um pouco mais pronta* [...].
(Professora 6, grifo nosso).

Holly (2000) indica existirem certos aspectos da perspectiva técnica úteis ao desenvolvimento profissional (eficiência, gestão, técnicas de apresentação, por exemplo), mas alerta que o predomínio de materiais e procedimentos padronizados (standardizados) pode contribuir para o enfraquecimento do desenvolvimento profissional dos professores, pois retira do cerne de sua ação o domínio teórico estruturador das escolhas a serem realizadas.

Nas perguntas, indagamos se os professores se sentem afrontados por não poderem desenvolver sua forma de dar aula, construída em anos de experiências, muitas vezes, saberes estes valorizados em estudos como o de Tardif (2002). Os professores entrevistados foram incorporando o material como apoio à prática docente, com uso eventual ou mais frequente, conforme o docente. Aceitar usar os Cadernos devido à flexibilização não significa aceitação de sua proposta pedagógica ou revisão de saberes, crenças e valores pessoais da docência diante do proposto. Paralelamente, a imposição do sistema para o uso exclusivo dos Cadernos como material estruturador da prática docente foi se abrandando ao longo do estudo. Este processo evidencia o alcance limitado do currículo em propiciar a identificação do professor a um papel de orientador da aprendizagem.

Quando perguntados, os professores não se referem à forma de trabalho como parte das inovações trazidas pelos Cadernos, fundamentadas em determinada compreensão do construtivismo. Mesmo quando instados a falar sobre seu papel na metodologia proposta, revelam-se indiferentes ou desentendidos, reiterando que a inovação trazida refere-se ao conteúdo a ensinar.

A centralidade no conteúdo escolar também é evidenciada nas explicações da importância do currículo na tarefa de organizar a rede. Diante da variedade e sequência diferentes entre os livros adotados nas escolas não havia a almejada homogeneidade no elenco dos conteúdos, aspecto lembrado pelos entrevistados. O discurso dos professores está em conformidade com o esperado pelos propositores da reforma no que se refere a buscar equiparar assuntos a serem aprendidos em diferentes escolas estaduais, conforme as consultas realizadas (SÃO PAULO, 2010 e *site* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo).

A elaboração, produção gráfica e distribuição nas escolas de um material didático próprio gera gastos governamentais ao Estado de São Paulo, mas a opção permite manter a identidade como rede de ensino, enquanto outras redes públicas têm optado pela compra de materiais didáticos prontos, colaborando para a “terceirização” da elaboração e planejamento das escolhas consideradas importantes para o ensinar e aprender no sistema público. No decorrer do estudo ficou evidente a iniciativa oficial do Estado de pensar em regular a prática docente a partir de materiais didáticos, como já alertado por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), tentativa essa infrutífera em países europeus.

Autonomia pedagógica e sua relação com o currículo proposto

Os professores percebem as tentativas de maior controle do Estado sobre seu trabalho. Contraditoriamente, entendem gozar de autonomia pedagógica relacionando-a à flexibilidade quanto ao uso/não uso dos Cadernos nos momentos considerados adequados ao trabalho. Dos 19 entrevistados, 11 exprimem sua ideia de preservação da autonomia apesar das cobranças no uso do material, conforme ilustram os depoimentos dos seguintes professores:

Não concordo [que não há autonomia]. A proposta que veio é bem flexível, dá para tirar, colocar no momento certo, *desde que siga*.
(Professora 10, grifo nosso).

Dentro da proposta a gente faz o planejamento, dentro desse planejamento você está livre pra trabalhar. [Então a autonomia existe?] *Existe*. Ninguém se sente assim amarrado [...]. (Professora 11, grifo nosso).

A pretensa liberdade de escolha dos conteúdos a serem ensinados é a principal razão pela qual os entrevistados consideram ter autonomia, tomando os assuntos do caderno como norteadores. Embora a cobrança e fiscalização por especialistas denotem controle externo do trabalho e constituam formas de regulação da ação docente, evidenciando diminuição da autonomia, elas não são percebidas como tais no contexto da reforma realizada, como se nota a seguir:

A gente tem autonomia na sala de aula pra estar trabalhando. [Em relação aos coordenadores, gestores, superiores você acha que, tranquilo?] *Todo dia tem coordenador dentro da sala de aula, anotando aula*. E quando alguma coisa não dá certo, eles falam. (Professora 8, grifo nosso).

[Você entende que a maior parte dos professores faz um bom uso dessa autonomia?] Eu acho. Porque se ele quiser chegar e trabalhar o mesmo assunto de uma outra forma, *ele vai ser cobrado, ele tem que trabalhar o caderno*. Ele não tem autonomia pra fazer coisa diferente. (Professora Coordenadora Pedagógica 2, grifo nosso).

É esta compreensão estrita de autonomia que 11 dos 19 professores apresentou, pois voltada apenas ao conteúdo escolar e sua orientação. Dentre as respostas diferenciadas sobre autonomia dos demais 8 professores, destacou-se apenas uma:

Essa minha autonomia ficou fragilizada. Por exemplo, (a direção escolar) não me abriu espaço [...]. Eu percebo que há uma insegurança. [...] como que vai me cobrar isso se a senhora (diretora) conhece o meu trabalho, pode acompanhar, está aqui? (Professora 7).

A professora, experiente e em final de carreira, é referência para a docência na escola em que atua. Ainda assim, revela falta de confiança no trabalho do

professor, aspecto que, profissionalmente, oferece mínima margem para a inovação pedagógica, criação e elaboração de saberes, ainda que evitada de erros e acertos, mas comprometida com os alunos e com aprimoramento da prática educativa em cada escola. A incompetência atribuída aos professores neste contexto regulatório atribui aos especialistas o saber e aos professores a execução técnica porquanto parece ser um critério *a priori* para a proposição de políticas que regulamentam o trabalho docente.

Na percepção da incapacidade de controlar o próprio trabalho e o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional é que se evidenciam uma das maiores frustrações e stress dos professores (NÓVOA, 1995). Traçar redefinições do raio de ação pertinentes ao contexto profissional exige a confluência de valores e esforços coletivos dos professores. Estas necessitam levar em conta a redefinição do papel profissional no sentido de considerar as alterações nas condições sociais, econômicas e político-educacionais que deflagram novas demandas para a escola, como indicado por Nóvoa (1995).

Volta-se à questão da formação docente capaz de fomentar uma concepção de autonomia alicerçada em tentativas de construção coletiva entre os professores, com trocas de saberes e experiências necessárias a uma educação democrática. Para isto, formar melhor e confiar mais nos professores é necessário, dando-lhes a possibilidade real e estruturada politicamente de serem ativos nas definições dos rumos curriculares e de protagonizar avanços reais na aprendizagem dos alunos e na vida escolar, em dissonância com a racionalidade técnica.

Concluindo, há um esforço do Estado de São Paulo em buscar organizar seu sistema de ensino e melhorar a educação paulista. Urge auxiliar na mudança de perspectiva que embasa as decisões para tornar os professores protagonistas da história, criando espaços democráticos de construção coletiva do saber e de autonomia docente, abrangendo a complexidade da docência.

Notas

- 1 Projeto apoiado pela Fapesp no programa Melhoria do Ensino (Projeto 2010/50617-6).
- 2 A numeração utilizada para identificar os professores entrevistados foi atribuída em caráter aleatório.

Referências

- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algar incompetente. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.
- FLORES, M. A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 851- 869, 2014.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 79-110.
- MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.
- MASSABNI, V. G. Inovações na política educacional paulista: a proposta curricular e o referencial construtivista. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., 2011, Águas de Lindóia. *Anais*. . . Águas de Lindóia: UNESP, 2011. p. 2.921- 2.931.
- MASSABNI, V. G. *New educational policy at São Paulo State, Brazil: a challenge to teaches, teacher educators and their professional development*. Disponível em: <<http://atee.macam.ac.il/program/round4/Documents/atee-130-full.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2012.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Apresentação do currículo do Estado de São Paulo. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEE). *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010. p. 7-24.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

recebido em 1º out. 2015 / aprovado em 23 nov. 2015

Para referenciar este texto:

MASSABNI, V. G. Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. *Dialogia*, São Paulo, n. 22, p. 161-172, jul./dez. 2015.