

Isabel Maria Sabino de Farias¹
Valdriano Ferreira do Nascimento²
Patrícia Almeida Moura³

Resumo

Este artigo aborda a constituição do currículo produzido na perspectiva de sua invenção na prática pedagógica dos professores da escola básica. Busca analisá-lo meio ao movimento de reforma curricular experimentado a partir das regulamentações previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta análise se fundamenta no ideário epistemológico de autores que tratam do currículo como praticado, vívido e inventado considerando o contexto social em que se inserem os sujeitos de sua ação, com destaque em Certeau (1994), Alves (2017) e Ferraço (2016). O estudo aponta que a instituição educativa deve inovar, propiciando um ambiente de aprendizagens significativas, pensando e repensando sua prática curricular, direcionada para uma ação coletiva em que os sujeitos praticantes assumam na essência de seus saberes fazeres, o olhar diagnóstico e pró-ativo de seus problemas, levando-os ao planejamento e prospecção de soluções da problemática cotidiana, mediada por processos integrados das ações desenvolvidas por professores e alunos.

Palavras-chave: Currículo. Escola básica. Prática inovadora.

Abstract: SCHOOL MAKES CURRICULUM. NOTE ON SCHOOLS INNOVATING IN TIME OF BNCC

This article approaches the constitution of the curriculum produced from the perspective of his invention in the pedagogical practice of the teachers of the Basic School. It seeks to analyze it in the midst of the

1. Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

2. Graduado em Pedagogia, História e Geografia. Mestre em Educação (UECE). cursando Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Docente do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

3. Pedagoga (UFPI). Especialista em Ensino e em Supervisão Escolar pelo Instituto Múltiplo e em Políticas Públicas de Gênero e Raça (UFPI). Mestre em Educação (UNEB/GESTEC). Membro do grupo de pesquisa em Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador, com lotação na Escola Municipal Governador Roberto Santos - GRE Cabula.

curricular reform movement experienced from the regulations set forth in the National Curricular Common Base (BNCC). This analysis is based on the epistemological ideology of authors who treat the curriculum as practiced, vivid and invented considering the social context in which the subjects of their action are inserted, with prominence in Certeau (1994), Alves (2017) and Ferrazo (2016). The study points out that the educational institution must innovate, providing an environment of meaningful learning, thinking and rethinking its curricular practice, directed to a collective action in which the practicing subjects assume in the essence of their know-how, the diagnostic and proactive look of their problems, leading them to planning and prospecting solutions to the daily problems, mediated by integrated processes of the actions developed by teachers and students.

Keywords: Curriculum. Basic school. Innovative practice.

Resumen: LA ESCUELA HACE CURRÍCULO. NOTA SOBRE ESCUELAS QUE INOCEN EN TIEMPO DE BNCC

Este artículo aborda la constitución del currículo producido en la perspectiva de su invención en la práctica pedagógica de los profesores de la Escuela Básica. Se busca analizarlo medio al movimiento de reforma curricular experimentado a partir de las regulaciones previstas en la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Este análisis se fundamenta en el ideario epistemológico de autores que tratan del currículo como practicado, vívido e inventado considerando el contexto social en que se insertan los sujetos de su acción, con destaque en Certeau (1994), Alves (2017) y Ferrazo (2016). El estudio apunta que la institución educativa debe innovar, propiciando un ambiente de aprendizajes significativos, pensando y repensando su práctica curricular, dirigida a una acción colectiva en la que los sujetos practicantes asuman en la esencia de sus saberes, la mirada diagnóstica y proactiva de sus los problemas, llevándolos a la planificación y prospección de soluciones de la problemática cotidiana, mediada por procesos integrados de las acciones desarrolladas por profesores y alumnos.

Palabras clave: Currículo. Escuela básica. Práctica innovadora.

1. PARA COMEÇAR ESTA CONVERSA

O título atribuído a esta reflexão – A escola faz currículo. Nota sobre escolas que inovam em tempo de BNCC – não é fortuito. Ele nos parece pertinente para ponderar sobre o discurso curricular produzido em torno da ideia de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como ele afeta a escola de Educação Básica e a prática pedagógica de seus professores.

Uma análise que, ao partir do movimento de reforma curricular vivido, recentemente, em torno da aprovação da BNCC, busca suporte no argumento de que a escola não é igual nem homogênea e é assim que ela faz currículo, traço, aliás, que é revelador de sua potência inovadora como lugar de reinvenção cotidiana da prática curricular.

2. CURRÍCULO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – NOTAS INTRODUTÓRIAS

O debate sobre currículo é sempre pulsante, pois falar de currículo nunca é trivial, uma vez que este é um campo de estudo marcado por disputas em torno do sentido da prática educativa, do “que” e “para quê” ensinar. Com efeito, a concepção de currículo como campo de disputa não é uma novidade (FAVACHO, 2012).

A literatura acerca do tema evidencia que não há apenas uma compreensão do que é currículo, posto que ela se vincula a distintas concepções do que é educação, expressando, por conseguinte, projetos educativos e sociais igualmente diversos (ROLDÃO, 2007). É nessa direção que deve ser compreendido o alerta de Silva (1999, p.14) ao afirmar que a “essência” do currículo não reside em sua definição, pois o que ela pode revelar é “o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Definir currículo, por conseguinte, implica sempre uma seleção do que pode e deve ser aprendido e ensinado.

É nessa perspectiva que compreendemos os acontecimentos recentes, os quais situam o campo do currículo como território decisivo na configuração das políticas públicas nacionais, orquestradas sob

intenso e acelerado processo de contrarreforma constituído, sobretudo, em torno da BNCC. Designamos de contrarreforma, porque se o intento de elaborar uma “base comum nacional” nasce do movimento dos educadores no decorrer das lutas pela educação e formação dos professores (DOURADO; AGUIAR, 2018), o que se sucede no cenário brasileiro, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016), caminha na contramão do processo democrático, até então constituído. É nesse contexto que o conceito de “Base Nacional” emerge e prevalece, culminando com a aprovação do documento do MEC, denominado “Base Nacional Comum Curricular. A Educação é a base”. Vale ressaltar que o documento BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, no entanto a regulamentação da BNCC para o Ensino Médio foi aprovado um ano depois.

Esta inversão – de “comum” para “nacional” – não é apenas uma questão retórica. Nilda Alves, em artigo publicado em 2017 e intitulado “Formação de docentes e currículos para além da resistência” esclarece que a ideia de uma base remonta ao final da década de 1970, em meio ao movimento pela redemocratização do país que, entre outras temáticas, dá visibilidade à formação de professores e à necessidade de “pensar um currículo” para sua formação no Brasil. A autora faz referência aos encontros regionais e nacional sobre o assunto ocorridos entre os anos de 1982 e 1983, destacando que justamente neste último:

[...] produzem um documento que analisa e propõe mudanças possíveis para todos os níveis do sistema de ensino, entendendo que devem ser pensados articuladamente. Esse documento nunca foi incorporado pelo MEC, [...]. Inúmeras são as indicações feitas e que poderia retomar neste artigo. No entanto, vou tratar somente de uma delas: a ideia de base comum nacional. (ALVES, 2017, p. 5).

Na sequência, Nilda Alves esclarece que o grupo de educadores de 1983 instituiu como metodologia de trabalho para delinear a “ideia de base comum nacional” o desenvolvimento e acompanhamento de experiências curriculares diversas de formação de professores em várias universidades para que, a partir de sua análise, esse conceito (de base comum

nacional). A indicação era que o “acúmulo dessas experiências e o debate em torno delas permitiriam o aparecimento, aos poucos, de ideias comuns acerca de currículos da formação docente” (Ibidem, p.6). Nesse sentido, acrescenta a autora brasileira, “a possibilidade de vir a ser nacional só ocorreria após o surgimento de ideias comuns” extraídas a partir da análise dessas “experiências necessárias, em sua diversidade, e do estabelecimento de ideias, em comum, acerca do que é possível na formação” (Idem).

A noção de base comum, em sua gênese, surge motivada pelo reconhecimento da diversidade dos processos curriculares, pela valorização das questões regionais, pela escuta dos sujeitos envolvidos (docentes e estudantes) e das condições efetivas de sua concretização. Um conceito constituído historicamente com uma aposta na produção contextual do currículo, distante, portanto, de um desenho prescritivo, homogeneizador e baseado pedagogicamente no desenvolvimento de competências, como é o caso da BNCC aprovada.

Reforçamos, assim, o argumento de Lopes (2018, p.25) de que assegurar que todas as escolas tenham o mesmo currículo não garante uma educação de qualidade e, portanto, “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas que não são homogêneas”. A escola não é igual, os professores muito menos, pois diversa são suas trajetórias de vida, de formação, de atuação profissional e expectativas pessoais. Os alunos que chegam à escola pública também são portadores de singularidades com as quais gestores, professores e funcionários precisam lidar. Em sendo assim, não cabe um currículo universalista, que, ao nosso ver, só é possível para quem não faz e não conhece a escola por dentro; só é possível para quem fala da escola, mas não a vivencia. Argumentamos, assim, em favor de uma compreensão de currículo como aquilo que acontece cotidianamente na escola.

Nessa perspectiva, o currículo é produzido durante as práticas desenvolvidas pelos sujeitos da ação, de forma autônoma e com liberdade para criar, recriar e inovar, resultando num conhecimento novo e na formação de profissionais que se constituem meio a

resolução dos problemas enfrentados no cotidiano do processo formativo. Como preceitua Ferraço (2016), trata-se da oportunidade de criar outras formas de atuação, buscando forças no trabalho coletivo, viabilizando relações de poder mais horizontais e respeitando às diferenças entre professores e entre estes e seus alunos.

3. A REINVENÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR NA ESCOLA – O LUGAR DA INOVAÇÃO

Falar sobre escolas que fazem currículo em seu cotidiano em tempo de reforma curricular orientada pela homogeneização é falar da possibilidade de reinvenção da prática curricular; é falar de contextos de trabalhos que se descobrem e se organizam como comunidades de aprendizagem; é falar do potencial da articulação universidade e escola. Uma tríade virtuosa, que situa a escola, seus professores, alunos, gestores e demais integrantes como sujeitos capazes e fazedores da prática curricular.

A escola é um *espaçotempo vivo*, dinâmico, tecido pelos encontros e desencontros que permeiam o cotidiano da prática curricular que ali se desenrola. Certeau (1996, p.31) ao referir-se às práticas cotidianas lembra que:

O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta e noutra condição, com esta fadiga, com este desejo [...].

Para este autor é nas “artes do fazer” que residem o espaço da liberdade e da criatividade, ou seja, nas tessituras cotidianas nos diferentes contexto, entre eles a escola, que abrimos frentes de possibilidade de nos reinventar, de revisar pensamento e práticas. Esta compreensão nos convida a enxergar e pensar a escola como um espaço-tempo que se faz cotidianamente, mediada pelas ideias que nela cultivamos, pelas relações e interações que desenvolvemos, pelas ações concretizadas, mas também pelos silêncios não enfrentados.

Compreender a escola nessa perspectiva implica

reconhecer seu potencial criativo, inventivo, renovador. E isso não é simples nem fácil; exige esforço intelectual, emocional e físico, pois implica em rupturas com o já estabelecido, marca distintiva do processo de inovação, ou seja, o que estamos querendo dizer é que inovamos quando estabelecemos rupturas com crenças e práticas constituídas e cristalizadas no modo de pensar e agir, pessoal e profissional.

Este, no nosso entendimento, é o traço distintivo do conceito de inovação: a ruptura. Uma ação que se propõe a ser inovadora busca impulsionar rupturas com o já constituído; se propõe a estabelecer outra direção, outro rumo, outra dinâmica, outros valores e práticas.

Romper com o já constituído não é nada fácil, envolve desequilíbrios e novos reequilíbrios (cognitivos, emocionais e físicos); requer apoio, pois ninguém nasce sabendo inovar. Esta, aliás, é uma condição cultivável, aprende-se a ser criativo, inventivo, inovador. E se aprende como?

Dubet (1994) nos ajuda a compreender como este aprendizado pode ser promovido ao salientar que é na esfera do entendimento, da partilha intersubjetiva de valores, que a experiência social é construída criticamente. Esta construção exige um processo de reflexão intenso, principalmente “em situações que não são inteiramente codificadas e/ou previsíveis”, ou seja, quanto mais complexa, menos estável e mais dinâmica for a situação onde os atores sociais devem agir, mas eles precisarão lançar mão de sua capacidade reflexiva para definir sua ação (FARIAS, 2006).

Quando afirmamos que inovar pressupõe reequilíbrios, estamos nos referindo justamente ao ato delicado e complexo de romper com o conhecido, com o que já estamos acostumados, com as práticas e situações com as quais já estamos ou familiarizados, mesmo quando desconfiarmos de sua efetividade e de sua pertinência em relação ao propósito educacional.

Vejamos, apenas para exemplificar, a questão do planejamento em uma escola, cujo patrimônio tem

sido constantemente depredado, vandalizado. Entre nós, infelizmente, não são poucas as escolas que vivenciam esse problema que, em geral, é tratado com indiferença, pois fazemos de conta que não incomoda ver a escola pichada, ou tratado como uma situação meramente administrativa – em caso de roubo, fazemos um BO, uma denúncia na secretaria ou coisa do tipo. São diminutas as situações em que, como coletivo, optamos por dar também um tratamento responsivo, pautar a situação, buscar compreendê-la: O que significa tal reação? Como ela reflete os problemas sociais do entorno da escola, assim como seu reconhecimento pela comunidade? É possível fortalecer a identificação da comunidade do entorno com a escola? Enfim, as ações e reações têm significado; é preciso pensar sobre eles e, sobretudo, reelaborar novos sentidos, precisamente na direção que desejamos, precisamos e acreditamos. A experiência da Escola Municipal Roberto Santos, situada na periferia da cidade de Salvador-BA, registrada na obra “Práticas Inovadoras na Educação Básica: Percursos de entrelaces e interfaces na escola pública” (FARIAS; MOURA; HETKOWSKI, 2019), é emblemática de que a escola sabe e pode caminhar nessa direção.

É assim que entendemos a provocação deste poema, de autoria desconhecida, mas que tem tudo a ver com o conceito de inovar, inovação e inovador.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma de nossos corpos e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos. (Autor desconhecido)

A ação de busca e de projeção de novos sentidos, só é possível pela ruptura com o existente e o consolidado, sintetiza a inovação, o ato de inovar e de ser inovador.

Sob esta ótica, no âmbito da Educação formal, o contexto de trabalho, no caso, a escola, constitui-se espaço privilegiado de ações dessa natureza, pois lugar de confronto cotidiano de práticas e ideias, no qual a busca de sentido não é mera questão teórica ou ideológica, ou apenas um imperativo do progresso, “mas uma condição de sua sobrevivência

profissional” (THURLER, 2001). E é esse movimento, nem sempre tranquilo, de confrontação, de desequilíbrio das certezas, de inquietude e de insatisfação que move o desejo de projetar novas perspectivas, novos horizontes, novos desafios. A inovação é filha dessa busca.

Busca por vezes mobilizada por anseios individuais, por outras, induzida centralmente pelos órgãos da administração educacional, e, noutras, impulsionada por interesses coletivamente compartilhados entre pares. Cada sujeito dessa busca o faz com uma intencionalidade.

Vejamos: um professor (anseio individual), ao adotar um ou outro modo de realizar a avaliação da aprendizagem de seu alunos, é movido por uma intencionalidade ou mais formativa ou mais somativa/punitiva; o MEC (centralizada e induzida) ao estabelecer uma política, a exemplo da política curricular configurada na BNCC recentemente aprovada, quer imprimir uma direção no processo educacional de todas as escolas, no caso, uma direção referenciada na lógica das competências; uma comunidade escolar que enfrente problemas de depredação do patrimônio e de distanciamento dos pais (interesse coletivo), mas que decide aproximar e fortalecer esses vínculos e para isso planeja e desenvolve ações pedagógicas e culturais diversas, chamando para dentro de seu espaço físico a comunidade em seu entorno em diferentes momentos.

Este é um aspecto importante do conceito de inovação: não podemos perder de vista que este construto teórico não é asséptico de sentido político e pedagógico. Trata-se de um construto que remete à ideia de aperfeiçoamento, de progresso, de mudança, de criatividade e de transgressão da ordem estabelecida (o que, de alguma forma, tem um sabor de desobediência). Um termo que projeta uma imagem proativa e, por isso mesmo, tem uma carga sedutora muito grande, afinal, quem não quer ser inovador? Por outro lado, também assume uma conotação enganadora, porque tende a secundarizar questionamentos como “para quê” e “para quem” se quer inovar. Em que direção interessa inovar, em particular na escola pública brasileira? O conceito de inovação também carrega uma conotação que tende

a escamotear seus efeitos sobre a vida escolar na medida em que não encoraja a produção de uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas. E é isso que sempre, enquanto coletivo, temos que nos perguntar: para que direção queremos caminhar enquanto educadores, enquanto profissionais da educação e, principalmente, enquanto professores.

A compreensão dessa intencionalidade é que pode gestar os elementos fundantes de nosso desejo, nossa vontade de buscar outras possibilidades de atuação profissional e, com isso, reinventar a prática curricular na escola numa perspectiva que não seja de homogeneização, de negação de nossa diversidade e humanidade.

4. ESCOLAS QUE INOVAM SÃO LUGARES DE APRENDIZAGEM

E para ir caminhando para o final dessa conversa, queremos firmar, mais uma vez, a posição expressa no título desse escrito: a escola faz currículo sim; ela é capaz de responder contextualmente às demandas de seus estudantes, professores e funcionários. E é justamente quando ela assume esse papel, de senhora de suas decisões e ações, que ela inova. Assim, entendemos que escolas que inovam se constituem no cotidiano, com suas contradições e peculiaridades, como lugar onde todos aprendem, onde todos podem aprender.

Rui Canário (1997), educador português, chama atenção para o fato de que, em geral, pensamos a escola como lugar onde somente os alunos aprendem. Corroboramos com o autor o argumento de que pensar assim é uma ideia simplista e reducionista. A escola não é o lugar onde somente os alunos aprendem, os professores ensinam, os gestores cuidam da administração da escola, os demais servidores fazem a escola funcionar do ponto de vista organizacional e os pais colocam seus filhos para que a escola eduque-os. Isso não é verdade, ou pelo menos não deveria ser. Na escola todos podemos aprender, todos fazemos currículo, que nada mais é do que o que acontece na escola.

Para tanto, é preciso considerar que somos pares – pais, gestores, professores e demais servidores, e temos um propósito comum: favorecer o desenvolvimento do aluno, seu crescimento cognitivo, emocional e social. Como pares, aprendemos uns com os outros quando nos organizamos, identificamos nossas potencialidades e nos mobilizamos em torno de um objetivo educacional em comum: promover uma aprendizagem situada e significativa para nosso aluno e para nós mesmos. É isso que nos mobiliza como profissionais da educação e do ensino. Desse ponto de vista, nos parece legítimo dizer que somos nós mesmos propulsores de nosso desenvolvimento.

Uma escola que inova posiciona-se e se faz uma comunidade de prática, aprendendo consigo, entre pares, compartilhando, confrontando, experimentando, problematizando, inquietando-se. Enfim, fazendo e refazendo cotidianamente seu currículo, seu caminho para promover o crescimento dos múltiplos sujeitos que se encontram na escola, em especial os estudantes.

Nessa perspectiva, escolas que se reinventam são contextos de trabalhos cujo coletivo de pessoas:

- Assume o olhar diagnóstico e pró-ativo de seus problemas como atitude pedagógica contínua. Os problemas cotidianos são percebidos como ponto de partida do desafio para melhorarem. Isso requer confiança entre pares, apoio institucional, organização e engajamento profissional. É no diálogo sistemático e perene que isso se gesta.
- Planeja e prospecta alternativas, realizando uma produção contextual do currículo (LOPES, 2018), o que os leva a produzirem outra relação entre os pares constitutivos da escola; outras possibilidades de organização do tempo curricular, do uso dos espaços da escola e de seu entorno; assim como outros modos de ensinar (sem turma, sem séries, sem provas etc);

- Valorizam o desenvolvimento de aprendizagens significativas, duradouras e situadas, mediadas por processos integrados e globalizadores de discentes, docentes e todos os demais integrantes da comunidade escolar por meio de projetos, de pesquisas, de desenvolvimento de estudos de casos, de atividades artísticas, científicas, políticas e culturais de ampliação de suas formações. Possibilidade potencializada pela articulação universidade e escola.

Enfim, escolas que inovam, curricularmente falando, assumem a direção do que querem e precisam para tornar significativo o processo educacional escolar, evidenciando que o postulado de um currículo homogêneo, igual para um país de dimensões continentais diversas como o Brasil, nada tem a ver com uma educação de qualidade. Como muito bem dito por Alice Casimiro Lopes (2018, p. 26), com quem encerramos esta conversa.

Em contraposição a essa visão restrita da qualidade da educação, defendo que a educação é muito mais que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educador universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontrolláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos).

Currículo é vida, é dinâmico e contextual. Escolas que fazem currículo nessa direção existem aos montes pelo Brasil, como bem registrado na campanha “Aqui já tem currículo” lançada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED (<http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>) e em obras que registram a caminhada de escolas públicas na tessitura da Educação Básica que queremos e acreditamos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **I Congresso Nacional de Supervisão na Formação**. Aveiro, Universidade de Aveiro, 18 a 20 de setembro de 1997, p.20-35.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUBET, François. **Sociologie de L' expérience**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____; MOURA, Patrícia Almeida; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Práticas Inovadoras na Educação Básica: percursos de entrelaces e de interfaces na escola pública**. Curitiba: CRV, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.23-27.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: ARTMED Ed., 2001.