

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Maria de Lara Terna Garcia Mancilha

**O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SANTO ANDRÉ:
CONCEPÇÕES, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS (2005 – 2016)**

**São Caetano do Sul
2020**

Maria de Lara Terna Garcia Mancilha

**O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SANTO ANDRÉ:
CONCEPÇÕES, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS (2005 – 2016)**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

MANCILHA, Maria de Lara Terna Garcia.

O currículo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santo André: concepções, histórias e memórias (2005 – 2016) / Maria de Lara Terna Garcia Mancilha – São Caetano do Sul - USCS, 2020.

173f.

Orientadora: Sanny Silva da Rosa

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

1. Currículo 2. Políticas Curriculares 3. Coordenador Pedagógico 4. Ensino Fundamental 5. Santo André

I. O currículo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santo André: concepções, histórias e memórias (2005 – 2016)

II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof.^a Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 17 / 02/ 2020 _ pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (orientadora)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali (PUC)

Dedico este trabalho

Aos que acreditam em uma educação pública de qualidade social, e que, perseveram, cotidianamente, mesmo diante de tantas adversidades, lutando por uma escola efetivamente para TODOS!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu impressionante, infinito e ousado amor! Porque com Ele, "Tudo posso".
(Filipenses 4:13).

À minha mãe (*in memoriam*), por me ensinar, entre tantas outras coisas, as primeiras letras.
Ao me encorajar a seguir seus passos na educação, não apenas aprendi a amar minha profissão, mas também me inspirei com sua competência demonstrada no chão da sala de aula, dedicada às crianças da escola pública.
Saudades infinitas!

Ao meu querido pai, que quanto mais o tempo passa, mais aprendo a amar. Sua simplicidade me inspira a cada dia, e me ajuda a ser uma pessoa melhor! Plantou em meu coração uma semente que brota na busca por desafios e pela superação nas adversidades.
Meu amor eterno!

Ao meu irmão, pelo seu amor, dedicação e conhecimentos em informática. Sempre esteve pronto a me ajudar nos momentos de dificuldade tecnológica e em tantos outros nas quais se fez meu parceiro!
Obrigada por tudo!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Sanny Silva da Rosa, por suas contribuições generosas ao longo de todo o percurso no Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Sua paciência, carinho, cuidado e comprometimento me encantam. Agradeço, especialmente, aos momentos dedicados às orientações, sempre tão cheias de criticidade, me faziam sair com a certeza de que não conseguiria realizar suas solicitações! Mas você apostou em mim! O que nos desestabiliza, nos faz crescer, e no dia seguinte, tudo dava certo!
Me faltam palavras para agradecer!

Ao Prof. Dr. Alípio Casali, por suas contribuições valiosas no momento da Banca Examinadora. Suas sugestões e palavras cuidadosas e generosas, ainda ecoam em meu pensamento!

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, por acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa, ainda embrionária, nos Workshops do programa deste Mestrado Profissional, deixando contribuições fundamentais para a sequência da pesquisa. Gratidão por dar continuidade neste percurso e participar da Banca Examinadora com tanto carinho!

Aos colegas "#OrientandosSanny", Willian, Mércia e Xirlaine. Obrigada pela parceria, companheirismo e aprendizado! Madrugadas em claro definem nosso percurso!
E dá-lhe Redbull!!!!

À Laiani, minha "menina" da Iniciação Científica que se dispôs a também caminhar nessa pesquisa e começa a trilhar seus primeiros passos em estudos acadêmicos. Obrigada pela disposição!

À Equipe da EMEIEF Ayrton Senna da Silva, lugar que adotei em meu coração...
Cada um tem uma contribuição especial em minha história como mestranda!

À Ana Luiza, minha eterna DUE. Por tantos “puxões de orelha” em momentos de loucura, e palavras carinhosas em momentos de lágrimas e fragilidade!
Obrigada pela parceria e adoção!

Às colegas de caminhada, Adriana Reis e Dulci. Como não agradecer-las em um parágrafo especial? Vocês me incentivaram a iniciar o Mestrado, e me mostraram, tantas vezes, que seria possível! Obrigada pelos ensinamentos sobre “Currículos”, mesmo antes dessa pesquisa começar!

Às APeraltas Michelle, Regina, Vanessa e Thays, por compartilharem suas vivências tão ricas e significativas. Obrigada por ouvirem meus desabafos inúmeras vezes!

Às minhas queridas amigas “ermãs” Jana, Camila Coutinho e Cris (cumadi), por sempre compreenderem minhas ausências e me incentivarem a não desistir!

Às amigas de infância, Amanda e Stella, que acompanham desde sempre minha trajetória acadêmica e, mesmo com o passar dos anos, continuamos a nos entender pelo olhar.

Às amigas Shirley, Ivone, Patrícia e Juliana, minhas parceiras de viagens e aventuras!
Obrigada pelo apoio em tantos momentos difíceis e pelas risadas que fazem doer o maxilar!
Vocês são incríveis!

À todos os profissionais da rede municipal de Santo André que disponibilizaram materiais de seus acervos pessoais para a constituição documental desta pesquisa. Foram muitos os colaboradores! Por isso, não os mencionarei um a um, para não correr o risco de esquecer alguém!

Às professoras participantes da pesquisa, que disponibilizaram alguns minutos de seu tempo, com tanto carinho e atenção, para as entrevistas semiestruturadas.

À Secretaria de Educação de Santo André por autorizar a realização deste estudo, fomentando a pesquisa e o crescimento profissional. Agradeço a parceria entre a Universidade Municipal de São Caetano do Sul e a Prefeitura de Santo André, pelo auxílio concedido.



FRATO90

RESUMO

Esta dissertação buscou resgatar o percurso histórico da construção do currículo do município de Santo André, localizado no ABC Paulista, entre 2005 e 2016 com a finalidade de compreender as concepções curriculares que têm orientado a prática pedagógica dos profissionais dessa rede de ensino. Esta pesquisa de abordagem qualitativa combinou a análise de documentos com as concepções de currículo dos profissionais de educação, explícita ou implicitamente, reveladas em entrevistas semiestruturadas. Resgatar fragmentos de memórias do currículo deste município torna-se relevante para a construção da identidade educacional dessa rede de ensino. Como referencial teórico, o estudo respalda-se nas contribuições de Michael W. Apple, Miguel Arroyo, Stephen J. Ball, Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé e Vera Candau. Os resultados obtidos se configuram a partir do cotejamento entre as categorias de análise que emergiram dos achados documentais e as extraídas das entrevistas. Os documentos indicam a existência de certo hibridismo teórico das concepções que perpassaram as políticas curriculares das três gestões administrativas analisadas. As enunciações dos sujeitos revelam a riqueza da história curricular deste município, ao mesmo tempo que evidenciam discursos contraditórios que expressam as formas peculiares de subjetivação das experiências curriculares vividas por eles. Como conclusão, o estudo sustenta a necessidade de fortalecer as políticas curriculares desta rede de ensino como forma de resistir à uniformização hegemônica para qual caminhamos. Como produto e contribuição deste trabalho a futuros pesquisadores e aos profissionais de educação emerge a organização de um acervo virtual a partir dos fragmentos curriculares que compõem a história e a concepção de currículo do município de Santo André entre os anos 2005 e 2016.

Palavras-chave: Currículo. Políticas Curriculares. Coordenador Pedagógico. Ensino Fundamental. Santo André.

ABSTRACT

This research work sought to reconstruct the historical course of the building up the curriculum of the municipality of Santo André, located in ABC Paulista, between 2005 and 2016, in order to understand the curricular conceptions that have guided the pedagogical practices of this school system's professionals. This qualitative approach research combines document analysis with the professionals' views on the curriculum explicitly or implicitly revealed through semi-structured interviews. Redeeming fragments of memories of the curriculum of this municipality becomes relevant to the construction of the identity of this school system. The study is based on the theoretical contributions of authors such as Michael W. Apple, Miguel Arroyo, Stephen J. Ball, Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé e Vera Candau. The results obtained are based on the comparison between the categories of analysis that emerged from the documentary findings and those revealed from the semi-structured interviews. The documents indicate the existence of a certain theoretical hybridism in the conceptions that permeated the curricular policies of the three administrations studied. The subjects' statements point out to the richness of the curriculum history of this municipality, but also show contradictory discourses that express the peculiar forms of subjectivation of their curricular experiences. As a conclusion, the study argues for the need to strengthen the curriculum policies of this school system as a way of stand up to the hegemonic standardization towards which we are moving. As a product and contribution of this work to future researchers and education professionals, the organization of a virtual collection emerges from the curricular fragments that make up the history and curriculum design of the municipality of Santo André between the years of 2005 and 2016.

Keywords: Curriculum. Curriculum Policies. Teaching Assistants. Elementary School. Santo André.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Zoneamento Municipal de Santo André | 90 |
| Figura 2 Vista do Paço Municipal de Santo André | 91 |
| Figura 3 Agenda do Educador – Planejamento 2005/ 2006 | 95 |
| Figura 4 <i>Caderno de Linguagens – Ressignificação das Práticas Pedagógicas</i> (Volumes)..... | 97 |
| Figura 5 Volumes ilustrativos: Conteúdos- Linguagem | 99 |
| Figura 6 Conteúdo-Linguagem: Mundo Social e Cultural (excerto)..... | 100 |
| Figura 7 Material estruturado Formadores do Saber – 1º ao 5º ano..... | 101 |
| Figura 8 Exemplares da Revista “ <i>A rede em roda</i> ” | 104 |
| Figura 9 Formadores do Saber – Sumário de Língua Portuguesa | 110 |
| Figura 10 Formadores do Saber – Sumário de Língua Portuguesa 2..... | 118 |
| Figura 11 Primeira versão – Atividade de Geografia | 119 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 Pesquisas correlatas (2013-2018) | 38 |
| Quadro 2 Trabalhos selecionados subgrupo 1 (2013-2018) O Coordenador Pedagógico no município de Santo André | 39 |
| Quadro 3 Trabalhos selecionados subgrupo 2 (2013-2018) O Currículo AND o município de Santo André | 41 |
| Quadro 4 Três últimas gestões políticas no município de Santo André | 81 |
| Quadro 5 Materiais encontrados na busca documental | 84 |
| Quadro 6 Tempo de atuação (expresso em anos) das professoras em função gratificada | 87 |
| Quadro 7 Caracterização dos sujeitos da Pesquisa | 87 |
| Quadro 8 Escolas e Professores da pesquisa | 88 |
| Quadro 9 Seleção dos materiais para análise documental | 93 |
| Quadro 10 Categorias e subcategorias de análise | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP Assistente Pedagógica

AC Análise de conteúdo

BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CP Coordenadora Pedagógica

CEPEC Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares

CNE Conselho nacional de educação

CSE Coordenadora de serviços educacionais

CUFSA Centro Universitário Fundação Santo André

DUE Diretora de Unidade Escolar

EMEIEF Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação e Cultura

OP Orçamento participativo

PAEI Professora Assessora de Educação Inclusiva

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PME Plano Municipal de Educação

PNAIC Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa

PNE Plano Nacional de Educação

PPA Plano Plurianual Participativo

PPP Projeto Político Pedagógico

PT Partido dos Trabalhadores

PSA Prefeitura municipal de Santo André

PTB Partido Trabalhista Brasileiro

PUC – SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RPS Reunião Pedagógica Semanal

RP Reunião Pedagógica

SE Secretaria de Educação

SECOM Secretaria da Comunicação

SEFP Secretaria de Educação e Formação profissional

UFABC Universidade Federal do ABC

USP Universidade de São Paulo

TC Teorias críticas

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 31 |
| 1 INTRODUÇÃO | 35 |
| 2 O CURRÍCULO: DA SIMPLICIDADE À COMPLEXIDADE DE SIGNIFICAÇÕES | 45 |
| 2.1 As teorias do currículo e suas concepções subjacentes..... | 47 |
| 2.1.1 As teorias tradicionais do currículo | 48 |
| 2.1.2 As teorias críticas do currículo..... | 49 |
| 2.1.3 As teorias pós-críticas do currículo | 52 |
| 2.2 Afinal, o que é currículo? | 53 |
| 2.2.1 Currículo como território de tensões e disputas..... | 56 |
| 2.2.2 Currículo: para quem? | 59 |
| 2.2.3 Currículo é poder | 62 |
| 2.3 Os níveis do desenvolvimento do currículo | 64 |
| 2.3.1 O currículo prescrito | 64 |
| 2.3.2 A apresentação do currículo aos professores | 66 |
| 2.3.3 O professor e sua “interpretação” do currículo | 70 |
| 2.3.4 O currículo em ação: a prática docente | 72 |
| 2.3.5 O currículo realizado | 75 |
| 2.3.6 A avaliação do currículo | 78 |
| 3 A TRAJETÓRIA DO ESTUDO | 81 |
| 3.1 A trajetória da pesquisa: opções metodológicas..... | 81 |
| 3.2 Os documentos escritos: coleta e análise dos dados | 84 |
| 3.3 Os sujeitos entrevistados: coleta e análise dos dados..... | 86 |
| 3.4 O território da pesquisa: Santo André..... | 89 |
| 4 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ENTRE O QUE ESTÁ ESCRITO E O QUE É PRONUNCIADO | 92 |
| 4.1 Os documentos: o que revelam?..... | 92 |
| 4.1.1 Categoria 1: O texto curricular – organização e seleção de conteúdos.. | 94 |
| 4.1.2 Categoria 2: O currículo e as relações com o professor | 108 |
| 4.1.3 Categoria 3: Inter-relações com as teorias do currículo | 113 |
| 4.2 E os professores: o que dizem? | 122 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1 Categoria 1: Definição de currículo | 123 |
| 4.2.1.1 Tudo é currículo | 124 |
| 4.2.1.2 Conteúdos e objetivos que meu aluno aprende | 128 |
| 4.2.2 Categoria 2: Documentos para a organização curricular de Santo André | 130 |
| 4.2.2.1 Legislação Federal | 130 |
| 4.2.2.2 Projeto Político Pedagógico | 132 |
| 4.2.2.3 Outros documentos | 134 |
| 4.2.3 Categoria 3: Memória curricular e seus significados (registrados ou ocultos)..... | 141 |
| 4.2.3.1 Ações, discussões e formações | 141 |
| 4.2.3.2 Outras memórias que compõem o quebra-cabeça chamado currículo | 145 |
| 4.2.4 Categoria 4: Atores do currículo | 147 |
| 4.2.4.1 Somos todos um currículo | 147 |
| 4.2.4.2 O professor como protagonista | 149 |
| 5 PRODUTO: UM POUCO DE HISTÓRIA SOBRE NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA | 155 |
| 6 PALAVRAS “QUASE FINAIS” | 156 |
| REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CORRELATOS | 160 |
| REFERÊNCIAS | 161 |
| APÊNDICES | 170 |
| Apêndice A Roteiro da entrevista semiestruturada | 170 |
| Apêndice B Termo de Consentimento livre e esclarecido | 171 |
| Apêndice C Carta de Apresentação da Pesquisadora | 172 |
| Apêndice D Autorização da Secretaria de Educação de Santo André | 173 |

APRESENTAÇÃO

Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior, é o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.
Guimarães Rosa

Início este estudo convidando o leitor a adentrar em um campo de tensões, interfaces e ressignificações e proponho olhar para o cenário das políticas curriculares que se “afinam e desafinam” no interior de um território de disputas amplamente discutido. Dúvidas, incertezas e mudanças deste campo vão se configurando dentro de um contexto educacional destituído das características dos romances, mas acreditar, tal qual Guimarães Rosa, que “as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas”, é o que me move, o que me fascina, e o que me faz confiar que a educação pode mudar a sociedade.

Nas palavras de Tardif (2014, p.11), “o saber não é uma coisa que flutua no espaço”. Ao contrário, os saberes dos profissionais da educação – incluídos neste escopo gestores e/ou professores - é um saber peculiar, único, e está relacionado à pessoa e sua identidade, suas experiências de vida, suas memórias, sua história, sua relação com o outro (alunos, pais, comunidade e demais atores da escola) e às condicionantes e ao contexto de seu trabalho.

Enquanto professora, vivenciei momentos de encantamentos e dissabores no exercício da profissão, mas posso afirmar, veementemente, que os primeiros se sobrepõem aos segundos, sem receio de me tornar piegas. É no contexto do chão das salas de aula que inicio minha trajetória de educadora apaixonada.

Cresci com uma mãe professora, sempre atenta àquele universo tão cheio de mistérios, desafios e peculiaridades, mas também de papéis e lápis coloridos, livros, revistas e até folhas com cheirinho de álcool que acabavam de ser mimeografadas.

Seguindo os passos de minha mãe, e sem pensar em qualquer outra possibilidade de atuação no mundo do trabalho, no ano de 1997, aos 14 anos, ingresso no curso de Magistério na Escola Estadual Celso Gama e, um ano mais tarde, deparo-me com o primeiro desafio: atuar como educadora em uma pequena escola privada de Educação Infantil, em uma turma de 12 crianças (tão crianças quanto eu) de 4 a 6 anos de idade. Absurdamente, isso era comum naquele período.

Meninas deixavam seus *curriculum vitae* nas pequenas escolas de bairro para atuarem como estagiárias, porém, ao adentrarem no espaço escolar, eram-lhes atribuídas turmas de alunos, e assim iniciavam suas carreiras. Não foi diferente comigo.

Ainda trabalhando em escola privada, dessa vez em uma unidade maior e com outra estrutura, encerro o curso do Magistério e ingresso no curso de Pedagogia pela Fundação Santo André, sempre com o desejo de atuar na rede pública de ensino, que diante da minha leitura de mundo, seria a única a possibilitar e a garantir “[...] uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora” (IMBERNÓN, 2011, p.7).

Indubitavelmente, a experiência de atuar na rede privada de ensino proporcionou-me momentos de muita aprendizagem e crescimento. Crescimento no amplo sentido da palavra, já que toda minha adolescência foi vivenciada com meus pequenos grandes alunos, num processo de maturação da infância para a fase adulta, simultaneamente ao meu crescimento profissional.

Ao concluir o curso de Pedagogia, ingressei na Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires, como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) e, um ano depois, na Prefeitura Municipal de Santo André, nesse mesmo cargo. Deixo enfim, o cenário das “*Patricinhas de Beverly Hills*” para atuar em uma conjuntura cheia de sentido e significados para mim.

Tudo era tão diferente! O desafio de lidar com alunos carentes das regiões periféricas de ambos os municípios em que atuava me impulsionava a querer descobrir estratégias e especificidades que me aproximassem daquelas crianças, tão distintas das com que eu havia trabalhado anteriormente, mas tão iguais em um quesito de extrema relevância: a infância.

Mesmo com a distância entre as duas cidades, acumulei ambos os cargos por 10 anos. E durante esse período pude vivenciar experiências incríveis e imensuráveis, que não cabe aqui dissertar. A convivência com as crianças nos torna pessoas melhores, e com os pequenos da pré-escola isso é ainda mais intenso. Nessa faixa etária, há uma cumplicidade estabelecida nas relações, e “[...] o melhor mesmo é poder dar as mãos aos outros, e caminhar sempre juntos” (FULGHUM, 1988, p.11).

No contexto da complexa realidade da escola pública, fui aprendendo a driblar as situações difíceis, sempre com a intenção de não desconsiderar o real objetivo da escola, que é a aprendizagem. Tardif (2014) sustenta que, no início da carreira, a

estruturação do saber experiencial do trabalho do professor é muito forte e marcante. Nessa fase, é possível adquirir progressivamente certezas acerca de seu trabalho e ainda integrar-se ao ambiente escolar e, principalmente, à sala de aula. O cotidiano da escola nos obriga a aguçar nossa criatividade e, com o passar dos anos, a experiência e os saberes adquiridos favorecem a atuação do professor.

Durante esse tempo, percebi a necessidade de aprimorar meus conhecimentos e, assim, ingressei, primeiro, em um curso de Alfabetização e Letramento e, em seguida, no de Neurociências aplicadas à Educação, ambos em nível de pós-graduação *lato sensu*. Naquele momento, a possibilidade de realizar um curso de Mestrado (profissional ou acadêmico) era utópica e quase inexecutável.

Repleta de desafios, a sala de aula me completava. Contudo, o desconforto com algumas imposições, a desvalorização profissional, a inexistência de um plano de carreira e os projetos sem sentido que caminhavam lado a lado na Secretaria de Educação de Ribeirão Pires passaram a tomar meus pensamentos e alimentaram o desejo e a necessidade de alçar novos voos.

No final do ano de 2016, são abertas as inscrições para o processo seletivo interno das funções gratificadas da Secretaria da Educação de Santo André, que a *posteriori* delinearía um novo grupo de profissionais que passaram a atuar nas unidades escolares ou em outros equipamentos públicos dessa rede. Decido me inscrever para o cargo de vice-diretora pois, embora nunca tivesse trabalhado na gestão, parecia-me mais fácil e “seguro” iniciar nessa função.

Fui aprovada na primeira fase do processo seletivo, mas, durante a entrevista, fui convidada a atuar como Assistente Pedagógica¹, pois, segundo as entrevistadoras, esse cargo se aproximava mais do meu perfil. Desafio aceito, alguns dias depois os nomes selecionados para assumirem as funções gratificadas na próxima gestão foram publicados. E assim começou minha trajetória como coordenadora pedagógica na rede municipal de Santo André.

Em meio a adversidades, sou designada para uma pequena escola no Bairro Cecília Maria, cujas características são muito peculiares. Embora possua um reduzido número de salas de aula (cinco turmas por período, sendo três de Educação Infantil e

¹ Assistente Pedagógico (AP) é o termo utilizado para designar a função de Coordenador Pedagógico na rede municipal de Santo André. Neste estudo será utilizada a nomenclatura “Coordenador Pedagógico” (CP) para coadunar as pesquisas nos bancos de dados, pois essa terminologia é predominante nas buscas bibliográficas.

sete de Ensino Fundamental), a unidade sofreu, assim que assumo a função, algumas “baixas” que afetariam diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A inexistência de professores substitutos, a falta de pessoal administrativo para dividir a demanda da Secretaria, acompanhamento insuficiente de profissional especializado em informática, tanto para alunos quanto para professores e a precariedade em sua infraestrutura – que aguarda por uma reforma substancial há pelo menos sete anos – são alguns exemplos das dificuldades que encontrei. Em meio a essas características mais latentes e ao cotidiano vivo da escola, CP e Diretora de Unidade Escolar (DUE) deixavam suas atribuições para suprirem as necessidades mais urgentes, inclusive, assumindo turmas na falta de professores.

Aquele foi um momento delicado, coincidente com a troca da gestão política do município, de traços mais conservadores e muito distintos dos identificados nos ocupantes do governo anterior. Contudo, o que mais me amedrontava era o fato de encontrar, nessa unidade escolar, as profissionais que, então, retornavam para a sala de aula após terem ocupado cargos de gestão².

O medo que inicialmente sentira, transformou-se em admiração, respeito e aprendizado no convívio com os colegas. Ao mesmo tempo em que as peculiaridades que caracterizam o trabalho do CP foram se tornando mais claras, fui percebendo também as inter-relações da vida na escola e as ações e intenções políticas do macro sistema educacional. Movida por diferentes sentimentos e inquietações, em apenas seis meses de função fui encorajada, pelo mesmo grupo de colegas, a buscar uma formação mais consistente e qualificar ainda mais minha prática profissional, o que me levou a ingressar no Mestrado em Educação.

A pesquisa aqui apresentada tem origem nas inquietações suscitadas em minha prática como coordenadora pedagógica no contexto de um novo tempo na política educacional do município de Santo André.

² Os cargos ocupados nas funções gratificadas estão diretamente relacionados à gestão política que vigora no município. Quanto mais alto o cargo ocupado, maior é a possibilidade do retorno para a sala de aula quando se encerra aquela gestão. Fato é que muitos profissionais ao retornarem para suas salas de lotação não consideram a experiência vivida e adotam uma postura de enfrentamento, o que dificulta as relações nas diferentes unidades escolares. No meu caso, isso não ocorreu; contrariamente, presenciei o retorno de professoras competentes, comprometidas e totalmente engajadas na luta por uma educação de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

Não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história. Se nos for garantido o direito ao conhecimento de nós mesmos como profissionais.
Miguel Arroyo

Este trabalho de pesquisa dialoga com as memórias inscritas em diferentes documentos que compõem a história do currículo do município de Santo André, localizado na região do Grande ABC Paulista, entre os anos de 2005 e 2016. E, como parte constitutiva dessa história, busca delinear e compreender as concepções dos profissionais que atuaram como gestores pedagógicos de escolas do Ensino Fundamental nesse mesmo período.

As memórias e a história do currículo dessa rede ultrapassam o recorte cronológico escolhido, porém, este se justifica pelas mudanças ocorridas nas orientações políticas das três últimas gestões da cidade³. Cumpre reconhecer a legitimidade de cada governo em imprimir marcas próprias de sua gestão; contudo, ao fazê-lo, muitas delas representam rupturas que atingem o trabalho desenvolvido em diferentes serviços públicos. Acreditamos que, ao buscarmos identificar essas “marcas” nos registros escritos e nas memórias dos profissionais de educação do referido município, será possível desvelar as concepções mais significativas relacionadas às orientações curriculares de cada período analisado, contribuindo para a construção identitária desta rede.

A escolha do tema também é fruto dessa história. É que entre continuidades e retrocessos, a atual gestão da Secretaria de Educação do município de Santo André começou a mobilizar a rede para a construção de uma “nova proposta” curricular. Nesse processo, a justificativa anunciada pelas equipes da SE, de que o município de Santo André “não tinha um currículo”, causou estranhamento entre os profissionais da rede. Muitos questionamentos foram levantados nas escolas, a partir desse discurso. Afinal, documentos, revistas, registros fotográficos, ações, propostas, momentos formativos (entre outras vivências) haviam contribuído para a construção de uma concepção de currículo que, de algum modo, permeava (e, ainda hoje, permeia) os saberes e as práticas das escolas daquele município.

³ De 2005 a 2008 – Prefeito eleito João Avamileno (PT); de 2009 a 2012 – Prefeito eleito Aidan Ravin (PTB); de 2013 a 2016 – Prefeito eleito Carlos Grana (PT).

Antes de nos atentarmos ao passado, cumpre ressaltar algumas ações da atual gestão municipal que auxiliam na contextualização e na compreensão da problematização deste estudo. Logo nos primeiros meses de 2017, quando a nova gestão assume o governo, inicia-se o processo de construção da nova proposta curricular. Em consonância à Lei nº 9.723 (de 20 de Julho de 2015, sancionada pelo prefeito Carlos Grana), que estabelece o Plano Municipal de Educação, a SE salienta a necessidade do cumprimento da meta 7, estratégia 7.1 determinada pelo PME:

Meta 7

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com vistas a atingir as metas estabelecidas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação básica) da cidade e de cada unidade escolar municipal e estadual.

Estratégia 7.1

Organizar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PME, conferência municipal para discussão e organização de diretrizes pedagógicas para a educação básica, com direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano, considerando a legislação vigente, as várias dimensões do desenvolvimento humano, a diversidade local, regional e estadual, com vistas à formação para uma educação integral (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 54).

A equipe que tomou a frente dessas discussões foi intitulada Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), grupo constituído por professores da própria rede municipal, em caráter de função gratificada. O mesmo grupo se responsabilizou pelas ações formativas junto aos gestores das escolas e pela condução dos aspectos relacionados à construção do currículo de Santo André, o que não ocorreu sem alguma resistência por parte da rede, como mencionamos acima.

Foi nesse ambiente, e a partir dos questionamentos e inquietações produzidas nesse processo, que surgiu a intenção de resgatar, analisar e compreender o percurso histórico de construção do currículo do município de Santo André. Assim, a pergunta que norteou esta pesquisa foi formulada nos seguintes termos: *Que concepções teóricas estão presentes nas propostas curriculares para o Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Santo André no período de 2005 a 2016?*

Definimos, então, como objetivo geral deste estudo, resgatar o percurso histórico da construção do currículo de Santo André no período 2005-2016, com a finalidade de compreender as concepções de currículo que têm orientado a prática pedagógica dos profissionais dessa rede.

Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Reunir e analisar os documentos e materiais que permearam as orientações curriculares na rede municipal de Santo André, no período de 2005 a 2016, tendo por base as teorias de currículo a eles subjacentes;
- Recuperar a memória da construção do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Santo André, por meio de relatos dos profissionais que atuaram em função gratificada no período analisado;
- Estabelecer um diálogo entre as concepções curriculares presentes nos documentos com as memórias de currículo dos sujeitos participantes da pesquisa.

Antes de iniciarmos a formulação deste estudo, realizamos o levantamento de pesquisas correlatas no banco de dados dos sites CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - e BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no período constituído entre os anos de 2013 e 2018. Buscas também foram realizadas na biblioteca depositária digital das instituições PUC-SP e USP, com o propósito de ampliar referências e identificar trabalhos acadêmicos que mencionassem aspectos direta ou indiretamente ligados ao objeto desta pesquisa.

Os primeiros termos inseridos nas buscas foram “Currículo” e “Assistente Pedagógico”. Todavia, os achados correlacionados a eles não foram relevantes. No refinamento das buscas, foram incorporados dois outros termos: “O Coordenador Pedagógico no município de Santo André” e “O currículo AND o município de Santo André”. Inúmeros estudos surgiram; no entanto, ao iniciarmos as leituras, percebemos que poucos se aproximavam da intencionalidade deste trabalho. Subdividimos, então, as temáticas⁴, para depois reagrupá-las e organizá-las conforme o levantamento das pesquisas, utilizando as mesmas palavras-chaves que nomearam os subgrupos: “O Coordenador Pedagógico no município de Santo André”; “O currículo AND o município de Santo André”; “Políticas Curriculares e mudanças” e “Justiça curricular”. Com alguns filtros específicos, foi possível obter os resultados mostrados no quadro a seguir:

⁴ Subgrupo 1 – O Coordenador Pedagógico no município de Santo André; Subgrupo 2 – O currículo AND o município de Santo André; Subgrupo 3 – Políticas curriculares e mudanças; Subgrupo 4 – Justiça Curricular.

Quadro 1: Pesquisas correlatas (2013-2018)

| TOTAL RESULTANTE DAS BUSCAS POR PESQUISAS CORRELATAS | | | | |
|---|---|---|--|---------------------------|
| Base de Dados | PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS | | | |
| | O Coordenador Pedagógico no município de Santo André | O Currículo AND o município de Santo André | Políticas Curriculares e mudanças | Justiça curricular |
| BDTD | 30 | 60 | 2077 | 50 |
| Banco de teses da Capes | 423 | 2209 | 3541 | 144 |
| Biblioteca Digital da PUC-SP | 5 | 12 | 205 | 7 |
| Biblioteca Digital da USP | 1 | 0 | 166 | 5 |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados.

Esse levantamento contribuiu para evidenciar quão densa é a relação entre os fazeres e saberes do CP e as orientações curriculares permeadas ao longo do tempo pelas rupturas das políticas públicas educacionais. Além disso, não foram encontrados estudos sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André. Duas pesquisas se aproximaram, do ponto de vista temático, dos estudos curriculares dessa rede nessa etapa da Educação Básica, mas ambas não apresentaram equivalência quanto ao foco aqui pesquisado. Foram selecionadas seis produções relacionadas a estudos realizados no próprio município que permitiram uma aproximação importante com nosso foco de interesse.

A fim de estruturar a leitura dos trabalhos selecionados, escolhemos dois subgrupos temáticos entre aqueles mencionados anteriormente, organizando-os, sistematicamente, em quadros com informações técnicas de cada produção, seguidos pelas contribuições que envolveram a significação desta pesquisa. A seguir, destacamos o primeiro quadro:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados subgrupo 1 (2013-2018): O Coordenador Pedagógico no município de Santo André

| O Coordenador Pedagógico no município de Santo André | | |
|---|---|--------------------|
| Título da pesquisa | Ano de defesa, autoria e nível de produção | Instituição |
| O tempo, o caminho e a experiência do Coordenador Pedagógico de creche: as rotinas e o saberes que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais | SULA, 2016 (Dissertação) | PUC-SP |
| Desenvolvimento profissional de equipes de Gestão Escolar: análise de processo formativo em rede municipal | ASSIS, 2017 (Dissertação) | UNICID-SP |
| Gestão de creches: (re) leituras de um processo de formação continuada | BATISTA, 2017 (Dissertação) | UNICID-SP |
| Gestão participativa no ciclo de alfabetização: uma experiência de sucesso | MENARBINI, 2017 (Dissertação) | PUC-SP |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados.

As pesquisas cronologicamente destacadas - Sula (2016), Assis (2017), Batista (2017) e Menarbini (2017) - foram de fundamental importância ao resgatarem a conjuntura histórica e política do município de Santo André, oportunizando a compreensão e a contextualização do cenário educacional atual, além de tratarem dos processos formativos e acompanhamento pedagógico realizados pelas Equipes de Gestão.

Sula (2016) analisa “[...] os saberes profissionais do coordenador pedagógico que atua na creche, a partir de suas rotinas de acompanhamento pedagógico e de suas ações articuladoras, formadoras e transformadoras das práticas educacionais” (SULA, 2016, p. 31). Em consonância a tais saberes, a autora busca, na historicidade do município de Santo André, aspectos relevantes sobre a construção da identidade desse profissional na rede.

Nos achados de Assis (2017), encontram-se elementos de estudo sobre as percepções das equipes de gestão da cidade de Santo André e “[...] o processo formativo ofertado na rede de escolas, com vistas a apontar subsídios para aprimorá-lo” (ASSIS, 2017, p.17). Para além dessas informações, a autora mostra, em seu estudo, aspectos referentes à estrutura da rede, organização e subdivisão da SE, responsável pelo acompanhamento das escolas.

Em direção similar encontra-se a pesquisa de Batista (2017), que retrata as “[...] questões que envolvem a formação inicial e continuada dos professores” no contexto do município, mediante o olhar das equipes gestoras sobre o “[...] processo formativo desenvolvido na rede de creches” (BATISTA, 2017, p. 18). Batista (2017) realiza também uma “[...] breve caracterização da cidade de Santo André e da organização estrutural da Secretaria de Educação”, com destaque para a apresentação e discussão das funções do CSE⁵, cujo “[...] principal objetivo é assessorar e acompanhar a implementação das Políticas Públicas Educacionais nas Unidades Escolares” (BATISTA, 2017, p. 45).

Menarbin (2017) contribui, em sua pesquisa, com uma vasta contextualização histórica, política, social e cultural do município em questão. Seus escritos revelam, diferentemente das outras pesquisas, a presença de um Orientador de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nas unidades escolares municipais de Santo André, e analisa a gestão participativa entre este profissional e os diretores, professores e CP. A autora se propõe a analisar as ações da equipe composta exclusivamente para o desenvolvimento do Pacto nesta rede, e se “[...] de fato, os professores aprofundam seus conhecimentos e aprimoram as práticas pedagógicas com os alunos” em confluência a presença desta equipe como mediadora das relações de ensino-aprendizagem e dos processos formativos. (MENARBINI, 2017, p. 24).

Em continuidade, destacamos o segundo quadro e as pesquisas correspondentes ao subgrupo 2, a saber:

⁵ CSE - Segundo a Lei Ordinária do município N° 6833 de 15 de outubro de 1991, o Coordenador de Serviço Educacional desenvolve atividades referentes à coordenação administrativa, pedagógica e de planejamento de cada um dos serviços mantidos pelos Departamentos de Educação.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados subgrupo 2 (2013-2018): O Currículo AND o município de Santo André

| O Currículo AND o município de Santo André | | |
|--|--------------------------------|--------------------|
| Título da pesquisa | Ano de defesa e autoria | Instituição |
| Violência contra a escola: repercussões curriculares O olhar do Conselho de Escola em uma escola municipal de Santo André | SOUSA, 2015 (Dissertação) | PUC-SP |
| O currículo de Educação Física da rede pública municipal de Santo André (SP): concepções e práticas pedagógicas | SOUSA, 2017 (Dissertação) | UNINOVE-SP |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados.

Ressalta-se, no subgrupo 2, a inexistência de pesquisas correlatas ao currículo da rede municipal de Santo André nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora com focos diferentes, cumpre salientar a importância das publicações de Sousa (2015) e Sousa (2017), pois fazem referências a concepções do currículo no município de Santo André.

Sousa (2015) apresenta uma análise crítica sobre as situações de violência vivenciadas na escola, e identifica como as ações manifestam-se no cotidiano e são (ou não) abordadas no currículo escolar. A autora tece, em seus estudos, aspectos relacionados ao enfrentamento da violência, depredação e vandalismo, com vistas à participação do Conselho de Escola na tomada de decisões que vão além das questões administrativas e financeiras, envolvendo todos os segmentos do coletivo na construção de um currículo que dialogue com os problemas reais de uma escola (SOUSA, 2015, p. 58).

Em outra direção, Sousa (2017) aborda o currículo escolar sob a ótica da Educação Física escolar. O autor investiga a prática pedagógica dos professores, bem como o tratamento dos temas e conteúdos no desenvolvimento do trabalho nas escolas municipais de Santo André e desaprova as práticas difusas e descontextualizadas que impedem uma formação crítica e emancipatória dos alunos. O autor revela a importância dos processos formativos implantados na rede, porém

denuncia a falta de estruturação de uma proposta curricular para a área de Educação Física no município (SOUSA, 2017, p. 27).

É preciso destacar que os estudos correlatos foram essenciais para alinhar os caminhos deste estudo. A reconstituição da história e das memórias dos profissionais acerca do currículo de Santo André integra-se a esse trajeto, pois reporta-se às lutas vivenciadas, aos desafios enfrentados, aos documentos construídos, aos avanços e retrocessos que transformaram e marcaram diferentes trajetórias. Resgatar a memória do currículo significa “neutralizar a amnésia histórica” que nos cerca, olhando para a cultura, o tempo, o espaço, o conhecimento e os valores que transcendem as “marcas” de governos e asseveram o respeito pela Educação (APPLE, 2017, p. 161).

É fundamental salientar que o percurso adotado neste trabalho coaduna com estudos de pesquisadores que trilham seus passos pelos caminhos dos ideais democráticos, da participação coletiva, da corresponsabilidade, respeito e justiça social. Resgatar elementos da história do currículo, tanto nos documentos e registros que o constituíram, como nas memórias dos profissionais que dele participaram, é relevante para a construção da identidade da rede de ensino em foco.

Ao mesmo tempo, busca não apenas identificar rupturas, mas também interfaces e continuidades entre as orientações curriculares emanadas das diferentes gestões políticas do município. Com isso, espera-se encontrar entre estas orientações alguma organicidade, de modo a possibilitar que os profissionais tenham, de um lado, uma visão menos fragmentada do currículo que ajudaram e/ou estão ajudando a construir e, de outro, que recuperem o sentido histórico e a importância da participação e da gestão democrática nesse processo.

A importância de profissionais bem repertoriados, bem formados criticamente, e fortalecidos em suas concepções os conduz “[...] às memórias e histórias vivas, pulsantes, coletivas e infinitas”. Ao se apropriarem desse repertório, esses sujeitos passam a defender as “[...] realidades, culturas e sonhos”, presentes nas escolas e comunidades, criando vínculos para lidar com o novo sem desconsiderar o passado, a história, as raízes, e os princípios (APPLE, 2017, p.18-19).

Concordamos com Sacristán (2013, p. 9), quando afirma que o currículo é algo “que dá forma à educação”. Ao fazer essa afirmação, o autor quer dizer que as práticas que prevalecem nas escolas condicionam o currículo, o que dificulta defini-lo de forma simplista. Nessa perspectiva, o currículo seria a “[...] a expressão e a concretização

do plano cultural que a instituição escolar torna real dentro de determinadas condições que definem esse projeto” (Sacristán, 2013, p.10).

Por todas essas razões, consideramos que este trabalho pode oferecer uma contribuição crítica aos estudos sobre políticas curriculares preocupados com uma educação de qualidade social.

A composição deste trabalho foi organizada em cinco capítulos. Após o primeiro, correspondente à introdução aqui descrita, no segundo capítulo – *O currículo: da simplicidade à complexidade de significações* – discorreremos sobre as diferentes dimensões das teorias do currículo, referenciadas por Silva (2005) e Moreira e Candau (2007). Ainda nesse capítulo, à luz dos autores Sacristán (2013, 2017), Apple (2006, 2017), Arroyo (2007, 2013) Moreira e Silva (1999, 2013) e Santomé (2013a), destacamos elementos que circundam o currículo em sua amplitude conceitual. Em seguida, com a intenção de fortalecermos esse arcabouço teórico, realizamos uma breve retomada acerca dos níveis do desenvolvimento do currículo, postulado por Sacristán (2013, 2017).

No terceiro capítulo – *A trajetória do estudo* – explicitamos a metodologia da pesquisa, delineamos os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados, a composição dos documentos e a caracterização detalhada dos sujeitos participantes. Ainda, com vistas a caracterizar o território da pesquisa, destacamos algumas informações significativas a respeito do município de Santo André, localizando o leitor no contexto deste estudo.

No quarto capítulo – *Entre o que está escrito e o que é pronunciado* – apresentamos a análise dos dados coletados, organizados a partir da leitura sistemática dos documentos dessa rede, em consonância às enunciações das professoras entrevistadas. Na análise documental, buscamos identificar elementos das teorias do currículo e das etapas de seu desenvolvimento exploradas no referencial teórico. Na análise das entrevistas, procuramos identificar, na fala dos sujeitos, convergências e/ou disjunções com as concepções de currículo dos documentos produzidos pelas diferentes administrações do município.

Como produto do esforço empreendido na pesquisa, apresentamos, no quinto tópico deste trabalho, a proposta de organização de um acervo virtual (ainda em construção) sobre a história do currículo do ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Santo André, materializada em fragmentos de documentos oficiais, recortes de memórias e de outros registros das ações desenvolvidas nas escolas

pelos profissionais de educação entre 2005 e 2016. Espera-se que esse acervo possa subsidiar novas pesquisas do campo, processos de avaliação e reformulação das políticas curriculares e/ou projetos de formação que tenham em seu horizonte a educação com qualidade social.

Encerramos o trabalho com algumas *Palavras “quase finais”*, uma vez que nossas considerações sobre os resultados obtidos guardam o ar de inacabamento característico do campo curricular.

2 O CURRÍCULO: DA SIMPLICIDADE À COMPLEXIDADE DE SIGNIFICAÇÕES

A história das lutas pelo poder ainda está quase totalmente escondida. O conhecimento não entra nele: isso não deve ser conhecido.
Michael Foucault

A partir deste ponto, cumpre ressaltar que todo referencial teórico-conceitual aqui apresentado subsidiará, posteriormente, o processo de análise documental e das entrevistas realizadas com os sujeitos que participaram da pesquisa. Portanto, este referencial, progressivamente, irá se constituir como uma “caixa de ferramentas”, como sugere Ball apud Mainardes e Marcondes (2009) e Rosa (2019), essencial para a compreensão dos dados.

Assim, iniciamos este capítulo desconstruindo criticamente a frágil e inocente ideia de que currículo significa tão somente um rol de conteúdos e objetivos a serem sistematicamente cumpridos mediante a organização de um planejamento e/ou apoiados em diferentes didáticas e metodologias, que estruturam o processo de ensino-aprendizagem.

Nas palavras de Apple (2013, p. 49), “não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política.” Na mesma direção, Llavador (2013, p.188) atribui ao currículo um sentido de submissão ao “jogo de três forças”, ou três agentes: política, poder e controle, que se convergem em um fator de transformação e adquirem a “capacidade de atuar em nome de um ou de outro.”

Tão complexo e particular é o termo currículo que pesquisadores debruçam-se sobre as teorias curriculares e utilizam diferentes *metaphorien*⁶ para definirem esse campo de pesquisa. Exemplificando essa reflexão, Santomé (2013a) vale-se da expressão “Cavalo de Tróia” e alerta sobre os perigos do currículo escolar, mais especificamente dos “recursos didáticos e materiais curriculares”, que ocultam conteúdos “manipuláveis, preconceituosos e equivocados”, explícita ou implicitamente articulados (2013a, p. 227).

⁶ *Metaphorien* – embora utilizemos o termo como uma figura de linguagem, evidenciamos a tradução da palavra derivada do grego como “troca de lugar”, “transferência” na intenção de refletir sobre o sentido implícito ser conduzido à interpretação real das expressões utilizadas pelos autores.

Uma “espécie de bola de futebol” é a expressão apontada por Apple (2013), esclarecendo que o currículo deixa de ser apenas uma questão acadêmica para tornar-se profundamente política, nas quais “controvérsias acerca dos valores que estão e que não estão sendo ensinados” transformam-se em um jogo de poder e contendas. E por falar em “contendas”, esse mote é facilmente remetido à Arroyo (2013) que assegura o currículo como um “território de disputas” em consonância a Silva (2013) que utiliza o termo “território contestado” e, embora utilizem expressões diferentes, ambos legitimam a mesma significação ao currículo: uma questão de poder.

Ao tratarmos do “poder” exercido pelo currículo, cabe salientar que “[...] selecionar é uma questão de poder, privilegiar este ou aquele conteúdo a ser ensinado é uma questão de poder, destacar subjetividades como sendo ideal é uma questão de poder” (SILVA, 2005, p. 16).

Para Moreira e Silva (2013), o poder está intimamente ligado à forma pelas quais os grupos sociais são separados: classe, etnia, gênero, crença religiosa, entre outros, e tais divisões são consequência tanto da origem desses grupos, quanto das próprias relações de poder estabelecidas entre eles e com outros grupos sociais. Nessa lógica, os autores afirmam que as relações que cercam o currículo “oficial” possuem duas facetas: por um lado, podem escolher quais são os “[...] conhecimentos válidos e importantes, expressando os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem nas relações de poder” e, por outro (desta vez contestado), a partir da constituição de identidades sociais “[...] que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo os grupos subjugados continuarem a sentirem-se subjugados” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 37-38).

Todavia, para pensarmos em uma educação crítica, emancipatória e libertadora, é impossível dissociar as “vozes” daqueles menos favorecidos de suas reais necessidades. Investigar os modelos de organização escolar e se, de fato, suprem as carências e respeitam as urgências dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade, considerando suas perspectivas e esperanças, deve o ponto de partida fundamental (SANTOMÉ, 2013a, p. 9-10).

Frente à complexidade abarcada nesse campo, subdividimos este capítulo em três etapas. Na primeira etapa, com base nos estudos de Silva (2005) abordaremos o percurso histórico no qual se assentam as teorias do currículo e suas relações com a contemporaneidade.

Conforme as pesquisas de Arroyo (2013), a segunda etapa, que irá compor este capítulo, abordará o complexo significado de currículo frente à concepção entendida neste escopo, configurando-o como um território de disputas e poder. Apresentaremos ainda, os sujeitos e o direito a terem suas “vozes” ouvidas nos currículos.

Na terceira e última etapa do capítulo, discorreremos, à luz dos estudos de Sacristán (2013; 2017), sobre os níveis de desenvolvimento do currículo. Dessa maneira, aproximar-nos-emos do objeto de estudo da pesquisa: as Políticas Curriculares na rede municipal de Santo André.

2.1 As teorias do currículo e suas concepções subjacentes

Embora mencionado em outros períodos do passado, o estudo sobre o currículo, tal qual o percebemos hoje, emerge entre os anos finais do século XIX e início do século XX, mais precisamente nos Estados Unidos, influenciando, *a posteriori*, estudiosos de outros países como Portugal, Espanha, Inglaterra, França e Alemanha. É neste cenário que um “significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de questões curriculares”, desencadeando várias pesquisas e iniciativas que se configuraram no surgimento de literaturas e teorias do campo currículo (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 9).

Com o surgimento dessas literaturas, o percurso histórico e as características das teorias do currículo foram densamente evidenciadas. No Brasil, entre outros pesquisadores que se dedicam aos estudos curriculares, Tomaz Tadeu da Silva (2005) produz a obra *“Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo”*, na qual subdivide as teorias em tradicionais, críticas e pós-críticas.

Compreender as teorias e as relações com o contexto histórico e as transformações dessas diferentes abordagens nos remete a interpretar, descortinar e contestar criticamente “[...] as propostas curriculares que chegam às escolas com um olhar mais analítico, as intenções explícitas e implícitas subjacentes àquilo que se espera que sejam ensinados aos alunos” (CÉSAR, 2015, p. 23).

2.1.1 As teorias tradicionais do currículo

Por *teorias tradicionais* Silva (2005) define a neutralidade, o desinteresse e o cientificismo como principais intenções, preocupando-se apenas com as questões de organização sobre a melhor maneira de transmitir o conhecimento. Questionamentos mais ousados ou reflexões argumentativas são possivelmente ignoradas, e sob esta perspectiva, a “transmissão de conhecimentos” limita-se ao “o que ensinar?” ou ainda, ao “como ensinar?” (SILVA, 2005, p. 17). A manutenção dos aspectos científicos e pedagógicos “[...] de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviem de metas e padrões predefinidos” são densamente controlados. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 15). Os conceitos de “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos” (SILVA, 2005, p. 17) se assentam nas teorias tradicionais do currículo.

Em consonância às teorias tradicionais, o pedagogo americano John Franklin Bobbit (1896-1956) escreve, em 1918, a obra intitulada *“The Curriculum”*, um marco para o campo de estudos do currículo. A tendência configurada por Bobbit representava respostas às transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passavam os Estados Unidos, e propunha uma escola “[...] que funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa.” Semelhante a uma indústria capitalista, o pedagogo propunha um sistema educacional capaz de obter resultados satisfatórios e precisos, e, ainda, objetivos baseados no exame de habilidades adquiridas para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta (SILVA, 2005, p. 23).

Silva (2005) refere-se aos princípios administrativos do Taylorismo⁷ para explicar a analogia entre a escola e a indústria proposta por Bobbit. A palavra-chave utilizada para descrever o controle presente no sistema educacional daquele momento era a “eficiência”.

Ainda centrados nas teorias tradicionais do currículo, encontramos os trabalhos de John Dewey, principal ativista da Escola Nova⁸, cujos estudos precedem as

⁷ Teoria de administração econômica desenvolvida por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), no final do século XIX e início do século XX, baseada no desempenho e organização do processo de produção, cuja centralidade encontra-se na palavra eficiência.

⁸ No Brasil, este movimento surgiu a partir da publicação do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, no qual intelectuais brasileiros como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira defendem os ideais de uma escolarização efetivamente democrática.

tendências tecnicistas de Bobbit. Seus primeiros escritos relacionados ao currículo datam do ano de 1902, com a obra *“The child and the curriculum”*. Diferentemente de Bobbit, Dewey carregava no bojo de seus ideais a valorização dos interesses e das experiências do aluno, e com esse caráter, considerado progressista para aquele momento, o autor mostrava-se mais preocupado com “a democracia que com o funcionamento da economia” (SILVA, 2005, p. 23).

As experiências de Dewey tornaram-se conhecidas em vários países da Europa e da América, inclusive no Brasil, cujos adeptos tornaram-se conhecidos como os “Pioneiros da Escola Nova” que, na década de 1930, tinham como propósito promover um ensino democrático e ancorado nos princípios científicos. Moreira e Silva (1999) entendem as vertentes acima mencionadas, representadas por Bobbit e Dewey como teorias tradicionais, e embora vislumbrem ideais distintos,

[...] pode-se dizer que as duas, em momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 11).

2.1.2 As teorias críticas do currículo

Distante de uma escola capaz de criar mecanismos libertadores e emancipatórios, predominou, entre o final do século XIX e início do século XX, uma educação reprodutora das condições necessárias à manutenção da ordem e dos objetivos da sociedade capitalista. No cenário de importantes movimentos sociais, transformações e agitações, ocorridas entre o final da década de 1960 e início dos anos 1970, emergem questionamentos acerca da estrutura da educação tradicional, dando vazão a pensamentos que “[...] efetuam uma completa inversão dos fundamentos que a permeia” (SILVA, 2005, p. 29).

Diversos intelectuais, inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, ocuparam-se de denunciar a escola e o currículo como fatores de reprodução da estrutura social. “Preocupados em construir uma escola e um currículo consonantes às classes oprimidas e excluídas, [esses] intelectuais buscaram apoio em teorias sociais já desenvolvidas, para elaborar e justificar suas reflexões.”

(MOREIRA; SILVA, 1999, p. 14). Como representantes desse movimento crítico, deve-se mencionar, entre outros, os seguintes estudiosos do campo do currículo: Michael Young (Inglaterra), Michael Apple e Henry Giroux (EUA), e Paulo Freire (Brasil).

A obra *“Knowledge and control”*, publicada, em 1971, pelo sociólogo Michael Young, concebe o que passaria a ser conhecido como Nova Sociologia da Educação, ou NSE, que tomou como ponto de partida o desenvolvimento de uma “sociologia do conhecimento” (SILVA, 2005, p. 66). Calcadas em uma outra compreensão sobre currículo, as *teorias críticas* passam a incluir, em suas análises, as seguintes palavras-chave: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2005, p.17).

As contribuições de Michael Apple para pensar criticamente os vínculos entre a educação, o currículo e as estruturas econômicas e sociais mais amplas são apontadas por Silva (2005, p.45), ao destacar que o currículo não pode ser caracterizado como um “corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. Para este autor, as ideias de Apple ganham força porque:

[...] os modelos técnicos de currículo limitam-se à questão do “como” organizar o currículo. Na perspectiva política postulada por Apple, a questão importante é, ao invés disso, a questão do “por quê”. Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse particular?” (SILVA, 2005, p. 47).

Ainda seguindo a perspectiva das teorias críticas do currículo, as contribuições de Henry Giroux voltam-se para o currículo enquanto política cultural, distanciando-se, nesse sentido, de Michael Apple. Silva (2005) salienta os esforços de Giroux em “desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos até então dominantes” (2005, p. 55). Giroux entende que o currículo envolve:

[...] construção de significados e valores culturais, à vista disso, o currículo não pode estar simplesmente envolvido com a transmissão dos conhecimentos e fatos”, mas sim atrelados ativamente à produção e criação dos diferentes significados sociais, estreitamente ligados a relações de poder e desigualdades. (SILVA, 2005, p. 56).

Por fim, cabe evidenciar a contribuição freireana para as teorias críticas. Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido propriamente uma teoria acerca do currículo, o conjunto de sua obra revela-se como fundamental para alicerçar as discussões críticas deste campo. Em torno do conceito de educação bancária, por exemplo, Freire desenvolve uma crítica profunda a respeito da ideia de que o conhecimento se reduz à transmissão pura e simples de informações do professor ao aluno.

Ao discutir as concepções freireanas, Zanardi (2013) destaca que, para o educador, a construção do conhecimento tem como base o diálogo entre os sujeitos, mediados pelo mundo vivido. Nessa relação dialógica,

[...] Educadores e educandos colocam-se como sujeitos cognoscentes em razão de seu inacabamento e de um mundo que está em processo. A seleção de conteúdos por especialistas distantes desta realidade revela-se alienadora dos sujeitos em processo de conhecimento e desprezam o mundo vivido e sua possibilidade de transformação (ZANARDI, 2013, p. 10).

O cerne do pensamento de Freire diz respeito à necessidade de uma “educação problematizadora”, carregada de intencionalidade, de forma que educandos e educadores estejam envolvidos efetivamente no processo de aprender e ensinar para que, juntos, realizem uma leitura crítica do mundo.

Em síntese, ao invés de se ocuparem da técnica de como fazer o currículo, as teorias críticas priorizam o desenvolvimento de conceitos que possibilitem compreender o que o currículo é capaz de fazer (SILVA, 2005, p. 30).

Nesse mesmo eixo fundante, Lopes (2013) reconhece que as teorias críticas trazem para o centro de suas discussões a articulação entre o currículo, o poder e a ideologia, com vistas ao trabalho e à luta em favor dos grupos e classes oprimidas.

Com essa preocupação, as teorias críticas colocam em questão o currículo tradicional e a sua inclinação à reprodução das desigualdades sociais, sua aceitação e adaptação. Por isso mesmo, Silva (2005) define “as teorias críticas como teorias de desconfiança, questionamento e transformação”, pois elas se atêm às “[...] contradições e as resistências presentes no processo, buscando formas de desenvolver seu potencial libertador” (MOREIRA; SILVA, 1999, p.16).

2.1.3 As teorias pós-críticas do currículo

Com o propósito de aprofundar e colocar em questão alguns pressupostos deterministas das teorias do currículo, as chamadas *teorias pós-críticas* dão ênfase a aspectos ligados à construção das subjetividades, como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2005, p. 17).

No bojo de suas pesquisas, Silva (2005, p. 85) tece a forte relação entre as teorias pós-críticas do currículo e o multiculturalismo “fenômeno claramente originado nos países dominantes da América do Norte”. De acordo com essa concepção, as questões culturais não podem ser separadas das questões de poder, podendo haver intensa relação da suposta diversidade convivendo “harmoniosamente” com a ambiguidade dos fenômenos de homogeneização (SILVA, 2005).

Ao mesmo tempo que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses. (SILVA, 2005, p. 85)

Nas palavras de Lopes (2013, p. 7), as teorias pós-críticas “[...] já circulam na língua portuguesa desde 1990, porém, a partir dos anos 2000, tornam-se dominantes, referenciando inclusive especialistas que não estão de acordo com seus pressupostos”.

Nesse cenário de efervescentes discussões, Gabriel (2010) reitera os tempos de desigualdades vividas na sociedade contemporânea, de interstícios entre aqueles que podem ter acesso aos bens materiais e culturais e deles usufruir, e aqueles que não podem. Às vistas dessa realidade, o preenchimento dessas lacunas encontra-se longínquo e quase irrealizável.

Tempos para alguns, ainda de utopias, da crença de que a escola pública, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para se constituírem como sujeitos e disputarem novas posições nas relações assimétricas de poder. (GABRIEL, 2010, p. 214)

Lopes (2013, p. 9) critica o entendimento linear das teorizações sobre o currículo, “[...] como se ele tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas” e, em seguida, avançado para as teorias pós-críticas. Mas entende que, em nossa formação enquanto educadores, reforça-se a compreensão dos acontecimentos e períodos históricos correspondentes a essa linearidade. Notadamente, a autora refere-se à importância de percebermos que, das teorias pós-críticas, emergem, em sua centralidade, um conjunto de problematizações sobre o cenário pós-moderno”, que engloba questões “fluídas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas” (2013, p. 10). A autora define como uma das principais marcas das teorias pós-críticas a convivência na contemporaneidade entre “a imprecisão e a ambiguidade” (LOPES, 2013, p. 10).

Por meio do estudo dos conceitos e definições desvelados pelas teorias do currículo percebemos que não há neutralidade entre o currículo, o conhecimento, o poder e a identidade social. Percebemos, também, como suas múltiplas formas de se correlacionarem estão (ora explícita, ora implicitamente) ligadas umas às outras, redimensionando o campo educacional e sua teorização a cada tendência. Mais que uma discussão balizadora do campo educacional, as teorias curriculares esbarram em interfaces multidisciplinares e fundamentalmente políticas.

Nesse sentido, frente às dimensões que cercam o currículo, entende-se que, sendo tão complexo e marcado pelos sentidos polissêmicos, é fortemente influenciado pela conjuntura social, política, cultural e econômica da época em que está inserido, resultando em um conceito permanentemente em construção.

2.2. Afinal, o que é Currículo?

O currículo tem sido objeto de estudos e pesquisas ao longo de várias décadas e alvo de especial atenção daqueles que pensam as políticas curriculares, estruturam e organizam o processo educativo escolar. No Brasil, observa-se uma crescente preocupação nos estudos sobre tais políticas, sobretudo no contexto recente de discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, de acordo com a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, apresenta referências para que

os sistemas de ensino construam ou revisem os seus currículos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Diante de tantos conceitos teóricos e pesquisas acadêmicas sobre o currículo, tensões, contradições e interpretações acerca de polêmicas questões circundam a “moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”, afastando a concepção de o campo pertencer somente à insularidade do universo escolar (MOREIRA, SILVA, 2013, p. 14).

Apple (2013) afirma que “o currículo *nunca* é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”, caracterizando-se pelo “resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Seus estudos críticos revelam o currículo como um “[...] produto de tensões, conflitos e concessões culturais, ideológicas, políticas e econômicas que organizam ou desorganizam um povo” (APPLE, 2013, p.71, grifo da autora).

Na mesma direção, os estudos de Sacristán (2013) apontam que os conceitos sobre o currículo se entrecruzam entre distintas dimensões, descrevendo por um lado a “simplicidade” daquilo que o aluno estuda, e por outro, as implicações, dilemas, agentes envolvidos, relações e tantas outras condicionantes que o cercam. O autor menciona o currículo como os conteúdos que o aluno aprende e supera ao longo de seu percurso escolar, e em qual ordem isso deverá ocorrer. (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Com base nesta ideia, Sacristán sustenta que:

O conceito do currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Nesse sentido, tudo o que em “tese é ensinável e possível aprender”, acomoda-se no currículo, que assume uma dupla função, de organizar e unificar as tarefas do “ensinar e do aprender”. (SACRISTÁN, 2013, p.17). Para Sacristán (2013) cabe nesta função selecionar conteúdos e classificar conhecimentos que representam o que “será coberto pela ação de ensinar”. Desta forma, a função de organizar estaria diretamente relacionada ao ato de “[...] limitar, orientar e modelar a autonomia dos professores”, e

a função de unificar relaciona-se àquilo “que será ensinado em cada situação” (2013, p.17).

Para além dessa dupla função, engloba-se ao currículo o papel regulador da organização de ensino. Assim, ordena o tempo escolar e a idade correspondente a cada nível ou série que os alunos supostamente devem frequentar, “proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento”. Nessa perspectiva, atrelando-se conteúdos, níveis e idades dos alunos, o currículo se torna ao mesmo tempo, um regulador de pessoas (SACRISTÁN, 2013, p.18).

O autor reporta-se ao currículo como um instrumento de regulação dos conteúdos e práticas envolvidas nos processos educativos, a fim de estruturar a escolarização, pois “dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (SACRISTÁN, 2013, p. 20). Seguindo esse eixo fundante, Bernstein (1980) afirma que “o currículo define o que se considera conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo” (apud SACRISTÁN, 2017, p. 19).

Moreira e Candau (2007), em coleção intitulada “*Indagações sobre o currículo*”, esclarecem que o currículo está associado a diferentes concepções, ressaltando as influências e questões históricas como importantes elementos integradores que se configuram na educação. Destarte, o currículo pode ser facilmente entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.
- (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18)

Ponderando o posicionamento frente às demais concepções, e considerando as influências por elas exercidas, Moreira e Candau (2007) se opõem a essa interpretação reducionista do conceito de currículo, compreendendo-o como “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais e contribuição para a construção da identidade dos estudantes, associados aos esforços pedagógicos e a intencionalidade educativa envolvida” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Por sua vez, Arroyo (2013) define o currículo como:

O núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, resignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores, etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de **currículos** sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2013, p. 13, grifo da autora).

Nesta ótica, percebem-se críticas e resistências instauradas nesse movimento de conceitos e ordenação curriculares. O currículo passa a expressar propostas do “tipo” de educação que se deseja oferecer a uma nação, com ações e intenções veladas ou evidentes, para preservar, reproduzir ou transformar uma sociedade.

Apple (2017) aponta para a resistência e a mudança sobre o “tipo” de educação desejada, e como consequência, o “tipo” de sociedade construída. O autor exemplifica fazendo alusão a um período, vivenciado por ele durante a antiga Guerra da Iugoslávia, e relata sua experiência em acampamentos de refugiados, quando milhares de pessoas cruzavam as fronteiras e instalavam-se em “barracos caindo aos pedaços”, porém a preocupação inicial desses sujeitos era a distribuição de alimentos e a construção de escolas para seus filhos (2017, p. 16). “[...] Esses refugiados enfatizaram com essa atitude que, para eles, não pode haver uma sociedade de respeito sem um sistema educacional democratizado”. Portanto, mesmo sem explicar ao certo o que estava acontecendo “[...] a identidade e a esperança por um futuro melhor estava intimamente ligada ao respeito profundo pela educação, que lhes dava esperança em meio a uma tragédia” (2017, p. 17).

Seguiremos com algumas considerações sobre o campo contestado do currículo.

2.2.1 Currículo como território de tensões e disputas

Para iniciar a tessitura de discussões sobre o currículo como um “território de disputas e tensões”, é necessário salientar algumas características que contribuem para a compreensão de tal expressão. Visando a discutir a centralidade ocupada pelo campo do currículo, Arroyo (2013) afirma a necessidade de enxergá-lo para além da visão reducionista que se assenta nas tensões intraescola e intracurriculares. Para o autor:

[...]. Esse reducionismo empobrece as políticas e as diretrizes curriculares e suas análises: pensar que as tensões vêm de dentro, sobretudo dos agentes internos à sala de aula, educadores (as) e educandos (as). Se fossem outros, com outra formação, outros compromissos, a escola pública seria também outra na qualidade sonhada. Sem conflitos (ARROYO, 2013, p. 11).

Na lógica que nega os conflitos, continua o autor, “teríamos escolas pacificadas”, mas também perderíamos “a complexa relação escola-sociedade”, simplificaríamos os “problemas e as tensões nas escolas e na formação profissional”. Todavia, isto não deve ser percebido sob uma ótica otimista, visto que vivemos imersos em uma “rica e dinâmica” contextualização social, que “[...] toca de frente a constituição da cultura e das identidades” (ARROYO, 2013, p. 11).

Ao mesmo tempo em que, notadamente, constata-se a diversidade contemporânea, a “[...] pluralidade dos alunos não se encaixa nada bem nas instituições escolares pensadas para a uniformização”, e eles não se sentem “reconhecidos”. A imposição de modelos culturais pouco questionáveis não é discutida pelas autoridades da educação, sendo que as “[...] revoluções políticas, sociais, culturais, econômicas e profissionais acontecem em um ritmo vertiginoso, provocando sérios níveis de desconcerto em muitos grupos sociais, inclusive entre os professores”. (SANTOMÉ, 2013a, p. 226).

Arroyo (2013) aponta a presença de movimentos que “[...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos na construção das identidades coletivas”, que insistem em não dirimir a importância legítima das “experiências e dos saberes das ações coletivas”, reconhecendo memórias, histórias e culturas (2013, p.11).

Face aos constantes problemas que surgem no cenário de disputas curriculares, é possível entender, a partir da linha argumentativa construída por Arroyo (2013), alguns motivos que fazem deste território tão plural, cercado e ao mesmo tempo particularizado, um “território de disputas”. O autor tece quatro considerações que revelam seu ponto de vista:

- Primeiro: o redimensionamento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, voltados para uma “[...] contenda de interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar a sociedade por um viver

mais digno, mais humano”, carregados de ações a serem repolitizadas⁹ (ARROYO, 2013, p. 14). “Estamos num redemoinho de tensões” (2013, p. 14);

- Segundo: o paradoxo entre a apropriação e a negação do conhecimento frente às respectivas políticas de dominação e subordinação, agindo de tal maneira que a “[...] demarcação, o reconhecimento e a segregação da diversidade (étnica, racial, de gênero, de campo ou periférica)” fossem balizadoras, sendo que “[...] não apenas fora negado e dificultado o acesso destes sujeitos ao conhecimento produzido” como também foram decretados como inexistentes, “à margem da história intelectual e cultural da humanidade” (ARROYO, 2013, p.15). Mas, na medida em que esses grupos se organizam, lutam e disputam por seus direitos, preconizam outros “modos de pensar e de ler o mundo” (2013, p.15).
- Terceiro: a particular relação entre o currículo e o trabalho docente. “Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo processo de produção” (ARROYO, 2013, p.15). O currículo é “visto como normas, diretrizes do trabalho docente”, e tais aspectos se consubstanciam a todo “sentido político” nele desvelado, essencialmente quando o “[...] crescimento, a consciência e a responsabilidade ética-política” dos professores avançam (2013, p.15). “[...] A criatividade e a autoria docentes *disputam* sobre o que ensinar, o que trabalhar e o que criar no próprio campo de trabalho”, e seguindo esta lógica, “o movimento curricular mais radical e promissor” torna-se ameaçador (2013, p. 15, grifo da autora). Órgãos como CNE e MEC “passaram a ser fronteiras avançadas das disputas e contradições políticas no território dos currículos e na reorganização do trabalho docente” (2013, p. 16).
- Quarto: a história do currículo aponta para uma concentração de “[...] disputas políticas e de diretrizes entre a sociedade, o Estado e as instituições”, e nessa perspectiva, é essencial olhar para quem tem lugar ou para quem disputa um lugar legítimo no campo dos currículos (ARROYO, 2013, p. 17). “[...] Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar” (2013, p. 17). Arroyo (2013, p.17) afirma que “há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada em recintos fechados”.

⁹ Neologismo utilizado pelo autor na obra “Currículo, território em disputas”.

2.2.2 Currículo: para quem?

Como sustenta Ponce (2018), o currículo tem sofrido sérios ataques mercadológicos. Sendo tratado de forma corriqueira como uma grade curricular a ser seguida e agradando “clientes-pais” que buscam escolas com determinadas disciplinas ou propostas, a prática social pedagógica que lhe seria peculiar torna-se pouco importante. Contudo, há de se refletir sobre esta problemática instaurada nos “diálogos não-especializados” (2018, p.793).

A autora trata o currículo enquanto uma prática social complexa, que envolve inúmeros elementos que o tornam inacabado. Regado pela liberdade e por tantas possibilidades, reduzir o currículo a significados fechados e concluídos destoa de seu “nobre caráter” de inconclusão e permanente construção. O seu fazer histórico-social, as disputas ideológicas, os espaços de poder, as escolhas culturais e exercício de identidades são alguns dos fatores que corroboram a necessidade em compreender o currículo enquanto prática social. (PONCE, 2018, p. 793).

Em direção similar, Moreira e Silva (2013, p. 14) afirmam que o currículo “[...] transmite visões sociais particulares e interessadas e, portanto, produz identidades individuais e sociedades particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal”. Nessa perspectiva, se todo currículo possui, em seu cerne, o questionamento referente a que “tipo” de ser humano pretendemos formar e, na mesma lógica, em que “tipo” de sociedade esses seres humanos estarão inseridos, cabem algumas indagações fundamentais:

Que sociedade se deseja ter em futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários para viver (dignamente) nesse mundo e para a construção de outro mundo possível? (PONCE, 2018, p. 794)

Percebe-se, então, um conjunto de sujeitos e sistemas envolvidos e correlacionados ao currículo; todavia, o essencial é não perder de vista aqueles que são e estão imediatamente interligados, ou seja, os alunos, os professores e a gestão escolar (PONCE, 2018).

Pollock (*apud* SANTOMÉ, 2013a, p. 153) afirma que esses sujeitos são formados na escola e, portanto, precisamos compreender os processos críticos (ou não) aos quais estão sendo submetidos, para que neles possamos intervir, com vistas

à formação de indivíduos sociais coadunados aos “ideais democráticos de cidadania e participação no âmbito do público”.

É nesse sentido que o questionamento “*Currículos para quem?*”, que dá título a esta subseção, nos remete a uma resposta um tanto quanto óbvia: para os educandos e para os docentes. Contudo, inúmeras vezes, a ausência desses atores é notória nas discussões curriculares. Ambos os grupos são sujeitos centrais do currículo e deveriam ser olhados sob a ótica reveladora de práticas emancipatórias e justas.

Para Arroyo, os alunos “[...] nunca foram esquecidos nos currículos, a questão é com que olhar foram e são vistos” (2007, p. 21). O autor afirma ainda que o currículo “parte do protótipo dos alunos, estrutura-se em função destes protótipos, os reproduz e os legitima” (2007, p. 21). Ao mesmo tempo, o currículo conforma a vida desses sujeitos, e acaba reproduzindo identidades escolares: “quem será o aluno bem-sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial” (2007, p. 22).

Além disso, ressalta que, em sendo

[...] o ordenamento curricular constituído de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos (ARROYO, 2007, p. 23).

O autor fala da necessidade de nos atentarmos sobre os tipos de alunos que a lógica curricular tem produzido, e o quanto marcam as identidades da infância, adolescência e/ou da vida adulta. Ao pensar na forma em que os alunos são “enquadrados”, devemos refletir se aquela é a melhor maneira de o aluno aprender e se é ou não propícia para sua formação (ARROYO, 2007, p. 22).

São “[...] indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao educando uma compreensão da realidade em que está inserido” e que, ao mesmo tempo,

possibilitem uma leitura e uma ação consciente e segura neste mundo ao qual pertence. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Se entendemos o aluno como sujeito imediato no currículo, há de se considerar, ainda, neste escopo, os docentes, sujeitos igualmente imediatos. Os docentes precisam ser vistos enquanto sujeitos de autoria em sua prática, que reconhecem, nos alunos, indivíduos ativos em diferentes processos de ensinar/aprender e aprender/ensinar.

“[...] Ser professor tornou-se mais tenso, o reconhecimento do direito desse sujeito revela uma inquietante história e uma certa ausência nos currículos” (ARROYO, 2013, p. 23). Por isso, não podemos desconsiderar as condições e dificuldades em torno do sujeito-professor, sua formação, seu fazer cotidiano e os obstáculos importantes a serem indagados.

Cumpra evidenciar, como pontua Arroyo (2007, p. 17), que as identidades estão sendo redefinidas, e a identificação de tantos docentes envolvidos em movimentos sociais (negros, índios, do campo, gays, entre outros) “suscitam novas sensibilidades sociais, humanas, culturais e históricas” e, com isso, uma nova forma de ser professor-professora vai sendo delineada. Na mesma medida, outra forma de ver o educando-educanda também se reflete, provocando mudanças na consciência profissional dos trabalhadores em educação (ARROYO, 2007). Para Arroyo (2013), as mudanças identitárias profissionais afetam identidades pessoais, afetam a docência, afetam a escola e afetam o currículo.

Com essa tessitura, podemos afirmar, em consonância com o que dizem Chizzotti e Ponce (2012), a impossibilidade de “pensar o currículo sem os seus sujeitos”, pois,

É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

Em outras palavras, pensar em currículo é pensar no direito à totalidade da formação humana e do desenvolvimento de suas potencialidades. É pensar em sujeito plenos, sejam eles educandos ou docentes. “[...] Aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece o projeto de realização profissional e humana,

mas ao mesmo tempo, diversifica as funções exigidas na sala de aula, o que implica em escolhas” (ARROYO, 2013, p. 26).

2.2.3 Currículo é poder

Na perspectiva crítica, a partir da qual nos posicionamos neste estudo, salientamos as relações de poder envolvendo as teorizações educacionais e curriculares amplamente imbricadas. Fato é que as concepções de currículo e educação se apresentam com um caráter fortemente político, e tais interfaces adentram profundamente as relações de poder. Segundo Ball (*apud* LOPES E MACEDO, 2011) as disciplinas do currículo são “produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e *status*” (2011, p. 250).

Sendo o currículo um campo em que as relações de poder estão amplamente articuladas, o conhecimento passa a ser visto como um instrumento poderoso. Young (2016, p. 33), precursor dos conceitos “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” questiona, a partir destas terminologias, “o que seria um currículo que levasse a sério a afirmação ‘direito para todos’”.

Young (2016, p. 32) define o “conhecimento dos poderosos” pautado na ideia de que o conhecimento possui foco no poder e na relação deste com os grupos que tomam as decisões acerca das políticas curriculares. O currículo e a educação revelam a expressão das relações desiguais e, a vista disso, o autor sustenta que poucas alternativas correlacionadas à garantia dos direitos serão praticáveis, a menos que ocorram mudanças quanto aos grupos tradicionalmente vinculados à tomada de decisões. (YOUNG, 2016, p. 32).

De acordo com Santos (2013) “[...] grande parte da população mundial não é sujeito de direitos humanos, sendo apenas objeto de discursos desses direitos”. “A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é incontestável” (SANTOS, 2013). Na direção, portanto, dos “direitos que privilegiam aos oprimidos e não aos opressores”, conforme preconiza Santos (2013), diferentes caminhos de “ensinagem” são necessários para uma aproximação às peculiaridades, ampliando possibilidades de linguagens, projetos e atividades que funcionem como critério de agrupamentos, independente das idades ou do ingresso (SEFP, 2005).

Portanto, no seu bojo de suas discussões, Young (2016, p. 23) reafirma que o currículo deve ser centrado no conhecimento, capaz de garantir a justiça e também, maior equidade social. O autor questiona a quais conhecimentos o aluno deve ter acesso na escola e apresenta reflexões acerca do “conhecimento poderoso” como princípio curricular. Em suas palavras, Young (2016) apresenta o conhecimento poderoso partindo de duas afirmações essenciais: “(i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento” (YOUNG, 2016, p. 33).

Diferentemente das experiências - não que elas sejam menos importantes - Young (2016) destaca que o “conhecimento poderoso” é aquele capaz de promover aprendizagens nas quais o aluno avance para além de suas experiências cotidianas, de forma que possa utilizar os conceitos aprendidos no currículo em qualquer contexto “para o qual seja apropriado” (2016, p. 34). O “conhecimento poderoso” é, sobretudo, um conhecimento especializado e, quando organizado em comunidades disciplinares, produz novos conhecimentos. O poder implícito neste conceito e defendido por Young não é correspondente ao “poder sobre os outros”, mas sim ao poder que “diferentes disciplinas exercem sobre o aluno” (2016, p. 35).

Concordando com a concepção de conhecimento defendida por Young, Lopes e Borges (2017) defende a centralidade do conhecimento no currículo e sua relação com as disciplinas escolares e ratifica a ideia de que o conhecimento é capaz de guiar as ações e melhorar as práticas. Como cerne da discussão, Lopes (2017) tece críticas acerca do discurso e da interpretação nas políticas de currículo, diretamente correlacionadas ao que se espera enquanto “conhecimento” e como “os critérios de escolha afastam o currículo das correntes ideológicas” (LOPES; BORGES, 2017, p. 560).

Em face a essa problemática, desentranhar relações e conexões estabelecidas entre o sistema curricular e a nossa realidade é primordial, pois possibilita articular e qualificar o campo curricular com estudos que o distanciam de uma visão estática e a-histórica (SACRISTÁN, 2017, p.101). Assim, compreender o currículo como algo que se constrói marca uma concepção coletiva de pertencimento, e, ao mesmo tempo, exige intervenções amplamente discutidas, envolvendo os mais diversos participantes: alunos, pais, professores, intelectuais, comunidade (SACRISTÁN,

2017, p. 101). Nas palavras de Sacristán (2017, p. 101), “nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que o determinam são realidades fixas, mas históricas”.

2.3 Os níveis do desenvolvimento do currículo

Como salienta Brophy (1982), o currículo se transforma processualmente, e, na medida em que a sua construção e desenvolvimento afluem, distorções, alterações ou até mesmo reduções afetam as diferentes fases pelas quais perpassa, podendo incidir significativamente sobre as práticas pedagógicas (apud Sacristán, 2017, p. 102). Com base nesse pressuposto, Sacristán (2017) propõe um modelo explicativo dessas fases, subdividindo-as em seis momentos que estruturam e inter-relacionam-se de maneira recíproca e circular, propiciando melhor compreensão acerca do significado do currículo. A seguir, discorreremos brevemente sobre esse processo de desenvolvimento.

2.3.1 O currículo prescrito

A distribuição do conhecimento através da ordenação curricular de um sistema educativo correlaciona-se à intervenção do Estado para uma organização de vida social, econômica e cultural (SACRISTÁN, 2017, p. 108). Sacristán (2017, p. 108) afirma a impossibilidade de não haver “regulações ordenadoras curriculares” em qualquer sociedade complexa. Em cada época, período e/ou modelo político, as modalidades de intervenção instrumentalizam os sistemas educacionais que refletem diferentes consequências sobre o seu funcionamento.

Para Sacristán (2017), o currículo prescrito ou oficial pressupõe certos “mínimos”, com definições de conteúdos, objetivos e várias outras orientações sistêmicas que obedecem a determinações de instâncias políticas e administrativas. Linuesa (2013, p. 226) afirma que a elaboração do currículo nessas instâncias distancia-se da linearidade e, ao prescrevê-lo, decisões específicas são tomadas, como por exemplo, a seleção de valores e culturas considerados importantes para determinado grupo social.

À vista disso, as ordenações curriculares possuem duas funções distintas e, ao mesmo tempo contraditórias. Na primeira, prescrevem os mínimos; a *posteriori*, orientam o processo de ensino-aprendizagem pedagógicas. Como prescrição do

currículo, essa ordenação dita os conteúdos e aprendizagens considerados mínimos. Como orientações do processo, viabilizam caminhos que “facilitam” as ações e a prática pedagógica dos professores, além de fornecerem opções metodológicas, pautas para o trabalho de determinados temas, e ainda, diferentes técnicas de avaliação (SACRISTÁN, 2017, p. 113).

Santomé (2013a, p. 97) reprova a ideia de “mínimos” e/ou de currículos comuns empregados nas escolas, contrapondo-se ao fato dos Estados-nação criarem sistemas educacionais que privilegiam a formação única de identidades e interesses comuns. Esse mesmo ideal tem sido percebido na atualidade por meio de manobras estratégicas, envolvendo grandes organizações econômicas internacionais que incentivam as reformas educacionais e curriculares, objetivando certa acomodação das necessidades e benefícios econômicos globalizados e neoliberais, ao invés de estabelecerem relações para melhorias nas urgências de cada país, considerando suas peculiaridades (SANTOMÉ, 2013a, p. 97).

Se o currículo comum presente nas prescrições da política curricular pressupõe definição de aprendizagens mínimas exigidas a todos os alunos, ao mesmo tempo o torna homogêneo, o que implica, ainda, na expressão de um tipo de normatização e de política cultural que o envolve. Da mesma maneira, a opção referente à integração social revelada em torno de uma ou várias culturas é também expressada e definida no currículo (SACRISTÁN, 2017, p. 111). Nessa perspectiva, Sacristán (2017, p. 111) destaca a ideia de “[...] um currículo mínimo comum estar coadunado à pretensão de uma escola também comum”.

Estando ausentes as vozes, as práticas culturais e o estilo real dos sujeitos, a presença de – embora negadas inexoravelmente – negociações e associações de entidades políticas dominantes engendram sistemas de controle sobre a prática curricular, assim como pré-condicionam o ensino e o transformam em tendência local e global (APPLE; BURAS, 2008; SANTOMÉ, 2013b; SACRISTÁN, 2017).

Conforme salienta Santomé (2013a, p. 99), o uso de conceitos e expressões divulgados e empregados com sucesso – “[...] prestação de contas, indicadores de rendimento ou padrões, avaliação baseada em resultados, excelência, boas práticas, eficiência, transparência, pagamento por resultados” – são (re) significados e possuem uma notável importância para (re) dirigir e aplicar filosofias e modelos produtivistas e mercadológicos nas instituições escolares.

Assentam-se, ainda, na lógica de “construção” do currículo prescrito, a perda da autonomia do professor e a desvalorização dos sujeitos no processo curricular (PONCE; ROSA, 2014, p. 54). Uma das formas de controle dessa autonomia, além da indiscutível “submissão” associada ao currículo prescrito, são, como sustenta Ponce (2016, p. 1158) “[...] as inúmeras exigências cotidianas de tarefas dadas aos docentes, que lhes roubam tempo de construção de si mesmos como profissionais”. Nesta direção, daremos continuidade nessas relações circunscritas, tecendo considerações sobre a apresentação do currículo aos professores.

2.3.2 A apresentação do currículo aos professores

A prescrição curricular possui um impacto expressivo que estabelece e define não apenas grandes opções pedagógicas, mas também regula o campo de ação e cria mecanismos de alcance prolongado na socialização do currículo (SACRISTÁN, 2017). No entanto, Sacristán (2017) menciona sua ineficácia para orientar a prática concreta, real e cotidiana dos professores, concluindo que a determinação das ações pedagógicas das escolas e das aulas deveriam se situar em outro nível de decisões, mais compatível à realidade nas quais o currículo se fixa e ganha, de fato, significação para o professor.

O docente se move em um *habitat* onde deve realizar, de forma simultânea, tarefas distintas e responder a demandas variadas. Por isso, todo projeto educacional e curricular se verá irremediavelmente filtrado pela anuência e projeção de um professor em concreto que dirige e exerce a ação educacional (LINUESA, 2013, p. 227).

Dessa maneira, a escola se torna um importante organizador desse processo e fonte de experiências educativas nas quais, como destaca Linuesa (2013), os estilos pedagógicos dos docentes devem ser coordenados com planos e propostas congruentes para os alunos. Os espaços das aulas são aqueles produtores de aprendizagem, nos quais o currículo se põe em ação, ponto em que o dialogismo e as reflexões devem estar atreladas tanto às melhorias no desenvolvimento e formação profissional docente, como também à própria formação do aluno (2013, p. 240).

Embora o currículo prescrito seja concebido como forma de cercar determinadas ações e/ou práticas pedagógicas, ainda assim, é possível que o docente encontre “[...] importantes margens de autonomia na modelação sobre o que será o

currículo na realidade” (SACRISTÁN, 2017, p 147). Ao mesmo tempo, para o autor, essa mesma autonomia é confrontada com razões pelas quais a “filosofia de emancipação profissional” condiciona o professor a submeter sua prática às elaborações mais concretas e precisas do currículo, fazendo-o depender, de forma quase inevitável, das prescrições curriculares. (2017, p.147).

Portanto, essa pseudoautonomia rende-se ao discurso da “constante busca pela inovação”, que tem produzido raízes cada vez mais profundas na educação, distanciando-se de soluções que pensem efetivamente sobre a prática escolar (PONCE, 2016, p. 1144). Nessa mesma direção, Nóvoa (2017, p. 1109) insiste na ideia de que a desprofissionalização docente “[...] manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo desde os níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, até os processos de intensificação do trabalho do professor por via de lógicas de burocratização e de controle.”

Configuram-se, para Sacristán (2017, p.147-149), nessa relação de dependência instaurada ao professor, as seguintes razões:

- A complexidade do trabalho pedagógico para tratar diferentes conteúdos, áreas e atividades, respondendo a um currículo com uma série de necessidades sociais e culturais;
- A competência profissional dos docentes requer a abrangência de conhecimentos e habilidades muito diversos, para além do domínio em desenvolver os conteúdos de um currículo, integrando-se a um tratamento coerente e coeso;
- A deficiência na formação do professor, o que contribui para falhas na abordagem, com autonomia e qualificação, do plano de sua própria prática pedagógica;
- A inadequação das condições em que o professor atua, como por exemplo, o excessivo número de alunos e a burocracia originada de sua própria atividade.

À vista dessas razões, diferentes dificuldades para o professor planejar a sua prática curricular são constatadas. Como destaca Sacristán (2017, p.149), “[...] as condições atuais da realidade impõem aos professores aceitar pré-elaborações do currículo para seu ensino”, e sob essa perspectiva, o autor caracteriza como “debilidade da profissionalização docente” a permissão que os meios didáticos

encontram para, como menciona Woods (1999, p.127), o enfraquecimento do intelecto do professor. Assim, os livros-textos e os guias didáticos tornam-se autênticos responsáveis por tal aproximação e cumprem sobremaneira esse papel. (SACRISTÁN, 2017, p.149).

Segue-se, nessa lógica, o que Santomé (2013a, p. 229) destaca sobre os conteúdos apresentados nos livros e materiais didáticos, instaurados como verdade absoluta e conhecimento legítimo. O fato de os livros possuírem inúmeras informações que “mostram o mundo” para os alunos, não significa que o que está posto nesses materiais seja o suficiente para a garantia de aprendizagens diversificadas e coerentes.

No bojo dessa discussão, Santomé (2013a, p. 230) afirma que grande parte dos alunos (e também professores) desconhecem “quem elaborou a informação que lhes é oferecida ou imposta como ‘dogma’, sem direito a réplica”, comprometendo o aprendizado desses sujeitos para quem as informações são transmitidas como verdades indiscutíveis.

Em tempos em que ensinar as novas gerações a questionarem notícias ou inquietarem-se com a legitimidade de determinados panoramas é crucial, pensar criticamente nunca se fez tão urgente. Forquin (1992, p. 33) já nos alertava sobre a necessidade de ponderarmos não somente sobre o que aprender, mas, sobretudo, compreender para aprender, de forma que o saber seja incorporado ao indivíduo em diferentes contextos e, assim, favorecer as mais diversas aprendizagens.

Há, portanto, uma dicotomia entre a autonomia permitida ao professor e a ancoragem fixada frente aos livros-textos. “[...] O saber e a cultura que formam o currículo são postos à disposição da escola, através de inúmeros canais de comunicação” (SACRISTÁN, 2017, p. 150). Em contrapartida, os meios que estruturam a prática escolar são monopolizados a partir da centralização pautada nos livros, além de outros materiais didáticos.

Waller (1932) ressalta que:

Esforçamo-nos por tentar explicar a estranha influência maligna que afeta a mente do professor e que gradualmente devora os seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endêmica da profissão, mas surpreendentemente são muito poucos... Os que conheceram bem os professores novos e observaram o rumo do seu desenvolvimento pessoal, à medida que iam se adaptando ao modelo de ensino, ficam muitas vezes preocupados com a deterioração progressiva da sua capacidade de adaptação geral (WALLER apud WOODS, 1999, p. 127).

Assim, Santomé (2013a) reafirma o fato de grande parte dos livros didáticos distanciarem-se de posturas que promovam interpretações questionadoras quanto à verdade neles contida, negligenciando a ação educadora. Tais materiais preconizam ensinar conteúdos para quem não os conhece, através de especialistas e autoridades que tratam aquela matéria. Todavia, o autor desvela o perigo em explicar ou tratar os conteúdos com simplicidade, acarretando importantes distorções de conhecimento sobre os assuntos, “[...] sem que os próprios professores percebam a parcialidade das fontes e dos exemplos com os quais estão trabalhando” (SANTOMÉ, 2013a, p. 229).

Nesse escopo, cabe, então, o seguinte questionamento: o currículo prescrito apresentado aos professores por meio dos livros textos auxilia, efetivamente, o desenvolvimento de sua profissionalidade? Sacristán (2017) sustenta que os livros didáticos atuam como “agentes intermediários” e os docentes assumem, ao consumir esses meios como elementos obrigatórios, uma inevitável dependência de que eles sejam (por vezes os únicos) instrumentalizadores de suas práticas (2017, p. 151).

Daí a importância destacada por Sacristán (2017, p.151) em rever a elaboração desses intermediários, afastando-os da prática de controle e desprofissionalização dos professores. Wood (1999, p. 128) argumenta, ainda, que os professores estão se tornando técnicos e proletários que se “limitam a aplicar ideias de outros” e portanto, como insiste Sacristán (2017), ao dependerem unicamente desse meio, a qualidade de seu desenvolvimento será similar ao que se observa no próprio material: “retalhos justapostos de saberes entrecortados de escasso valor cultural, mesclados com exercícios para alunos, que sugerem a pauta de comportamento desses professores” (SACRISTÁN, 2017, p.153).

É evidente, portanto, que “[...] enquanto não se for consciente, a interação recíproca entre a regulação política administrativa do currículo (tradutores, mecanismos de consumo, qualidade cultural) e a dependência pedagógica dos professores será improvável – senão inexecutável – a melhoria das práticas nas escolas” (SACRISTÁN, 2017, p. 153).

Em continuidade às relações do professor com o currículo, a próxima subseção trará indícios nas quais ocorrem a tradução e a “interpretação” curricular por esses sujeitos.

2.3.3 O professor e sua “interpretação” do currículo

Para tratarmos da modelação do currículo realizada pelo professor, bem como de sua interpretação frente a essa esfera, cumpre ressaltar a intersecção entre os aspectos da profissionalidade e da identidade desse sujeito. Tal como o currículo, Sacristán (1999, p. 63) afirma que o “conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração”. Um distanciamento entre o momento histórico, cultural e social na análise curricular e profissional docente pode reverberar neutralidade, o que implica, entre outras problemáticas, em uma descontextualização acentuada na formação das novas gerações.

Segundo Sacristán (2017), o currículo alinha-se ao desenvolvimento de múltiplos processos, entrecruzados por meio de sistemas e atividades distintas, em que o professor é considerado o elemento de primeira ordem na concretização curricular. Assim, o currículo se configura como prática, mas, ao mesmo tempo, possui caráter limitador e, portanto, molda os docentes; na mesma medida, ao ser traduzido por eles, estabelece-se, como define Sacristán (2017, p. 165) “uma influência recíproca”.

Configurando-se como prática, o currículo pressupõe elementos ativos, nos quais se encaixa, entre outros agentes, o professor, sua profissionalidade e a subjetividade nele inculcida. Evidentemente que, sobre esse sujeito, recaem as determinações a serem respeitadas, conhecimentos e conteúdos trabalhados, ou ainda, as obrigações relacionadas aos alunos e a percepção sobre o meio cultural e social em que estão inseridos. (SACRISTÁN, 2017, p. 165-166).

Isso posto, alguns questionamentos elaborados por Acosta (2013) cumprem ser ressaltados:

Qual a relação entre o que é ensinado pelo professor e o que é aprendido pelo aluno? Ensino e aprendizagem se correspondem? Quanto do que é ensinado é aprendido pelos alunos? Quanto do que os alunos aprendem é fruto daquilo que foi ensinado pelos professores? (ACOSTA, 2013, p. 188).

A consciência de que os professores constituem um fator essencial na educação e nas aprendizagens dos alunos ecoa na consideração de seu papel mediador nos processos de ensino. Ao conceber a ideia de mediação, transfere-se o desenvolvimento do currículo na prática para o professor que se torna um “[...] agente ativo e um modelador de conteúdos que condiciona a aprendizagem dos alunos”

(SACRISTÁN, 2017, p. 166). Levar em conta as características dessa mediação é também considerar, como aponta Acosta (2013, p. 193), um filtro importante na interpretação da cultura escolar.

O professor recebe documentos oficiais que devem ser adaptados e interpretados tanto a contextos específicos, quanto a condições impostas, regendo essa partitura através da decisão particular daquilo que se ensina (ACOSTA, 2013, p. 188).

A terminologia “interpretada” coaduna-se com o que Stephen Ball (2016) denomina de *policy enactment*, traduzido para o português como “políticas em cena”. A analogia ao aspecto teatral é, de fato, propositiva. O autor rejeita a ideia de o professor desempenhar um papel simplista de “implementador” das políticas educacionais e sustenta que sua função se relaciona à “encenação” dessas políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN 2016, p. 12-13).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) reiteram que textos políticos e curriculares são escritos para escolas que existem apenas na imaginação “[...] febril dos políticos que criam roteiros e contextos fantásticos”, e efetivamente não podem ser implementados. Consonantemente aos estudos de Stephen Ball, Sacristán (2017) destaca que, por mais que um documento curricular seja constituído por uma estrutura rígida, controlada e tecnicizada, o professor “é o último árbitro de sua aplicação na escola” (2017, p. 175).

Nessa perspectiva, entender o professor como um profissional ativo na transferência do currículo é resistir a um conceito que o reduz a um simples “[...] executor de diretrizes, desprofissionalizado” (SACRISTÁN, 2017, p. 169). Sacristán (2017, p. 166) ressalta, ainda, a urgência “de se pensar em modelos apropriados para a formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e na competência técnica dos docentes”.

Para Acosta (2013), a autonomia e a competência do professor interagem de maneira dialética, pois ao mesmo tempo em que é possível selecionar, interpretar, significar, criar e recriar o que se ensina, não existe essa possibilidade de escolha quanto às condições materiais nas quais se trabalha. O autor afirma que, embora o âmbito de decisões docente seja limitado, há um rompimento entre a linha política imposta (oriunda de cima) pelas prescrições curriculares e a criação de novas “políticas” (oriunda de baixo), circunstância que favorece os professores à uma

interpretação pessoal do currículo e viabiliza certa ênfase em determinadas concepções, culturas, ponderações e atitudes implícitas sobre o ensino (2013, p. 191).

Na mesma direção, Sacristán (2017) reafirma que as concepções que o professor tem sobre a educação, a real necessidade dos alunos, as condições de trabalho, as habilidades propostas pelo currículo o conduzem à, conforme destaca Kelly (1966), “[...] criação de significados frente as realidades que opera” (KELLY apud Sacristán (2017, p. 172).

Cumprido ressaltar que a relação dos professores com os saberes não deveria se limitar a mera transmissão de conteúdos prontos, tendo em vista a integração de diferentes saberes nas quais os constitui. Para Tardif (2014, p. 36), o saber docente pode ser definido como uma pluralidade de saberes resultantes de sua formação profissional, reunindo ainda, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Assim, “[...] ao adotar uma nova ideia, o docente a realiza a partir dos seus próprios *constructos*” (SACRISTÁN, 2017, p. 175, grifo da autora), que são pessoais, interpretados e modelados em função de suas próprias experiências e saberes. Nenhum currículo ou tarefa acadêmica é tão acabado que não possibilite oferecer interpretação individual, permitindo, a cada professor, corresponder às demandas dos alunos e das mais variadas situações cotidianas.

Em continuidade aos níveis de desenvolvimento do currículo descritos por Sacristán (2017, p. 104), a seguir, discorreremos brevemente sobre o currículo em ação, atrelado à prática real e “guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor”.

2.3.4 O currículo em ação: a prática docente

Como destacam Saul e Gôuveia Silva (2009, p. 225), pacotes construídos e disponibilizados como “pronta entrega” para os professores aplicarem em formato de guias, propostas ou subsídios curriculares, a partir das tomadas de decisões “discutidas” em gabinetes de secretarias estaduais e municipais, distanciam-se das situações que, de fato, ocorrem em sala de aula.

É na lógica da ação que se assenta o valor de qualquer currículo. Sacristán (2017) afirma que a prática de projetos, intenções, ideias e situações reais de aprendizagem é o que torna vivo o currículo no processo de ensino. Na escola, o elo

entre a teoria e a prática passa a ser por ele expressado, resultando na elaboração de significados definitivos para seus sujeitos mais diretos: professores e alunos.

A inter-relação entre a prática pedagógica e as determinações curriculares permeiam os espaços de decisões de todos os envolvidos no currículo, mas, em especial, do professor e dos alunos. Nessa complexa cadeia cabem inúmeras situações de ensino e aprendizagem. Como descreve Sacristán, “[...] diferentes tipos de atividades, estilo do professor, relações interpessoais, materiais disponíveis ou não, conteúdos culturais” (2017, p 203-204) implicam na compreensão da conjuntura e do campo de conhecimento que perpassa pela construção real das práticas escolares.

Récio e Rasco (2013, p. 281) salientam que o ensino tem muitas formas de ser concretizado nas salas de aula. Desde concepções relacionadas a métodos em que o professor utiliza-se unicamente do livro didático – como seu “homônimo” – para realizar a gestão da aprendizagem (baseada na memorização e reprodução dos conteúdos) até concepções em que a comunicação entre professores e alunos, nas mais diversas dimensões, desempenham um papel fundamental, na qual o docente se encaixa de maneira multifacetada e os alunos assumem-se corresponsáveis e comprometidos pelas aprendizagens.

Em direção similar, Lima (2007, p.19) entende o currículo como um instrumento de formação humana e ressalta a importância de a escola constituir-se como um espaço privilegiado para a ampliação de diversas experiências. Concomitantemente, Ponce (2016, p. 1142) aponta que é nesse ambiente carregado de significações que “o pulso da vida cotidiana da escola e a voz de seus sujeitos” se legitimam.

Nas palavras de Sacristán (2013),

um currículo composto de temas polêmicos com implicações importantes sobre a vida ou a sociedade, sobre o qual podemos ter opiniões distintas e propostas que estimulem a indagação, não é o mesmo que um currículo no qual partimos de conteúdos não problemáticos para aprendê-los de uma maneira não tão viva (SACRISTÁN, 2013, p.262).

Ao mesmo tempo, Lima (2007, p. 19) reitera que as propostas oferecidas na escola, embora necessitem de correlações com os contextos e vivências das crianças, não devem se limitar apenas às experiências trazidas do cotidiano. Contrariamente a isso, conhecimentos distintos e contemporâneos precisam ser apresentados, agregando-os aos saberes que os alunos já dispõem, considerando o conhecimento

formal como aquele que amplia as dimensões do desenvolvimento humano (2007, p. 19).

Nessa perspectiva, Sacristán (2017, p. 201) afirma que um currículo se justifica na prática por “pretensos efeitos educativos” e experiências reais nas quais os alunos são imersos, o que condiciona a estrutura de tarefas e circunda o tempo da aprendizagem.

O currículo recai em atividades escolares, o que não significa que essas práticas sejam somente expressão das intenções e dos conteúdos dos currículos. [...] A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2017, p.202).

Ao professor cabe, portanto, articular uma série de dimensões complexas de aprendizagem, como saber planejar, desempenhar e guiar situações que operam simultaneamente (DOYLE apud SACRISTÁN, 2017, p. 204). Sob esta mesma óptica, Sacristán (2017, p. 204) aponta também que as escolas possuem peculiaridades importantes e é imprescindível analisar e discutir as competências necessárias para o professor “mover-se dentro delas”.

A sala de aula caracteriza-se, sem dúvida, em um ambiente imediato, e conforme destaca Sacristán (2017), a atuação do professor articula-se a elementos complexos produzidos, muitas vezes, de maneira concomitante. Assim, no decorrer das diversas situações ocorridas em sala de aula, a busca por padrões que racionalizem a prática educativa torna-se inalcançável. (SACRISTÁN, 2017, p. 205). Neste trato dialogal, Recio e Rasco (2013, p. 282) pressupõe o ato educacional como um universo circunscrito por incertezas e imprevisibilidades e, sob essa condição, os docentes refletem e interpretam não somente o contexto da ação, mas também a própria ação.

Sacristán (2017, p. 206) denomina de “esquemas práticos” a existência de ações subjacentes que regulam a prática docente. Esses esquemas, comunicam-se entre os próprios professores e se aplicam de maneira semelhante a diferentes áreas; ora são alterados, ora são acomodados, de acordo com as sucessivas aplicações. Para o autor, “a estabilidade desses esquemas práticos dá continuidade aos estilos e modelos pedagógicos vistos na prática, transformando-se em uma *arquitetura*” (2017,

p. 206, grifo da autora), que se molda para qualquer proposta curricular ser implantada em uma realidade concreta.

Os “esquemas práticos” configuram a profissionalidade do professor como um “ofício-arte”, expressados através do saber-fazer (SACRISTÁN, 1999, p. 79). Embora pareça uma simples atividade mecânica, Sacristán (1999) desvela que é a partir dos “esquemas práticos” que a própria prática é colocada em jogo e podem ser explicados como um conjunto complexo que corresponde ao “[...] funcionamento da flexibilidade prática, papel ativo e intelectual do professor, ligação entre teoria e investigação e, ainda, pensamento e ação” (SACRISTÁN, 1999, p. 79).

Enraizados na cultura, os “esquemas práticos” fazem com que os professores, em alguma medida, se assemelhem (SACRISTÁN, 1999, p. 79). Cada qual com sua subjetividade, o professor, em sua prática cotidiana, possui saberes específicos, utilizados e produzidos para mobilizar suas tarefas, para executar seu ofício, seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 228). “É sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2014, p. 228).

É, portanto, no desenvolvimento das tarefas docentes que transcorre a organização da vida da aula, caracterizando-a como um esquema dinâmico e fluído, que regula a interação entre professor e alunos, o comportamento aprendiz de ambos, a abordagem dos conteúdos e objetivos e os diversos acontecimentos da sala de aula (SACRISTÁN, 2017, p. 209). O significado da prática e do currículo na ação deve ser necessariamente analisado, partindo das atividades nas quais o tempo se projete e preencha a vida escolar, de forma que as tarefas se correlacionem umas com as outras. A concretização do currículo se dá, portanto, por meio dos esquemas práticos (SACRISTÁN, 2017, p. 208).

O quinto nível do desenvolvimento do currículo, postulado por Sacristán (2017), será tratado a seguir, destacando seus efeitos, ou seja, “pensando a prática antes de realizá-la” (2017, p. 296).

2.3.5 O currículo realizado

Nesta etapa, na qual se configura o desenvolvimento do currículo, dialogam diretamente a função do ato de planejar e aquilo que será ensinado. É através da elaboração e do desenvolvimento do planejamento que o currículo vai sendo corporificado. De acordo com Sacristán (2017), na medida em que o ensino e a

educação se relacionam com as intervenções e intencionalidades da prática, princípios organizativos são aplicados para que os aspectos neles envolvidos possam ser efetivamente realizados. Nesse sentido, o autor salienta ainda que “[...] se a validade das propostas curriculares é comprovada na realização da prática, o plano curricular tem a ver com a operação de dar forma às tais práticas do ensino” (2017, p. 281).

Libâneo *et al.* (2012) abordam o conceito desse nível de desenvolvimento do currículo, evidenciando que sua realização coaduna àquilo que, de fato, acontece em sala de aula, tendo em vista projetos ou planos pedagógicos produzidos pelos professores que derivam das prescrições oficiais e, ao mesmo tempo, vão sendo internalizados pelos alunos (LIBÂNEO, *et al.*, 2012, p. 490)

Em direção similar, Sacristán (2013) afirma que a realização do currículo é composta por conteúdos e ações que objetivam influenciar os alunos, produzindo, a partir da impressão obtida, seu significado. Em que se pese o distanciamento entre a intenção ou a ação de influenciar e o seu desenvolvimento na prática, tem-se, de um lado, a implementação dos conteúdos curriculares traduzidos pelo professor e, de outro, os significados alcançados pelos alunos (2013, p. 263 - 264).

Bondía (2002) salienta que, diferentemente de apenas informações repassadas, o ato de ensinar e aprender, necessariamente, perpassa por “sentidos atribuídos ao que somos e ao que nos acontece”. Assim, como Sacristán (2017, p. 282) reafirma, planejar a prática pressupõe preparar condições para seu desenvolvimento, concretizar as condições nas quais se realizará o currículo e, portanto, como sustenta Bondía (2002), reconhecer a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e *não* o que se passa, o que se acontece ou o que se toca” nos distancia dos “periodismos” que destroem o conhecimento e as experiências, e provocam a fabricação de informações e opiniões demasiadamente reduzidas (2002, p. 21-22, grifo da autora).

Num universo saturado de informação tecem-se as palavras e os factos, as regras e os usos, os implícitos e os explícitos, em processos de fluidez movediça, reveladora do jogo de forças contrastantes. O sentido das coisas torna-se difuso e, todavia, em cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para modelar, projetando-o no devir. Apercebemo-nos de que subjacente a todo este campo de forças, que dá forma ao nosso viver, problemas profundos que afetam a sociedade e, de uma maneira ou de outra, atingem as escolas e provocam efeitos vários (CAVACO, 1999, p.157).

À vista disso, independentemente da finalidade em que se assenta um plano curricular ou da seleção de determinados conteúdos, o currículo torna-se inoperante caso não provoque transformações internas naqueles que o aprendem, como por exemplo, a aquisição de novos significados e das reelaborações da forma de agir, pensar, argumentar e conscientizar-se acerca dos fenômenos que os rodeiam (SACRISTÁN, 2013, p. 264).

Isso porque, segundo Sacristán (2017) o processo curricular depende da prática que o configura, e os planos são facetas que contribuem para o seu formato e definição. Daí a importância de analisá-los como forma de determinar a prática, pois é neles que se “[...] moldam valores e significados potenciais de um determinado currículo, materializando-se nas ações” (2017, p. 290).

Seguido por esse eixo fundante, Hameline (1999, p. 41) destaca a ação como um processo contínuo, que designa princípios, procedimentos e resultados, e entre a intersecção de “fios” entrecruzados, podem atar-se ou desatar-se as relações. O autor refere-se a este processo como “nós”, aludindo a movimentos que exigem de seus envolvidos “olhos e mãos que se exercitam” em um espaço delimitado, como por exemplo, a própria escola, fazendo-se ou desfazendo-se continuamente.

O currículo é, portanto, entre tantas dimensões e significados, um instrumento de formação profissional para os professores que, ao planejarem o entrecruzamento de fios, preconizam oportunidades para o desenvolvimento de esquemas que favorecem a autonomia na competência profissional básica dos docentes (SACRISTÁN, 2017, p. 292). Para Tardif (2014), os saberes profissionais – “plurais, compósitos, heterogêneos” – trazem à tona, no exercício do próprio trabalho, saberes diferenciados advindos de fontes variadas, que se integram ao saber-ser, saber-fazer e saber-ensinar (2014, p. 61). Sacristán (2017) reafirma que essas habilidades reverberam a necessidade do reconhecimento da profissão-professor, como uma profissão de planejamento, com papel ativo na tomada das decisões pedagógicas.

Distanciando-se da dependência que o professor, em alguns momentos, manifesta frente as prescrições curriculares e, ainda, a recorrente renúncia desse sujeito frente às decisões que envolvem tais aspectos, o planejamento docente “[...] deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificando os problemas-chave e adotando uma direção coerente com a intencionalidade pretendida” (SACRISTÁN, 2017, p. 296). À vista disso, o professor deve centrar a atenção, as reflexões e as

próprias decisões contextuais nas ações que integram o planejar (SACRISTÁN, 2017).

Em suma, Sacristán (2017) conclui que o currículo realizado perpassa por efeitos de médio e longo prazo que se refletem tanto nas aprendizagens dos alunos, quanto na ação docente, consequência da complexidade das práticas e dos próprios planos, de suas relações sociais, políticas e técnico-pedagógicas.

A próxima e última etapa do desenvolvimento do currículo abordará determinados componentes que acabam impondo critérios de ensino ao professor e de aprendizagem ao aluno, baseando-se, essencialmente, em pressões externas.

2.3.6 A avaliação do currículo

Nessa última etapa do desenvolvimento do currículo, Sacristán (2017) aborda os procedimentos que envolvem a avaliação. Para o autor, neste nível, o currículo ocorre em um “certo clima de controle” e passa a ser valorizado pelos professores como a última expressão de sua concretização (SACRISTÁN, 2017, p. 311). Este “clima” na qual refere-se Sacristán (2017), atua como uma “pressão modeladora da prática curricular”, e sua materialização “[...] pode ser vista no tipo de aprendizagem a ser ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes” (2017, p. 312). Para isso, estados e municípios têm criado seus próprios sistemas de avaliação, lhes assegurando, entre outros aspectos, maior controle e vigilância sob o currículo e o trabalho docente (PONCE; ROSA, 2014, p. 51).

Méndez (2013) afirma que o valor dos conteúdos que estruturam o currículo é mensurado e transformado em exames, desempenhando uma função supervalorizada e, até mesmo, condutora do processo educativo. Contrapondo-se a um sistema avaliativo mensurado apenas por tais meios, o autor salienta que a avaliação educacional deve ser entendida, necessariamente, como um processo. Todavia, insiste na ideia sob qual a imprecisão dos conceitos referentes a avaliar e a examinar transformam-se “impropriamente em sinônimos”, reduzindo e, até mesmo banalizando a complexidade desses elementos (2013, p. 299).

Fernandes e Freitas (2007), em consonância a Méndez (2013), abordam a amplitude que envolve o termo avaliação e exemplificam, inclusive, diversas situações cotidianas nas quais utilizamos diferentes processos avaliativos: “O dia estará quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi a mais acertada? Devo levar

adiante aquele projeto?” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 17). Conforme reafirmam os autores, mesmo diante de simples decisões, são necessários critérios e princípios bem pensados. A condução das práticas avaliativas requer maior rigor, envolvendo legitimidade técnica e política, que a formação profissional, seja da Equipe de Gestão ou do professor, lhes confere, assim como critérios previamente estabelecidos que despontem, preferencialmente, às decisões coletivas (2007, p. 17).

Embora possua outras funções, Sacristán (2017, p. 312) sustenta que a avaliação, nessa etapa do desenvolvimento do currículo, correlaciona-se a procedimentos que sancionam o progresso dos alunos ao longo da escolaridade, por via da promoção na sequência educativa ou da permanência na fase em questão. Sem essa função reguladora e inerente da ordenação curricular, o autor admite dificuldades em se pensar outras possibilidades acerca do percurso do aluno pelo sistema escolar.

Méndez (2013) afirma que, na função formativa, a avaliação percorre um caminho integrado no currículo a serviço da ação didática como recurso valioso de aprendizagem tanto para alunos, como para professores; assim, a avaliação “[...] não é um fim em si mesma” (2013, p. 300). Nesse modelo, a possibilidade em utilizar múltiplos recursos para a coleta de informações sobre as aprendizagens, ocorre de maneira sólida e contrastada (MÉNDEZ, 2013). Entretanto, de maneira antagônica, na função somativa, a avaliação assume um papel alheio aos interesses didáticos, com foco nas exigências do sistema educacional: certificação, promoção, seleção (MÉNDEZ, 2013, p. 300).

Diante dessas diferentes funções da avaliação,

a questão importante é saber em qual delas cada projeto curricular aposta, com qual função cada docente se compromete, a qual se dá mais peso nas disposições administrativas e nas práticas docentes e em que momentos do processo ela adquire importância (MÉNDEZ, 2013, p 300).

Nesse contexto, Sacristán (2017) evidencia que utilizar os dados dos resultados de aprendizagem como única informação disponível acerca do processo educativo é remeter-se à validade e à mecânica de métodos desenvolvidos que desvelam, nessa lógica, hiatos frente à capacidade crítica que se tem sobre a realidade do currículo. Fernandes e Freitas (2007) destacam, ainda, que

avaliar para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19).

Portanto, o fracasso escolar é visto por Sacristán (2017) como uma acomodação (ou falta dela) a certas exigências do sistema educativo, porém, sem maior valor diagnóstico referente a “[...] conceitos e critérios internos de rendimento escolar, conhecimentos e processos de aprendizagem ponderados em função das teorias implícitas dominantes, com as quais os sistemas escolares e curriculares funcionam” (2017, p. 312). Não desconsiderando a necessidade da avaliação no âmbito curricular, o autor reitera que, para além da identificação dos resultados de aprendizagem vinculadas a qualidade esperada, critérios, conteúdos e processos que enfatizam os procedimentos sobre como esses dados foram obtidos, fazem-se necessários, e, somente nesta perspectiva, será possível aprofundar as discussões e entrar “numa dinâmica de aperfeiçoamento constante” (SACRISTÁN, 2017, p. 313). (SACRISTÁN, 2017, p. 313).

No que concerne às etapas do desenvolvimento do currículo, analogias entre a literatura e a realidade proeminente dos sistemas educativos podem ser indubitavelmente identificadas. Tais aspectos serão explorados no capítulo quatro, correspondente à análise de dados. Antes de nos atermos à análise, porém, cumpre destacar o cenário da pesquisa e a metodologia aplicada, tratados no capítulo subsequente.

3 A TRAJETÓRIA DO ESTUDO

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué
sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”
Eduardo Galleano

3.1 A trajetória da pesquisa: opções metodológicas

Mantendo no horizonte o referencial teórico explorado no capítulo anterior, retomamos agora a questão-problema que norteou a presente pesquisa: *Que concepções teóricas estão presentes nas propostas curriculares para o ensino fundamental (anos iniciais) do município de Santo André no período de 2005 a 2016?*

Como anunciado na introdução do texto, o recorte cronológico deste estudo contempla as três últimas gestões municipais de Santo André, conforme descrito a seguir:

Quadro 4 – Três últimas gestões políticas no município de Santo André

| Gestão | Prefeito eleito | Partido Político |
|-------------|-----------------|--------------------------------------|
| 2005 – 2008 | João Avamileno | Partido dos Trabalhadores (PT) |
| 2009 a 2012 | Dr. Aidan Ravin | Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) |
| 2013 a 2016 | Carlos Grana | Partido dos Trabalhadores (PT) |

Fonte: Elaborado pela autora.

A gestão de 2005 a 2008, sob o comando do prefeito João Avamileno (PT), tinha como característica central a implementação de canais e ações que privilegiaram a participação da sociedade na gestão do município. Mesmo com disputas e dissensos entre partidos de oposição, eventos que visavam à participação popular eram comuns na cidade. A escuta e a presença pública para a tomada de decisões em diversos segmentos eram o grande desafio para a gestão, assim como a continuidade frente às discussões do Projeto Santo André- Cidade Futuro¹⁰ (ÁVILA, 2008).

¹⁰ O Projeto Santo André Cidade Futuro teve origem em maio de 1997, no Seminário: *O Grande ABC na busca de soluções*, que discutia a necessidade de refletir acerca de alternativas para a retomada do crescimento

No período seguinte, compreendido entre 2009-2012, assume o governo da cidade o prefeito eleito Aidan Ravin (PTB), com propostas mais conservadoras¹¹. A marca desta gestão foram as parcerias público-privadas, entre Organizações Não Governamentais (ONG), Fundações e Universidades. Nesse período, propostas de participação popular efetiva, como o orçamento participativo (OP), por exemplo, não foram abordadas. Rupturas frente a ideias opostas ocasionaram descontinuidades significativas nos diferentes segmentos do município (MENARBINI, 2017).

A última gestão compreendeu o período de 2013-2016, sob a liderança do prefeito eleito Carlos Grana (PT). Essa administração retomou a participação popular, com a construção de um plano denominado Plano Plurianual Participativo (PPA), realizado por meio do diálogo entre a gestão municipal, entidades regionais e a própria população andreense, sob a premissa de buscar soluções para os desafios e as necessidades mais latentes, discutidos em plenárias setoriais e regionais (SANTO ANDRÉ, 2013).

Os princípios e valores que orientaram cada gestão municipal guardam relação com as concepções de currículo encontradas nos documentos e memórias que constituíram o *corpus* de análise deste estudo. Mesmo quando não explícitos, tais valores perpassaram as orientações curriculares da Secretaria da Educação junto às escolas, assim como também perpassaram as ações dos sujeitos do currículo. Com efeito, extrair desse *corpus* as concepções - aparentemente nebulosas - neles subjacentes, exigiu percorrer um caminho metodológico de abordagem qualitativa, tendo como fontes a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Chizzotti (2018) destaca que a pesquisa qualitativa tem como fundamentos uma

[...] relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados

econômico na região, vítima da desindustrialização e queda nas arrecadações municipais. Porém, os documentos deste Projeto datam setembro de 1999 como seu lançamento – sob a administração petista – e propõe diretrizes, metas e ações para atingir o desenvolvimento integrado e econômico para os próximos 20 anos. O Projeto tem como característica o planejamento para a cidade visando participação coletiva da comunidade andreense, a partir da “cidade que temos” para a “cidade que queremos”, projetando uma imagem do futuro e visando melhorias em diferentes segmentos: desenvolvimento econômico e urbano, qualidade ambiental, inclusão social, educação, identidade cultural, reforma do estado, saúde e combate à violência urbana (Ávila, 2008, p. 59).

¹¹ Um exemplo claro foram os volumes do material “Formadores do Saber”, entregues para os alunos durante essa gestão, com características tradicionais e prescritivas. Produzidos em parceria com o Centro Universitário Fundação Santo André, receberam muitas críticas dos profissionais da rede, conforme apontaremos na análise dos dados.

isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é **parte integrante do processo de conhecimento** e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2018, edição Kindle, posição 1061. Grifo da autora).

O campo deste estudo foi bastante diversificado, visto que as fontes documentais poderiam ser encontradas em diferentes equipamentos públicos do município. Entre eles, podemos citar as EMEIEF¹², o Centro de Formação dos Professores Clarice Lispector e a Biblioteca Municipal de Santo André. Nesta última, não foi encontrado nenhum resquício físico, iconográfico ou digital dos materiais curriculares produzidos no período analisado.

Com vistas à complementação das informações obtidas na fase de coleta e análise documental da pesquisa, buscamos resgatar, em uma segunda etapa, as memórias dos profissionais da educação do município de Santo André (2005 a 2016), por meio de entrevistas semiestruturadas. Cumpre ressaltar que, além de concederem as entrevistas, as professoras participantes foram fonte fundamental de acesso aos documentos, considerando seus guardados e eventuais contatos que nos auxiliaram em demasia.

No que se refere à análise dos dados, os procedimentos empregados no tratamento dos documentos e do material coletado nas entrevistas aproximam-se das técnicas da análise de conteúdo. Vale mencionar que, segundo a própria mentora desse método (BARDIN, 1977, p.31), “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.” Portanto, prossegue Bardin (1977, p.31), “Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis”.

Dentre os domínios possíveis da análise de conteúdo, as técnicas se aplicam tanto a documentos escritos de qualquer natureza, quanto a entrevistas e conversações de qualquer espécie (BARDIN, 1977, p. 35). Isso posto, o tratamento dado aos materiais coletados seguiu, basicamente, as seguintes fases propostas nessa abordagem:

- a) **pré-análise:** consiste no contato com o texto “deixando-se invadir por impressões e orientações” (leitura flutuante);

¹² A rede municipal de educação de Santo André é composta por creches e EMEIEF. Neste estudo, optou-se por abranger o universo das EMEIEF devido à proximidade da autora com esse contexto.

- b) **codificação do material:** transformação dos dados brutos do texto em “unidades de registro” e “unidades de contexto” (recortes, excertos, por palavras ou por temas);
- c) **categorização:** classificação de elementos constitutivos de um conjunto, a partir de critérios previamente definidos (com base no referencial teórico de análise, por exemplo)
- d) **inferência:** processo resultante de relações estabelecidas pelo pesquisador entre o “texto” e o “contexto” da mensagem/enunciação (explora a função representativa da comunicação).

3.2 Os documentos escritos: coleta e análise dos dados

A análise dos documentos ocorreu a partir do contato com os seguintes registros: a “*Agenda do Educador*”, os cadernos de linguagem – “*Ressignificação das Práticas Pedagógicas*”, o material estruturado “*Formadores do saber*” e a revista “*A rede em roda*”.

Para organizar esses “achados”, utilizamos a cronologia da pesquisa, subdividindo-os de acordo com a gestão em que foram produzidos. Inicialmente, realizamos uma leitura global dos documentos, para posteriormente selecionar os elementos que nos interessavam investigar.

Outros materiais tiveram igual importância, como trechos de Projetos Políticos Pedagógicos, atas formativas de reuniões pedagógicas e conselhos de ciclo, semanários de professores, entre outros. Todavia, o tratamento desses documentos ocorrerá no quinto capítulo, onde abordaremos o produto final (em construção), como parte das exigências deste Programa de Mestrado Profissional.

O quadro a seguir sistematiza a amplitude dos documentos encontrados:

Quadro 5 – Materiais encontrados na busca documental

| Material | Período da Gestão | Partido Político |
|--|-------------------|------------------|
| Agenda do Educador 2005, 2006, 2007 e 2008 | 2005-2008 | PT |
| Cadernos de linguagem – | | |

| | | |
|--|-------------|----------|
| Ressignificação das Práticas Pedagógicas | 2005-2008 | PT |
| Material estruturado Formadores do Saber (1ª e 2ª versão de parte da coleção) | 2009-2013 | PTB |
| Revistas “A rede em roda” 2014 (impressa), 2015 (digitalizada) e 2016 (no prelo) | 2013-2016 | PT |
| Projetos Políticos Pedagógicos | 2008-2016 | PT e PTB |
| Atas de Conselho de Ciclo | 2013-2016 | PTB |
| Atas de Reuniões Pedagógicas mensais | 2011-2016 | PT e PTB |
| Atas de Reuniões Pedagógicas semanais | 2011-2016 | PT e PTB |
| Fragmentos de documentos com concepção e princípio de trabalho da Secretaria de Educação | 2005 e 2006 | PT |
| Semanários de professores | 2013 e 2014 | PT |
| Devolutiva de semanários dos professores realizada pela AP | 2011 | PTB |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Guba e Lincoln, *apud* Lüdke e André (1986, p. 39), o uso de documentos pode servir de base para muitos estudos e é considerado uma fonte rica e estável nas pesquisas educacionais. Lüdke e André enfatizam o fato dessa opção metodológica ser pouco explorada no campo da educação, ressaltando que

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Segundo Chizzotti (2018), a pesquisa documental pode ter como pressuposto mostrar a situação atual de um assunto determinado ou, ainda, traçar a evolução histórica de um problema. O autor afirma que “[...] a pesquisa documental visa responder às necessidades objetivas de uma investigação e pode, didaticamente”, atender à algumas questões, como por exemplo, para que servem as informações documentadas, quais os documentos necessários para a realização do estudo e como utilizá-los para atingir os objetivos da pesquisa (CHIZZOTTI, 2018, edição Kindle, posição 251).

3.3 Os sujeitos entrevistados: coleta e análise dos dados

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa partiu do pressuposto que envolveu sua vivência como coordenadora pedagógica ou coordenadora de serviços educacionais, em caráter de função gratificada nas EMEIEF do município de Santo André, pelo período mínimo de seis anos, incluso no recorte cronológico estudado - 2005 a 2016. Pelo fato da vivência como função gratificada estar atrelada, mesmo que indiretamente, a uma condição política, a busca dos sujeitos que perpassaram pelas diferentes gestões foi um tanto quanto trabalhosa.

Primeiramente, a abordagem relacionada à temática do currículo, em um momento histórico crucial, caracterizado pela construção de uma nova proposta curricular, fez com que alguns potenciais sujeitos que se enquadravam nos critérios definidos para o estudo se recusassem a gravar as entrevistas. Outra dificuldade perpassou pelo “ir e vir” das funções gratificadas, pois os sujeitos, ora estavam e ora não estavam ocupando essas funções. Percebemos nessa interface, uma descontinuidade marcante para a pesquisa, visto que, inicialmente, a ideia era entrevistar apenas profissionais que tivessem atuado por todo o período analisado na função de CP, critério que, considerados os impedimentos, logo foi descartado.

Vencidas tais dificuldades, selecionamos então, seis professoras. O quadro a seguir, sistematiza o tempo de atuação (expresso em anos) das entrevistadas em função gratificada:

Quadro 6 – Tempo de atuação (expresso em anos) das professoras em função gratificada

| Professoras | Tempo de função (DUE/ PAEI/ Formadora do PNAIC) | Tempo de função (CP) | Tempo de função (CSE) |
|--------------------|--|---------------------------------|--------------------------------------|
| A | 3 | 11 | ----- |
| B | ----- | 8 | 6 |
| C | ----- | 11 | ----- |
| D | 2 | ----- | 8 |
| F | 2 | 10 | ----- |
| G | ----- | 13 | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora

Para complementarmos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, organizamos algumas informações coletadas no momento das entrevistas, conforme apresentação no quadro a seguir:

Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos da Pesquisa

| Professoras | Idade | Formação Inicial | Segunda Graduação | Formação Lato sensu | Formação Stricto sensu |
|--------------------|--------------|-------------------------------------|------------------------------|--|---|
| A | 49 | Pedagogia | ----- | Educação Infantil | ----- |
| B | 48 | Pedagogia | ----- | Metodologia do Ensino Superior; Currículo e Práticas Educativas; Gestão Escolar | Mestrado Estado, Sociedade e Políticas Públicas |
| C | 50 | Educação Artística | ----- | Deficiência Intelectual; Currículo e Práticas Educativas; TDAH | ----- |
| D | 53 | Ciências Físicas e Biológicas | Pedagogia | Psicopedagogia; Educação Física escolar; Gestão Pública | Mestrado Formação de Gestores Educaçãoais |
| F | 44 | História | Pedagogia | Psicomotricidade; Psicopedagogia; Educação Infantil; Dislexia e TDAH; | ----- |

| | | | | | |
|---|----|--------|-------|---------------------------------------|-------|
| G | 50 | Letras | ----- | Educação Especial; Ensino Fundamental | ----- |
|---|----|--------|-------|---------------------------------------|-------|

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe salientar que o uso de entrevistas semiestruturadas neste estudo pressupõe uma escuta atenta e meticulosa dos sujeitos entrevistados. Informações sobre a definição de currículo, dos documentos que os organizam, dos atores envolvidos no processo de implementação de uma proposta curricular, entre outras questões, estruturaram a coleta e a análise dos dados. Ressaltamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes, antecedendo o momento das entrevistas.

As professoras entrevistadas foram vinculadas às escolas em que atuavam no período em que foram realizadas as entrevistas. As funções exercidas, naquele momento, não estavam, necessariamente, balizadas àquelas narradas durante as entrevistas em referência às memórias de cada sujeito. Cumpre evidenciar, inclusive, que, entre os sujeitos da pesquisa, duas profissionais se aposentaram entre os anos 2017 e 2019. Contudo, em se tratando do resgate e da intenção de melhor compreender a história de uma rede, essas educadoras ofereceram informações muito significativas para a composição deste escopo.

Respeitando os princípios éticos, o nome das escolas e das entrevistadas foram resguardados, garantindo a confidencialidade e o anonimato das informações, tratados neste fórum por nomes fictícios:

Quadro 8 – Escolas e Professores da Pesquisa

| EMEIEIF'S | PROFESSORES |
|--------------------|--------------------|
| Hanna Arendt | A |
| Simone de Beauvoir | B |
| Marilena Chauí | C |
| Émile Durkheim | D |
| Michael Foucault | F |
| Antônio Gramsci | G |

Fonte: Elaborada pela autora

Conforme destacam Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada permite uma abordagem mais flexível, que se desenrola mediante um roteiro

previamente estruturado, descartando uma aplicação profundamente rígida. Dessa forma, torna-se possível ao entrevistador realizar adaptações que ganham vida a partir do diálogo estabelecido entre ele e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nessa mesma direção, Szymanski *et al.* (2018, p. 12) pondera a entrevista como uma situação de interação fundamentalmente humana, em que “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Ambos buscam intencionalidades, díspares, mas correlatas. O entrevistador possui informações acerca de sua pesquisa, mas busca outras que possam trazer dados relevantes a seu trabalho. O entrevistado, em contrapartida, ao elaborar suas respostas, processa um conjunto de conhecimentos e denota a prospectiva em ser ouvido, demonstrando “o caráter ativo de sua participação” (2018, p. 12).

Após a transcrição das entrevistas, ocorrida integralmente, debruçamo-nos sobre várias leituras, com a intenção de captarmos os conteúdos de maneira consistente. Lidas inúmeras vezes, as entrevistas foram sublinhadas por cores, indicando nas falas a definição, os documentos, as memórias e os atores do currículo.

3. 4 O território da pesquisa: Santo André

Nesta seção, apresentaremos algumas características do *lócus* da pesquisa: o município de Santo André.

Santo André está localizado na região metropolitana de São Paulo, integrando o Grande ABC Paulista junto aos municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. A cidade situa-se a uma altitude média de 760 m acima do nível do mar, está inserida na região dos Planaltos e Serras do Atlântico Leste-Sudeste e possui áreas territoriais próximas à Serra do Mar.

A área do município totaliza 174,38 km², sendo subdividida em dois setores. O Plano Diretor Municipal (Lei nº 8.696/04, alterada pela Lei nº 9394/12), estabelece esta subdivisão considerando a região noroeste da cidade como a Macrozona Urbana, com uma área de 66,45 km², e a região sudeste como a Macrozona de Proteção Ambiental com uma área de 107,93Km².

Figura 1. Zoneamento Municipal de Santo André



Fonte: Anuário de Santo André, 2015. Dados 2016

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, Santo André e a região do Grande ABC Paulista tornaram-se conhecidas pelo processo de industrialização ali concentrado. Grandes investimentos estatais e estrangeiros no setor metalúrgico e automobilístico denominaram este período como o “milagre econômico”. Por essa marcante característica, a região tornou-se polo de busca por empregos e, também, palco de lutas sindicais e conquistas dos trabalhadores (MENARBINI, 2017).

Nas décadas seguintes – 1980 e 1990 – com um ritmo pouco mais desacelerado, a produção industrial entra em declínio e o estado de São Paulo passa a realizar incentivos fiscais para outras áreas.

Atualmente, embora ainda sejam perceptíveis atividades industriais, tem-se observado um aumento nas atividades em setores de serviços e comércio. O desafio do início deste século XXI sugere a criação de novas alternativas para a cidade que, pouco a pouco, vai se transformando, para garantir melhores condições de vida a seus moradores. (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 23)

Segundo dados do IBGE/2018, a população de Santo André é composta por aproximadamente 717 mil habitantes.

Figura 2 – Vista do Paço Municipal de Santo André



Fonte: Guia do Turismo Brasil (2019)

O município reúne 52 EMEIEF e 143 escolas particulares com atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, 40 creches municipais, 19 creches conveniadas. Há 92 escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, sendo que dentre elas, 54 atendem apenas ao Ensino Médio; o atendimento de Ensino Fundamental e Médio completa-se com 87 escolas particulares, dentre as quais, 32 atendem apenas ao Ensino Médio. Há também diversas instituições de ensino superior particulares, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas do conhecimento. Em 2004, foi instalado o campus da Universidade Federal do ABC (UFABC), no município (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 104).

Após essa breve apresentação do município, seguiremos para a explanação da análise dos dados desta dissertação.

4 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ENTRE O QUE ESTÁ ESCRITO E O QUE É PRONUNCIADO

Primeiro vem o meu amor pela amada. É o amor que faz com que minha memória deseje memorizar o número do seu telefone. Primeiro o amor pelo poema. É o amor pelo poema que vai me provocar a conhecer a literatura. Primeiro o amor pelas estrelas e pelo enigma do universo. Será isso que me provocará a ser astrônomo? Assim temos de perguntar: Isso que se tenta ensinar é objeto de amor dos alunos? Isso que se tenta ensinar é ferramenta para que os alunos atinjam o objeto amado? Acho que esse é o resumo.
Rubem Alves

4. 1. Os documentos, o que revelam?

A busca documental caracteriza-se por encontrar no passado referências que subsidiam a construção do presente, projetando-a para o futuro. A intenção de olhar para documentos por vezes esquecidos, perdidos, desmantelados, extintos ou até mesmo desconhecidos, segue uma lógica de não somente escavar o passado. Para além dessa questão, a arqueologia cumpre um papel fundamental de marcar uma história. Ao revisitarmos aspectos construídos anteriormente, conseguimos nos aproximar de uma compreensão mais completa do cenário atual, para, enfim, valorizarmos nossa história e reconhecermos a grandeza de tudo o que já foi produzido nessa rede de ensino. A apropriação dessa identidade, transforma os docentes em efetivos atores de sua própria prática e construtores de seus próprios currículos.

De acordo com André (2005), o cotidiano escolar tende a ser um privilegiado campo de estudos. Embora nossa proposta não seja mergulhar nesse ambiente como um estudo etnográfico, muitos documentos foram encontrados nas escolas, assim como algumas das entrevistas realizadas. Em especial, recortes dos PPP, atas de reuniões semanais e mensais, registros de discussões e pautas formativas, emergiram da EMEIEF Émile Durkheim, compondo junto aos demais documentos, o acervo desta pesquisa.

A contribuição para o estudo do campo curricular no município de Santo André ocorreu por meio de recortes das memórias vivenciadas, construídas, produzidas ou recontadas. Tais “achados” foram compilados e organizados em acervo virtual,

reconstruindo a trajetória do currículo constituído entre 2005 e 2016 nesta rede, resultando no produto desta pesquisa em nível de Mestrado profissional.

Conforme apontado no terceiro capítulo da pesquisa, a diversidade de materiais encontrados revela documentos que marcaram a história do currículo nessa rede. Seguramente, outros registros curriculares foram produzidos, não apenas nas gestões estudadas, como em tantas outras. Todavia, sistematizamos no quadro a seguir, apenas aqueles cujo material é analisado neste trabalho:

Quadro 9 – Seleção dos materiais para análise documental

| Material | Período da Gestão | Partido Político |
|--|--------------------------|-------------------------|
| Agenda do Educador 2005 e 2006 | 2005-2008 | PT |
| Cadernos de linguagem – Resignificação das Práticas Pedagógicas | 2005-2008 | PT |
| Material estruturado Formadores do Saber (1ª e 2ª versão de parte da coleção) | 2009-2013 | PTB |
| Revistas “A rede em roda” 2014 (impressa), 2015 (digitalizada) e 2016 (no prelo) | 2013-2016 | PT |

Fonte: Elaborado pela autora.

Com uma quantidade significativa de documentos, para efeito de análise, privilegiaremos alguns fragmentos que marcaram cada gestão. Para nos aproximarmos do objetivo geral desta pesquisa – as concepções teóricas de currículo presentes no município de Santo André – subdividimos a análise documental em três categorias de reflexão, a saber:

Categoria 1: O texto curricular – organização e seleção de conteúdos

Categoria 2: O currículo e as relações com o professor

Categoria 3: Inter-relações com as teorias do currículo

Mediante esta categorização, seguiremos nas próximas subseções com as ponderações que suscitaram a análise desse arcabouço documental.

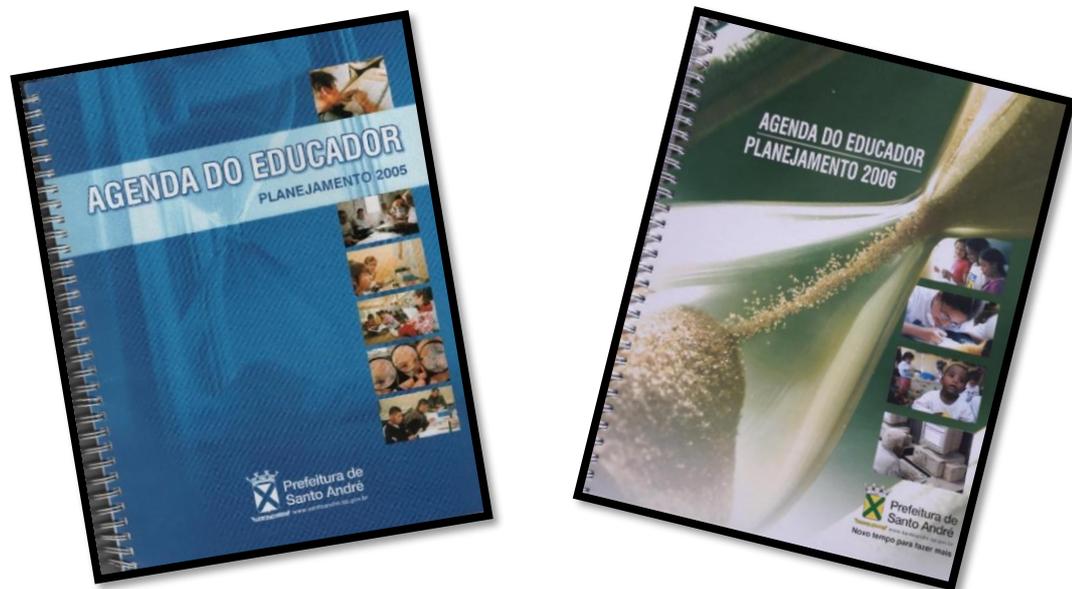
4.1.1 Categoria 1: O texto curricular – organização e seleção de conteúdos

Nesta categoria, os dados documentais serão tratados, essencialmente, sobre o primeiro nível do desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2013; 2017), no qual as definições do texto curricular oficial se integram ao Projeto de Educação almejado. Por meio do texto oficial, mesmo com distintas configurações, é organizado e estabelecido o que o aluno deverá estudar. O autor sustenta que o currículo perpassa pelos níveis de desenvolvimento, sendo reconhecido não somente como processo, mas também como práxis.

Encontramos, nas Agendas do Educador, entregues nos anos 2005 e 2006, um texto introdutório elaborado na gestão anterior¹³, sob assessoria de Marcos Villela Pereira, sustentado nas colocações de Sacristán (2013, 2017). Intitulado “Bases para a construção de um Projeto Político Pedagógico na rede municipal de Santo André” (JOANETE, 2011, p. 83), o texto desvela o desenho de “[...] indicadores que (re)significariam a prática pedagógica, com princípios para orientar a discussão dos critérios e estratégias de seleção e organização de conteúdos” (SEFP, 2005). Como mencionado no primeiro capítulo, Sacristán (2013) afirma que, ao currículo cabe tudo que em tese é possível de ser ensinado, e, portanto, selecionar e organizar os conteúdos ou classificar os conhecimentos representam o que “será coberto pela ação do ensinar” (2013, p. 17).

¹³ A gestão anterior também se constitui em um governo petista (2001-2004). Com o trágico assassinato do Prefeito Celso Daniel em janeiro de 2002, João Avamileno assume a administração do município e é reeleito para a gestão seguinte, 2005-2008. A continuidade das políticas públicas para a educação favoreceu a construção de diretrizes que articularam ações sem grandes rupturas.

Figura 3. Agenda do Educador – Planejamento 2005/ 2006



Fonte: Acervo documental obtido em buscas realizadas pela autora.

Sistematizado pela Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP) que, naquele período, caminhava como uma secretaria única, o texto fazia menção a seus princípios:

A Secretaria de Educação e Formação Profissional SEFP tem apresentado como um de seus princípios a garantia do respeito e da incorporação das identidades social, cultural, afetiva, étnica, de gênero e física de todos envolvidos em seus trabalhos, considerando as diferenças como parâmetro para uma melhor educação. O desenvolvimento de um Programa de Educação inclusiva significa trabalhar com um grande complexo de agentes em suas relações e dinâmicas. No que se refere a Santo André, a SEFP tem sido um dos mais importantes agentes de inclusão na região, articulando vários setores pedagógicos-administrativos, professores, alunos, funcionários, projetos, programas, conselhos e comunidade, com o objetivo de orientar as ações e procedimentos na direção da inclusão sócio-cultural e educativa de todos os sujeitos envolvidos (SEFP, 2005).

Segundo Sacristán (2013), engloba-se ao currículo um papel regulador da organização de ensino, assim como a ordenação do tempo escolar:

Propomos que nossa rede se organize em dois ciclos na Educação Infantil e dois ciclos no Ensino Fundamental (tanto regular quanto supletivo). E o que vai definir cada ciclo (as bases do planejamento, a organização do trabalho pedagógico, a configuração dos agrupamentos) é o currículo, em seu sentido mais amplo: etapas de desenvolvimento, saberes, competências, enfim (SEFP, 2005, grifos do material).

Nessa mesma direção, Moreira e Candau (2007) compreendem o currículo como as experiências escolares proporcionadas pelo conhecimento, nas quais as relações sociais vão sendo construídas, juntamente com a identidade de cada sujeito, envolvidas pelo processo pedagógico e por toda a intencionalidade educativa.

Para Sacristán (2013), conforme mencionamos no segundo capítulo, os conceitos de currículo se entrecruzam entre a simplicidade acerca de tudo o que o aluno aprende, e ao mesmo tempo, dimensões e implicações entrelaçadas em dilemas, relações e condicionantes. A tríade mencionada por Llavador (2013) - “três forças” em um jogo de política, controle e poder- revela que não se trata apenas de uma questão educacional. Concomitantemente, Apple (2013) reitera que o currículo nunca é uma seleção neutra de conhecimentos produzidos em sala de aula, e nessa perspectiva, torna-se resultado daquilo que determinado grupo considera como conhecimento legítimo.

Da leitura de documento oficial da SEFP depreende-se que, naquele momento, o currículo era compreendido como:

O conjunto de todas as ações educativas sob a responsabilidade da escola, sendo orientado pela Proposta Pedagógica e definido pelas decisões consubstanciadas no Plano Escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva. Dessa maneira, podemos compreender que o currículo não se esgota na discussão de conteúdos. Entretanto, esse é um tema mais do que controverso: no cotidiano, como lidamos com essa coisa chamada currículo? Ora, pertence ao campo do currículo **o infinito conjunto de saberes e valores que atravessam a nossa vida na escola** (SEFP, 2005, grifos da autora)

À vista disso, o texto base presente nas agendas desponta para uma concepção de currículo contrária a um simples um rol de conteúdos ou uma lista “engradada” de objetivos a serem cobertos e alcançados. A negação quanto a um currículo prescrito ou pré-estabelecido, em favor de uma abordagem na qual fosse priorizada a identidade de cada escola, as necessidades da comunidade em que ela se encontra e uma reorganização curricular constante, era fator determinante daquela gestão e daquele documento. O currículo era percebido, naquele momento, como um elemento vivo e nada estanque.

Portanto, “[...] o currículo se define como o caminho a ser percorrido entre o ponto de partida (começo de um ciclo, de um projeto...) e o ponto de chegada (definido pelos objetivos propostos)” (SEFP, 2005). As discussões e problematizações que ocorreram nessa gestão estavam intrinsicamente ligadas aos *indicadores* de

conteúdos a serem trabalhados, sendo eles, oficialmente, os trazidos pelos “[...] Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais de Educação Infantil, livros didáticos, listagens, enfim. Qualquer uma dessas bases de referências são plausíveis: depende dos nossos objetivos e do modo como trabalhamos com elas” (SEFP, 2005, grifo da autora).

Assim, a indicação dos conteúdos é vaga e pouco precisa, deixando a cargo da discussão do projeto Político Pedagógico a delimitação da abordagem a ser feita. Ou seja, cabe a nós a discussão dos princípios, critérios, objetivos e valores (oriundos na nossa visão de mundo) que deverão orientar a seleção e organização dos conteúdos a serem levados à sala de aula (SEFP, 2005).

Diferente quanto à sua formatação, mas correlato quanto aos princípios e lógica de um currículo oculto, encontramos no material *Caderno de Linguagens – Ressignificação das Práticas Pedagógicas* uma certa continuidade ao Projeto de Educação que se pensava para o município. As discussões dos PPP nas unidades escolares ocorriam consonantemente às ações que anteciparam as Câmaras de Discussão sobre os Conteúdos-Linguagem trazidas nesse documento. Marcada por características mais progressistas, a participação dos sujeitos imprimia uma trajetória coletiva e democrática àquele documento.

Os *Cadernos* foram elaborados a partir do debate entre profissionais do ensino em torno da construção de uma proposta pedagógica para a rede municipal entre os anos de 2005 e 2008, sob a assessoria e supervisão do Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho e coordenação geral da Secretaria da Educação (SANTO ANDRÉ, 2008). A imagem a seguir apresenta parte desse documento:

Figura 4. *Caderno de Linguagens – Ressignificação das Práticas Pedagógicas* (Volumes)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Circunscrito por um texto inicial que apresentava o trabalho desenvolvido naquele momento na SEFP, encontramos a intenção de “consolidar as ideias construídas a partir do debate sobre a construção de uma Proposta Pedagógica para a rede municipal de Santo André, sob a perspectiva da continuidade educativa de zero a dez anos” (SEFP, 2008, p. 3). O texto retoma a participação dos diferentes sujeitos envolvidos nas chamadas Câmaras de Discussão dos Conteúdos-Linguagem, assim como os desdobramentos ocorridos em momentos formativos nas unidades escolares. Representando diferentes funções e segmentos, integraram aos debates professores, AP, DUE, CSE e gerentes. Nesta perspectiva, aos debates para a elaboração do currículo oficial estavam atreladas as discussões do PPP:

Considerando que nosso trabalho ancora-se em princípios de participação, autonomia e co-responsabilidade, temos clareza dos limites e possibilidades deste documento, pois partimos do pressuposto que cada Unidade Escolar deverá problematizar sua realidade buscando uma efetiva integração entre ensino-aprendizagem significativa, contribuindo para o reconhecimento de todos como sujeitos históricos, caminho este já incorporado nos Projetos Político-Pedagógicos construídos anualmente com a contribuição de toda comunidade escolar (SEFP, 2008, p. 3).

Nesse material, ao mesmo tempo em que se indicavam os documentos necessários para sistematizar os registros, não havia uma “receita pronta” ou procedimental que suscitasse ao professor um fazer mecânico. Contrapondo-se a esta concepção, o texto destacava que “[...] os diferentes registros existem como estratégia e possibilidade de criação de um espaço necessário e dinâmico de interlocução” (SEFP, 2008, p. 5).

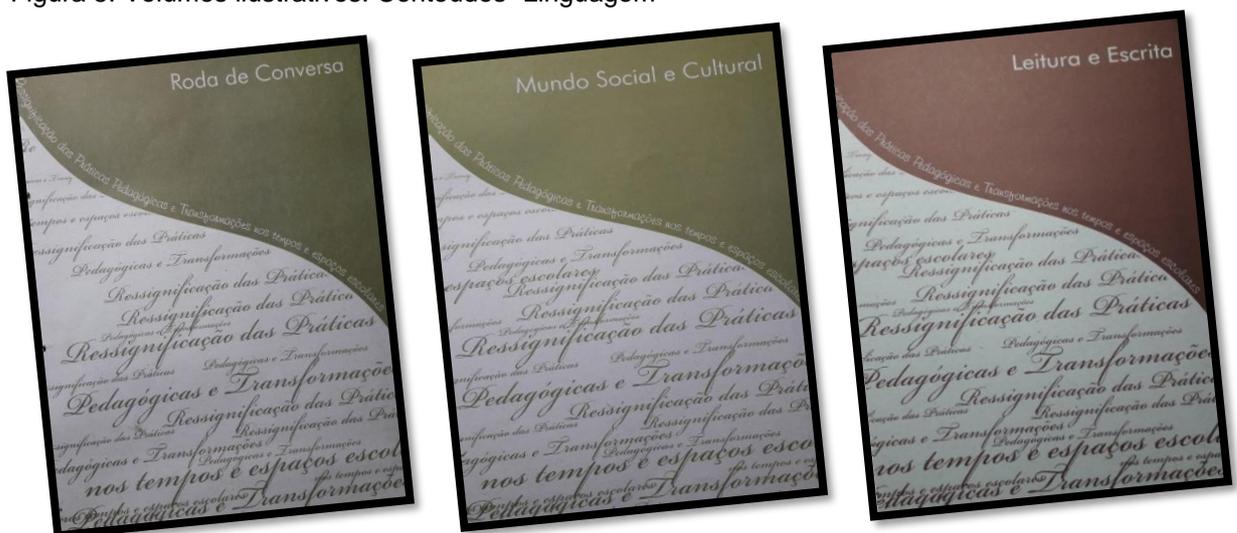
Desse modo, “cada um, do seu lugar, e do seu jeito, está fazendo parte da construção das histórias desses grupos de cada Unidade Escolar” (SEFP, 2005, p.5). Apple (2017) contribui descrevendo que “[...] oferecer uma história viva, pulsante das tentativas coletivas de criar instituições que falem das realidades, histórias, culturas e sonhos de suas crianças” segue a lógica da construção de identidades e da esperança por um futuro melhor, intimamente ligada ao respeito profundo pela educação (2017, p. 17-18).

Os registros propostos estavam atrelados aos chamados Conteúdos-Linguagem. O texto aborda a composição do planejamento pedagógico, subdividido em duas “partes” díspares, mas que ao final, correlacionam-se e tornam-se um só: a parte cheia, que corresponde ao que o aluno irá aprender baseado nos Conteúdos-

Linguagem, selecionados e avaliados pelo professor como prioridade a ser trabalhada, resultado da “retomada crítico-reflexiva do docente [...] socializada, reanalisada, reelaborada pelo grupo de professores, Assistente Pedagógico e direção da escola”; e a parte vazia do planejamento, que se concebe no âmbito das múltiplas interações com os alunos, cujo cotidiano permite o surgimento de outros Conteúdos-Linguagem que não estavam previstos, considerados até mesmo inusitados, mas que, junto aos Conteúdos-Linguagem instrumentais, “vão preenchendo e constituindo a parte vazia do planejamento” (SEFP, 2008, p. 11)

“O conceito de conteúdo foi explorado e cada um deles foi sendo eleito pelas câmaras como uma possível linguagem geradora de conhecimento, na prática pedagógica” (JOANETE, 2011, p. 87).

Figura 5. Volumes ilustrativos: Conteúdos- Linguagem



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Cada caderno instrumentalizava o professor a selecionar conteúdos inseridos nas linguagens geradoras, subdivididos entre os dois ciclos da Educação Infantil e os dois ciclos do Ensino Fundamental (anos iniciais). Além disso, um breve texto teórico, apresentado no início de cada caderno, descrevia a linguagem geradora correspondente e sua importância no processo pedagógico e formativo do aluno, conforme ilustra o exemplo abaixo:

CONTEÚDO-LINGUAGEM MUNDO SOCIAL E CULTURAL: O conteúdo-linguagem Mundo Social e Cultural cumpre um papel específico em relação à socialização de alunos e professores, pois é por meio das relações sócio-

educativas que os saberes, sentimentos e emoções inerentes ao mundo social e cultural são construídos e valorizados pelos sujeitos que com eles interagem, possibilitando que interpretem seu momento histórico – seu contexto, suas características, desafios e contradições –, seu espaço geográfico e seu tempo cronológico, dentro do processo evolutivo da humanidade [...] (SEFP, 2008, p. 5).

Percebemos que, não obstante pensar o currículo como um “corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2005, p. 45) seja fundamental, conforme as pesquisas postuladas por Michael Apple, refletirmos acerca de o “porquê” determinados conhecimentos são importantes e valiosos, e não necessariamente, sobre “como” o currículo está sendo organizado.

Encontramos, nesse material, um quadro representativo com uma grade curricular posta, organizada ao final de cada caderno, a saber:

Figura 6. Conteúdo-Linguagem: Mundo Social e Cultural (excerto)

| CONTEÚDO-LINGUAGEM MUNDO SOCIAL E CULTURAL | | |
|--|---|--|
| 1º CICLO – ENSINO FUNDAMENTAL | | |
| Expectativas de aprendizagem | Conteúdos | Orientações Didáticas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprenda e se sinta à vontade e estimulado a fazer perguntas sobre os conteúdos deste conteúdo-linguagem; • Aprenda a buscar informações para elaborar respostas às suas perguntas e às dos colegas; • Conheça, valorize e preserve os espaços públicos e coletivos do bairro e da cidade; • Cuide dos espaços que convive - na escola, em casa e na cidade; | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração, organização, cuidado e conservação dos espaços, do acervo, do patrimônio e de seus pertences individuais e coletivos; • Diversidade econômica, política e cultural nos diferentes grupos sociais; • Sucessão de fatos pessoais e ou históricos (linha do tempo e tempo cronológico); • Identidade dos alunos; • Identidade da comunidade em que | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar rol de perguntas instigantes e disparadoras de pesquisas aos alunos sobre os conteúdos; • Contextualizar os conteúdos estudados, atribuindo função social dentro dos novos saberes de maneira prática e não teórica; • Proporcionar a construção coletiva de regras e combinados para utilização dos espaços que convivem; • Propor a observação e registro do |

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Doze linguagens geradoras compunham o material e os encartes traziam uma lista de expectativas de aprendizagem correspondentes à faixa etária específica contemplada na subdivisão dos ciclos. A lista de conteúdos selecionados nas Câmaras de Discussão era novamente delineada pelos docentes nas escolas, com a intenção de “fazer acontecer o currículo”. Despontaram nesse documento orientações didáticas típicas de uma proposta curricular mais instrumental. Contudo, o professor como último intérprete do currículo, tomava decisões importantes sobre o que seria ou não utilizado em sua prática pedagógica (SACRISTÁN, 2017, p. 293).

Ainda nessa categoria, selecionamos duas versões do material estruturado *Formadores do Saber*, “escavados” na EMEIEF Émile Durkheim, *lócus* desta

pesquisa. Sob uma outra gestão, o documento revela uma total inversão acerca do que a SE compreendia sobre currículo.

Os dados analisados, entendidos neste escopo como o texto curricular oficial da gestão 2009-2012, encontram-se na apostila um (1º bimestre), do 3º ano do Ensino Fundamental, caracterizada como versão teste (2011) e versão reimpressa atualizada (2012) “com as sugestões dos professores”. Cumpre salientar que este material fora produzido em parceria com o Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA) e entregue para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em 2011 e 2012. Com conteúdos bimestrais, as apostilas estavam subdivididas por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências e Matemática e Arte. A disciplina Arte foi apresentada em um material encadernado separadamente. A seguir, alguns exemplos desses volumes:

Figura 7. Material estruturado Formadores do Saber – 1º ao 5º ano



Fonte: Acervo documental obtido em buscas realizadas pela autora.

Para as discussões acerca desse material, houve a representatividade de professores das unidades escolares, além da participação das Equipes Gestoras, sob a coordenação da SE. No entanto, ao buscarmos por registros escritos sobre essas discussões e construção, encontramos apenas uma reportagem publicada no site da prefeitura, tratando da coautoria dos professores:

Todo o material didático é desenvolvido de acordo com a realidade do município e as propostas de sua rede de Educação. A experiência está sendo desenvolvida nas 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) do município. Para implementar a experiência firmou-se uma parceria entre o município e a Fundação Santo André. Neste projeto, os professores têm a oportunidade de serem coautores do material utilizado na rede de ensino pelas crianças. (SECOM, PSA, 2011)

Para que pudessem fazer uso desse material prescritivo, os professores precisariam participar de um “como fazer”, acessando semanalmente uma plataforma de aprendizado à distância – ambiente *Moodle*. Durante as Reuniões Pedagógicas Semanais, os docentes conectavam-se ao Portal do Professor e nesse ambiente virtual, em aba específica, apontavam críticas e sugestões acerca do material dos alunos, inclusive falhas de impressão, erros ortográficos ou gramaticais encontrados. Entre as dificuldades para acessar os fóruns de discussão, estabelecer conexão com a internet e o descontentamento de um grupo de docentes que discordavam desse tipo de currículo mais prescritivo, ocorriam as formações destinadas ao uso do material em sala de aula.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores [...] é a própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

Percebendo certa similaridade entre as concepções presentes no material analisado e no conceito de currículo prescrito apontado por Sacristán (2017), recorreremos a Santomé (2013) ao salientar influências das organizações econômicas internacionais sobre as reformas dos currículos escolares, na medida em que desconsideram as necessidades regionais mais urgentes e tentam acomodar propostas curriculares comuns a todos.

A primeira versão entregue aos alunos foi alvo de críticas acerca de uma estrutura enrijecida que um material apostilado oferece, pois “[...] prescrever ou tomar

decisões para atuar sobre o currículo, refletir sobre os valores ou a cultura que se considera importantes” entrecruzaram-se a incredulidade acerca da qualidade imbricada naquele material (LINUESA, 2013, p. 226).

“Convidados” a explorar um mesmo gênero textual durante o bimestre, o caderno do professor traz algumas orientações específicas sobre o trabalho com os gêneros textuais. O excerto abaixo, retirado do caderno do 4º ano (1º bimestre), exemplifica esse contexto prescritivo:

[...] O caderno contém textos materializados em gêneros diferentes, o que favorece a ampliação do repertório do aluno. No entanto, há um destaque para o gênero conto. [...] **O gênero principal a ser trabalhado nesta unidade é o conto.** Em sala de aula, o gênero possibilita expandir o contato com diversos temas, aumentando o repertório dos alunos. O objetivo aqui é despertar o interesse pela leitura de diversos tipos de contos e auxiliar os alunos na escolha de suas leituras (CUFSA, 2012, grifos da autora).

Cumprir salientar que, a pesquisadora presenciou, em uma das unidades escolares em que atuava como professora, a extinção de todas as apostilas *Formadores do Saber*, um ano após a troca da gestão política. A compra do material já havia sido realizada pela gestão petebista e, mesmo após a derrota do partido, os cadernos chegaram nas unidades. Em meados de 2013, inseridos em uma fragmentadora de papel, um a um foram sendo picotados, até o seu total desaparecimento daquele espaço, daquele período, sem deixar rastros.

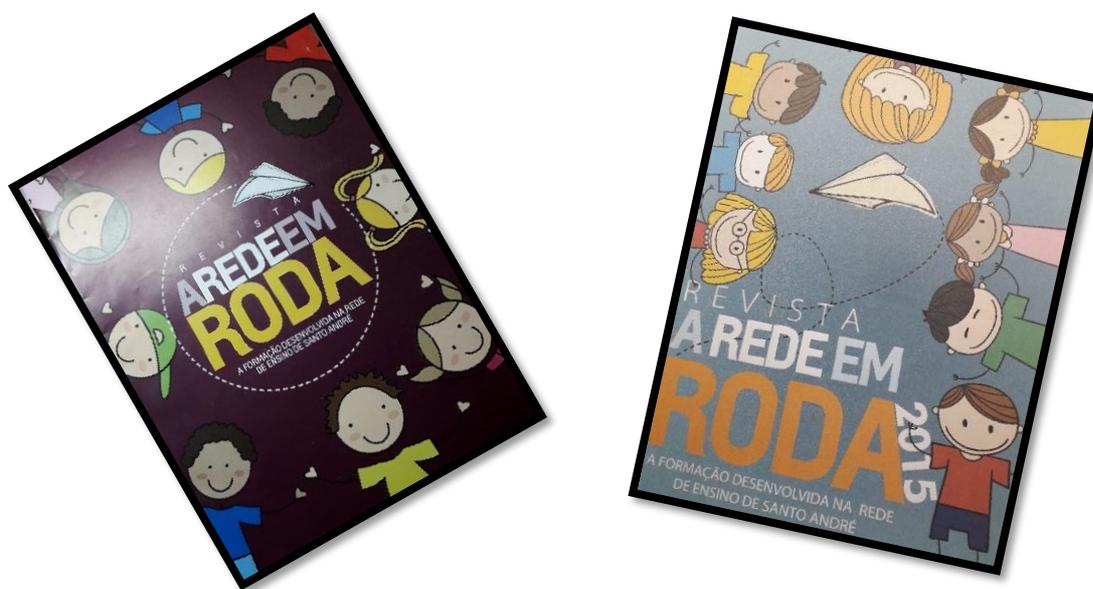
Discordando da lógica de um currículo totalmente prescritivo, que desconsidera a autoria dos professores e os conduz para o que Sacristán (2017) denomina como “debilidade da profissionalização docente”, ações desta conjuntura são inaceitáveis, essencialmente no âmbito educacional. Não nos cabe julgar as circunstâncias do tal feito, tanto de quem o executou, como de quem o delegou. No entanto, tal qual a troca da gestão 2005-2008, presenciamos, mais uma vez, o esquecimento de documentos da rede, simplesmente por terem sido produzidos por outra gestão.

Cabe-nos, afinal, algumas reflexões: o que difere as ações de uma ou outra gestão? As cores de cada partido? Os símbolos estampados em faixas e *banners*? As frases de efeito? Os “des-mandos” de quem as representa? Possivelmente, a resposta para tais questões não está aqui dissertada, mas se aproxima do imperativo de compreender as rupturas e posicionamentos a-históricos, que contradizem os discursos proferidos. A desconsideração e os retrocessos vivenciados, – e não se trata de olhar para este ou aquele partido político – relutam às continuidades tão

necessárias às políticas públicas educacionais. A insistência em apagar as memórias curriculares retrata uma pretensa amnésia pedagógica, que ecoa, profundamente, nas salas de aula e em todos sujeitos envolvidos no currículo.

Com uma configuração que se assemelha aos dois documentos apresentados inicialmente, o último material analisado nesta categoria corresponde aos registros encontrados nas revistas “*A rede em roda*”. A revista se configurou em um movimento formativo ocorrido nos anos 2014, 2015 e 2016, na intenção de a rede municipal divulgar os trabalhos realizados nas diferentes unidades escolares. Na ocasião, profissionais da educação apresentavam seus trabalhos em polos organizados previamente, tendo como protagonistas dessa ação os próprios docentes da rede. Posteriormente, sob assessoria pedagógica de Maria Selma de Moraes Rocha, o movimento era publicado em formato de revistas anuais distribuídas para a rede.

Figura 8. Exemplares da Revista “*A rede em roda*”



Fonte: Acervo pessoal da autora/ e de um dos sujeitos da pesquisa

Ao final de cada revista, estavam inclusas orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares de Santo André. Os objetivos gerais de cada etapa/modalidade de ensino estavam inseridos nos três documentos analisados, seguindo a Resolução Nº4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Exemplificando:

- I. Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. Foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III. Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V. Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Naquele momento, a orientação de selecionar e organizar os objetivos específicos para cada ano/ ciclo, ficava a cargo da equipe escolar, o que ocorria durante as discussões para a construção do PPP em horários de Reunião Pedagógica Semanal (RPS) ou Reunião Pedagógica¹⁴ (RP):

Considerando resoluções (anexos) e documentos oficiais da SE, definir os objetivos por ciclo/ano. Para tanto é importante considerar as características das fases do desenvolvimento, a leitura da realidade, bem como os documentos oficiais do MEC (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 50).

Encontramos nesse material aspectos descritivos da política educacional do município, que o caracterizam como uma *Cidade Educadora*. As políticas públicas imbricadas contextualizavam a compreensão do potencial transformador inerente à educação, ao desenvolver a consciência e o pensamento crítico, nos campos das ciências, das artes, da filosofia, da tecnologia, da educação física, e sobretudo, garantindo uma educação inclusiva e integral. Por meio da participação e da interação dos sujeitos em diferentes equipamentos e ações públicas, potencializar-se-iam as intencionalidades educativas das escolas, das pessoas, dos movimentos sociais, dos espaços e tempos da cidade, consonantemente ao fortalecimento da integralidade e da articulação destas políticas, contribuindo, na mesma medida, para a emancipação social e cultural. (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 5-6).

O texto curricular oficial estava organizado de acordo com os princípios e as diretrizes em que a SE pressupunha sustentar-se o delineamento de uma proposta curricular. As diretrizes definidoras da política educacional promovida pela SE correlacionavam-se a “Democratização do Acesso à Educação; Democratização da Gestão, Qualidade Social da Educação; Valorização dos Profissionais da Educação,

¹⁴ As reuniões pedagógicas ocorrem em algumas datas específicas, previstas em calendário escolar. São momentos em que as discussões preveem a participação de todos os segmentos da unidade escolar.

Gestão Democrática e Proteção Integral à Infância e à Juventude” (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 6).

Na mesma direção, Saul e Gouvêia Silva (2009) defendem uma escola “[...] irradiadora da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la, um espaço de organização política das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem” (2009, p. 226). As ações que preconizavam o acesso e a permanência da criança, jovem ou adulto na escola destacavam a “[...] comunidade educacional acolhedora como base para a convivência baseada no respeito, na valorização das diferenças e em valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço escolar” (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 33), “utópico para alguns”, mas, talvez, o único espaço para constituírem-se como sujeitos (GABRIEL, 2010, p. 214).

Ao discorrer sobre a diretriz Qualidade Social da Educação, o documento revela explícita articulação ao currículo:

O princípio orientador da política educacional é o de que a escola é um lugar de construção e não de reprodução, da cultura e de valores. Essa orientação define uma perspectiva para o currículo mais ampla do que um rol de conteúdos e estratégias didáticas. Para que haja construção é preciso que o currículo seja entendido como uma síntese dos fundamentos teóricos e metodológicos das noções, conceitos e conteúdos que se pretende desenvolver em cada área do conhecimento, o que supõe escolhas e seleção, tenha-se ou não consciência dessa circunstância (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 21).

À vista disso, a Revista revela a amplitude do conceito de currículo, sustentando essa afirmação por meio de uma citação do curriculista Michael Apple:

[...] o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2000, p.23 apud SANTO ANDRÉ, 2014, p. 21).

Evidências registradas no material reforçavam a importância da caracterização das escolas frente aos obstáculos, peculiaridades, fragilidades ou potencialidades ímpares, balizadores na construção de seus “currículos”.

Destacamos assim, a importância do diálogo entre a realidade escolar e os conhecimentos visando o estabelecimento de objetivos e, a partir deles, a seleção dos conteúdos que serão trabalhados em cada escola, cada ciclo, cada turma. [...] Decorre desse processo, a cada ano, a elaboração do Projeto Político Pedagógico como um importante instrumento de síntese das

escolhas educativas, constituído a partir de um movimento rico, complexo e democrático de reflexão envolvendo todos os sujeitos de cada escola. [...] Nas escolas, as equipas gestoras, em especial as Assistentes Pedagógicas (AP) organizam a Reunião Pedagógica Semanal (RPS) na qual se tem buscado discutir e analisar as experiências dos professores e educandos, do ponto de partida para as escolhas e mediações curriculares da escola, tomando como base as Diretrizes Nacionais (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 24).

Nessa perspectiva, entendia-se o currículo com uma concepção contrária aos prescritivos e instrumentais. Sacristán (2017) aponta o currículo prescrito correspondente ao estabelecimento de mínimos a serem ensinados, a partir da “escolha” dos conteúdos, objetivos e orientações a serem “obedecidas” pelas instâncias políticas e administrativas, tornando-se “um campo ordenador decisivo”, que “expressa prescrições dessa ou daquela forma” (2017, p. 108-109).

Assim, contrariamente a um currículo “pronto”, a partir da análise de situações reais, eram subsidiadas as tomadas de decisões para o percurso necessário à construção de possibilidades comprometidas com o desenvolvimento dos alunos. “Este movimento tem pautado a Secretaria de Educação em relação ao currículo, à formação dos (as) profissionais e à avaliação” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 24).

Essa reflexão revela o “compromisso com o currículo”, a realidade dos sujeitos e importância de atrelar os estudos epistemológicos e axiológicos “da ciência, arte e filosofia” aos conteúdos “convencionais”, uma vez que “devem fazer parte da formação dos (as) educadores (as) para iluminar o trabalho em todos os campos do conhecimento” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 24).

Encerramos esta categoria de análise compondo um quebra-cabeça circunscrito por várias peças e nuances. Os documentos vão, paulatinamente, se configurando em uma paisagem curricular. Fragmentos desse currículo, sustentado, por algumas vozes, como inexistente, vão sendo desvelados. Dessa forma, Sacristán salienta que, na medida em que o ensino se relaciona com as intencionalidades e intervenções oriundas das práticas é que as propostas curriculares vão sendo comprovadas e validadas. Como já apontado: “O plano curricular tem a ver com a operação de dar forma à tais práticas de ensino” (Sacristán, 2017, p. 281).

4.1.2 Categoria 2: O currículo e a relações com o professor

Nesta categoria trataremos acerca das questões circunscritas nos documentos curriculares e as relações estabelecidas pelo professor. Em consonância às reflexões de Sacristán (2017, p. 102), o processo de transformação do currículo, perpassa pelas fases de seu desenvolvimento e influenciam a prática pedagógica.

A construção curricular, apontada anteriormente por Sacristán (2017), ecoa na lógica da ação, sendo ela fundamental para estabelecer o valor de qualquer currículo. Aqui, trataremos as memórias registradas nos documentos e, portanto, não será possível “ver” as ações de fato realizadas. Todavia, queremos problematizar e inferir, nesta categoria, o lugar do professor e seu “direito a ter vez” nos currículos (ARROYO, 2013).

Encontramos nos materiais *Agenda do Educador (2005/2006)* e *Cadernos de Linguagem – Ressignificação das Práticas Pedagógicas (gestão 2005-2008)*, diferente dos habituais documentos que privilegiam, como afirma Azanha (s/d) “regras para a prática de ensinar”, um outro caráter, que se aproximava do trabalho docente como intelectual ativo e autor de sua prática. Para Joaneite (2011), a construção de ambos materiais só foi possível devido a “uma verdadeira avalanche de formações, todas buscando atender às diretrizes da inclusão social”, que possibilitaram certa continuidade educativa e reflexões acerca da importância da autoria do professor (2011, p. 88).

O material analisado aponta para a autonomia e autoria do docente, na medida em que

cabe ao conjunto de professores a discussão dos princípios de trabalho, os valores que os orientam, ou seja, os critérios que vão determinar essas escolhas. O elenco de conteúdos ou de atividades, de fato, revela o lugar, a posição, a concepção desses professores. As escolhas é que darão conta de desenhar a paisagem curricular específica de cada Unidade escolar e de cada Ciclo. São esses critérios que, uma vez explicitados, discutidos e apropriados pelo grupo de professores que vai dar consistência ao seu planejamento, ao funcionamento do currículo e à proposta político-pedagógica (SEFP, 2005).

Alguns autores (Tardif, 2014; Sacristán, 2017; Imbernón, 2011; Acosta, 2013, Nóvoa, 2017) sustentam a necessidade de o professor transformar-se em construtor de sua própria prática, trocando saberes e experiências, transformando o seu fazer cotidiano, e, ao mesmo tempo, tornando-se produtor de conhecimentos para si e para

seu alunado. Atualmente, uma das urgências percebidas no cenário educacional refere-se à valorização, como sugere Nóvoa (2017), da dimensão intelectual e investigativa docente, questão reconhecida pela SEFP na gestão 2005-2008, conforme demonstrado nos documentos analisados.

Percebemos no documento sistematizado, que o exercício acerca da discussão do PPP sustentaria a escolha e definição dos conteúdos. Tão importante quanto essas escolhas, o modo como os conteúdos seriam trabalhados em sala de aula é que delinaria seu significado: “um conteúdo tomado como crítico, se for trabalhado de maneira acrítica vai ser despotencializado em seu vigor político” (SEFP, 2005). Resume-se, portanto que, “[...] o jeito de trabalhar os conteúdos é que vai fazer diferença” (SEFP, 2005).

Reportamo-nos assim, a Sacristán (2017, p. 169), ao revelar o professor como um profissional ativo na transferência do currículo e, portanto, responsável pela “[...] definição dos conteúdos para determinados alunos, seleção de meios e estratégias mais adequados para eles e escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados” (2017, p. 169).

Considerando o currículo como “tudo que acontece dentro da escola”, uma parte deste conjunto é regida pela “batuta do professor e pela equipe da escola”, e nessa lógica, atividades, projetos e conteúdos devem ser planejados de maneira proposital, estabelecidas como etapas a serem percorridas (SEFP, 2005).

Com uma característica contrária a lógica tratada até o momento nesta categoria, o documento a seguir refere-se a um material apostilado proposto na gestão seguinte (2009-2012). Neste caso, o professor limita-se a fazer uso das apostilas em sala de aula, pois, como veremos a seguir, a proposição para esse profissional participar de sua elaboração corresponde a um campo reduzido, para não dizer ilusório, na construção deste currículo.

Nesse sentido, concordamos com Rosa (2010, p. 7) sobre o fato de a “[...] adoção de um único referencial teórico ferir o princípio de autonomia pedagógica e didática dos professores, ao desconsiderar as concepções e o estilo pessoal de trabalho de cada um e a experiência acumulada por eles ao longo de sua trajetória profissional”.

O trecho a seguir ilustra o sumário do material na versão teste (2011) e na versão reimpressa atualizada (2012), “com as sugestões dos professores”:

Figura 9. Formadores do Saber – Sumário de Língua Portuguesa

| Versão 1 – 2011 (teste) | Versão 2 – 2012 (reimpressa atualizada) |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">SUMÁRIO</p> <hr/> <p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Fábula - A cigarra e a formiga</p> <p> Compreendendo o texto e conversando sobre ele</p> <p> Encenando a fábula</p> <p> Conhecendo outra fábula - A formiga boa</p> <p> Compreendendo o texto e conversando sobre ele</p> <p> A fábula recontada - Outra cigarra e a outra formiga</p> <p> Reescrevendo a fábula</p> <p> Ditado estudado - Atividade em dupla</p> <p>Provérbio</p> <p>* <i>leitura e escrita p.13</i></p> <p> Ordenando os provérbios</p> | <p style="text-align: center;">SUMÁRIO</p> <hr/> <p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Fábula - A cigarra e a formiga</p> <p> Compreendendo o texto e conversando/escrevendo sobre ele ...</p> <p> Encenando a fábula</p> <p> Conhecendo outra fábula - A formiga boa</p> <p> Compreendendo o texto e conversando sobre ele</p> <p> A fábula recontada - Outra cigarra e outra formiga</p> <p> Reescrevendo a fábula</p> <p> Ditado estudado - Atividade em dupla</p> <p>Provérbio</p> <p> Leitura e escrita</p> |

Fonte: Acervo documental obtido em buscas realizadas pela autora.

Como mostra a figura 9, entre a primeira e a segunda versão do material estruturado *Formadores do Saber*, a única alteração corresponde a inserção do nome de uma atividade na página treze, prevista em seu conteúdo interno, porém não digitada no sumário. Nesse sentido, cabem alguns questionamentos: os professores não fizeram nenhum apontamento sobre um mesmo texto ser trabalhado igualmente em uma rede tão díspar, com características tão peculiares nas diferentes regiões do município? Os professores não sugeriram o uso de outras fábulas, ou até mesmo, gêneros diferentes dos “propostos” em ambas as versões? Ou, ao que nos parece evidente, os professores não tiveram suas vozes ouvidas?

Na segunda versão do material, verificamos ainda alterações quase imperceptíveis, atreladas muito mais à formatação e aos erros de impressão, digitação, acentuação, do que propriamente ao conteúdo por ele trazido, contrapondo-se ao discurso que se refere à efetiva participação dos professores como coautores, o “que poderia estar gerando uma relação cada vez mais pragmática e imediatista” entre os sujeitos, o conhecimento e a educação (PONCE; ROSA, 2014, p. 54).

“O principal diferencial deste projeto é a **participação maciça dos professores da rede com sugestões de conteúdo, solicitações, discussões**, contando, inclusive, com cursos de formação e um site desenvolvido para proporcionar a participação online dos profissionais na formulação do material didático” (SECOM, PSA, 2011, grifos da autora).

Cabe-nos questionar, a qual direito de construção curricular o destaque “participação maciça dos professores da rede com sugestões de conteúdo, solicitações, discussões” estava se referindo, se, ao inventar saídas, criar estratégias, organizar e reorganizar tempos, o docente é tensionado aos controles e cobranças que limitam a conquista da autoria e da criatividade profissional (ARROYO, 2013, p. 34), ao fazer uso “obrigatório” de apostilas prontas.

Nesta lógica, Arroyo (2013, p. 34) defende a autonomia e autoria docente e, ao mesmo tempo, a importância de enfrentar “[...] não apenas ao controle dos gestores, mas a rigidez do ordenamento curricular”. O que se percebe, então, é que o material *Formadores do Saber* segue a lógica curricular da “rigidez, normatização, segmentação e sequenciação”, contradizendo o discurso de fortalecimento da autonomia docente.

O próximo e último material analisado nesta categoria refere-se às revistas “*A rede em roda*”, presentes na gestão 2013-2016.

Uma das diretrizes abordadas nesse documento refere-se à Valorização dos Profissionais da Educação. Consonantemente ao Plano Nacional da Educação, naquele período, a SE de Santo André, ciente dos desafios abarcados nesse aspecto, tentava coadunar salários, carreira e formação dos docentes da rede.

Como característica reafirmada nessa gestão, a partir do material analisado, a Valorização dos Profissionais da Educação entrecruza-se aos aspectos de formação permanente do professor, apostando na articulação entre a teoria, a prática e a pesquisa. A SE, percebendo os “formatos aligeirados” nas quais a formação inicial do professor estava sendo constituída, pretende distanciar-se “dos interesses mercadológicos que acabam visando a um novo tecnicismo, por separar concepção e execução na prática educacional” (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 27).

Essa lógica se aproxima ao que Gabriel (2015) sustenta como

tempos de ameaça ao projeto de construção de uma escola democrática, de acirramento de práticas curriculares neoconservadoras e preconceituosas, de enfraquecimento do espaço público, de políticas de formação docente e de hegemonização de modelos de avaliação pautados em lógicas individualistas e mercadológicas (GABRIEL, 2015, p. 426).

A autora destaca, ainda, a urgência em “retomarmos nos debates teóricos a questão da participação e da formação política do docente em meio às políticas

educacionais que afetam direta e/ou indiretamente essa categoria profissional” (2015, p. 426).

Sob esta ótica, encontra-se a lógica da formação permanente, na qual o momento fundamental é a reflexão sobre a prática e, portanto, as Reuniões Pedagógicas Semanais constituem-se em um rico e privilegiado espaço para tal, “na medida em que o docente exerce sua autonomia profissional para realizar as ações pedagógicas da escola” (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 27).

A publicação aborda a necessidade em estabelecer relação “entre conteúdos e conceitos e experiências culturais dos educandos (as)”, e para tal, ressalta-se a importância formativa dos educadores (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 30). “[...] A necessidade de mediação entre os conhecimentos que se pretende desenvolver e as características que marcam a cognição dos educandos e dos educadores” permeiam as relações, em forma de “representação da realidade, formas de identificar, relacionar, comparar, abstrair, sintetizar e se comunicar” (*ibid.*, p. 30).

[...] a dialogicidade que a mediação deve ensejar requer investigação e análise sobre os educandos como prática permanente que fundamenta as escolhas e decisões curriculares. Para tanto o desenvolvimento de currículo deve ser objeto de discussões permanentes a partir do processo ação-reflexão-ação no âmbito das RPS e reuniões de setores, tendo sempre como referência o trabalho de cada educador (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 30).

Nesse sentido, as contribuições de Freire (1996) revelam que é pensando criticamente que se assenta a possibilidade de melhora das “próximas práticas”, de tal forma que, “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, seja tão concreto, que se confunda a própria prática” (1996, p. 44). É na relação dialógica com o outro, entre os “sujeitos que se abrem para o mundo”, que se confirma “a inquietação e a curiosidade”, tão necessários à prática educativa (*ibid.*, 1996, p. 152).

Podemos perceber a proximidade e a articulação fundamentais ao desenvolvimento das dimensões Gestão Pedagógica, Formação Permanente, Currículo e Avaliação. Sob esta ótica, esperava-se que o fluxo de discussões fosse muito bem organizado e sistematizado semanalmente, considerando os saberes e experiências dos educadores, mas, ao mesmo tempo, leituras e estudos deveriam ser significados pelo trabalho de escuta sensível, observação e construção coletiva, privilegiando uma Gestão Pedagógica de qualidade (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 31).

A SE indicou, no material, princípios que sinalizavam sua preocupação acerca do profissional docente:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la;
2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano;
3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz;
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 33).

Concluimos a análise desta segunda categoria com uma referência à esperança proposta por Paulo Freire. Esperança inspirada no verbo esperar e não no verbo esperar. Esperança pela valorização dos professores. Esperança pela formação desses profissionais como sujeitos autores de suas práticas, distantes de meros reprodutores de currículos prescritos, prontos e acabados. Esperança para acreditar e lutar por solidez nas propostas formativas continuadas e em serviço. Esperança, enfim, de que é preciso esperar!

4.1.3 Categoria 3: Inter-relações com as teorias do currículo

Na terceira e última categoria de análise, privilegiaremos as relações circunscritas nos documentos encontrados frente às teorias do currículo. Percebemos entre os materiais analisados as concepções que envolvem as teorias do currículo, ora explícitas, ora implicitamente entrelaçadas. A seguir, teceremos as considerações presentes nesta categoria de análise.

As agendas entregues em 2005 e 2006 preconizavam ao currículo um mecanismo de construção engendrado pelas escolas e seus atores. Esperava-se que, no lugar de modelos, fossem realizados estudos sobre as aprendizagens e metodologias para subsidiar o trabalho a partir da perspectiva inclusiva, fortalecendo a concepção constituída nesta rede, juntamente à proposta do trabalho em ciclos (SEFP, 2005).

A Secretaria de Educação e Formação Profissional SEFP tem apresentado como um de seus princípios a garantia do respeito e da incorporação das identidades social, cultural, afetiva, étnica, de gênero e física de todos envolvidos em seus trabalhos, considerando as diferenças como parâmetro para uma melhor educação. O desenvolvimento de um Programa de

Educação inclusiva significa trabalhar com um grande complexo de agentes em suas relações e dinâmicas. No que se refere a Santo André, a SEFP tem sido um dos mais importantes agentes de inclusão na região, articulando vários setores pedagógicos-administrativos, professores, alunos, funcionários, projetos, programas, conselhos e comunidade, com o objetivo de orientar as ações e procedimentos na direção da inclusão sócio-cultural e educativa de todos os sujeitos envolvidos (SEFP, 2005).

As diretrizes que as escolas tomariam como referência para a elaboração de seus próprios PPP- “qualidade social do ensino, a democratização da gestão e a democratização do acesso à escola”, articuladamente, orientariam as ações na tentativa de viabilizar a inclusão social, cultural e educacional de todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente (SEFP, 2005).

Remetemo-nos, assim, a Gandin e Apple (2017, p. 164), ao se referirem a ideias freireanas e ao enfatizarem a importância de a educação estar constantemente atrelada ao “diálogo crítico”, que, ao marcar presença nas escolas e na sociedade como um todo, permite questionamentos rigorosos que favorecem a busca pela justiça social e pela diminuição de desigualdades e, ainda, a participação especial daqueles menos privilegiados. A tarefa de criar uma “educação criticamente democrática” não será possível com um distanciamento do diálogo crítico (2017, p.164). Como dissemos no primeiro capítulo, nas palavras de Imbérnon (2011, p. 7), a escola pública é a única capaz de garantir uma “sociedade democrática, plural, solidária, participativa e integradora”.

Encontramos nesses materiais uma forte relação, não propriamente direcionada à técnica sobre como se “faz” o currículo, mas, inegavelmente, conforme sustenta Silva (2005), sobre aquilo que o currículo é capaz de fazer. Palavras e expressões como “leitura de mundo”, “contra hegemônicos”, “resistência” “transformação social”, “coletividade”, “emancipação” foram encontradas e subsidiaram a tessitura do texto presente nas agendas 2005/2006, e correlacionam-se, de uma maneira ou outra, às teorias críticas do currículo.

Isso posto, “[...] as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de aprendizagem para conceitos de ideologia e poder, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2005, p. 17)

Na mesma medida, integram-se à concepção percebida no material, características que se alinham a ótica das teorias pós-criticas. Prova disso são algumas marcas deixadas pelo vocabulário nele concentrado: “identidade”, “gênero”, “raça”, “etnia”, “diferença”. “[...] O conceito de discurso efetuou um outro importante

deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo”, desta vez, mais atrelada as teorias pós-críticas (SILVA, 2005).

O outro documento presente na gestão 2005-2008, com aspectos correspondentes a esta categoria de análise, são os *Cadernos de Linguagem – Ressignificação das Práticas Pedagógicas*. Como dissemos na primeira categoria analisada, cada *Caderno* instrumentalizava o professor para que ele selecionasse os conteúdos inseridos nas diferentes linguagens geradoras, de acordo com as especificidades de seu grupo ou ciclo. Além dos textos introdutórios nos quais eram apresentadas as linguagens geradoras, os *Cadernos* traziam objetivos gerais correspondentes a elas:

CONTEÚDO-LINGUAGEM RODA DE CONVERSA

Objetivos gerais:

- Construir relações **democráticas**;
- Exercer o direito de **participação**;
- Exercitar a **cidadania**;
- Demarcar o **diálogo** como instrumento democrático e de produção da própria humanidade;
- Expressar suas ideias e opiniões com **liberdade** e respeito; (SEFP, 2008, p. 8, grifos da autora)

Com tais objetivos elencados nos exemplos supracitados, percebemos uma notável relação com as teorias críticas do currículo. Tal correspondência se deve, entre outras percepções, à educação problematizadora, transformadora e emancipadora à qual se propunham os documentos analisados, cerne do pensamento de autores como Michael Apple, Michael Young e Paulo Freire, representantes das teorias críticas do currículo. Não há dúvidas de que, mesmo consonantes, nenhum documento representará “puramente” esta ou aquela teoria, tendo em vista, sobretudo, uma das mais relevantes características do currículo: a sua não neutralidade.

Destacamos, uma observação característica dos textos que precedem os quadros nas quais contêm as expectativas de aprendizagem, os conteúdos e as orientações didáticas deste material. Todos os conteúdos-linguagem, delineados em módulos separados, traziam em seu contexto uma “leitura de mundo” que valorizava a busca de argumentos para sustentar pontos de vista, problematizar a realidade e fortalecer a criticidade do aluno. Atreladas a esse contexto, características das teorias críticas puderam ser notadas, pois seus valores correspondem a “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2005).

Contrapondo-se a essa concepção, encontramos a palavra *competências*, discretamente mencionada no primeiro objetivo do conteúdo-linguagem Mundo social e cultural:

CONTEÚDO-LINGUAGEM MUNDO SOCIAL E CULTURAL

Objetivos gerais:

- Propiciar aos alunos a construção das identidades socioculturais e o desenvolvimento de **competências** para o exercício da cidadania;
- Propiciar aos alunos a compreensão da vida e da ação de grupos sociais no tempo e no espaço;
- Estabelecer relações entre a sua realidade e as da sociedade em que vivem;
- Desenvolver a reflexão sobre a atuação do aluno em suas relações pessoais e sua participação no coletivo;
- Compreender a sua realidade identificando as relações sociais;
- Exercer seu papel de cidadão e que tenha consciência da importância de ser participativo; (SEFP, 2008, p. 8, grifo da autora)

Neste momento, uma indagação pode ser relativizada: seria esse, em meados dos anos 2000, um pontapé inicial para a inserção de um vocabulário tecnicista e mercadológico em uma rede pública de ensino, característico de um movimento híbrido presente em uma gestão mais progressista? Não nos cabe resposta a tal questionamento (e, talvez, nem a tenhamos). Deixamos então, apenas a observação e o apontamento para uma reflexão...

A documentação pedagógica proposta nesse material tratava a “avaliação como reconstrução do processo de ensino aprendizagem” (SEFP, 2008, p. 9) e, portanto, restringir o entendimento da ideia de avaliar apenas como um instrumento relacionado a notas ou conceitos, voltados para o julgamento ou mérito, não caberia naquela na proposição do trabalho pensado e articulado pela SEFP.

Concordamos com Mendéz (2013, p. 300), ao afirmar que a avaliação entendida como formativa, tal qual coadunava o documento analisado, “não é um fim em si mesma”, integrando-se ao currículo como mais um elemento colaborativo na ação do ensinar e do aprender. “A avaliação vai acontecendo simultaneamente ao planejamento, dia após dia, com o objetivo de promover a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores e, conseqüentemente, da própria escola” (SEFP, 2008, p. 10).

Na gestão seguinte – 2009 a 2012 –, o material estruturado *Formadores do Saber* não aborda explicitamente sua relação com as teorias do currículo, cerne da análise nesta categoria. Contudo, destacamos, como concepção de currículo naquela gestão, um trecho publicado na pesquisa de Joanete (2011), intitulada Teoria e Prática

na formação de professores – Contribuições Freireanas – um olhar sobre a experiência do município de Santo André, SP. A autora realiza uma análise sobre os processos formativos para professores quando da entrega do material *Formadores do Saber* na rede e aponta, em suas referências, um endereço eletrônico que direcionaria a uma página na qual uma concepção de currículo era apontada. Atualmente o endereço não se encontra mais disponível para consultas, mas retiramos da pesquisa o excerto a seguir:

O currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais. Constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares. A secretaria de Educação acredita que o currículo deve organizar conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo ser humano tem direito. Acreditamos que um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Ele deve ser vivo nas escolas e para que isso aconteça, deve ser **debatido, discutido e negociado, tendo como autores: professores, famílias e alunos**. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, espaço central em que todos devemos atuar, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração. (<http://www2.santoandre.sp.gov.br/page/150/42> - Site não disponível apud JOANETE, 2011, p. 90, grifos da autora)

Antagonicamente à gestão anterior, observa-se, nesse momento, uma ruptura nada velada. O discurso de participação, debates e construção coletiva não pôde ser comprovado nessa gestão. O material anteriormente construído, *Caderno de Linguagens – Resignificação das Práticas Pedagógicas*, foi engavetado e até mesmo extinto, rompendo com a lógica da continuidade percebida nos demais documentos analisados.

Tal afirmação ocorre, essencialmente, por dois fatores. O primeiro fator se deve pela inexistência de “achados” que comprovariam a participação, representatividade e construção coletiva dos professores no material estruturado *Formadores do Saber*. Evidentemente, não podemos perder de vista as dificuldades em preservar o passado. Manter arquivos documentais em uma rede em que perpassam partidos políticos opostos dificulta ainda mais a historicidade dos fatos. O segundo, mais completo e plausível, será apresentado a seguir, considerando a primeira versão de uma das apostilas, “sem” os apontamentos realizados pelos professores na plataforma de aprendizagem *Moodle* e a segunda versão, “constituída” por tais apontamentos, a saber:

Figura 10. Formadores do Saber – Sumário de Língua Portuguesa 2

| Versão 1 – 2011 (teste) | Versão 2 – 2012 (reimpressa atualizada) |
|--|--|
| Atividade complementar - A letra R (2) O mundo dentro da nossa língua - A letra R (3) Conhecendo outra carta Informações importantes sobre cartas Compreendendo o texto e conversando sobre ele * Reflexão e debate de ideias p. 35 Carta ou e-mail do leitor * Caça-palavras - Comunicação p. 38 Atividade complementar - Formas de comunicação O mundo dentro da nossa língua - A letra N * Brincando de STOP - p. 42 Atividade complementar - A letra N * Cantar é bom p. 45 Uma boa história e sempre bom! - O velho, o menino e o burrinho | Atividade complementar - A letra R (2) O mundo dentro da nossa língua - A letra R (3) Conhecendo outra carta Informações importantes sobre cartas Compreendendo o texto e conversando sobre ele Reflexão e debate de ideias Carta ou e-mail do leitor Caça-palavras - Comunicação Atividade complementar - Formas de comunicação O mundo dentro da nossa língua - A letra N Brincando de stop Atividade complementar - A letra N Cantar é bom! - Escravos de Jó Uma boa história é sempre bom! - O velho, o menino e o burrinho |

Fonte: Acervo documental adquirido em buscas realizadas pela autora.

Sem nenhuma alteração no conteúdo interno do material estruturado, na segunda versão apostilada insere-se apenas o nome das atividades no sumário, observando-se que já estavam no corpo da apostila desde a primeira versão, mas que apenas não apareciam descritas. As atividades eram exatamente as mesmas, entre ambas as versões, o que nos causa certo estranhamento acerca da participação dos docentes na construção deste material.

Aspectos relacionados a alterações pouco significativas também foram percebidas em Geografia. Em uma das atividades propostas, na primeira versão do material, o sumário apresentava como título de uma atividade prevista na página 91: “Vamos agora conhecer o bairro de *três* crianças” (CUFSA, 2011). Ao chegarmos na referida página, curiosamente encontramos o texto cujo título era “Vamos agora conhecer o bairro de *quatro* crianças” (CUFSA, 2011). As próximas imagens ilustram essa análise:

Figura 11. Primeira versão – Atividade de Geografia

| Sumário | Atividade |
|---|---|
| GEOGRAFIA 89 | VAMOS AGORA CONHECER O BAIRRO DE QUATRO CRIANÇAS |
| Os Mapas 90 | José, Pedro e Maria são amigos. Eles moram no mesmo prédio, mas gostam de ir brincar na casa de outro amigo – o Marcos. Na casa de Marcos há um quintal bem grande e bonito, com árvore e terra, algo raro nas grandes cidades hoje em dia. |
| Prática para aprender 91 | José, Pedro e Maria moram num prédio localizado no quarteirão número 15 da rua das Laranjeiras. |
| Vamos agora conhecer o bairro de três crianças 93 | Certa vez, para ver quem chegava primeiro à casa de Marcos, os três amigos resolveram fazer caminhos diferentes. |
| O município de Santo André 95 | Pedro saiu do prédio, virou à direita na rua das Laranjeiras, e, então, à esquerda na segunda rua, seguindo até a casa de Marcos. |
| Conhecendo o município de Santo André 97 | José saiu do prédio, virou à direita na rua das Laranjeiras, e, em seguida, à esquerda na primeira rua, seguindo até a rua das Amoreiras. |
| Os bairros de Santo André 99 | |
| Os bairros de Santo André 101 | |
| Os bairros de Santo André 103 | |
| Os bairros de Santo André 105 | |
| Os bairros de Santo André 107 | |
| Os bairros de Santo André 109 | |
| Os bairros de Santo André 111 | |
| Os bairros de Santo André 113 | |
| Os bairros de Santo André 115 | |
| Os bairros de Santo André 117 | |
| Os bairros de Santo André 119 | |
| Os bairros de Santo André 121 | |
| Os bairros de Santo André 123 | |
| Os bairros de Santo André 125 | |
| Os bairros de Santo André 127 | |
| Os bairros de Santo André 129 | |
| Os bairros de Santo André 131 | |
| Os bairros de Santo André 133 | |
| Os bairros de Santo André 135 | |
| Os bairros de Santo André 137 | |
| Os bairros de Santo André 139 | |
| Os bairros de Santo André 141 | |
| Os bairros de Santo André 143 | |
| Os bairros de Santo André 145 | |
| Os bairros de Santo André 147 | |
| Os bairros de Santo André 149 | |
| Os bairros de Santo André 151 | |
| Os bairros de Santo André 153 | |
| Os bairros de Santo André 155 | |
| Os bairros de Santo André 157 | |
| Os bairros de Santo André 159 | |
| Os bairros de Santo André 161 | |
| Os bairros de Santo André 163 | |
| Os bairros de Santo André 165 | |
| Os bairros de Santo André 167 | |
| Os bairros de Santo André 169 | |
| Os bairros de Santo André 171 | |
| Os bairros de Santo André 173 | |
| Os bairros de Santo André 175 | |
| Os bairros de Santo André 177 | |
| Os bairros de Santo André 179 | |
| Os bairros de Santo André 181 | |
| Os bairros de Santo André 183 | |
| Os bairros de Santo André 185 | |
| Os bairros de Santo André 187 | |
| Os bairros de Santo André 189 | |
| Os bairros de Santo André 191 | |
| Os bairros de Santo André 193 | |
| Os bairros de Santo André 195 | |
| Os bairros de Santo André 197 | |
| Os bairros de Santo André 199 | |
| Os bairros de Santo André 201 | |
| Os bairros de Santo André 203 | |
| Os bairros de Santo André 205 | |
| Os bairros de Santo André 207 | |
| Os bairros de Santo André 209 | |
| Os bairros de Santo André 211 | |
| Os bairros de Santo André 213 | |
| Os bairros de Santo André 215 | |
| Os bairros de Santo André 217 | |
| Os bairros de Santo André 219 | |
| Os bairros de Santo André 221 | |
| Os bairros de Santo André 223 | |
| Os bairros de Santo André 225 | |
| Os bairros de Santo André 227 | |
| Os bairros de Santo André 229 | |
| Os bairros de Santo André 231 | |
| Os bairros de Santo André 233 | |
| Os bairros de Santo André 235 | |
| Os bairros de Santo André 237 | |
| Os bairros de Santo André 239 | |
| Os bairros de Santo André 241 | |
| Os bairros de Santo André 243 | |
| Os bairros de Santo André 245 | |
| Os bairros de Santo André 247 | |
| Os bairros de Santo André 249 | |
| Os bairros de Santo André 251 | |
| Os bairros de Santo André 253 | |
| Os bairros de Santo André 255 | |
| Os bairros de Santo André 257 | |
| Os bairros de Santo André 259 | |
| Os bairros de Santo André 261 | |
| Os bairros de Santo André 263 | |
| Os bairros de Santo André 265 | |
| Os bairros de Santo André 267 | |
| Os bairros de Santo André 269 | |
| Os bairros de Santo André 271 | |
| Os bairros de Santo André 273 | |
| Os bairros de Santo André 275 | |
| Os bairros de Santo André 277 | |
| Os bairros de Santo André 279 | |
| Os bairros de Santo André 281 | |
| Os bairros de Santo André 283 | |
| Os bairros de Santo André 285 | |
| Os bairros de Santo André 287 | |
| Os bairros de Santo André 289 | |
| Os bairros de Santo André 291 | |
| Os bairros de Santo André 293 | |
| Os bairros de Santo André 295 | |
| Os bairros de Santo André 297 | |
| Os bairros de Santo André 299 | |
| Os bairros de Santo André 301 | |
| Os bairros de Santo André 303 | |
| Os bairros de Santo André 305 | |
| Os bairros de Santo André 307 | |
| Os bairros de Santo André 309 | |
| Os bairros de Santo André 311 | |
| Os bairros de Santo André 313 | |
| Os bairros de Santo André 315 | |
| Os bairros de Santo André 317 | |
| Os bairros de Santo André 319 | |
| Os bairros de Santo André 321 | |
| Os bairros de Santo André 323 | |
| Os bairros de Santo André 325 | |
| Os bairros de Santo André 327 | |
| Os bairros de Santo André 329 | |
| Os bairros de Santo André 331 | |
| Os bairros de Santo André 333 | |
| Os bairros de Santo André 335 | |
| Os bairros de Santo André 337 | |
| Os bairros de Santo André 339 | |
| Os bairros de Santo André 341 | |
| Os bairros de Santo André 343 | |
| Os bairros de Santo André 345 | |
| Os bairros de Santo André 347 | |
| Os bairros de Santo André 349 | |
| Os bairros de Santo André 351 | |
| Os bairros de Santo André 353 | |
| Os bairros de Santo André 355 | |
| Os bairros de Santo André 357 | |
| Os bairros de Santo André 359 | |
| Os bairros de Santo André 361 | |
| Os bairros de Santo André 363 | |
| Os bairros de Santo André 365 | |
| Os bairros de Santo André 367 | |
| Os bairros de Santo André 369 | |
| Os bairros de Santo André 371 | |
| Os bairros de Santo André 373 | |
| Os bairros de Santo André 375 | |
| Os bairros de Santo André 377 | |
| Os bairros de Santo André 379 | |
| Os bairros de Santo André 381 | |
| Os bairros de Santo André 383 | |
| Os bairros de Santo André 385 | |
| Os bairros de Santo André 387 | |
| Os bairros de Santo André 389 | |
| Os bairros de Santo André 391 | |
| Os bairros de Santo André 393 | |
| Os bairros de Santo André 395 | |
| Os bairros de Santo André 397 | |
| Os bairros de Santo André 399 | |
| Os bairros de Santo André 401 | |

Fonte: Acervo documental obtido em buscas realizadas pela autora.

Nesse sentido, a partir dos exemplos mencionados, entendemos que o conteúdo presente no material estruturado *Formadores do Saber* deixa subentendida uma forte relação com as teorias tradicionais do currículo, considerando as palavras-chave em que as teorias se correlacionam. A preocupação com os objetivos, conteúdos, didática, metodologia e eficiência em sua aplicação revelam a tendência explícita quanto à sua pretensa neutralidade e organização.

Outra percepção que aproxima o material das teorias tradicionais são as situações de aprendizagem prescritas para ocorrerem de maneira individualizada. Poucos são os momentos em que a construção do conhecimento propõe atividades em subgrupos ou duplas. Notadamente, a presença de tendências que “amarram” a autonomia do professor em seu fazer pedagógico evidencia mais uma percepção acerca de influências das teorias tradicionais na concepção do material *Formadores do Saber*.

O último documento analisado nesta categoria são as revistas *A rede em roda*. Como núcleo fundante da concepção acerca do projeto de educação que se pretendia construir, estava posta uma política de Qualidade Social da Educação. Dessa forma, quatro dimensões entendidas pela SE foram agrupadas: Desenvolvimento Curricular, Gestão Pedagógica, Formação Permanente e Avaliação. A combinação dessas dimensões tinha “como fundamento a compreensão de que o direito à educação

supõe o acesso à escola, mas também a permanência e o aprendizado a partir de uma relação criativa e construtiva com o conhecimento e a escola” (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 22). Assim, buscaremos estabelecer algumas relações entre as teorias do currículo e as dimensões e/ou diretrizes tratadas nesse documento.

A Revista destaca a Gestão Democrática como diretriz da política educacional do município e aponta para sua indissociabilidade frente à Qualidade Social da Educação, salientando a necessidade de educar cidadãos ativos e responsáveis para a construção de um país justo e solidário.

À vista disso, Saul e Gouvêia Silva (2015) evidenciam, em seus estudos, o aporte para a participação ativa que os movimentos de gestão democrática privilegiam quando se trata da valorização das práticas pedagógicas emancipatórias. Os autores citam, inclusive, alguns municípios nos quais foram possíveis debates para a inserção dessas práticas: São Paulo, Porto Alegre, Angra dos Reis, Gravataí e Chapecó. O trabalho coletivo das escolas, com o envolvimento necessário de todos os segmentos, e a práxis, como “processo de desconstrução/ reconstrução crítica da autonomia das unidades escolares”, refletem peculiaridades marcantes do projeto de cidade que se deseja construir (SAUL; GOUVÊIA SILVA, 2015, p. 229).

Esse objetivo não será alcançado com vistas no autoritarismo, centralização do poder e individualismo (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 29). E, para tal, diferentes canais de discussão, debates e participação social são mencionados – Conferência Municipal de Educação, Conselhos Escolares, Conselhos Mirins, Plano Plurianual Criança, Orçamento Participativo, discussões sobre o Plano Municipal de Educação – o que desvela “[...] processos participativos que propiciam o fortalecimento do diálogo de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar e contribui com o aprimoramento da democracia e da cidadania” (*ibid.*, 2014, p. 29).

Atrelados a esse fazer, entendia-se que a “transformação no interior dos espaços da escola envolvia também a transformação dos pensamentos sobre a escola”. À vista disso, a SE considerava fundamental refletir-se sobre “a vida que se vive lá”, consubstanciada a uma atitude dialógica que “leva em conta os conflitos e as possibilidades de superação”. (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 33).

Saul e Gouvêia Silva (2015, p. 232) destacam, em suas análises sobre práticas educacionais, que alguns movimentos referentes à reorientação curricular permeados pela dimensão crítica possuem aspectos em comum. Contudo, duas diretrizes são fundamentais, sendo mencionadas nas revistas “*A rede em roda*” desde sua primeira

edição: a concepção de ensino-aprendizagem fundamentada na dialogicidade e a gestão pedagógica democrática do tempo-espço escolar.

À luz de Paulo Freire, abordamos uma outra reflexão:

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e /ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora*, nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 110).

Voltamo-nos então, às palavras-chave dimensionadas nas teorias críticas do currículo, entre as quais algumas merecem destaque: conscientização, emancipação, libertação, resistência, relações sociais, reprodução cultural e social, e essencialmente, o currículo oculto. Como a própria terminologia denomina, o currículo se faz oculto, mas ao mesmo tempo, presente nos “currículos” deste período – 2013-2016. Ao pensarmos na educação que queremos, indubitavelmente não aparecerão “conteúdos” e “objetivos” soltos e tratados com neutralidade.

Cada Revista é um currículo. Cada texto, reportagem, ação formativa, experiência vivida, prática compartilhada são peças do quebra-cabeça chamado currículo. Perpassando pelas teorias críticas e certamente pós-críticas, a gestão deixa sua marca distanciando-se das políticas educacionais “tradicionais” e dos currículos “prontos” circunscritos especialmente na gestão 2009-2012.

Entrelaçadas e “hibridizadas” são compostos vários currículos, infelizmente, enfraquecidos e levados ao esquecimento por parte da rede. Foram muitas as vezes em que vozes afirmaram que “Santo André não tem currículo”. Contudo, é possível que o grande equívoco das construções anteriores, talvez, tenha sido deixar essa temática tão somente subtendida, implicando para alguns docentes, um “vazio” curricular. A expressão de senso comum utilizada tantas vezes de maneira rude, mas talvez necessária, de que o “óbvio tem que ser dito”, possivelmente cabe neste contexto.

Na próxima seção discorreremos sobre os dados coletados nas entrevistas que tratam das memórias curriculares da rede municipal de Santo André, analisando-os frente ao referencial teórico-conceitual desta pesquisa. Realizaremos ainda, um cruzamento entre os dados obtidos nas entrevistas e o aporte documental circunscrito

nas seções anteriores, privilegiando a compreensão das concepções teóricas de currículo que se fizeram presentes nesta rede.

4.2 E os professores, o que dizem?

Na intenção de conhecer a concepção de currículo dos profissionais participantes deste estudo, buscamos identificar as marcas mais significativas de suas vivências curriculares nas três gestões focalizadas na pesquisa. Os registros de suas memórias – seja na condição de professores ou no exercício das funções de CSE, AP, DUE e até mesmo Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI) – tornaram-se uma rica fonte de informações para melhor compreender nosso objeto de estudo.

Como sujeitos únicos, com experiências também únicas, cada um expressou o seu entendimento sobre currículo de modo muito peculiar, o que confirma, mais uma vez, a amplitude e complexidade deste território (ARROYO, 2013) que pulsa na educação. Isso posto, subdividimos os dados coletados em categorias e subcategorias, engendradas a partir das questões da entrevista:

Quadro 10 – categorias e subcategorias de análise

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|---|--|
| 4.2.1 Definição de currículo | 4.2.1.1 Tudo é currículo! 4.2.1.2 Conteúdos e objetivos que meu aluno aprende |
| 4.2.2 Documentos para a organização curricular de Santo André | 4.2.2.1 Legislação Federal 4.2.2.2 Projeto Político Pedagógico 4.2.2.3 Outros documentos |
| 4.2.3 Memória curricular e seus significados (registrados ou ocultos) | 4.2.3.1 Ações, discussões e formações 4.2.3.2 Outras memórias que compõem o quebra-cabeça chamado currículo |
| 4.2.4 Atores do currículo | 4.2.4.1 Somos todos um currículo 4.2.4.2 O professor como protagonista do currículo |

Fonte: elaborado pela autora

Para análise das categorias e subcategorias percorridas nesta seção, recorreremos aos autores que compõem a fundamentação teórica tratada no segundo capítulo, entre outros que também nos servirão de aporte para o trabalho de

interpretação dos dados. Marcadas pela heterogeneidade, as entrevistas enriqueceram o processo de análise, evidenciando a existência de diferentes modos de pensar, agir e sentir o objeto que nos propusemos a estudar. Finalmente, cruzando as informações obtidas nos documentos com as memórias e discursos dos participantes, pretendemos montar as peças desse cenário.

4.2.1 Definição de currículo

Como dissemos anteriormente, cada sujeito entrevistado expressa uma definição própria de currículo, formulada com base na sua experiência e subjetividade. Sem exceção, todas as depoentes precisaram de um tempo para organizar o pensamento na busca de uma resposta à questão “Como você define currículo?”. Isso reforça a ideia de múltiplos conceitos, concepções e interpretações acerca dos desafios que envolvem esse campo:

Olha que difícil! (silêncio) (Professora A)

Como que eu defino?... Nossa! É uma pergunta complexa, né? (Professora B)

Nossa!!! Você me pegou! Currículo é uma palavra que... depende da concepção da pessoa. (Professora G)

Acerca disso, tal como em alguns documentos analisados, nos parece que parte dos sujeitos não possui uma concepção clara de currículo, entrecruzando amálgamas discursivos:

O currículo é o trabalho de sala de aula. Sem o currículo, o professor não consegue trabalhar. Ele é uma direção. Acho que a forma mais direta de definir o currículo, é a direção que você dá pra educação. (Professora A)

Embora apareça na fala da Professora A que tudo o que acontece na sala de aula diz respeito ao currículo, afirma ela, ao mesmo tempo, que “sem ele” não é possível trabalhar. Em outras palavras, fica subtendido, em seu discurso, que o currículo é identificado com uma composição documental que abarca objetivos e conteúdos bem definidos. Essa ideia fica nítida quando a depoente revela a necessidade de o professor ter acesso a um documento “formalizado” que, segundo

sua percepção, o município de Santo André ainda não possui, conforme a fala a seguir:

*Ele sempre foi construído, mas nunca finalizado. A gente, agora, tá no período... Nós estamos numa fase de finalização do currículo de Santo André. Santo André sempre teve uma proposta curricular, mas para proposta curricular de verdade ser reconhecida, ela precisa **formalizar** um documento. A gente tá aí, na reta final de formalizar um currículo de Santo André. Aí, ninguém vai dizer: “- Santo André não tem um currículo!” Santo André sempre teve uma proposta curricular, mas dizer que Santo André tinha um currículo... **a gente não tinha ele finalizado.** (Professora A, grifos da autora)*

A fala dessa mesma professora, de uma certa forma, nos remete a perceber que ela reitera a composição do currículo como um documento “engradado”:

*Ele é uma **direção** [...] Então...quais são as direções que a Educação infantil precisa tomar, quais são as direções que o Ensino Fundamental precisa tomar...E enquanto formadora, é formar esse professor para realizar um trabalho em sala de aula, fazendo com que o aluno, ele experimente cada... cada área de conhecimento ali, cada conteúdo. (Professora A, grifos da autora)*

Os excertos mencionados exemplificam e, ao mesmo tempo, revelam o que Arroyo (2008) afirma em suas proposições. Mesmo com reflexões instaladas na centralidade das discussões de PPP, propostas curriculares, pesquisas, formações iniciais ou continuadas, sempre é oportuno repensar o currículo. Esse repensar pode ser traduzido em uma porta de entrada para novas sensibilidades e identidades docentes, refletindo na consciência profissional de trabalhadores em educação.

Seguiremos, a partir deste ponto, com a análise da categoria de Definição do currículo, subdividida em duas etapas - a primeira, **Tudo é currículo** e a segunda, **Conteúdos e objetivos que meu aluno aprende** - para, então, compreendermos algumas concepções de currículo aqui imbricadas.

4.2.1.1 Tudo é currículo!

O currículo, para mim são todas as ações que acontecem na escola... é tudo que acontece na escola... seja sistematizado ou não sistematizado. (Professora B)

Iniciamos a análise desta subcategoria a partir da fala de uma das entrevistadas, que entende o currículo como um conjunto amplo e complexo de uma *totalidade*. Na mesma medida em que o currículo pode ser *tudo*, Moreira (1997, p. 10) reafirma que “não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo.”

Tal afirmação remete à reflexão de Santomé (2013), ao anunciar que a construção de conhecimentos depende, exaustivamente, da seleção de conteúdos, recursos e experiências cotidianas que vão se configurando em um currículo. O autor sustenta ainda que, destrezas, atitudes, normas e valores deveriam ser organizadas para a finalidade fundamental a que se pretende toda intervenção curricular: a preparação dos alunos para serem bons cidadãos.

Mesmo na incerteza do conceito, as enunciações, saberes e concepções recorrentes vão sendo desveladas em algumas falas que marcam aquilo que **não** é currículo:

Eu sei que currículo não é uma lista de conhecimentos, não é uma de conteúdos, somente. Eu acho que o currículo tem muito a ver com a comunidade escolar também, o que a escola pensa, o que a comunidade pensa sobre a educação... leva essas questões relacionadas aos procedimentos educacionais, como elas pensam... nas pessoas que estão envolvidas e por isso que ele é amplo. (Professora G)

Acredito que o currículo, ele não é só aquela lista de conteúdos que as pessoas falam, mas é de conhecimento cultural, né? A gente precisa pensar como que isso funciona, né? Quando eu penso em só listar, listar o conteúdo, não é isso. Eu preciso levar em conta o ensino-aprendizagem daquela região, como eles aprendem, qual é a cultura dela, deles. O currículo, [...] ele precisa não de uma lista de conteúdos, mas a gente precisa levar em conta onde a gente está. (Professora F)

Dos depoimentos citados, pode-se inferir a amplitude do entendimento dessas professoras quanto ao que recai sobre a terminologia currículo. Ao expressar a necessidade de conhecer a comunidade e para quem essa organização curricular se acomodará, nos aproximamos de Candau (2000, p. 15), sob a ótica da construção de “uma cultura escolar mais plural”.

No que tange à relação do currículo com aspectos da realidade que o circunda, concebendo, nos alunos, professores, comunidade e demais envolvidos, a expressão

da escola e da sala de aula como ponto de partida para pensarmos as políticas curriculares, encontramos na formulação da resposta da professora D uma importante reflexão acerca de seu entendimento sobre o currículo:

Para mim o currículo são todas as ações pedagógicas que estão dentro da sala de aula e não no discurso... Então, assim, para mim o currículo é onde leva o professor a se programar, planejar... Então, quem pensa no currículo tem sempre que pensar no currículo com a realidade de sala de aula. Porque muitas vezes o currículo, ele tá nos gabinetes, né... Nas salas de quem dirige a educação, e para mim o currículo ele vem da sala de aula. Quando inverter esse papel, o currículo vir das necessidades reais dos alunos, da necessidade do professor com seu aluno, aí se constrói um currículo de aprendizagem, pesquisado... elaborado... (Professora D)

Nesse sentido, Sacristán (2017) destaca o currículo como uma práxis distante de um modelo estático. Para além de um simples modelo de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias, e que tampouco se esgota em um projeto de representação cultural das escolas, o currículo “[...] é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas” (2017, p. 15). O currículo, portanto, converge para o ensino, mas se manifesta em comportamentos que se relacionam com princípios e projetos e, assim, concretiza seu valor. “Pretensão que não é fácil de ordenar e traduzir em esquemas simples” (SACRISTÁN, 2017, p. 16).

Mesmo afirmando que cada pessoa pode expressar uma concepção diferente sobre currículo, a Professora G traduz, em poucas palavras o seu entendimento:

O currículo em si, é toda a forma... (silêncio) ... Eu penso que é toda forma que as pessoas que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem se comprometem, no trabalho, né? Como eu ensino, desde a merendeira até a servente pode ensinar um aluno, né? Eu penso que o currículo, é todo esse movimento mesmo, da escola, no dia a dia... (Professora G)

Ao pensarmos na concretização das práticas, não podemos deixar de relacioná-las às políticas curriculares. Conforme salienta Lopes (2004), tais políticas englobam não somente produções e documentos escritos, como também incluem processos de planejamentos nos quais vivenciam e reconstroem-se múltiplos espaços e sujeitos envolvidos no campo da educação. À vista disso, a autora pontua que o governo, em

qualquer esfera – municipal, estadual ou federal – possui um poder privilegiado para a “produção de sentidos” nas políticas. Ao mesmo tempo, não podemos negar a escola como também produtora de sentido aos currículos, na medida em que eles são colocados em prática (2004, p. 111-112).

Percebemos que apenas duas das professoras entrevistadas demonstraram maior consciência dos aspectos políticos e ideológicos que circundam a temática ao se referirem ao poder exercido pelo currículo. Michael Apple (2006, p. 50) aponta, em suas pesquisas, o fato de grande parte dos educadores não estarem familiarizados com a questão; ao contrário, tendem a conceber os conhecimentos e culturas como um corpo neutro e despretensioso.

Ao correlacionar as políticas públicas da educação com o currículo, foi possível perceber que a percepção dessas duas professoras se diferencia das demais depoentes, pois demonstraram um entendimento mais crítico sobre o currículo.

O currículo é arma de voto, é a massa de manobra, né? Então, assim: “- Ah, o currículo!” “- Nós vamos fazer um currículo!” Toda a gestão que entra, que entrou em Santo André fala isso. Aí fala: “-Vamos construir um currículo”... “-Nós vamos construir o currículo!” “- Ah, por que o currículo?”. Aí troca, daqui quatro anos: “- Vamos construir um currículo!” Joga tudo no lixo.... Vamos construir de novo! Então ele é massa de manobra de gabinete. Ele não passa pela sala de aula, ele não perpassa pela sala de aula... ele não olha para as necessidades da criança, da continuidade educativa que os meninos precisam ter... Eles não olham para as necessidades socioeconômicas que os meninos precisam ter... Ele não olha para a necessidade da estrutura educacional que o gabinete oferece. Então, ele é, para mim, massa de manobra. “- Eu vou fazer um currículo!!!” Aí, junta os professores, finge que escuta o professor, aí leva esse fingimento para os gabinetes constrói uma linha e fala: “- O currículo vai ser entregue!” (Professora D)

Essa percepção também pôde ser identificada no depoimento a seguir, a respeito da fragilidade das políticas partidárias e o quanto elas interferem nos avanços das políticas curriculares:

Santo André não tem uma política pública de educação. Uma política de Estado... uma política municipal de educação... Santo André teve e tem políticas de governo, né? Políticas partidárias de governo, né? A gente não precisa de políticas de governo mais! A gente precisa de políticas de Estado, né? Por que? Porque a política de Estado, você vai... progressivamente... você vai aprofundando ela! Né? (silêncio) - Olha, aqui não tá legal... e daí a

gente dá mais um passo... Aqui não tá legal, vamos repensar! A política de Estado você vai aprofundando. A política de governo, você quebra ela. Ela acaba... acaba uma começa outra, acaba uma começa outra, acaba uma começa outra...e outra! E o olhar pra criança? Pra continuidade? (Professora B)

Ao mesmo tempo em que percebemos tal criticidade, foi possível notar que tanto a Professora D, como a Professora B demonstraram ter um olhar sensível à educação, trazendo sempre a preocupação com os alunos e as crianças para o cerne das discussões. A essa relação traduzimos a afetividade sentida no calor das entrevistas, enquanto as palavras proferidas tomavam o vultuoso querer bem aos educandos, assim como postulado por Paulo Freire:

[...] a abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigou a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (1996, p. 159).

Nessa subcategoria, procuramos nos ater ao entendimento das cinco professoras que consideram a amplitude do termo currículo numa lógica mais crítica. Em suas falas nota-se que rejeitam a ideia de que um rol de conteúdos e objetivos dão conta desse campo tão complexo.

Contraopondo-se a esta amplitude, a próxima subcategoria tratará sobre um entendimento limitado acerca da temática.

4.2.1.2 Conteúdos e objetivos que meu aluno aprende

Essa subcategoria nos remete ao que Sacristán (2017, p. 166) aborda como “taylorização da escolaridade”, referindo-se ao estabelecimento de referências de conteúdos e objetivos na passagem de uma série ou ano para o outro. Nessa concepção, o currículo é associado às aprendizagens do aluno, determinadas pela acumulação dos conteúdos e até mesmo pelo estabelecimento de padrões de referência de um ordenamento curricular.

À vista disso, encontramos essa concepção de currículo, implicitamente, na forma como a Professora C expressou o seu entendimento:

Então, eu acho assim... que o currículo, na verdade, ele dá um norte. Mas uma base também, pra cada ano. Como você colocou aí, no título da pesquisa, das séries iniciais, dos anos iniciais... de cada ano desses anos iniciais, do 1º ao 5º ano ele dá o norte e a base do que... o mínimo que você tem que trabalhar em casa área do conhecimento e... é, o que eu defino, é isso. (Professora C)

Podemos inferir dessa fala a crença quanto à necessidade de uma grade curricular que conduza tanto o trabalho do professor, quanto as aprendizagens dos alunos; no caso, relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa concepção mais tecnicista acerca do currículo foi formulada por Bobbit, em 1918. Como abordamos anteriormente, Bobbit propunha “que a escola funcionasse como uma empresa”, cuja palavra-chave, segundo Silva (2005) era “eficiência”. Nessa direção, Sacristán (2013) sustenta que a organização dos fragmentos dos conteúdos ordena episódios para que as ações do ensinar não fiquem justapostas.

Insistindo em um documento mais prescritivo, considerado “norteador”, a depoente retoma:

Professora C - *Só que assim, o que que era para ser feito mesmo, assim... de trabalho, de cada... do conteúdo de cada área do conhecimento nunca foi tratado com a gente. Teve uns documentos, aquele fichário... Lembra?*

Entrevistadora – *Foi quando eu entrei... [na rede de Santo André]*

Professora C - *Então, mas aquele fichário, ele foi entregue para nós no último ano de uma gestão... de 2008 (silêncio calculando o período), 2009, acho que é isso mesmo, 2009, na última... no último mês daquela gestão que tinha trocado de partido. Então só foi engavetado. A gente nunca trabalhou aquilo¹⁵.*

Observamos que a maneira com que essa professora define o currículo, conduz a um caminho, mais “fechado” e conservador, fato que pode dificultar a compreensão em perceber nos documentos já construídos nesta rede, os diferentes currículos. Como ela, outros profissionais possivelmente revelam a mesma concepção, resultando na desvalorização da história curricular do município.

Tais aspectos, progressivamente, dialogam com objetivo geral desta pesquisa, na busca pela composição não somente de uma, mas de várias concepções curriculares intrínsecas às propostas educacionais, a cada tempo histórico, no município de Santo André.

¹⁵ A professora C, nesse momento, refere-se aos *Cadernos de Linguagem - Ressignificação das Práticas Pedagógicas*.

Em continuidade à análise das entrevistas, na segunda subcategoria, pretendemos desvelar por meio das memórias das professoras entrevistadas, os documentos que compõem o currículo do município.

4.2.2 Documentos para a organização curricular de Santo André

A busca documental nos possibilitou contato com diferentes registros e materiais escritos e iconográficos que representam fragmentos de currículo já produzidos no município de Santo André. Todavia, neste trabalho, nossa proposta não é descrevê-los exaustivamente e sim subentender as concepções neles circunscritas. Nesta categoria, faremos menção apenas àqueles documentos considerados essenciais, pelas professoras, para a composição e ordenamento curricular dessa rede.

4.2.2.1 Legislação Federal

Neste subitem nos propusemos a investigar, essencialmente, quais documentos as professoras consideram como parte do currículo, tendo como referência os fundamentos da legislação federal.

Obtivemos, nos relatos, uma percepção sobre o município seguir as proposições dos diferentes documentos e, na mesma medida, considerar as peculiaridades locais para a construção de seus próprios currículos. Referindo-se a essa questão, encontramos na Professora B, uma enunciação pertinente:

[...] Porque eu acredito e defendo que a escola tem autonomia para organização do seu currículo e deve ter. Porque uma escola é diferente da outra... uma clientela é diferente da outra. E a LDB garante isso, essa autonomia pedagógica (Professora B)

Esse entendimento corresponde ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no tocante à competência dos municípios:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Ao citar a LDBEN como garantia legal da autonomia pedagógica, essa professora revela conhecimento dos aspectos legais necessários a toda articulação curricular.

A necessidade em seguir as orientações curriculares definidas na esfera federal foi também expressa pela Professora C:

Só que o que a gente trabalhava muito aqui (referindo-se a gestão 2009-2012) com os PCN que eu lembro como AP: “- Gente, o que a gente tem? São os PCN, então é lá que a gente vai usar.” Que é nível Ministério da Educação. É país... então não tem que falar: “- Ahhh” ... Não, é documento! É nele que a gente vai atrás. E a gente ia atrás muito dele. Que é bem legal, mas bem complexo, mas assim... Não alinha muito, né? (Professora C)

Nessa mesma direção, podemos perceber, na fala da Professora B, uma certa valorização dos fundamentos legais do Estado como referência para a construção dos documentos próprios da rede municipal, ao declarar que as discussões curriculares municipais não saem “do nada”:

Eu penso assim, tanto da política nacional, que a gente tem... as diretrizes, referenciais, hoje a BNCC, com todas as críticas que a gente tem... Mas tem os documentos nacionais, né? Tem os documentos municipais, né? (Professora B)

O discurso sobre a importância dos documentos fundamentados na legislação federal, entrelaça-se à menção do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), por essa mesma professora, demonstrando apreço pela conquista, mas ao mesmo tempo, preocupação quanto ao cumprimento das metas e estratégias estabelecidas:

Não tem dados! Dados significativos pra você poder analisar a política municipal. Então, o Plano Municipal deveria dar esse norte! Mas ele não é valorizado e eu percebo assim, que nós professores, e a Equipe Gestora, e a Secretária, não usa ele como um instrumento, né? De... de implementação dessa política educacional, mesmo ele tendo peso de lei! Eu não vejo isso nas discussões da rede. [...] tem muito a avançar! (Professora B)

Antagonicamente, o relato da Professora D anuncia a necessidade de encontrar, no rol dos diferentes documentos engendrados, sua “serventia” real. Ao que nos parece, a aproximação entre qualquer ordenamento curricular e o seu uso no chão de sala de aula precisam ser legitimados. Inferimos, pelo discurso, que pouco valem tantos documentos, se sua finalidade primordial não favorecer as diversas aprendizagens dos alunos:

Documentos tá cheio! Nossa!!! Se a gente for pesquisar aí, documentos oficiais referentes à educação tá cheio. E nós vamos por uma mesa só disso... e o que é que serve mesmo? (Professora D)

Aproximando-nos a um “olhar” desconfiado. Cumpre ressaltar a advertência de Rubem Alves: “querendo ou não, o conhecimento que produzimos poderá sempre ser usado por alguém, de forma totalmente oposta às nossas intenções” (2012, p. 93). Nessa direção, é possível relacionar o discurso da Professora D ao que Apple, Au e Gandin (2011, p. 15) compreendem como análise crítica da educação e denominam como “testemunha da negatividade”, no sentido de “[...] iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacionais estão conectadas na sociedade como um todo”.

4.2.2.2 Projeto Político Pedagógico

Iniciamos esta subcategoria destacando que todas as entrevistadas anunciaram o PPP como um documento substancial para qualquer currículo. Inferimos que, embora expressem concepções díspares acerca do currículo, as reflexões coadunam para a essencialidade desse documento nas unidades escolares:

Eu penso um pouquinho no PPP, porque eu gosto do PPP. Apesar de não gostar, de construí-lo, todo ano (risos) ... Todo ano a mesma lenga-lenga, Nossa!!! Todo ano é a mesma lenga-lenga... Não! Vamos centrar forças em outra coisa [...] Vamos centrar forças agora, no como a gente vai fazer, o que é interessante ensinar, né? Trabalhar com esses alunos... eu acho que o PPP é muito interessante nesse sentido. (Professora G)

O PPP [...] ele tem que existir, não tem como... a escola precisa de uma linha, de um caminho [...] toda a concepção que a gente vem trabalhando (Professora A)

Percebemos, nestes relatos, que embora a rede municipal tenha “costurado”, nos diferentes documentos produzidos, algumas concepções – conforme análise das primeiras seções do quarto capítulo – as escolas, cada qual com sua história e especificidade, constroem concepções próprias a respeito do currículo.

É o que sugere esta afirmação da Professora B:

O PPP [...] ele reflete um grupo grande. Então, assim, eu tenho um currículo que é pensado pra uma escola, e depois ele é pensado para um ciclo e depois ele é pensado para os anos, né? Só que mesmo, por exemplo, no terceiro ano eu tenho diferentes classes, né? Então eu preciso sim, pegar esse currículo e ajustar as observações, os interesses daquele grupo menor de alunos. (Professora B)

No caso deste relato, a análise dialoga com Arroyo (2007), a respeito de muitos professores lutarem por seus currículos e o considerarem a partir das necessidades dos educandos. “Há novas sensibilidades nas escolas e na docência em relação aos educandos. Não há como ignorá-los. Interrogam-nos sobre o que ensinamos, como ensinamos, sobre a organização escolar e curricular” (2007, p. 21). À vista disso, muitos docentes adotam pedagogias mais participativas e compreendem os educandos como cerne da ação educativa.

A preocupação com o aluno como centro de qualquer discussão curricular também é destacada pela professora D, frente ao entendimento que anuncia sobre o PPP:

As escolas elas precisam ter é... (silêncio) [...] trazer para sua realidade e transcrever as suas práticas dentro do PPP. Porque aí, o professor vai dizer: “- Olha, cara pálida! Os meus alunos são assim! Eles aprendem assim! E eu preciso dar conta disso!” [...] Isso tem que ser... eu vou usar um tema bem pesado, vistoriado! Que é para garantir o direito da criança. Tudo o que for para garantir o direito da criança tem que ser muito cuidado. (Professora D)

Depreende-se da fala da Professora D uma preocupação em cuidar da garantia ao direito da criança. Em direção similar, Casali (2018) sustenta que ao currículo não cabe omitir-se das tensões relacionadas à cultura e aos direitos humanos e, sendo o foco central a formação humana dos sujeitos, sugere como um caminho possível a criação de “[...] diretriz para projetos curriculares diferenciados, concretos, de

efetivação dos direitos humanos, mais especificamente, dos direitos à diversidade como parte dos direitos à cidadania” (CASALI, 2018, p. 550).

Encerramos esta subseção com uma outra percepção relevante: a origem de cada PPP deve-se a outros documentos, de maior dimensão, mencionados pelas professoras e que serão analisados na próxima subcategoria.

4.2.2.3 Outros documentos

Nesta subcategoria, damos continuidade às análises, investigando os discursos a respeito dos diferentes documentos que compuseram a história do currículo de Santo André, entre os anos de 2005 a 2016. Em um primeiro momento, analisaremos os relatos sobre os documentos que possuem alguma semelhança entre si, e, de alguma maneira, dialogaram mais diretamente com as teorias críticas e pós-críticas do currículo apresentadas na análise documental. Em seguida, abordaremos os discursos dos professores acerca de um material com marcas mais prescritivas, igualmente apresentado na análise.

A enunciação a seguir refere-se às Agendas do Educador, que continham o texto base para elaboração dos PPP:

Os professores receberam, bem no começo do ano, era tipo uma agendinha, que tinha específico todos os objetivos, o que era esperado daquela fase do desenvolvimento da criança. Então por exemplo, tempos e espaços na unidade, como ficaria? A organização, sociabilidade, como ficaria, o que se esperava? A gente tinha esse documento, era como se fosse uma apostila, né... que falava muito sobre o desenvolvimento da criança na rede de Santo André. (Professora F)

Nós tivemos uma agenda que foi entregue para o professor com o currículo [...] Ela traz todo um currículo nessa agenda. E cada professor recebeu a agenda!!! Ela não trazia a atividade? Não!! Porque uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. E tem quem confunda. (Professora D)

A memória dessas professoras retoma sinteticamente este documento e, considerando a análise documental, encontramos similaridades entre as percepções das entrevistadas e o que, de fato, o material propunha: um currículo elaborado, que pensava na integralidade da criança, estabelecendo princípios que orientavam as discussões sobre os conteúdos e objetivos, mas distanciando-se de modelos prontos.

Outro documento mencionado pelos sujeitos da pesquisa são os *Cadernos de Linguagem – Ressignificação das Práticas Pedagógicas*:

Nós tivemos a construção da... eu não vou lembrar o nome dele agora... Mas nós construímos um material lá no período de 2005 a 2008... Teve a construção... que eram aqueles caderninhos... acho que você não chegou a ter contato! [...] Nós tivemos toda uma construção de um material, onde a gente tinha de apoio o Prof. Gabriel Junqueira. [...] Eu tava de AP... A construção desse material, era mais voltado para a Educação Infantil. (Professora A)

Curiosamente, ao remeter-se a esse material, a Professora A cita a Educação Infantil como foco da construção, fato que contradiz os princípios que fundamentaram o documento e a fala das demais entrevistadas, pois, conforme mencionado nas primeiras seções do quarto capítulo, tal material pensava na infância de 0 a 10 anos. Essa contradição nos possibilita formular dois questionamentos: (i) que concepção de infância a Professora A possui para compreender o documento como específico da Educação Infantil? (ii) Para essa professora, em que medida teria sido significativa a construção desse material? Neste ponto, deter-nos-emos apenas ao primeiro questionamento; as marcas significativas (ou não) deixadas pelo documento serão abordadas na terceira categoria de análise.

Sobre a infância, concordamos com Hoyuelos (2015, p. 47), ao expressar que viver o tempo da infância em sua completude, nos deixa surpreender pelos fatos que se transformam em acontecimentos, nos comovem e “nos devolvem a lembrança e a nostalgia de emoções aparentemente esquecidas”. O autor sustenta que as crianças nos fascinam pelos momentos únicos que vivenciam e “nos exigem o direito a tempo suficiente, para que saibamos esperá-las sem pressa, antecipações nem estímulos precoces, desnecessários e violentos” (2015, p. 47).

Essa concepção de infância dialoga com características análogas à linha de raciocínio até aqui defendida. Em contraposição, inferimos no discurso da Professora A, uma visão de infância relacionada apenas ao período correspondente à Educação Infantil, distanciando os anos iniciais do Ensino Fundamental dessas vivências, fator que pode contribuir para práticas curriculares sustentadas por certa rigidez.

Outros depoimentos trazem à luz percepções das entrevistadas sobre os *Cadernos de Linguagem*:

Nós construímos um documento na rede. Nós, eu quero dizer, NÓS: os professores. Foi o primeiro movimento nos 32 anos, que eu vi acontecer como currículo. Foi um percurso longo... E posso dizer para você que eu vivi muito de perto... muito de perto. Até porque a área da Ciência, eu que coordenei. Nós tivemos assessoria de fora... É... os professores foram ouvidos, por conta de reuniões que se faziam... a nossa reunião pedagógica semanal era toda voltada para discutir os conteúdos. Esses conteúdos iam por representação por uma bancada, essa bancada discutia, transcrevia... e surgiu um documento riquíssimo, que onde eu levei ele, ele foi muito bem visto. (Professora D)

Foi todo um movimento, né? De discussão com a rede, de elaboração, né? De como deveria ser o currículo que ajudasse as crianças na aprendizagem... mas uma aprendizagem pautada no diálogo, na cooperação, nos valores, né? E não só focado em conteúdos estanques... fragmentados. A linguagem geradora trazia as diferentes linguagens, né? ... pra organização curricular. [...] Ele tinha uma parte teórica-conceitual... Depois ele tem, você tem os objetivos, os conteúdos, as expectativas de aprendizagem... o processo de avaliação. Então, um material bem detalhado, né? Bem detalhado... (Professora B)

A análise documental, combinada às falas das entrevistadas, revelam proximidades entre “o que está escrito” e o “que é falado”. Todavia, cumpre ressaltar que, no momento da construção do material mencionado, as Professoras D e B estavam exercendo o cargo de Coordenadoras de Serviços Educacionais, coordenando as discussões com um certo distanciamento das escolas. Aqui surge uma contradição relevante. Uma das depoentes vivenciava a construção desse mesmo material em sala de aula, como professora e revela:

Entrevistadora – *Esse material, você lembra se foi uma construção coletiva?*

Professora C – *Não! Não foi. Quer dizer, pode ter feito assim, o que foi visto nas escolas, ter agregado. Mas a construção não foi... porque eu era professora na época. Foi feito lá em cima... de repente as AP participaram. (Professora C)*

O hiato entre a participação da construção de um currículo e em que medida isto ocorre, suscita-nos questionar o que Arroyo (2013) aborda a respeito dos professores terem voz nos currículos. A professora C não questiona a qualidade do material, tampouco se o processo foi ou não legitimamente participativo, e aponta seu entendimento a respeito desse documento:

A concepção era mais ligada a... não de conteúdo, de conteudismo... não tinha nada a ver... era mais a questão de...nem de habilidades. Vai trabalhar muito com projetos, a questão das leis, vai trabalhar com africanidades, a questão dos povos indígenas, a questão da atualidade, a questão mais filosófica... é do perfil do PT, mesmo, né? Isso que eles queriam mais nessas gestões... e não é falando bem ou mal, é o perfil. Essa questão de trazer mais o ser humano, essa questão mais da... da Filosofia mesmo, né? O ser crítico... era isso que eles queriam mais. (Professora C)

A reflexão aludida pela Professora C dialoga diretamente com as percepções obtidas na análise documental, marcando a formação humana e o diálogo crítico – postulados por Paulo Freire – essenciais nos currículos elaborados nas gestões do Partido dos Trabalhadores. Essa organização curricular coaduna com o que Moreira e Silva (2013) afirmam como necessidade à desnaturalização dos currículos existentes, ao pensar em políticas educacionais que privilegiam uma construção de “ordens curriculares alternativas” (2013, p. 40).

Em outro contexto, porém com características similares, as professoras relatam aspectos de um documento constituído na gestão 2013-2016. As revistas *A rede em roda* foram marcadas pelos princípios da Gestão Democrática e da Qualidade Social da Educação e, além disso, conforme retoma a Professora B, eram mencionados diretrizes e fundamentos do trabalho da SE para aquele período:

Porque ela traz os fundamentos da política, ela traz as discussões e os desafios também, nacionais e ela traz as experiências das escolas, por conta da “Rede em roda”, da troca de experiência. E a discussão curricular, ela aparece.... ela aparece aqui, a todo momento. A questão da integralidade, da educação inclusiva, né? Ela vai... a questão curricular ela vai... Ela vai aparecendo a todo momento [...] Então ela vai trazendo, né? Os indicadores curriculares. Para que depois, a escola pudesse, então, a partir disso, organizar e construir seus próprios currículos, com sua autonomia, com sua autoria construir o seu próprio currículo. (Professora D)

Ao desvelar o conteúdo da Revista a partir de seu entendimento, nos chama a atenção uma fala dessa professora sobre a Nova Gestão Pública e sua relação às questões curriculares:

Uma questão muito interessante é que toda essa discussão de 2005 a 2008, 2013 a 2016, ela rompe, é... com a nova gestão pública. Ela rompe com o princípio da Nova Gestão Pública...

Quais são os princípios da nova Gestão Pública? Reduzir o papel do Estado... então, eu reduzo o papel do Estado, eu passo a investir menos no Estado, e eu reduzo também o currículo. O currículo, né? Ele passa a ser mínimo! Então, assim, a ideia aqui, dessa revista, é o contrário. A gente não tem... é... As crianças não merecem o currículo mínimo! Elas merecem o máximo do máximo! E o máximo do máximo, quem pode organizar é a escola, porque a escola que conhece a realidade das crianças... é escola que olha para as crianças e conhece quais os são saberes, quais são as dificuldades, qual é dinâmica daquela cultura, daquela região... Então, é a escola que consegue fazer isso tudo. Essa dinâmica, ela vai problematizar a Nova Gestão Pública e a diminuição da presença do Estado. E ela vai problematizar também a mercantilização da educação, né? Porque assim, quando você dá autoria para escola, que a escola assume de fato, e percebe o quanto isso...é... colabora de fato com a aprendizagem, você não... (silêncio) não tem sentido trazer as apostilas para escola! Não tem sentido trazer... livros prontos, fechados... Então, isso vai contra a mercantilização da educação. (Professora B)

Diante desse discurso, nos remetemos a Sacristán (2010, p. 190), ao defender que a “nova racionalidade economicista” presente no âmbito educacional, é contemplada como uma das melhores estratégias para ajustar as aprendizagens dos alunos às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, formar os professores para tal. O autor compreende a “exaltação” da experiência e da prática como uma dimensão que está contribuindo para perigosas disfunções nos sistemas educacionais.

Sacristán (2010) refere-se ao postulado de Michael Young, defensor da teoria e do conhecimento como substancial para os debates epistemológicos e, ao entender a ausência desses pilares, essa “hipertrofia da prática” deixa os professores despreocupados por revisar e contrastar seus marcos teóricos, diminuindo o rigor no momento de analisar e valorizar sua prática. “Igualmente, esse olhar apenas para o que tem aplicação prática liga-se às necessidades do mercado, sem acesso a outra classe de informação mais relevante e imprescindível para melhorar a sociedade” (SACRISTÁN, 2010, p. 190).

Sob esta perspectiva, percebemos na fala da Professora B uma concepção que inspira uma certa completude sobre seu entendimento a respeito do campo do currículo. Tomando por base seu último discurso “*não tem sentido trazer as apostilas para escola!*”, seguiremos para a análise de um outro documento aludido pelas professoras durante as entrevistas.

Com uma formatação mais prescritiva, as entrevistadas mencionam como currículo, o material estruturado *Formadores do Saber*, contrário àqueles referidos nos discursos até aqui anunciados.

Na gestão do Dr. Aidan, ele veio com foco de sistematizar o trabalho, que aí veio os “Formadores do Saber” [...] Ele veio pra organizar... tentar organizar, entendeu? Então, naquele primeiro “BOOM”, foi aquele: “- Meu Deus do céu”; “- Agora tem uma apostila, um sistema apostilado”, né? E aí que os professores no primeiro momento se debateram, porque tentou-se uma forma, é... de todas as escolas, de toda a rede acompanhar aquilo ali, né? E aí, era um pouco fora da realidade, pensando no currículo como conhecimento da comunidade, da questão cultural... Então não levou-se tão em conta o que a gente pensava de currículo. (Professora F)

Um primeiro aspecto da fala da Professora F refere-se à necessidade de sistematização, também mencionado anteriormente por outras entrevistadas. Identificamos uma contradição no seu discurso, pois, embora entenda a importância da valorização da comunidade e dos elementos culturais da região atrelados ao currículo, a Professora F não considerou os demais documentos que ela mesma cita nas entrevistas como sendo, de fato, um “currículo”. Ao mesmo tempo, alega não ter sido considerado o que “a gente pensava de currículo”. E o que pensavam de currículo se a expectativa pela grade curricular é inferida em sua fala?

Em direção similar, encontramos o discurso da professora C:

Os “Formadores” vieram como livro didático impresso numa rede Municipal [...] Os “Formadores” não veio como uma coisa ruim, só que poderia ter construído, o que tá tentando construir agora, com mais rapidez, se possível. Primeiro uma base antes de dar o livro, entendeu? Não... eles quiseram colocar o livro! Daí veio aquele “BOOM”, né? De muitos erros e tal, que a gente não sabe de onde saiu... mas deve ter sido sacanagem, porque não é possível, tinham erros muito grotescos. (Professora C)

Conforme aponta Santomé (2013a, p. 154), “a variedade de linguagens utilizadas também é um complemento muito valioso para a leitura do mundo com mais lucidez”. O tão somente uso de livros didáticos reverbera a condição dos alunos reproduzirem de forma mecânica as informações neles contida, “[...] que tantas vezes lhes são oferecidas e impostas como “dogma”, sem direito à réplica, as informações

são apresentadas como verdades indiscutíveis, sem a suspeita de uma possível divulgação distorcida” (SANTOMÉ, 2013a, p. 229).

Contrariamente a tal concepção, os discursos das Professoras A e D apontam um outro olhar para o material estruturado:

A gente recebeu esse material: “os Formadores de saber” [...] Não tinha muito o que discutir. Veio o material pronto e a gente tinha que trabalhar em cima dele. (Professora A)

Na gestão de 2009 a 2012, a gente teve um livro, né? E o currículo foi pautado em cima desse material didático. [...] com todas as críticas ao material fechado, apostilado, né? Mas na rede... muitos professores gostavam... porque eles diziam que era mais fácil trabalhar, do que ter que construir um material a partir da observação, a partir do interesse das crianças... o que no meu ponto de vista, é lamentável. Pra mim, foi muito difícil... aquele momento de ter que trabalhar com aquele material dentro da sala de aula, e era obrigado... e tal. (Professora D)

Poderíamos destacar várias observações frente aos discursos das professoras, todavia, nos deteremos a dois aspectos. Em primeiro lugar, ao anunciar a obrigatoriedade de utilizar o material, percebe-se um certo incômodo gerado em vários professores, sobretudo, entre aqueles que compreendem seu protagonismo. Ao mesmo tempo, outros professores, ao aceitarem utilizar o material por ser *mais fácil de trabalhar*, desconsideram a necessidade da resistência para a “conformação de um coletivo profissional mais autônomo e criativo” (ARROYO, 2013, p. 36).

A esse respeito, Gatti (2013, p. 53) salienta a importância de nos aproximarmos do que denomina de “novo paradigma”, considerando a necessidade de o professor firmar-se como um profissional atento às peculiaridades dos alunos – trajetória de vida e expectativas escolares –, da cultura local e do momento vivenciado, exercendo assim, uma prática educativa contextualizada.

Em segundo lugar, os relatos nos possibilitam uma percepção que coaduna com um material pronto e apostilado, com a prevalência da política de “mínimos”. Santomé (2010) afirma que na medida em que o debate democrático sobre a cultura e os conhecimentos mais imprescindíveis para a compreensão do passado, presente e direção futura não são abertos, “[...] listas de conteúdos declarados como obrigatórios, ou inclusive, com maior cinismo, nomeados como conteúdos mínimos”, deixamos de priorizar informações culturais relevantes, atuais e pertinentes, incorporando distorções e ausências nos currículos.

Encerramos essa categoria de análise demonstrando algumas enunciações correspondentes aos achados apresentados na análise documental. Nossa intenção, ao relacionar documentos e entrevistas, dialoga com o segundo objetivo específico da pesquisa, recuperando a memória da construção do currículo do município. De alguma maneira, conseguimos também perceber concepções implícitas nas profissionais entrevistadas, o que contribuiu, na mesma medida, para o alcance do objetivo geral do estudo. Em continuidade a análise, na próxima subcategoria serão discutidas questões significativas da memória curricular de cada sujeito entrevistado.

4.2.3 Memória curricular e seus significados (registrados ou ocultos)

A análise desta categoria pretende evidenciar uma memória curricular significativa anunciada por cada professora. Aqui, cumpre ressaltar mais uma vez, a subjetividade das entrevistadas. As marcas deixadas pelos currículos correspondem às vivências e experiências muito particulares. Para tanto, subdividimos esta categoria em duas subcategorias de análise, uma vez que os discursos nem sempre estão correlacionados a documentos físicos.

4.2.3.1 Ações, discussões e formações

Seguiremos com a análise desta subcategoria mencionando as falas anunciadas por quatro das entrevistadas, referindo-se às ações, discussões ou processos formativos, como memórias curriculares significativas. Com foco nos processos formativos, a Professora G considera o contexto inserido no movimento *A rede em roda* como uma de suas memórias mais significativas:

“A Rede em roda”, eu via como um movimento que talvez trouxesse, realmente, um protagonismo para os professores... que era uma forma de mostrar as experiências, né? O que deu certo, né? Porque é diferente de quando DUE fala, AP fala... gestão fala, né? – Ah! Mas você não tá na sala de aula... isso não dá certo. Então, ali é o momento onde o colega de trabalho dele tá dizendo: - Olha, eu fiz e deu certo! E eram experiências exitosas! (Professora G)

A percepção dessa professora a respeito das revistas *A rede em roda* constituírem-se como um currículo (ou parte dele) nos permite compreender

concepções mais “flexíveis” ao ordenamento curricular. Situar este movimento de formação como uma memória significativa nos remete à Tardif (2014, p. 230), quando afirma que o saber-fazer e os conhecimentos do professor são mobilizados na ação cotidiana; e, mais do que isso, à necessidade em se estabelecer um “diálogo fecundo” entre estes profissionais que detêm saberes muito específicos da docência.

Com alguma similaridade, a Professora A menciona a sua memória mais significativa: as formações do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa). No momento em que tais formações vigoravam na rede municipal de Santo André, essa professora exercia a função de formadora do PNAIC, o que nos remete a uma forte relação entre a entrevistada e esse movimento:

Acho que o que ficou mais forte foi o PNAIC. O PNAIC ele veio com um olhar pra alfabetização que marcou a rede de Santo André. De tudo o que a gente viveu, se eu for colocar desde lá do início, do meu primeiro ano enquanto professora, todo esse percurso, eu acho que o que mais olhou para o trabalho de sala de aula foi o PNAIC. A gente tinha horas para estudo, então a gente estudava para poder ir para sala de aula, para ir para a formação com o professor e ir para sala de aula trabalhar com professor. Nós tínhamos 4 dias na semana pra estudo... (Professora A)

Neste momento, não nos cabe analisar o teor da formação trazida pelo PNAIC, contudo, salientamos a importância dada ao estudo por ela. Em consonância a Gatti (2013), a entrevistada demonstra uma preocupação com a educação, com a escola, com as ações pedagógicas intencionais e com as pessoas que ali convivem e, portanto, sua preocupação engloba, na mesma medida, “[...] profissionais bem formados para isso, profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos” (2013, p. 54). Sob esta ótica, Gatti sustenta que “práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo” (2013, p. 54).

Diferentemente dos discursos mencionados, a Professora F retoma como significativo, em sua memória curricular, o movimento do Conselho Mirim¹⁶ e o OP

¹⁶ O Conselho Mirim consiste em um movimento que ocorre em todas as unidades da rede municipal de Santo André, e funciona como um grêmio estudantil. Algumas ações são planejadas em consonância ao Conselho de escola; outras, são mais específicas às necessidades das crianças. Nas EMEIEF, a representatividade perpassa pelas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

criança (Orçamento Participativo criança). Ocorrido na gestão 2013-2016, até o presente momento do estudo, essa ação não havia sido apontada:

Eu penso assim, que quando você vê a criança como um sujeito do aprendizado, como protagonista, que eu quero que ele seja uma criança crítica, um ser humano crítico, então, essa última gestão trouxe isso muito forte, né? Fazer eles participarem do Conselho Mirim e dar voz a uma criança que quer que aconteça alguma coisa muito legal na escola, isso é pensar na coletividade. Pensando na coletividade, você fazer um ser humano, ainda pequeno, que pense, não só para ele... ele não vai pensar no que é o que ele quer no coletivo... E fazer com que essas crianças pensem desse jeito, para o bem do coletivo, eu achei... (silêncio) Eu acho que era muito significativo, o Conselho Mirim tão atuante, né? [...] E que deu muita voz pra essas crianças. Isso é educar a criança pra a cidadania, é criar crianças muito críticas, né? (Professora F)

À vista disso, Gandin e Apple (2017, 166) mencionam uma experiência similar em Porto Alegre, na qual a participação coletiva possibilitou ao município vivências de uma “democracia mais densa”. Os autores não descrevem em sua tessitura ações específicas sobre a participação das crianças, todavia, sustentam que, neste município o OP gerou um processo educativo que envolveu os cidadãos em um processo de aprendizado robusto, caracterizado como uma “escola de democracia”.

Uma enunciação que nos chamou a atenção foi feita pela Professora C, ao relatar que sua memória curricular mais significativa compreende:

... a história, tudo que é histórico. Santo André não guarda a história, o Brasil não tem história... e a gente não constrói história quando rasga. (Professora C)

Nesta perspectiva, deduzimos, pelo relato da professora C, que não houve uma marca específica de cada gestão, referindo-se ao contexto de (re) construção ou (des) construção curricular como sua memória mais significativa. Percebemos, com esses aspectos, que a descontinuidade das políticas curriculares, no caso, corresponde à sua memória mais significativa.

Até aqui tratamos das memórias curriculares “ocultas”, que certamente engendraram documentos e registros muito específicos a cada ação, mas que não são analisados neste estudo.

Todavia, a partir de agora, passaremos a analisar as memórias coadunadas aos documentos físicos, apontado por três das professoras como mais significativos em suas memórias curriculares. Constatamos convergências entre essas memórias e o conteúdo dos documentos mencionados, uma vez que as três entrevistadas relataram aspectos sobre os *Cadernos de Linguagem – Ressignificação da Práticas Pedagógicas*:

Assim, eu penso que aquele documento que a gente construiu, que... acho que foi em 2005... Eu acho que ele foi um documento muito rico e se a gente tivesse conseguido dar continuidade em outros anos, porque haveria desdobramentos muito interessantes em cima daquele documento. (Professora G)

A das linguagens geradoras, que foi coordenado pelo Marcos Vilela, né? E pelo Gabriel Junqueira Filho, né? Então, eu tenho assim, memórias dessas formações, e de discussões, assim, aprofundadas, das discussões interessantes e todo movimento que aconteceu pra elaboração desse material... de trazer as escolas, de trazer os professores, de escrever... a escrita foi coletiva! Escrever junto! Essa foi uma memória bem positiva pra mim. (Professora B)

Agora significativo, onde eu vi a participação de professor, a participação de mães de conselho, a participação de toda... do setor da educação, foi nos Cadernos. Ele foi um marco da rede, só que mal pensado pela gestão que elaborou. Muito mal pensado...da qual eu fazia parte, mas muito mal pensado. Ele tinha que entrar na rede, pelo menos dois anos antes do que ele entrou, para que as pessoas pudessem se empoderar desse livro. (Professora D)

Percebemos, nesses discursos, a valorização do currículo construído na gestão 2005-2008: representatividade, coletividade e participação da comunidade escolar na escrita coletiva de um texto curricular reforçam a concepção de currículo implícita nas falas das entrevistadas.

É possível que a significação deste material, para essas professoras, esteja relacionada a um ensaio embrionário de um “currículo democrático”, conforme postulado por Rodriguez (2013): a proposição do currículo, nesses moldes, entre outros elementos, demanda ações em que os alunos sejam alfabetizados criticamente e, como sugere o autor, sejam criadas possibilidades de imersão aos valores e processos efetivamente democráticos, nas quais todos possam debater e experimentar estruturas de participação bem instrumentadas.

Obviamente, como mencionamos anteriormente, observam-se contradições quanto à construção efetivamente coletiva deste material; contudo, ao relativizar as enunciações, o cenário curricular vai sendo construído.

4.2.3.2 Outras memórias que compõem o quebra-cabeça chamado currículo

Não poderíamos deixar de mencionar, nesta subcategoria, o que denominamos aqui de “a-memória”, um relato muito específico considerado pela pesquisadora como uma “amnésia curricular”. No discurso anunciado pela Professora G, quando questionada sobre o currículo (ou parte dele) na gestão 2009-2012, sua fala nos causou certo estranhamento:

Entrevistadora – Tá... E na gestão seguinte?? ... Na gestão seguinte, que era a gestão do Dr Aidan, 2009 a 2012...

Professora G – Nossa, Lara! Eu não lembro. Não lembro, mesmo. No Dr. Aidan eu estava no *****¹⁷, nessa época... eu não me lembro. O que eu me lembro, é da gestão anterior. (Professora G)

Insistindo no questionamento, a pesquisadora retoma:

Entrevistadora – Tá... mas e na gestão do Dr. Aidan? Tinha algum material?

Professora G – Não... eu acho que na maior parte das vezes, eram mesmo os livros didáticos. Acho que a gente não chegou a estruturar nenhum tipo de material, não. Acho que nem algumas orientações, era só o material didático mesmo. (Professora G)

Percebemos um esforço por parte da professora em recordar de mais alguma informação que pudesse contribuir para a pesquisa. Logo, a Professora G menciona a existência de um material estruturado, entregue em uma outra gestão, muito antes do período analisado, voltado apenas para a Educação Infantil, com exercícios de prontidão e coordenação motora, denominado “Baú do Léo”. A pesquisadora mais uma vez insiste:

Entrevistadora – Você não lembra de nenhum material parecido com esse na gestão do Dr. Aidan?

Professora G – Não lembro...

¹⁷ Optamos por retirar o nome do bairro citado pela entrevistada, correspondente à EMEIEF em que atuava no momento mencionado (gestão 2009-2012), garantindo o sigilo de sua identidade.

Entrevistadora – *Um material estruturado??*

Professora G - *Não lembro...*

Entrevistadora – *Dos Formadores do Saber?*

Professora G – *Hummm... é verdade (risos) Lembrança pouco significativa. É...Tivemos os Formadores (risos)... Verdade, os Formadores do Saber! E que foi difícil também, da gente trabalhar na rede. (Professora G)*

A enunciação da professora nos remete à relação estabelecida por Sacristán (2013) entre o texto curricular oficial e o currículo real, considerando as marcas deixadas (ou não) nos alunos, e, de uma maneira ou outra, nos próprios professores:

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores ou destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Nesse contexto, cumpre salientar que as marcas de um “currículo” não são apenas deixadas nos receptores (alunos). A inferência engendrada refere-se à ausência de um período apagado das memórias da professora G, significando possivelmente, o vazio de um currículo muito específico, entregue a toda uma rede municipal, mas que, por algum motivo, não faz parte das lembranças vivenciadas por essa profissional.

Entrevistadora – *Tá... No caso dos Formadores, você tem alguma lembrança, alguma dificuldade, ou algo que você se lembra com seu grupo...*

Professora G – *Incrivelmente, não!*

Entrevistadora – *não?*

Professora G – *não... (silêncio)*

Entrevistadora – *apagou tudo? Tipo... deletou?*

Professora G – *deletou... nossa, apagou...*

Os docentes interpretam, reinterpretem, adaptam e modelam o currículo. O texto oficial não é a realidade expressa pelas intenções e conteúdos pedagógicos e, conforme destaca Sacristán (2013, p. 27), “toda proposta de texto é traduzida pelos leitores”.

Com certa similaridade, relacionamos o que Sacristán (2013) aborda como “tradução” do currículo, mencionado nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016),

sobre a “atuação das políticas” na escola. Anteriormente, abordamos que o sentido da palavra “atuação” remete propositalmente à encenação teatral, evidenciada pelos pesquisadores na medida em que a atuação das políticas educacionais exige certa “interpretação de interpretações” (RIZVI; KEMMISS apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). “[...] A atuação de políticas é um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política”, considerada oportunamente obrigatória, recomendada ou sugerida, o que exige, de fato, “encenação” para ser “implementada” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

Questionamos, então, em que medida o material *Formadores do Saber* fora “atuado” pela Professora G? O esquecimento anunciado por essa professora, para além de ser encenado, fora totalmente apagado. Constatamos nesses discursos, inclusive com certa proximidade, mais um exemplo de “como as escolas fazem política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e, assim como qualquer outra implementação curricular, possui “limitações e omissões” (ROSA, 2019).

4.2.4 Atores do currículo

Nesta quarta e última categoria de análise abordaremos os atores do currículo anunciados pelas professoras entrevistadas. Em continuidade ao referencial teórico de Ball, Maguire e Braun (2016), Sacristán (2010; 2013; 2017) e Arroyo (2007; 2013), nos propusemos a realizar na análise contrapontos e analogias sustentadas por esses autores, considerando outras referências que possuam o mesmo alinhamento teórico. Possivelmente, outras concepções de currículo surgirão neste percurso, e para tanto, o estudo foi dividido em duas subcategorias: ***Somos todos um currículo*** e ***O professor como protagonista***.

4.2.4.1 Somos todos um currículo

Então... Eu acho que são todos! Que é a comunidade, somos nós da equipe gestora, as crianças, os professores. (Professora F)

A ideia de coletividade é inferida em mais um momento da fala da Professora F. Ao longo de toda a entrevista, a prevalência de indícios relacionados à participação, coletividade, escuta “do outro” e democracia foram demasiadamente mencionadas em suas colocações. Podemos relacionar seus discursos àqueles que “entendem que o

currículo escolar pode e deve ser desenhado coletivamente a partir de objetivos voltados à construção de uma sociedade mais justa, de iguais sociais respeitados em suas diversidades” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1048).

Pensar em um currículo para todos ou refletir sobre a ideia de que todos podem ser parte de um currículo traça um percurso que nos aproxima das práticas que repensam, conforme destaca Arroyo (2007, p. 33), as “velhas crenças curriculares”. A “produção de desiguais” não resiste à ética pública e democrática, ou aos avanços das ciências e dos valores e, portanto, um currículo elaborado para poucos interessa apenas para reafirmarmos as classificações excludentes (ARROYO, 2007, p. 33).

Ao repensar essas “velhas crenças” (ARROYO, 2007, p. 33), encontramos em outra fala, desta vez da Professora G, a importância da participação da comunidade na construção do currículo de uma escola, mencionando, contudo, dificuldades na efetivação dessa proposta:

Acho que a comunidade escolar é muito importante. Só que a gente esbarra em muitos entraves, relacionados a horários, relacionados a formação, porque quando a gente tinha que fazer as reuniões do PPP, a gente tinha que trazer todo mundo: merendeira, os operacionais, os professores, o pessoal da secretaria, pais... Então, muitas vezes eles acabavam ficando: - Ai...tem que participar? [...] Eles nem sabem o que estão fazendo ali...é uma vergonha muito grande...eles acham que não tem nada pra contribuir. [...] Mas eu acho, que assim, os principais atores disso, eu acho que é a comunidade escolar como um todo. (Professora G)

A afirmação dessa professora em educar para uma vivência essencialmente democrática e com a efetiva participação da comunidade (tanto escolar, quanto do entorno) remete a “entraves” significativos. Com efeito, percebemos a necessidade em estabelecer um “diálogo sobre o reconhecimento de algo em comum (a *igualdade*) de modo *simultâneo* a algo específico (a *diferença*)” nos currículos, que entre outros aspectos, nos aproxima das “práticas dos direitos” (CASALI, 2014, p. 273). Nesse sentido, o autor afirma ser necessário, entre outras “[...] condições do Direito Humano a uma educação de qualidade, um projeto pedagógico elaborado coletivamente e em permanente implementação, com participação da comunidade e uma gestão democrática representativa e participativa, eficiente, eficaz e efetiva” (CASALI, 2014, p. 275).

A formação do sujeito pertencente a uma sociedade plural, com ideias e perspectivas heterogêneas, tem como pressuposto a comunidade como um espaço

de todos, com diferentes discursos e obviamente com múltiplas interpretações, com culturas díspares, possibilidades de condição de inclusão social e desenvolvimento de seus direitos básicos (SACRISTÁN, 2010).

Inegavelmente, concordamos com o fato de os coletivos das escolas ocuparem posição de destaque no currículo, acreditando não somente na importância, mas também na necessidade desses atores serem incluídos em discussões sobre o ensinar e o aprender. Todavia, compreendemos que certos papéis na educação são protagonizados por sujeitos muito específicos: os docentes. Na próxima subcategoria abordaremos as falas que trazem os professores, e em certa medida, a equipe gestora como protagonistas de qualquer currículo.

4.2.4.2 O professor como protagonista do currículo

“Quais os principais atores do currículo”? A esse questionamento, respostas similares das entrevistadas nos trouxeram às inferências e contrapontos para esta subcategoria. Conforme abordamos no capítulo em que expusemos a fundamentação teórica, Sacristán (2017, p. 165) sustenta que o professor é um “elemento de primeira ordem na concretização” dos múltiplos processos pela qual perpassa o currículo:

A gente precisa do professor. Eu acho que o currículo só vai dar certo se o professor acreditar. [...] Então assim, por mais que você tenha uma ótima assessoria, você tenha ótimos... vamos dizer assim, formadores... para fazer essa implementação do currículo e trazer esse currículo para escola, se o professor, ele não tomar consciência do quanto aquele currículo é importante pra educação, a gente pode ter o melhor currículo... Mas se a gente não tiver um professor que acredita, uma equipe de professores que acredita naquele currículo, ele não vai funcionar. Eu acho que o ator principal de um currículo, pra um currículo acontecer é o professor (Professora A).

Como sujeito que pratica o currículo, o professor produz processos de intervenções curriculares carregadas de subjetividade. Ao mesmo tempo, ao considerarmos seu papel de mediador, os professores são responsáveis pelas aprendizagens dos alunos. É, portanto, possível aproximar a fala da professora ao que Sacristán (2017, p. 166) sustenta: “qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deverá considerar este poder modelador e

transformador dos professores”, sejam eles para empobrecer ou, contrariamente, enriquecer qualquer proposta curricular.

Sacristán (2013) postula, em outra direção, que o currículo, como forma unificadora, também pode ser visto como uma limitação à autonomia dos professores. “Possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade para o que ensina” (SACRISTÁN, 2017, p. 167). De acordo com o autor, o professor só poderá ser considerado como um profissional ativo, ao reagir frente a determinadas situações impostas (2017, p. 167). As próprias estruturas escolares contribuíram para manter experiências alienadoras no trabalho do professor, impostas pelo fato de certos currículos não lhes pertencer, em detrimento de metas e fins serem, em sua maioria, determinados por outros, desprofissionalizando o trabalho docente (GLITIN *apud* SACRISTÁN, 2017).

Em contrapartida, a Professora C permitiu-nos perceber que, mesmo compreendendo o professor, como ator principal do currículo, de uma certa maneira, critica a condição de autoria docente, inferindo em sua fala, talvez atrelada à sua experiência como CP, situações pouco produtivas em que o professor protagonizou o “fazer” curricular:

Eu acho assim... a gente tem que pensar em termos de sala de aula, nos professores. Porque daí você também tem a visão dos professores, que não vão dando o que é pra dar. Assim... tem professor de “oba-oba”, muito fraco! (Professora C)

A Professora C anunciou anteriormente o currículo como um “mínimo” que o aluno tem que aprender e que, ao mesmo tempo, o professor tem que trabalhar. Seguindo essa lógica, a professora mantém seu discurso tecnicista, percebendo no professor um sujeito reprodutor de conteúdos. Justificamos essa percepção em consonância a Sacristán (2017), ao sustentar que:

O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado. A acepção do professor “executor” tem sido reforçada, desde um ponto de vista “científico”, ao conceber as competências docentes como uma agregação de habilidades submetidas a controle de padrões específicos de comportamento. Proposições como a programação por objetivos, formação em habilidades condutais, etc. servem a um modelo no qual os professores têm que precisar o que pretendem, porque essa é a forma de confrontar sua prática com as exigências curriculares exteriores, e com as políticas, decisivamente (SACRISTÁN, 2017, p. 169).

Em contrapartida a esse discurso que revela um professor “executor”, encontramos na fala da Professora B possibilidades muito antagônicas à conformação deste profissional. Sua enunciação também revela o docente como ator principal no currículo, contudo, sob uma outra perspectiva:

Os professores! Os professores... não tenho dúvida! São eles que implementam, né? Porque na sala de aula, você fecha a porta e (risos) ... e você faz aquilo que você, de fato, deseja e acredita, né? Mas assim, não tenho dúvida, são os professores. [...] Se a gente tivesse, a maior parte dos professores comprometidos com a educação pública, entendendo o seu papel de articulador, de sistematizador, né?... De mediador... de autor da sua prática, né? Então, pronto!!! Mesmo que a formação inicial não tivesse sido a melhor, a gente conseguiria, na rede, dar conta. (Professora B)

Entre tantos aspectos que podemos extrair desse depoimento, ao considerarmos o objeto de estudo desta pesquisa, dois merecem destaque substancial: (i) o professor “fazer aquilo” em que acredita, independentemente de qualquer currículo; (ii) a formação inicial dos professores que “atravessam” os currículos permitindo (ou não) uma docência com autoria em sala de aula.

Sobre o primeiro aspecto, reiteramos a “encenação” das políticas educacionais propostas por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21), como um processo “criativo, sofisticado e complexo”. O fato de os elaboradores das políticas não reconhecerem os espaços escolares, com toda a complexidade que os envolve, impulsiona as “atuações” postuladas pelos autores. Nesta perspectiva, os professores podem “prestar atenção a uma política e “fabricar” uma resposta” coadunando superficialmente as práticas àquilo que se espera deles (2016, p. 23), tal qual menciona a Professora B.

As tensões entre o currículo, e por que este ou aquele conhecimento é mais ou menos importante, retornam ao núcleo das discussões nas *policy enactment*. Como sustentam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22), “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos” pelos governos. [...] Espera-se que escolas e professores estejam familiarizados com as políticas para serem capazes de atuá-las” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22).

Nos estudos de Lopes (2016), a autora destaca que a “atuação” no ciclo de políticas sustentada por Stephen Ball, o comportamento oscilante dos professores, ecoa entre as dinâmicas criativas e submissas e, na mesma medida, entre a

possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. Portanto, “fechar a porta e fazer o que quiser” acaba se tornando um *modus operandi* possível de se fazer resistência.

Arroyo (2013, p. 39) destaca que, mesmo diante deste cenário impositivo, encontramos “ousadia em nome do direito à vida digna”. Se toda disputa por conhecimento revela disputas pelo projeto de sociedade desejada, o campo do currículo torna-se, na mesma medida, “aberto para a disputa de saberes, de modos de pensar diferentes”.

Nessa direção, cabe a continuidade da análise do segundo aspecto que nos propusemos a investigar sobre a fala da Professora B. Com base nas pesquisas de Gatti (2013, 2014), a formação inicial dos professores apresenta currículos fragmentados, dificultando as relações entre teoria e prática e, conseqüentemente, forma profissionais carentes de conteúdos necessários para a docência, na medida em que os futuros professores são imersos em situações generalistas de aprendizagem. Além dessas questões, a autora observa a existência de estágios fictícios, o que interfere ainda mais na formação inicial do professor.

Nesse sentido, ao afirmar que “mesmo que a formação inicial não tivesse sido a melhor, a gente conseguiria na rede, dar conta”, compreendemos, no discurso da Professora B, sua percepção quanto à importância da formação continuada e em serviço nos tempos obscuros a que assistimos quanto à formação inicial do professor da Educação Básica.

A esse respeito, Gatti (2014) afirma ser necessário reconhecer na escola um espaço na qual a formação continuada tenha destaque, garantindo organicidade ao trabalho formativo e que, concomitantemente, sejam considerados os saberes adquiridos pela experiência docente. Essa perspectiva nos remete a mais um discurso mencionado pela professora B, a saber:

Então eu sempre brinco...por exemplo: Eu sou um currículo pro meu aluno, né? (risos) Porque o meu jeito de ser, o meu jeito de falar, o jeito que eu encaro a vida... então, hoje, agosto, eu vejo assim, muita... muito aluno meu, com jeito meu, com fala minha. (Professora B)

A concepção revelada na fala dessa professora sobre os principais atores do currículo coaduna com o que postula um dos documentos analisados e que preconiza posicionamentos referentes às teorias críticas do currículo:

A Formação de Professores precisa dar conta de articular um conjunto bastante complexo de saberes, saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes de livros didáticos e saberes provenientes da própria prática profissional na escola (SEFP, 2005).

Conforme apontado no capítulo em que a fundamentação teórica foi expressa, essa lógica segue o que Linuesa (2013) salienta quando afirma que o professor se move em um *habitat* em que realiza distintas e simultâneas tarefas, o que o conduz para a anuência e projeção de toda prática curricular. Portanto, as salas de aula tornam-se produtoras de aprendizagem, na medida em que o currículo vai sendo colocado em ação, atrelando substancialmente, melhorias da formação profissional em concomitância à própria formação do aluno.

Ao mesmo tempo, a Professora B acredita na articulação dos papéis, privilegiando a vida do currículo:

Mas, eu também acredito na articulação das funções! Eu acredito muito nisso! Assim, quando você tem uma equipe, né? Que consegue dialogar, que consegue conversar, que consegue pensar a escola, todo mundo passa a ter uma importância enorme. Então, assim, a AP vai puxando, vai aprofundando, a diretora vai tentando trazer as condições de espaço, de articulação com a comunidade, os professores ali, no dia-a-dia, na relação direta com as crianças, as merendeiras na discussão e na organização... então, tudo! Se você consegue estabelecer um diálogo, todo mundo tem importância. Agora diretamente é o professor. (Professora B)

Aproximando-se dessa compreensão, a professora D destaca nas Equipes de Gestão o protagonismo do currículo:

Equipe de gestão. [...] Uma equipe de governo não vai para cada escola discutir com seus professores, mas ela tem uma equipe de gestão... que é formada em Santo André pela diretora, vice-diretora, assistente pedagógica. Essa é uma equipe de gestão...e essa equipe precisa se fortalecer nessa discussão, para que ela possa conhecer toda a parte teórica que foi sistematizada e fazer um bom estudo da sua realidade, que é o seu PPP e tem que ter sido elaborado pela comunidade, pelo professor, enfim. Tem que trazer esse olhar e sentar com professor e ajudar o professor a entender essa lógica do currículo, e transformar isso em prática, em sala de aula. É muito complexo! Não é qualquer coisa... (Professora D)

Percebemos, então, que os nexos entre o protagonismo dos professores, o currículo e a qualidade da educação caminham em uma mesma vertente. Contudo, não podemos deixar de tecer observações sobre as falas das Professoras B e D (principalmente na segunda professora) quanto ao “protagonismo” esperado na “atuação” das Equipe de Gestão, para que, enfim, o currículo seja de fato “implementado” nas escolas. Remetemo-nos a Rosa *et. al* (2018) ao mencionarem implicações das políticas hegemônicas na dimensão intelectual dos professores. As autoras analisam o papel do gestor pedagógico sob duas perspectivas, questionando a função deste profissional como um *co-laborador* ou simplesmente o “olho” do sistema (ROSA *et.al*, 2018, p. 1470).

Nossa reflexão vai além do gestor pedagógico. Alude a que uma Equipe de Gestão, ao exercer uma função com pressupostos fundamentados em “uma cultura calcada em relações de poder historicamente construídas em torno da ideia de hierarquia e controle”, pouco poderá privilegiar caminhos para a elaboração de compreensões mais críticas sobre a intencionalidade de discursos e práticas que fragilizam a gestão democrática da escola (ROSA *et.al*, 2018, p. 1470). O papel dessa equipe deve, necessariamente, passar pelo fortalecimento do “protagonismo de seus atores na definição e no controle do seu projeto político-pedagógico, tendo em vista uma qualidade social da educação” (*ibidem*, p. 1470).

Encerramos este capítulo com poucas certezas e muitas indagações. Talvez este seja o maior desafio de todo pesquisador. Como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 160), “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Não encontrar as respostas para todos os questionamentos, mas em todos eles suscitar dúvidas intermináveis, nos permite continuar buscando novos caminhos.

5 PRODUTO: UM POUCO DE HISTÓRIA SOBRE NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA

Como produto desta pesquisa, emerge a organização de um acervo virtual que expressa a história e a concepção de currículo construída pelos documentos e profissionais da rede, com a intenção de subsidiar a avaliação e reformulação de políticas curriculares e de formação do município.

Percebemos, ao longo do estudo, que o currículo não pode ser compreendido como algo estanque e linear. Suas relações e interfaces políticas e ideológicas o distanciam do pragmatismo existente em uma grade curricular. Remetemo-nos a Sacristán (2013), quando define o currículo como algo que

[...] não é neutro, universal, e imóvel, mas um território controverso e conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avalia-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Compreendemos e defendemos à uma concepção de currículo para além de uma grade curricular composta por conteúdos, objetivos, competências ou habilidades a serem “desenvolvidos” e trabalhados.

O conceito de currículo compreendido neste estudo se relaciona às inúmeras situações de aprendizagem promovidas na escola. As experiências, as relações, as culturas, os debates e embates e todas as interações com as diferentes aprendizagens são parte do currículo. Daí a impossibilidade de defini-lo apenas como uma grade curricular, considerando-a sua insuficiente para “abraçar” tamanha riqueza existente em um cotidiano escolar. Além dessas influências, o currículo é também delineado por fatores externos, sociais, políticos, econômicos e culturais construídos em um determinado período histórico, o que, mais uma vez, o torna complexo e polissêmico.

À vista disso, como contribuição para o campo curricular no município de Santo André, recortes das memórias curriculares vivenciadas, construídas, produzidas ou recontadas, serão compilados e organizados em acervo virtual, marcando a trajetória do currículo entre 2005 e 2016 dessa rede.

6 PALAVRAS “QUASE FINAIS”

Retomo, nas palavras “quase finais” deste estudo, a epígrafe com a qual iniciei este exaustivo percurso. Inspirada pela singeleza de Guimarães Rosa, sigo em direção similar à sua poesia, que deixa um ar de inacabamento sobre as coisas “que não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas”, pessoas, trajetórias, engendramentos, pesquisas, a própria vida...

Retomo, também, o que tratamos nesta pesquisa como um campo complexo, cercado, disputado, polissêmico e fundamentalmente necessário de assim ser. Tantas nuances e interfaces despontaram ao longo da pesquisa, distanciando-me do ínfimo entendimento que tinha sobre o currículo. Ao chegar ao final deste percurso, considero que, mesmo após tantas leituras e buscas, a compreensão do currículo fundamentado no caminho que engendrei é apenas o fio inicial de uma grande tapeçaria entrelaçada, tamanha a complexidade da temática.

Dada tal complexidade, me propus investigar, em minha prática como Coordenadora Pedagógica, as inquietações relacionadas aos “currículos” da rede municipal de Santo André, formulando a seguinte questão-problema: Que concepções teóricas estão presentes nas propostas curriculares para o Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Santo André no período de 2005 a 2016?

Para responder a essa questão, indiquei como objetivo geral resgatar o percurso histórico da construção do currículo deste município no período analisado, com a finalidade de compreender as concepções de currículo que têm orientado a prática pedagógica dos profissionais que atuam nessa rede.

Em consonância ao objetivo geral, destaco os objetivos específicos que defini para o estudo, sendo que, primeiramente, reuni e analisei os documentos e materiais que permearam as orientações curriculares na rede de Santo André, no período de 2005 a 2016, com base nas teorias de currículo a eles subjacentes. Em seguida, recuperei a memória da construção do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de relatos dos profissionais que atuaram na rede em função gratificada no período analisado. Por fim, procurei contrastar as concepções de currículo presentes nos documentos analisados com as falas dos sujeitos entrevistados, entrelaçando e compondo as memórias curriculares deste município.

Elaborei a tessitura da fundamentação teórica por meio do diálogo com autores que coadunam seus estudos com um olhar crítico frente ao cenário das políticas

educacionais e curriculares. Entre tantos outros, destaco: Apple (2006, 2013, 2017), Arroyo (2007, 2013), Ball, Maguire e Braun (2016), (Moreira e Silva (1999, 2013), Sacristán (1999, 2010, 2013, 2017), Santomé (2000, 2013), Silva (2000, 2005).

O desenvolvimento da pesquisa se deu em dois momentos. Inicialmente, coletei e analisei os documentos físicos que permearam a construção curricular no período analisado, separando-os cronologicamente. A partir disso, realizei as entrevistas com as profissionais da rede e analisei as falas anunciadas, percebendo similaridades e contradições entre os “achados” e os “discursos”. Cumpro evidenciar que utilizei, para as referidas análises, o aporte teórico que a pesquisa proporcionou, permitindo uma leitura dos dados que revelaram as concepções de currículo presentes não somente nos documentos já construídos nesse município, como também nos profissionais que nele atuam ou atuaram.

Subdivido, a partir deste escopo, as conclusões permeadas nesta pesquisa em dois blocos distintos, considerando a combinação das análises:

Algumas palavras sobre os escritos...

Embora a questão-problema dessa pesquisa tenha sido formulada sob uma tessitura científica e acadêmica, se utilizarmos uma linguagem mais simplista, a questão poderia ser traduzida da seguinte forma: “Santo André não tem um currículo?”. Tal inquietação permeou todo este estudo e, a cada descoberta, sentia reavivar a certeza de que, a rede não apenas tinha um currículo, mas vários que marcaram sua história. Todavia, por questões relacionadas a políticas partidárias, que preconizam deixar no currículo uma marca de governo, foi anunciada, a cada gestão, uma “nova” proposta curricular, igualmente ao discurso proferido por algumas vozes, que o município não tem um currículo.

Em consonância a Silva (2005), reafirmo, diante desse cenário, que currículo é poder! E o poder envolve escolhas: privilegiar este ou aquele conhecimento, valorizar esta ou aquela cultura, destacar determinadas subjetividades em detrimento a outras, são típicas representações de poder.

A análise documental, contudo, decorre da busca por concepções teóricas imbuídas nos achados dos diferentes materiais. Neles encontro concepções muito singulares, ora implícitas, ora explicitamente mencionadas.

Ao relacionar os documentos com as teorias do currículo, conforme proponho no primeiro objetivo desta pesquisa, concluo que, dentre os materiais produzidos nas gestões do Partido dos Trabalhadores, não há uma concepção “pura” revelada nos documentos, encontrando um certo “hibridismo” entre as tessituras dos achados que relativizam características críticas e pós-críticas do currículo. Embora os materiais sinalizem um caminho crítico a que se propõe aquele currículo, encontro características que perpassam por ambas teorias, reafirmando concepções híbridas nos documentos. Saliento aqui, percepções mais progressistas, convergentes com às concepções do governo petista.

Contrariamente, os materiais produzidos na gestão do Partido Trabalhista Brasileiro possuem uma concepção atrelada à teoria tradicional, com características mais tecnicistas, que limitam a autonomia e autoria do professor, ao enviar para as escolas apostilas estruturadas e prescritivas. As percepções, neste caso, coadunam-se a atributos mais conservadores e incorporam aspectos relacionados a uma gestão muito mais marcada por interesses privados do que propriamente voltados para o interesse público.

Embora possuam diferenças significativas, os achados documentais caracterizam-se não somente por currículos físicos. Neles, encontro trajetórias, debates (mais ou menos legitimados) e “atuações” carregados de significados para aquele momento no qual foram construídos.

Algumas palavras sobre as falas...

Diferentemente dos documentos, os discursos dos sujeitos são meticulosamente subjetivos¹⁸. As memórias “guardadas” das professoras entrevistadas, anunciaram fatos e situações do passado, trazendo à tona informações valiosas, tal como, as histórias de vida, formação inicial e possibilidades formativas realizadas além dos muros da escola, que contribuíram para a construção desses arranjos discursivos.

Concluo que os sujeitos que participaram desta pesquisa, indubitavelmente, foram envoltos em inúmeras situações [involuntárias ou não] inspiradas, pelas *policy*

¹⁸ Por essa razão, os discursos transcritos foram mantidos tão próximos aos originais quanto possível, não sendo a eles dado qualquer tratamento corretivo, do ponto de vista do uso da norma culta da língua.

enactment postuladas por Stephen Ball. Recupero, nessa direção, a citação de Foucault *apud* Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) na qual situa a política em um cenário suggestionado por [...] uma certa economia de discursos da verdade”.

Sob esta perspectiva, as concepções que afirmo ter encontrado engendram-se em amálgamas discursivas. Na mesma medida em que algumas professoras entrevistadas consideram o currículo como ações, projetos e a própria vida de uma escola, sustentam, implicitamente, que não é possível organizar os conteúdos e objetivos a serem trabalhados distanciando-se da grade curricular, mostrando, enfim, uma clara dependência a linearidade proposta por tal ordenamento. Entre tantos currículos produzidos na rede, não os consideram “oficiais”, já que se configuram fora de “quadros”.

Saliento, nesse sentido, que as memórias recuperadas e relatadas pelas professoras trazem a riqueza de uma história curricular, todavia, o sentimento sobre o município “não ter um currículo” perpetua-se nas vozes dos profissionais da educação desta rede.

Em contrapartida, sustento que aquelas professoras que tiveram uma formação mais sólida e contínua em suas carreiras trazem relatos muito mais consistentes e politizados. Demonstram maior compreensão sobre a temática e, ao mesmo tempo, validam suas concepções de currículo com a amplitude e complexidade que lhes são peculiares. Além disso, afirmo que não foram encontradas contradições em seus discursos, o que fortalece e amplia esta percepção.

Encerro as palavras “quase finais” com alguma desconfiança e inquietude...

Ao final (infundável) da dissertação, revelo meu posicionamento e destaque no professor o protagonismo do currículo. Cabe a ele, entre turbulências e desafios, exercer o compromisso político fundamentado em aspectos teóricos que despontem para a criação de currículos próprios, peculiares, específicos a cada história, resistindo à ideia de uniformidade e hegemonia, que insiste nas adequações sob “formatos” que não se moldam às reais necessidades das escolas.

Por fim, refiro-me a Foucault *apud* Ball, Maguire e Braun (2016, p. 11), e deixo como contribuição para políticas curriculares e de formação docente, um conjunto de “pilares inacabados e pontilhados” a serem discutidos e ampliados.

REFERÊNCIAS ESTUDOS CORRELATOS

ASSIS, Adriana Cristina Reis de. **Desenvolvimento profissional de equipes de gestão escolar**: análise de processo formativo em rede municipal. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, SP, 2017.

BATISTA, Dulcilene Aparecida. **Gestão de creches**: (RE) leituras de um processo de formação continuada. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, SP, 2017.

MENARBINI, Andreia. **Gestão participativa no ciclo de alfabetização**: uma experiência de sucesso. 2017, 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUSA, Marli Luiza de. **Violência contra a escola**: repercussões curriculares: o olhar do Conselho de Escola numa escola municipal de Santo André. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUSA, Claudio Aparecido de. **O currículo de Educação Física da rede pública municipal de Santo André (SP)**: concepções e práticas pedagógicas. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

SULA, Margarete Cazzolato. **O tempo, o caminho e a experiência do Coordenador Pedagógico de creche**: as rotinas e os saberes que articulam, formam e transformam as práticas educacionais. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.188-208.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14. Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2005. 159 p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

APPLE, Michael W. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017. 310 p.

APPLE, Michael W.; AU, Waine; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-33.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (Orgs). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 295 p.

ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

ARROYO, Miguel . **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

ÁVILA, Rafael Doñate. **Análise do processo de construção e de efetivação do Projeto Santo André Cidade Futuro**. 2008. 108 f. Monografia (Graduação em Engenharia Ambiental) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola**, s/d mimeo. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>. Acesso:20/set/2019.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette; **Como as escolas fazem política?** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF. 14 de jul. 2010. Seção 1, p. 824-828.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 259 p.

CASALI, Alípio. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, maio/ago. 2014.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 549-572, maio/ago. 2018.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 191 p.

CESAR, Edilaine. **A produção acadêmica em currículo no Brasil (2014 – 2013)**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018. 1. ed. em e-book baseada na 12. ed. impressa.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005. 125 p.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 5, p. 28 - 49, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULGHUM, Robert. **Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim-de-infância**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 259 p.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 245 p.

GABRIEL, Carmen Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015.

GANDIN, Luís Armando; Apple, Michael W. Mantendo transformações vivas – aprendendo com o “Sul”. In: APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017. 310 p.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

HAMELINE, Daniel. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 191 p.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOANETE, Marisa Perez Ballone. **Teoria e Prática na formação de professores** – Contribuições Freireanas – um olhar sobre a experiência do município de Santo André, SP. 2011, 170 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. O currículo formal: legitimidade, decisões e descentralização. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: Currículo e Desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LINUESA, María Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, Maio/Ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: E se a Noção de Discurso Fosse Outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, V. 24, No. 25. 2016

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 286 p.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, pp. 303-318, janeiro/abril, 2009.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 299-313.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). Currículo, utopia e pós-modernidade. In **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

NÓVOA, António. (Org.). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019.

RECIO, Rosa M. Vázquez; RASCO, J. Félix Ângulo. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 281-298.

RODRIGUEZ, Juan Bautista Martinez. O currículo como espaço de participação: a democracia escolar é possível? In: . In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 137-152.

ROSA, Sanny S. da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, Julho/2010.

ROSA, Sanny S. da. *et. al.* Gestão pedagógica e qualidade social da educação: contribuições da pesquisa colaborativa em escolas de São Caetano do Sul. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1457-1484, out./dez.2018.

ROSA, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 191 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: O Que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed, 2010. 265 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Agenda do Educador: Planejamento 2005**. Santo André: SE, 2005.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Agenda do Educador: Planejamento 2006**. Santo André: SE, 2006.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Cadernos de linguagem: Ressignificação das práticas pedagógicas e Transformação nos tempos e espaços escolares**. JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade (Asses. e Supervisão); RIEGER, Adriana (Coord. geral). Santo André, 2008.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Centro Universitário Fundação Santo André. **Projeto Formadores do Saber: Ensino Fundamental 4º ano – caderno 1**. LAPORTA, Márcia Zorello (Coord. geral); Cattaruzi, Eliana Borba (Coord. áreas). Santo André: CUFA, 2011.

SANTO ANDRÉ. **Caderno do Plano Plurianual 2014-2017**. Santo André: Multisecretarias, ago/2013. 43 p.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Revista A Rede em Roda**: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Santo André: SE, 2014.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Revista A Rede em Roda**: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Santo André: SE, 2015.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, Santo André, 23 jul. 2015. n. 16219:07.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo. **Anuário de Santo André 2016**. Ano Base 2015. Santo André: Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos/DISE, 2016. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/anuarios-de-santo-andre>

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação de Santo André**: Metas 2005-2015. Lei nº 9723. Santo André, Junho/2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, Boaventura; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências**: O Que Há de Novo? Porto Alegre: Artmed, 2010. 265 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013a. 335 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. 237 p.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêia. O legado de Paulo freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 153 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 237 p.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018. 95 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. 191 p.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 26. 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da Anped**. Goiânia, GO [s.n.], 29 de Setembro a 02 de Outubro de 2013, p. 1-15.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Título da Pesquisa: O currículo das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo André: concepções e memórias (2005 à 2016)

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

Pesquisadora: Maria de Lara Terna Garcia Mancilha

Roteiro de entrevista semi- estruturada

Dados de Identificação:

- Idade / Sexo:
- Formação Inicial (graduação; especialização; pós-graduação):
- Tempo de profissão como docente (ano de ingresso na rede de Santo André):
- Cargos/funções no período de 2005-2016 (na rede de Santo André e/ou outras):

Questões sobre currículo:

- Como você define currículo?
- Que documentos, na sua opinião, são importantes para organizar o currículo na escola?
- Pensando no currículo da rede municipal de Santo André, que documentos lhe vêm à memória desde o seu ingresso na rede? Por que eles são/foram importantes?
- Que outros registros poderiam contribuir para a reconstrução da memória curricular da rede de Santo André?
- Que memórias curriculares mais significativas você guarda de sua trajetória profissional na rede de Santo André?
- Na sua opinião, quais são os atores mais importantes para a implementação de uma proposta curricular? Qual o papel de cada um nesse processo?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua participação nesta atividade de formação e pesquisa, cujo **objetivo** é resgatar o percurso histórico da construção das orientações curriculares de Santo André no período de 2005 a 2016 para compreender as concepções de currículo que têm orientado a prática pedagógica dos profissionais dessa rede nas salas de aula. Essa atividade faz parte do projeto de pesquisa “**O currículo das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo André: concepções e memórias (2005 a 2016)**” desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional de Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, sob orientação da Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, RG 17.128.786 - 1. Sua participação é voluntária, sendo que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os dados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao participante. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com Maria de Lara Terna Garcia Mancilha, RG 26.394.420 – 7, residente à Rua Andaraí, 779, Vila Floresta, Santo André – SP, e-mail lara_mancilha@yahoo.com.br

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante: _____

Cargo: _____ Função: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Santo André, ____/____/____

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



UNIVERSIDADE MUNICIPAL
DE SÃO CAETANO DO SUL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Caetano do Sul, 28 de fevereiro de 2019.

Exma. Sra.
Silvia Regina Grokowski Baldijão
Diretora do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Secretaria de Educação

Prezada Diretora

Apresentamos, por meio deste, a aluna *Maria de Lara Terna Garcia Mancilha*, regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Educação (área de concentração Formação de Professores e Gestores) na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). A pesquisadora vem desenvolvendo estudos na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, com o tema: O currículo das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo André: concepções e memórias (2006 a 2016).

Ressaltamos que, para a continuidade do estudo e pesquisa, será necessária a coleta de dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, junto a alguns profissionais da educação, mais especificamente, Professores e Assistentes Pedagógicos vinculados a esse Departamento. O trabalho também inclui consulta a documentos curriculares relativos ao período analisado. A coleta de dados está prevista para ser realizada no período de março a junho de 2019.

Desta forma solicitamos, formalmente, a autorização para a realização desta pesquisa científica, da aluna supracitada. Desde já agradecemos todo e qualquer apoio no sentido de autorizar a referida pesquisa.

Colocamo-nos a disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa
professorasanny@gmail.com

Aluna: Maria de Lara Terna Garcia Mancilha
lara_mancilha@yahoo.com.br



Prof. Dra. Ana Silvia Moço Aparício
Gestora do Mestrado Profissional em Educação - USCS

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

 **PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ**
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

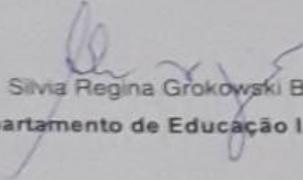
Santo André, 22 de março de 2019.

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título "**O currículo das escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo André: concepções e memórias (2006 a 2016)**", a ser conduzida pela Sr^a. **Maria de Lara Terna Garcia Mancilha**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta Secretaria, Sr^a **Adriana Maria Biaggio Frenham**, da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares, a contar de 25/03/2019 por 4 meses.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail AMBFrenham@santoandre.sp.gov.br a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Silvia Regina Grotowski Baldijão
Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental

Gentileza de Administração do Pessoal da Educação
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais - Secretaria de Educação
Praça 17 de Novembro, 34 - Pólo de Educação - 2º andar - Centro - Santo André/SP - CEP: 09030-000