

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

VERÔNICA APARECIDA DE SOUZA KRISAN

A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE
ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

SÃO PAULO

2023

VERÔNICA APARECIDA DE SOUZA KRISAN

A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE
ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Gestão e Práticas
Eduacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de
Julho (UNINOVE), como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Dra. Patrícia Aparecida Bioto.

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Krisan, Verônica Aparecida de Sousa.

A atuação do assistente pedagógico no processo de elaboração e construção do documento curricular da rede municipal de ensino de Santo André. / Verônica Aparecida de Sousa Krisan. 2023.
120 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Aparecida Bioto.

1. Currículo. 2. Assistente pedagógico. 3. Gestão democrática. 4.
Santo André.

I. Bioto, Patrícia Aparecida.

II. Título.

CDU 372

VERÔNICA APARECIDA DE SOUZA KRISAN

A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE
ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Gestão e Práticas
Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de
Julho (UNINOVE), como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestra em Educação.

São Paulo, 21 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Dra. Patrícia Aparecida Bioto - Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Dra. Fernanda Rossi (UNESP)

Membro: Dra. Nádia Conceição Lauriti (UNINOVE/SP)

Membro Suplente: Dra. Claudia Panizzolo (UNIFESP)

Membro Suplente: Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE/SP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente comigo em todos os momentos.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto, por acreditar no meu potencial desde o início da minha jornada, enquanto participante da disciplina Teorias do Currículo.

Agradeço ao Programa de Mestrado, em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), por ter me concedido uma bolsa de estudos e, aos(às) professores(as) doutores(as), por ter proporcionado a oportunidade de enriquecer meus saberes.

Às minhas colegas de turma: Maria Arivalda, Denise, Desiclei, Karin, Eliane e Leila pelos momentos de trabalhos realizados em grupo, individuais e nos momentos de angústia e desabafo.

À minha família, por me acompanhar nesta jornada e ter tido paciência e compreensão nos momentos de minha ausência. Especialmente, agradeço aos meus filhos: João Vitor, Pedro Henrique e Davi Luiz.

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos
sempre.*
(PAULO FREIRE, 1989, p. 36)

RESUMO

O objeto de estudo é a participação dos Assistentes Pedagógicos no processo de elaboração do Documento Curricular no Município de Santo André, que ocorreu em 2017-2018. Partindo deste objeto de estudo emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: quais os parâmetros de elaboração do Documento Curricular no Município? Pode-se afirmar que o processo de elaboração foi participativo? Como se efetivou a participação do AP na elaboração do documento? Como esta participação impactou no documento final? Com os questionamentos apresentados, delimitou-se como objetivo geral: analisar a participação do AP na elaboração e construção do Documento Curricular Andreense. Por objetivos específicos, enumeramos, a saber: i) descrever e analisar o processo de elaboração e construção do Documento Curricular; ii) verificar de que modo ocorreu a participação do AP no processo de elaboração e construção do currículo na rede municipal de Santo André; iii) analisar os contextos em que se realizou as etapas da elaboração até a construção do currículo na rede municipal de Santo André. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa autoetnográfica, o sujeito de pesquisa foi a própria pesquisadora desta dissertação. Para fundamentar a pesquisa, recorremos aos documentos oficiais do Ministério da Educação e do município de Santo André e nos estudos de Stephen Ball; Jeferson Mainardes; Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista; Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti e Fábio Cavalcanti; Paulo Freire; dentre outros. Conclui-se com a análise da pesquisa que o Documento Curricular Andreense foi construído a partir de um contexto de influência centrado em políticas públicas hegemônicas, com forte interesse neoliberal, decorrido da homologação da Base Nacional Comum Curricular, todavia o contexto municipal de produção e prática traz peculiaridades que proporcionaram discussões entre os educadores da rede municipal, das quais um grupo salienta que o processo foi participativo e amplo; enquanto outro grupo discorre que não. Em relação ao Assistente Pedagógico, constata-se que ele foi um elo comunicativo importante entre a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares e as Unidades Escolares – fomentando dentro dos espaços escolares momentos de estudo e reflexão sobre o currículo, por meio de suas interpretações e compreensões acerca do currículo e do momento vivido em Santo André, sendo, portanto, um sujeito participativo deste processo.

Palavras-chave: Currículo. Assistente Pedagógico. Gestão democrática. Santo André.

ABSTRACT

The object of study is the participation of Pedagogical Assistants in the elaboration process of the Curriculum Document in the Municipality of Santo André, which took place in 2017-2018. Starting from this object of study, some concerns emerged that motivated and directed the development of this research: what are the parameters for elaborating the Curricular Document in the Municipality? Can it be said that the elaboration process was participatory? How did the participation of the AP in the elaboration of the document take place? How did this participation impact the final document? With the questions presented, it was defined as a general objective: to analyze the participation of the AP in the elaboration and construction of the Curricular Document Andreense. By specific objectives, we list, namely: i) describe and analyze the process of elaboration and construction of the Curriculum Document; ii) to verify how the participation of the AP in the process of elaboration and construction of the curriculum in the municipal network of Santo André took place; iii) to analyze the contexts in which the steps from elaboration to construction of the curriculum were carried out in the municipal network of Santo André. Based on the presented objectives, the research was developed according to a qualitative approach. The methodology used was autoethnographic research, the research subject was the researcher of this dissertation. To support the research, we used official documents from the Ministry of Education and the municipality of Santo André and studies by Stephen Ball; Jeferson Mainardes; Eneida Oto Shiroma and Olinda Evangelista; Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti and Fábio Cavalcanti; Paulo Freire; among others. It concludes with the analysis of the research that the Andreense Curricular Document was built from a context of influence centered on hegemonic public policies, with a strong neoliberal interest, due to the homologation of the National Common Curricular Base, however the municipal context of production and practice brings peculiarities that led to discussions among educators from the municipal network, of which one group emphasizes that the process was participatory and broad; while another group says no. Regarding the Pedagogical Assistant, it appears that he was an important communicative link between the Coordination of Pedagogical and Curriculum Studies and the School Units – fostering, within school spaces, moments of study and reflection on the curriculum, through his interpretations and understandings about the curriculum and the moment lived in Santo André, being, therefore, a participatory subject of this process.

Keywords: Curriculum. Pedagogical Assistant. Democratic management. Saint Andrew.

RESUMEN

El objeto de estudio es la participación de los Asistentes Pedagógicos en el proceso de elaboración del Documento Curricular en el Municipio de Santo André, ocurrido en 2017-2018. A partir de este objeto de estudio surgieron algunas inquietudes que motivaron y orientaron el desarrollo de esta investigación: ¿cuáles son los parámetros para la elaboración del Documento Curricular en el Municipio? ¿Se puede decir que el proceso de elaboración fue participativo? ¿Cómo se dio la participación de la AP en la elaboración del documento? ¿Cómo impactó esta participación en el documento final? Con las preguntas presentadas, se definió como objetivo general: analizar la participación de la AP en la elaboración y construcción del Documento Curricular Andreense. Por objetivos específicos enumeramos, a saber: i) describir y analizar el proceso de elaboración y construcción del Documento Curricular; ii) verificar cómo se dio la participación de la AP en el proceso de elaboración y construcción del currículo en la red municipal de Santo André; iii) analizar los contextos en que se llevaron a cabo los pasos desde la elaboración hasta la construcción del currículo en la red municipal de Santo André. A partir de los objetivos planteados, la investigación se desarrolló de acuerdo con un enfoque cualitativo. La metodología utilizada fue la investigación autoetnográfica, el sujeto de investigación fue el investigador de esta disertación. Para sustentar la investigación, utilizamos documentos oficiales del Ministerio de Educación y del municipio de Santo André y estudios de Stephen Ball; Jeferson Mainardes; Eneida Oto Shiroma y Olinda Evangelista; Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti y Fábio Cavalcanti; Paulo Freire; entre otros. Se concluye con el análisis de la investigación que el Documento Curricular Andreense se construyó a partir de un contexto de influencia centrado en políticas públicas hegemónicas, con fuerte interés neoliberal, debido a la homologación de la Base Curricular Común Nacional, sin embargo el contexto municipal de producción y la práctica trae peculiaridades que llevaron a discusiones entre educadores de la red municipal, de los cuales un grupo destaca que el proceso fue participativo y amplio; mientras que otro grupo dice que no. En cuanto al Asistente Pedagógico, parece que fue un importante eslabón comunicativo entre la Coordinación de Estudios Pedagógicos y Curriculares y las Unidades Escolares – propiciando, en los espacios escolares, momentos de estudio y reflexión sobre el currículo, a través de sus interpretaciones y comprensiones sobre el currículo y el momento vivido en Santo André, siendo, por tanto, sujeto participativo de este proceso.

Palabras clave: Currículo. Asistente pedagógico. Gestión democrática. San Andrés.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade <i>twister</i> corporal.....	19
Figura 2 – Atividade leitura de ajuste.....	19
Figura 3 – Atividade com agrupamentos.....	20
Figura 4 – Ambiente alfabetizador na sala do 2º Ano.....	20
Figura 5 – Competências gerais da BNCC.....	44
Figura 6 – Localização do município de Santo André.....	57
Figura 7 – Roteiro para a organização das funções do AP.....	60
Figura 8 – Planejamento das RPSs com a direção da UE.....	83
Figura 9 – Pauta de discussões organizado pela CEPEC.....	84
Figura 10 – Cronograma de discussões organizado pela CEPEC.....	85
Figura 11 – Documentos para as discussões sobre concepções pedagógicas.....	87
Figura 12 – Revista Nova Escola: tudo sobre a BNCC.....	88
Figura 13 – Ficha de inscrição para a representação docente para grupo de trabalho proposta curricular.....	92
Figura 14 – Esquemas para sistematizar as discussões.....	96
Figura 15 – Evento para apresentar a nova matriz curricular do município.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos selecionados a partir do descritor “construção/elaboração de currículo municipal”	26
Quadro 2 – Documentos norteadores da educação nacional voltados para orientar o Currículo	41
Quadro 3 – Estrutura do Documento Curricular Andreense	51
Quadro 4 – Documentos coletados para a pesquisa	67
Quadro 5 – Categorização das ações voltadas para a construção da proposta curricular ..	69
Quadro 6 – Trecho do e-mail enviado aos assistentes pedagógicos para a recolha de documentos	83
Quadro 7 – E-mail para a organização dos grupos de trabalho	88
Quadro 8 – E-mail enviado aos diretores para a participação dos professores em 2018 ..	91
Quadro 9 – Cronograma das reuniões dos GTs	94
Quadro 10 – Formação para os grupos de trabalho conforme o componente curricular ..	95
Quadro 11 – E-mail para divulgar o documento preliminar de escrita	99
Quadro 12 – E-mail para divulgar o documento preliminar disposto no blog	100
Quadro 13 – Eixos para a discussão e deliberação nas miniconferências	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógico
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
CESA	Centros Educacionais de Santo André
CF	Constituição Federal
CPFP	Centros Públicos de Formação Profissional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
DUE	Diretor de unidade escolar
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAMA	Faculdade de Mauá
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa
PNLD	Programa Livro Didático na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

RPM	Reunião Pedagógica mensal
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SE	Secretaria de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 AS PESQUISAS RELEVANTES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO	25
1.2 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	28
2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	30
2.1 CONCEPÇÃO SOBRE CURRÍCULO	30
2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO	35
2.3 O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	60
3.1 O UNIVERSO DE PESQUISA	60
3.2 O SUJEITO DE PESQUISA	62
3.3 A NATUREZA DE PESQUISA	65
3.4 A PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA	65
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
3.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA	68
4 OS CAMINHOS TRILHADOS À ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR	70
4.1 AÇÕES EM ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL PARA O PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DA PROPOSTA	70
4.2 AS AÇÕES DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR ANDREENSE	77
4.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E PRÁTICA NO PROCESSO DE ESCRITA DO DOCUMENTO CURRICULAR	90

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6 REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	114

APRESENTAÇÃO

Para iniciar a apresentação, relato sobre a minha história de vida e acadêmica, recordando inicialmente sobre a minha infância com momentos significativos, alegres e de convívio familiar.

Com álbum fotográfico da época, minha mãe, sempre dedicada e organizada a cada novidade, registrava momentos vividos, desde a sua gestação até a minha fase adulta. À época, anos 80, haviam poucos recursos tecnológicos e financeiros, os retratos eram tirados em máquinas fotográficas e depois levados em lojinhas para o devido processo de revelação.

Morávamos em um bairro simples (Lisboa) no município de Mauá, rua de terra, poucas casas no local. O comércio e o transporte público eram muito longe. Meu pai trabalhava em uma metalúrgica (COFAP) e minha mãe era dona de casa, contudo costurava para ‘fora’, a fim de contribuir com a renda familiar.

Minha infância foi marcada por brincadeiras de roda, pula corda, pula elástico, esconde-esconde, amarelinha e, não poderia faltar, ‘escolinha’, embora não imaginasse naquele tempo, que me seria professora.

Lembro-me de momentos marcantes, já nos primeiros anos escolares. A primeira sala de aula era de lata, o piso era de madeira com alguns buracos, aquele cheirinho de álcool quando a professora preparava as atividades. Brincadeiras, jogos e brinquedos na sala não existiam.

Ao iniciar o ensino fundamental, minha mãe, após madrugar na fila, conseguiu uma vaga no Serviço Social da Indústria (SESI); estudei na mesma escola do segundo ano até a (antiga) oitava série, a mesma não oferecia o ensino médio. No último ano, houve mudança no sistema de ensino e as escolas foram separadas para atender o ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano); ensino fundamental – anos finais (6º ao 8º) e o ensino médio. Com esta divisão de demanda, meus pais preocupados com os meus estudos, decidiram me colocar em uma escola particular.

À época, estava em alta o curso técnico em processamento de dados e esta foi minha escolha para concluir os estudos. A informática, aqui no Brasil, despontava-se como a profissão do futuro, com seus sistemas inovadores, programação digital e eu vivenciei essa transformação, a ‘Era da Informática’. Durante três anos, adquiri muitos conhecimentos para utilizar os recursos do computador e da programação.

No Colégio Humberto de Campos, onde estudei, ofertavam-se vários cursos técnicos e, entre eles, o magistério. A vontade de mudar de curso era enorme, muitas vezes, ficava observando as turmas do magistério, com suas aulas na quadra, cantando músicas, brincando

de roda, interagindo entre elas, porém já estava na metade do curso de processamento de dados e considerava que começar tudo de novo era perda de tempo. No último ano, procurei estágio em empresas, fiz alguns cadastros para vaga de emprego, porém nunca exerci de fato nenhuma profissão relacionada a processamento de dados.

Recém-formada, com o diploma em mãos, mas com a carteira de trabalho em branco, tive muita dificuldade em inserir-me ao mercado de trabalho, naquele período, a maioria dos lugares já exigia experiência comprovada em carteira. No entanto, tentei por muitas vezes, lembro-me de sair cedinho de casa para deixar o meu currículo nas portarias das empresas e/ou para cadastrar-me nas agências de emprego.

Certo dia, o telefone da casa dos meus pais tocou e me chamaram para uma entrevista de emprego próximo a minha residência em um supermercado, chamado Lourencini. Participei do processo seletivo e consegui o meu primeiro emprego, minha função era operadora de caixa. No início, como tudo era novidade, fiquei muito feliz, tinha uma carga horária puxada e trabalhava até os finais de semana (por se tratar de um comércio). As folgas ocorriam uma vez por semana. Adquiri muita experiência, mudei várias vezes de função e, durante os anos em que trabalhei neste estabelecimento, dediquei-me a realizar o trabalho da melhor forma possível, contudo, a vontade de retomar os estudos nunca saiu dos meus pensamentos.

Concomitante à minha vida profissional, estava me preparando para casar e, à época, os donos do comércio não admitiam mulheres casadas como suas funcionárias, logo, ao se aproximar a data do casório, fui dispensada.

Durante os preparativos para o casamento, fui à reunião de pais do meu irmão, e chegando lá, soube que estavam realizando a inscrição para a última turma do magistério. Rapidamente, providenciei toda documentação e, no ano seguinte, estava cursando o magistério no período da tarde, na Escola Estadual Therezinha Sartori. A maioria da turma era de mulheres casadas que partilhavam o sonho de ser professora, lecionar para crianças pequenas entre 0 a 10 anos de idade, do berçário até o quinto ano.

No magistério, realizado no ano de 2003, adquiri conhecimentos importantes, relacionando teoria e prática, estudando autores como Ferreiro, Vygotsky, Piaget, Montessori entre outros. Realizei o estágio, na rede pública de ensino, acompanhando os professores em sala de aula.

Ainda no período em que cursei o magistério, deu-se o início da construção predial para a Faculdade de Mauá (FAMA), em frente à escola que estudava e não pude perder a oportunidade de ingressar no curso de pedagogia. Participei do processo seletivo e fui chamada para fazer a matrícula. À época, foi oferecido aos munícipes bolsas de estudo e a cada semestre

um novo edital para a devida renovação. Apesar da oferta de bolsa, a matrícula era paga e como não estava trabalhando, recém-casada e com algumas contas do casamento, foi preciso ajustar o orçamento para dar continuidade aos estudos.

Terminado o curso do magistério, continuei cursando a faculdade. Neste período, em 2002, iniciou-se, no município de Mauá, o programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e para lecionar era necessário ter o curso de magistério, estar cursando pedagogia ou curso normal superior. Fui de porta em porta para convidar todos que queriam voltar a estudar, consegui formar uma turma com quinze alunos e comuniquei a Secretaria de Educação que disponibilizou as aulas no período noturno.

Ingressei no mês de junho de 2008, na rede municipal de Santo André, como professora, por meio de concurso público. Lecionava para crianças de 0 a 5 anos, após quatro anos de trabalho, buscando novos desafios e experiências, solicitei remoção para o ensino fundamental (anos iniciais), no qual trabalhei mais cinco anos.

Enquanto professora, participei de reuniões pedagógicas semanais (RPS), na instituição educacional, juntamente com os meus colegas de trabalho, para melhorar as práticas pedagógicas. Nestas reuniões, trocávamos experiências, conversávamos muito sobre a importância da intencionalidade pedagógica e da equidade nas atividades para garantir os direitos de aprendizagem dos nossos alunos. Participei de formações oferecidas pelo município e fora dele, a fim de aprimorar meus conhecimentos e qualificar o trabalho.

Entre eles, destaco o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), que tem como propósito apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem às suas aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC).

As fotos a seguir mostram alguns momentos, em sala de aula, como professora, enquanto devolvia as atividades de aplicação do curso realizado pelo PNAIC:

Figura 1 – Atividade *twister* corporal.



Fonte: Acervo pesquisadora (2017).

Figura 2 – Atividade leitura de ajuste.



Fonte: Acervo pesquisadora (2017).

Figura 3 – Atividade com agrupamentos.



Fonte: Acervo pesquisadora (2017).

Figura 4 – Ambiente alfabetizador na sala do 2º Ano.



Fonte: Acervo pesquisadora (2017).

Menciono o PNAIC porque creio ser importante o desenvolvimento de um planejamento calcado em um currículo que favoreça a autonomia das crianças por meio de atividades diversificadas. E, para contribuir com a construção de um planejamento emancipatório e humanizado, a figura do coordenador pedagógico é muito importante, já que a sua principal função é orientar e formar os professores de sua instituição educacional. Ciente de sua importância e pensando em crescer profissionalmente, participei do processo seletivo para a função gratificada de assistente pedagógico (AP), na rede municipal de Santo André, em 2016. Sua função é similar ao do coordenador pedagógico em outras redes de ensino.

No afã em continuar aprendendo, interessei-me pelo mestrado profissional. Nele, apurei a minha compreensão em relação aos diversos papéis desempenhados pela equipe pedagógica, incluindo a do AP, a fim de melhorar a minha formação e conseguir favorecer as educadoras da unidade na qual trabalho.

1 INTRODUÇÃO

As finalidades da educação, no Brasil, costumam ser delineadas pela esfera pública. Notoriamente a partir de 1980-1990, o Ministério da Educação (MEC) reitera sua incumbência frente a essa função. As finalidades e os objetivos fomentados pelo MEC referendam os seus critérios, que, por sua vez, atuam como orientadores das políticas educacionais e diretrizes curriculares, incidindo sobre o trabalho docente e da Unidade Escolar (UE).

As políticas voltadas à educação e suas diretrizes embasam a construção do currículo, um documento maior do que a mera prescrição do conteúdo a ser ministrado por uma rede de ensino. Ao contrário, os seus elementos fundantes impulsionados pela globalização, a partir de 1980, desafiam “[...] os analistas na identificação e interesses e motivações por detrás das escolhas feitas em torno de finalidades educativas” (LIBÂNEO, 2019, p. 2).

As finalidades da educação, formuladas pelo MEC, atuam como orientações (explícitas ou não) que fornecem fundamentos para o currículo. Elas “[...] resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas as relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos” (LIBÂNEO, 2019, p. 4); ou seja, a elaboração, a construção e a implantação do currículo demonstram (muitas vezes, nas entrelinhas) como interesses dissonantes disputam para controlá-lo, isto porque, a educação no prisma neoliberal atende às necessidades mercadológicas que atingem diversos setores e atores de influência (APPLE, 2006).

Na atualidade, as finalidades educativas são estratégias para atingir objetivos de uma agenda voltada à economia política global. Assim, os organismos multilaterais “[...] assimilados por setores do empresariado e incorporados pelos governos e pelos diversos agentes do sistema educacional” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 12) determinam o material basilar à construção do currículo nas esferas federativas.

Assim, as escolas continuam a reproduzir as relações sociais de produção tão caras ao ideário dominante. Althusser (SILVA, 2003) afirma ser a escola o principal instrumento do Estado porque desde muito cedo ela consegue influenciar e modelar o pensamento humano.

Com vista a reiterar as finalidades educativas consonantes a agenda neoliberal, em 2017, o MEC institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) a fim de reformular e unificar os documentos orientadores da educação básica, iniciativa proposta como meta no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014. Face ao exposto, em 2017-2018, o município de Santo André propôs aos educadores o fomento de um novo currículo para orientar a rede municipal de educação, nos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos

iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), seguindo as determinações do MEC. Esta iniciativa já estava prevista no Plano Municipal de Educação (2015-2025) que seguiu a tendência nacional.

Neste período, eu já atuava como Assistente Pedagógica (AP) e, junto aos demais assistentes, participei de todas as etapas para organizar, formar e orientar os professores sobre a elaboração e a construção do referido documento, dentro da UE.

A participação do AP ocorreu em duas vertentes: na própria UE enquanto formador e no Centro de Formação dos Professores por meio de reuniões formativas realizadas pela Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC)¹. Dentre as ações que realizamos para a elaboração e construção do currículo, destaco: o resgate de documentos e informações referentes a UE (a maioria contida no Projeto Político Pedagógico da própria unidade); a leitura e discussão de documentos oficiais – disponibilizados pelo MEC e pela secretaria de educação do município²; a leitura e discussão de estudiosos da área da educação nos eixos: gestão, avaliação, currículo, aprendizagem; vínculo família e escola.

Além disso, participamos, junto à CEPEC, do processo de escrita do currículo. A elaboração e construção curricular foi um processo que durou dois anos, sendo muitas vezes, extenuante, pois além das demandas provindas da função de AP (no dia a dia da instituição educacional), tínhamos que, semanalmente, cumprir com o cronograma formulado pela CEPEC.

Esse processo trouxe à tona algumas reflexões e inquietações sobre a temática currículo na educação pública e suas implicações acerca da rotina da escola e da aprendizagem dos estudantes, fato este que justifica a escolha do meu objeto de estudo: o currículo em seu processo de elaboração e construção.

No decorrer da pesquisa, utilizamos os termos elaboração do Documento Curricular e construção do Documento Curricular para destacar momentos distintos de todo o movimento realizado no município de Santo de André. O processo de elaboração aconteceu em 2017 e contou com diversas ações no âmbito da secretaria de educação e da CEPEC. Após esse momento, em 2018, deu-se a construção do Documento Curricular, aqui, ocorreu a efetiva escrita do texto curricular, essa fase também foi coordenada pela CEPEC.

¹ A CEPEC é criada, em 2017, para a organização de todas as etapas e ações sobre a elaboração, planejamento e homologação do currículo. É composta por técnicos indicados pela Secretaria de Educação (alguns são educadores da própria rede, outros não), além disso, é a responsável pela formação da equipe gestora e professores da rede.

² Documentos oficiais disponibilizados pelo MEC: Base Nacional Comum Curricular (2017); as Leis de Diretrizes e Base da Educação (1996); Plano Nacional de Educação (2014-2024), dentre outros. Em âmbito municipal: Plano Municipal de Educação (2015-2025); currículo em vigência até então, dentre outros.

Após a elaboração, a construção e a aprovação do Documento Curricular Andreense, mediante o Parecer 003 houve sua homologação ainda em 2019, de acordo com a Lei de n. 9.723/2015 de 20 de julho de 2015³. Por nortear a educação da rede municipal, é um documento público, disponível no site da secretaria de educação na íntegra⁴.

Assim, para compreender o objeto de estudo, pretendemos responder às seguintes questões: quais os parâmetros de elaboração do Documento Curricular no Município? Pode-se afirmar que o processo de elaboração foi participativo? Como se efetivou a participação do AP na elaboração do documento? Como esta participação impactou no documento final?

Em relação a função de AP, importante contextualizar que suas atribuições são homologadas a partir da Lei Municipal n. 6.833, de 15 de outubro de 1991 (SANTO ANDRÉ), na qual o coordenador pedagógico recebe o nome de assistente pedagógico. Dentre as funções do AP está a responsabilidade de contribuir com a formação da cultura e ambiente escolar, junto aos seus pares. É de sua responsabilidade também contribuir com o desenvolvimento, construção do conhecimento e da aprendizagem dos educandos e dos professores. Conforme a referida lei, deve estar à disposição da Secretaria de Educação para cumprir e atender às demandas exigidas, bem como se dedicar e participar de formações relevantes à educação.

Delimitamos como objetivo geral analisar a participação do AP na elaboração e construção do Documento Curricular Andreense. Por objetivos específicos, enumeramos, a saber: i) descrever e analisar o processo de elaboração e construção do Documento Curricular; ii) verificar de que modo ocorreu a participação do AP no processo de elaboração e construção do currículo na rede municipal de Santo André; iii) analisar os contextos em que se realizou as etapas da elaboração até a construção do currículo na rede municipal de Santo André.

Para fundamentar a pesquisa, recorreremos aos pressupostos legislativos elaborados pelo MEC, a saber: leis, decretos, documentos orientadores e referenciais; pressupostos legislativos elaborados pelo município de Santo André que regem a educação no sistema municipal de ensino. Fundamentamo-nos em: Ball (2001, 2005, 2012); Mainardes (2006, 2018), Bioto-Cavalcanti e Cavalcanti (2020), Moreira e Candau (2007), Apple (2006), Shiroma e Evangelista (2007, 2011) dentre outros.

A natureza de pesquisa de cunho qualitativa e exploratória trouxe como método

³ A referida lei aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André – PME para o decênio de 2015-2025 e dá outras providências, dentre as quais a construção de um novo currículo municipal. Disponível em: <http://santoandre.educan.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Lei-Ordinaria-9723-Arquivo-PDF.pdf> Acesso em: 08 de julho de 2022.

⁴ O currículo está disponível no site oficial da prefeitura de Santo André, em: <http://santoandre.educan.com.br/noticia/documento-curricular-andreense-agora-disponivel-em-nosso-portal/> Acesso em: 18 de julho de 2020.

utilizado a autoetnografia. Para a devida análise, utilizamos como base a Teoria de Ciclos de Stephen Ball.

Escolhemos fundamentar as análises na Teoria de Ciclos porque ela estuda os fenômenos intrínsecos aos pilares que sustentam a elaboração de uma política pública até a sua prática, observando os contextos de influência, de produção de texto, de prática, de resultados (efeitos) e de estratégia política. Os dois últimos contextos não serão adotados como instrumentos de análise da presente pesquisa, pois ainda estão em curso no município.

A Teoria de Ciclos permite-nos observar os contextos macros (onde foi formulada a política pública) e os contextos micros (onde ela será reproduzida e colocada em prática); permite-nos também observar os sujeitos e as disputas de poder imbricadas na política pública, bem como suas arenas (onde os diversos discursos emergem) (MAINARDES, 2006).

O universo de pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino de Santo de André, localizada no Estado de São Paulo, pertencente a região do ABC Paulista. O sujeito de pesquisa foi a própria pesquisadora, por participar ativamente do processo de elaboração e construção do Documento Curricular de Santo André na função de AP. A escolha deste sujeito deve-se a natureza de pesquisa e ao seu método.

A próxima seção apresenta estudos que possuem temática semelhante a esta dissertação.

1.1 AS PESQUISAS RELEVANTES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

Realizamos o levantamento bibliográfico a procura de estudos com temáticas semelhantes ao objeto de estudo e questões problemas desta pesquisa. O levantamento ocorreu entre dezembro de 2022 até janeiro de 2023. Na busca, adotamos os seguintes critérios: espaço temporal de 2018 a 2022, com o intuito de conhecer pesquisas mais recentes na área de educação; somente artigos em português e periódicos revisados por pares e área da educação. Efetuamos a busca no portal de períodos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A princípio, usamos o seguinte descritor: “currículo da/na educação”; o retorno foi muito alto, não sendo possível analisar elevado número de estudos, assim, a equação de pesquisa foi refinada, com os termos “construção/elaboração de currículo municipal”; a pesquisa retornou cinco estudos. Destes, selecionamos quatro, por assemelhar-se a nossa

temática. A seguir (quadro 1), os quatro artigos lidos na íntegra, organizados quanto ao título, à autoria, ao periódico e ao ano de publicação.

Quadro 1 – Estudos selecionados a partir do descritor “construção/elaboração de currículo municipal”.

Títulos pesquisados	Autor	Periódico de publicação/ano
Currículo escolar e a busca por reconhecimento	SILVA, M. S. da.	Conexões, Campinas, v. 17, s/n., p.1-18, 2019.
Qualidade da educação e desafios da gestão escolar na construção do currículo no abc paulista	ROSA, S. da S. et al.	Educere et Educare, <i>São Paulo</i> , v. 16, n. 40, p. 448–466, 2021.
A justiça curricular no plano nacional de educação (2014-2024): algumas aproximações	RODRIGUES, M.; ARAÚJO, W. B.	Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021.
Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática	FRITSCH, R. et al.	Educação em Revista, Belo Horizonte, v.38, p. 1-24, 2022.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos, com a revisão dos estudos, que a temática currículo é ampla e alcança muitas vertentes. Dos artigos, destacamos quatro devido às reflexões e problematizações apresentadas sobre a construção do currículo e sua importância no contexto educacional, haja vista ser um documento orientador para o dia a dia da instituição educacional. Nos quatro artigos, há pontos comuns que versam sobre: a definição de currículo; a importância deste documento na educação; a participação ou falta da comunidade escolar em sua construção.

A seguir apresentamos uma síntese dos textos lidos na íntegra.

Silva (2019) apresenta reflexões sobre o currículo, a partir da análise de sete escolas. A pesquisa problematiza a ideia de um currículo único para o município e a ‘liberdade’ das escolas em diversificá-lo, conforme a necessidade e a realidade de cada lugar. A pesquisa de cunho etnográfico, destacou a importância do reconhecimento do documento curricular e suas implicações nos diversos contextos. Para a análise, Silva (2019, p. 8) fundamenta-se na teoria de reconhecimento de Honneth (2003), na qual o reconhecimento é um meio de estabelecer identidade ao indivíduo, atribuindo o sentido de liberdade individual e autonomia, “[...] neste processo, a intersubjetividade assume um papel central, pois esta identificação é construída através da interação social”. Sobre os resultados, notam-se que as escolas que participaram do processo de construção do currículo, preocuparam-se com o respeito à diversidade e às idiossincrasias nos diversos contextos, houve um sentimento de pertencimento em relação à construção coletiva do currículo, condição que responsabiliza e implica os sujeitos com a aprendizagem ao se verem contemplados em diferentes momentos do processo.

A pesquisa de Rosa et al. (2021) discute os desafios de gestores escolares frente às inconsistências das orientações curriculares dos sistemas públicos de educação básica de Diadema e Ribeirão Pires. Este estudo chama-nos a atenção porque Diadema e Ribeirão Pires pertencem a região do ABC Paulista e fazem parte junto a Santo André do Consórcio Intermunicipal do ABCDMRR⁵. Discute-se as implicações das (des)orientações curriculares para o trabalho de gestores e professores a fim de ofertar educação pública de qualidade no paradigma da justiça social. A metodologia incluiu a análise de documentos e procedimentos da pesquisa-ação colaborativa. Os resultados da análise mostram que a construção do currículo, enquanto documento democrático e emancipatório deve ser construído em parceria com a comunidade escolar para melhor atender aos seus anseios a fim de melhorar a qualidade na escola pública.

O artigo de Rodrigues e Araújo (2021) procurou estabelecer um diálogo entre o conceito de justiça curricular e as estratégias previstas à Educação Básica no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). A justiça curricular objetiva a construção de um documento para a superação das desigualdades em cada município ou estado brasileiro. O texto afirma que o PNE (2014-2024) é o resultado da luta de educadoras e de educadores organizadas/os no campo progressista. Ao estabelecer as metas e objetivos para a educação, o PNE fortalece os elementos que compõem um currículo escolar comprometido com a busca da justiça social aproximando-o do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática, estabelecidos por Ponce (2018) como as dimensões da justiça curricular. O texto conclui que as possibilidades convergentes estabelecidas entre as estratégias do PNE e as dimensões da justiça curricular são sinais contra hegemônicos na proposição de políticas educacionais e currículos escolares.

Fritsch et al. (2022) relaciona a construção do currículo escolar com a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho. A metodologia da pesquisa está calcada na Análise de Redes Sociais, o estudo aqui apresentado mostrou que a participação da sociedade civil e das comunidades escolares na produção das políticas curriculares restringe-se, em geral, a algumas representações e consultas públicas. A pesquisa conclui que a construção curricular nem sempre é democrática e a desarticulação entre os entes federativos contribui para a elaboração de um documento no qual há pouca ou nenhuma participação.

As pesquisas acima mencionam a formação do currículo e sua construção em situações diferentes, as metodologias e análises buscaram formas distintas em sua realização. Todavia, a

⁵ ABCDMRR: Santo André; São Bernardo do Campo; São Caetano do Sul; Diadema; Mauá; Ribeirão Pires; Rio Grande da Serra, também denominada região do ABC Paulista.

conceituação do currículo e sua importância é descrita de forma similar, utilizando autores comuns como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo.

Os estudos aqui mencionados são importantes para contribuir com as discussões sobre o currículo da educação básica, sendo necessário, ainda, que se empreenda esforços mútuos para aprimorá-la. Além disso, os artigos contribuíram para esta pesquisa, já que nos trouxeram compreensões acerca de algumas dificuldades enfrentadas para a construção coletiva e democrática do documento curricular, nos possibilitaram conhecer a teoria do reconhecimento de Honneth (2003 apud SILVA, 2019); e a relação intrínseca entre o PNE e o currículo dos municípios (RODRIGUES; ARAÚJO, 2021); a implicação da base comum e a elaboração do currículo municipal (FRITSCH et al., 2022); bem como os desafios que os gestores enfrentam para a construção coletiva do currículo e a desarticulação entre os documentos que orientam essa construção (ROSA et al., 2021).

1.2 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, considerando a Introdução o capítulo inicial. O capítulo II, *O currículo na educação pública*, traz os conceitos e definições sobre o currículo voltado à educação básica. Discorre sobre as teorias do currículo. Apresenta, em seu bojo, as leis, os decretos e alguns documentos oficiais que referendam a educação pública no país e a influência dos organismos multilaterais na construção destes documentos. Apresenta o Documento Curricular do município de Santo André, homologado em dezembro de 2019 e, atualmente, utilizado na rede de ensino. Este capítulo fundamenta-se em Bioto-Cavalcanti e Cavalcanti (2020); Freire (2011); Libâneo (2019); Moreira, Candau (2007); Silva (2003); dentre outros.

O capítulo III, *Percurso metodológico da pesquisa*, apresenta o município de Santo André e as particularidades da rede municipal de ensino – universo desta pesquisa. Traz informações sobre a pesquisadora, na função de AP e participante atuante da elaboração e construção do currículo no município – sujeito de pesquisa. Após, discorre sobre a natureza e o método utilizado para a pesquisa, bem como as categorias propostas para a análise dos dados. O capítulo fundamenta-se em: Santos (2017); Severino (2007); dentre outros.

Em, *Os caminhos trilhados à elaboração e construção do documento curricular*, capítulo IV, apresentamos a Teoria de Ciclos de Stephen Ball, junto à análise das categorias, a saber: a função da AP e sua participação na elaboração do documento curricular de Santo

André, dentro do contexto de influência; e a escrita do documento em seu contexto de produção e a prática deste processo. Nos pautamos em Ball (2001, 2012); Mainardes (2006, 2018); dentre outros. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este capítulo discorre sobre as teorias do currículo. Apresenta os documentos orientadores do currículo no país (pós redemocratização referentes à educação básica); e discorre sobre o Documento Curricular do município de Santo André. A reflexão centra-se na educação pública porque a cidade de Santo André oferta aos munícipes o segmento da Educação Infantil (creche e pré-escola); o Ensino Fundamental (anos iniciais, 1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio são ofertados pelo governo estadual. Esta seção fundamenta-se em Bioto-Cavalcanti e Cavalcanti (2020); Silva (2003); Apple (2006); Macedo (2015); Shiroma; Evangelista (2011), dentre outros.

2.1 CONCEPÇÃO SOBRE CURRÍCULO

Os estudos sobre currículo, conforme Silva (2003), são agrupados de acordo com as concepções que as evidenciam. Há as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

As teorias mais tradicionais (conservadoras) nascem nos Estados Unidos, seguem as premissas de Bobbitt e Tyler, que tinham como cerne igualar o sistema educativo ao modelo organizacional da administração, configurando o currículo à organização linear, mecânica, objetiva e burocrática. Tyler, autor de *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (1978), defende em sua obra, os objetivos do currículo como uma listagem de coisas que cabe ao professor executar. Traz a ideia de prescrição, racionalizando as propostas da educação como programas técnicos e objetivos (SILVA, 2003).

E a este ideário produtivista, reprodutivista e tecnicista da sociedade, das escolas e dos currículos, o grupo dos teóricos críticos da sociedade e do currículo se opuseram. [...] se dedicaram a elaborar um questionamento radical aos arranjos sociais e educacionais vigentes e às forças sociais e de conhecimento dominantes (BIOTO-CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2020, p. 7).

Conforme Bioto-Cavalcanti e Cavalcanti (2020), as teorias críticas surgem em oposição às tradicionais. John Dewey, criador da Escola Nova, não acreditava nos métodos tradicionais de ensino – o intelectualismo e a memorização. Ao contrário, sua teoria salienta que as crianças são capazes de resolver problemas à sua maneira. A educação, para o teórico, é “[...] uma constante reconstrução da experiência, de forma a dar-lhe cada vez mais sentido e a habilitar as

novas gerações a responder aos desafios da sociedade” (ARAÚJO, 2019, p. 358), sendo muito mais do que a reprodução de informações.

John Dewey inspirou o movimento da Escola Nova, que no Brasil foi liderado por Anísio Teixeira⁶. Dewey era preocupado com a democracia e com os seus princípios, afirmando que a escola é um lugar de vivências. A visão progressista do teórico apregoa as “[...] teorias críticas do currículo que efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2003, p. 29).

Em relação as teorias críticas, mencionamos também Henry Giroux que teoriza a “pedagogia da possibilidade” (SILVA, 2003 p. 53) a fim de superar as teorias de reprodução social. Nota-se que sua compreensão acerca do currículo é intrínseca aos conceitos de emancipação e liberdade, já que o considera como um instrumento de lutas sociais. Em relação à escola pública, o teórico é contrário ao conhecimento vinculado ao currículo, composto por uma única referência, “[...] o modelo europeu de cultura e civilização, espartilhado em áreas autônomas e especializadas” (FINO; SOUSA, 2005, p. 10).

Há três conceitos na concepção emancipadora ou libertadora do currículo proposto por Henry Giroux: a esfera pública, a intelectual transformadora e a voz. A escola, enquanto esfera pública, deve ser democrática com um currículo que oportuniza discussões e participação. Os educadores são vistos como sujeitos ativos, envolvidos em atividades críticas e de questionamento, para contribuir com o emancipação e libertação dos educandos (FINO; SOUSA, 2005, p. 10).

Ainda no campo das teorias críticas, destacamos Paulo Freire (crítico e progressista), conhecido por se opor a educação bancária, na qual o professor é o transmissor de conteúdo e o educando o receptor (um receptáculo a ser preenchido). Nas palavras de Freire (2011, p. 57):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...]. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro.

⁶ Anísio Teixeira é considerado um dos idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – defendia a educação pública com qualidade e para todos (ARAÚJO, 2019).

A escola libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo Freire relaciona a educação às lutas sociais – a educação é um instrumento para libertar o opressor do ideário dominante, daí a sua contrariedade à educação bancária e, seu consequente resultado, atores passivos e acríticos. De acordo com Freire (2011, p. 15), “[...] do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. A função da escola é contribuir com a aquisição de conhecimentos aos oprimidos, com uma nova estrutura do conhecimento que permita a reelaboração e o reordenamento dos seus próprios conhecimentos para apropriar-se de outros.

Para Freire (2011) o mais importante ao oprimido é reconhecer a sua condição e a partir deste reconhecimento lutar para libertar-se da exploração da classe dominante. Esse reconhecimento é dado por meio do diálogo entre educador e educando, pautado na igualdade, no respeito:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2011, p.42).

A teoria de Paulo Freire não se limita ao ato pedagógico, sua crítica ao currículo concebe o ato dialógico como o cerne da escola, defendendo que educando e educador participem da escolha dos conteúdos e dos objetivos na construção do currículo.

Temos também a concepção de currículo voltada para o social com a inserção da Sociologia na educação, nascida na Inglaterra. Michael Young traz a teoria da Nova Sociologia da Educação com base em pesquisas empíricas com filhos de operários. Michael Young pontua sobre a hegemonia entre as disciplinas contidas no currículo, algumas são consideradas mais importantes do que outras. Deste modo, Young tece considerações sobre a necessidade de desnaturalizar as hierarquias estabelecidas, inclusive no currículo (SILVA, 2003).

Ainda no campo da Sociologia da educação, Bernstein questiona-se como o currículo é organizado estruturalmente, para compreender como as pessoas pertencentes a pobreza ou a riqueza, aprendem suas posições de classe por meio da escola. O teórico salienta que a distância entre o que é ensinado na escola e a realidade das pessoas (das classes baixas) pode se tornar um problema, afastando muitos desta mesma escola. Ainda hoje, há muitos estudos que discutem o discurso elaborado na escola e sua distância com os discursos da cultura popular, distância esta que perpetua o fracasso escolar (SILVA, 2003).

Para Basil Bernstein, em sentido metafórico, a instituição educacional reflete imagens positivas e negativas dos sujeitos que a compõem. Nestas imagens, há “[...] a projeção da hierarquia de valores, de valores de classe” (1996, p. 7, apud SILVA, 2003, p. 79). A instituição educacional reafirma as imagens de cada sujeito por meio da disseminação de alguns discursos, construídos a partir de uma perspectiva social na qual há o dominado e o dominante – os papéis estabelecidos nesta relação defini à visibilidade das vozes – quais vozes serão ouvidas ou soam familiares e quais vozes são silenciadas, não possuem significado para quem as ouve.

Conforme Bernstein,

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (SILVA, 2003, p. 78).

Na teoria do currículo, Bernstein cita o currículo oculto como um conceito fundamental porque “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78), ele reafirma as posições já delineadas na sociedade, silenciando àqueles que almejam transformar o seu status social. Pois, por meio de mensagens, valores e normas que são transmitidos implicitamente reforça estereótipos, preconceitos e hierarquias sociais.

Pierre Bourdieu e Louis Althusser, teóricos críticos, evidenciam que “[...] o aparelho ideológico do Estado dominante até o século XVIII foi a igreja e agora é a escola” (ALTHUSSER, 1992, p. 75). A escola é um modo de perpetuar a manutenção da ideologia dominante, pois educa as crianças e adolescentes por um período considerável, propondo a estes a ideia de certo/errado. Para Althusser (1992), o currículo traz os princípios da hegemonia dominante e o que é contrário a ela passa a ser errado, assim todos reproduzem interesses de uma minoria, sem perceber o ciclo perverso de submissão e obediência a que se encontram.

A escola (família e igreja) alimentam a ideologia capitalista por residir “[...] nas estratégias de convencimento e de formação de um espírito acrítico e passivo [...]”, consonante a um currículo que visa à ordem social nos moldes da classe dominante (BIOTO-CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2020, p. 8).

Bourdieu (1992) em consonância com Althusser, afirma que a cultura ensinada na escola é a da classe dominante que assegura a reprodução social garantindo sua hegemonia, despreza-

se assim a cultura dos dominados. Este sistema é perverso porque elimina da escola todos aqueles que não conseguem acompanhar a linguagem e os processos considerados eruditos, corretos. Além disso, perpetua a discriminação em relação a tudo que não venha da classe dominante, há assim uma distinção entre erudito e popular, sendo o último desconsiderado, relegado a segunda categoria.

Nas teorias educacionais críticas, destacamos ainda Michael Apple, que usa como base o marxismo, a fim de “[...] construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2003, p. 48). De acordo com Apple (2006, p. 37):

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica, há também da propriedade simbólica, o capital cultural, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos de dominação (APPLE, 2006, p. 37).

Apple (2006) evidencia a presença da economia (consequentemente, do sistema mercadológico) no currículo escolar, as ideias de concorrência, competição, desigualdade e meritocracia (mesmo quando a linha de largada não é igual) constroem no espaço escolar as superioridades e inferioridades, que são reproduzidas na sociedade. Aliás, está reprodução é retroalimentada: começa na vida social e continua na escola – perpetua-se na escola – e continua na vida social.

Há também as teorias pós-críticas que trazem a ideia de um currículo multiculturalista, por destacar a diversidade cultural do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, (estudo da Antropologia), mostra-se contrário ao currículo tradicional eurocêntrico, patriarcal e heterossexual. No multiculturalismo, apregoa-se que no currículo também deve-se incluir aspectos mais representativos das diversas culturas dominadas (SILVA, 2003, p. 78).

Nota-se, com esta breve síntese de algumas teorias, que o currículo é muito mais do que um simples descritivo e/ou prescritivo para a educação, é um documento que orienta e dita as diretrizes da/para a educação. Silva (2003) afirma que o currículo munido de teoria tem a função de direcionar o nosso olhar para uma forma de ver a realidade. Neste contexto, Lopes e Macedo (2013) afirmam que um currículo não é um conjunto de conteúdo, mas um documento cuja base

teórica evidencia em quais crenças e valores se acreditam, qual tipo de educação se deseja, qual o tipo de educando que se quer ter em aula – passivo ou crítico-reflexivo.

A cultura está intrínseca na concepção de currículo, já que se insere nas teorias ora como mecanismo de dominação ora como mecanismo de superação das desigualdades (como na teoria multiculturalista). Para Bioto-Cavalcanti; Cavalcanti (2020, p. 10):

Cultura entendida em sua visão antropológica, como o conjunto de valores e práticas compartilhadas pelos grupos sociais. A ênfase está no que é compartilhado. O valor da cultura está em relação com o grupo a que pertence, com o significado que tem para o grupo. Não há um valor em si, mas um valor atribuído. O que faz sentido é o significado, não o significante, como nas teorias tradicionais sobre cultura.

Deste modo, não é possível dissociar a construção do currículo com as vivências, crenças, saberes, costumes das pessoas envolvidas nesta construção. E esse arcabouço que constitui a cultura, pode mudar, transformar-se à medida que novos conhecimentos, novas experiências e saberes são incorporados ao grupo. Ainda conforme Lopes e Macedo (2013) o currículo é um produto carregado de conflitos culturais provindos das muitas mãos que o construíram, não é, portanto, uma listagem de conteúdos, mas um processo constituído por um encontro cultural.

2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO

No currículo, encontramos elementos da cultura, por conseguinte, encontramos a estrutura que alicerça o pensamento de determinada sociedade. O Brasil, com a redemocratização do país assumiu metas e objetivos provindos da nova ordem mundial – o neoliberalismo e, suas políticas públicas, inclusive na área da educação, possuem sua base alicerçada na agenda econômica do país, fomentada pelos órgãos multilaterais⁷.

Seguindo a agenda do Banco Mundial (BM)⁸, a educação é um meio para a formação ao trabalho. Mediante a demanda de mão de obra, a educação dará a base de conhecimento para que o sujeito consiga inserir-se no mercado de trabalho, sendo, portanto, a responsável pelo aumento socioeconômico da sociedade.

⁷ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird ou Banco Mundial, como é mais conhecido), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

⁸ Mas não só, temos influência da Organização das Nações Unidas; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; Fundo Monetário Internacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

O BM atua na educação, conforme a lógica capitalista, que visa à promoção do acesso à educação de qualidade (seguindo a visão neoliberal), com o objetivo de contribuir com os países em desenvolvimento, caso do Brasil. A educação serve para reduzir a pobreza e melhorar o desenvolvimento econômico e social do país. O BM apoia-se na Teoria do Capital Humano, que afirma a educação como um dos “principais determinantes da competitividade entre os países”, sendo, portanto, responsável pelo crescimento econômico das sociedades (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2004, p. 07) compartilha da mesma premissa do BM, adepta da valorização do capital humano, defende que as escolas desenvolvam “[...] as competências e as atitudes que são essenciais para o crescimento econômico, a promoção individual e a redução das desigualdades”.

Para atingir seus objetivos, o BM e a OCDE possuem programas e projetos voltados à educação, que incluem apoio financeiro por meio de empréstimos e ‘doações’ para os países em desenvolvimento com vista a contribuir com investimentos em infraestrutura, treinamento e capacitação de professores e desenvolvimento de programas educacionais. Na década de 1990/2000, o BM incentivou a implantação de programas de monitoramento e avaliação, com a realização de avaliações periódicas dos sistemas educacionais, para monitorar o progresso na melhoria da qualidade da educação e identificar desafios e oportunidades para o seu aprimoramento.

Neste contexto, em meados de 1990/2000, muitos documentos voltados à educação são elaborados e fomentados pelo Ministério da Educação (MEC), na tentativa de atingir os objetivos propostos pelos órgãos multilaterais. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece as diretrizes nacionais para a educação, em âmbito nacional, é sancionada. Nascida de longas discussões entre políticos, setores privados e acadêmicos, o texto aprovado é um substitutivo do original, que foi escrito por Darcy Ribeiro.

Para Shiroma e Evangelista (2007 p. 43) o texto aprovado, “[...] não impede e nem obriga o Estado a realizar as alterações substantivas na educação”. As autoras pontuam que (2007, p. 44):

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e organizações não-governamentais (ONGS); descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor.

Conforme Shiroma e Evangelista (2007 p. 43), a LDB (BRASIL, 1996) traduz as orientações dos órgãos multilaterais, contudo, mesmo assim, é considerada de suma importância e marco na educação pública por regulamentar todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Os princípios da LDB (BRASIL, 1996) continuam a reger a educação nacional. Eles evidenciam as diretrizes fundamentais que orientam as políticas educacionais no Brasil. Previstos no art. 2º, servem como base para o desenvolvimento e implementação das políticas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Os seus princípios são:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola: esse princípio garante que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de acesso à educação, independentemente de sua origem social, econômica, cultural ou étnico-racial.

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento: esse princípio garante a liberdade de expressão e de pensamento, bem como o direito de acesso ao conhecimento e à informação.

Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas: esse princípio reconhece a diversidade cultural e pedagógica do país, permitindo que diferentes concepções e práticas educacionais possam ser adotadas e desenvolvidas.

Respeito à liberdade e apreço à tolerância: esse princípio garante o respeito às diferenças individuais e culturais, promovendo a convivência pacífica e harmoniosa entre os indivíduos.

Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino: esse princípio reconhece a importância da complementaridade entre o ensino público e o privado, desde que seja garantida a qualidade da educação e o respeito às normas estabelecidas (BRASIL, 1996).

Os princípios da LDB objetivam definir os pressupostos que organizam e estruturam a educação no Brasil, definindo a coordenação, a supervisão e a fiscalização dos sistemas de ensino. A referida lei estabelece as bases curriculares nacionais, que orientam a elaboração dos currículos municipais e estaduais de todas as modalidades da educação básica, além de regulamentar o funcionamento das escolas e a avaliação do desempenho escolar. A LDB redefine a formação de professores, estabelece os parâmetros curriculares nacionais e incentiva a criação de sistemas de avaliação em larga escala (SILVA, 2014).

Em relação ao currículo, o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) afirma que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O currículo, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), deve ter uma parte comum e outra diversificada. Sobre a parte comum, o MEC disponibilizou orientações e materiais curriculares

para que estados e municípios conseguissem montar suas diretrizes de um modo mais homogêneo, conforme veremos adiante.

Em relação à formação de professores os programas educacionais implementados com base na LDB,

[...] buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido da realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar ao aluno da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 130).

A formação de professores, neste contexto, ocorre por meio da reprodução. Ao invés de incentivar a reflexão docente, tenta moldá-los para atingir os objetivos dos órgãos multilaterais. A responsabilização do fracasso escolar recai, em grande parte, sobre os professores que passam a ser classificados em mal ou bem-sucedidos, conforme as notas das avaliações externas, desconsiderando todas as especificidades que se encontram nos espaços escolares, nas comunidades onde está inserida a escola, desconsiderando inclusive o engajamento e os saberes docentes.

Conforme pontua Apple (2006) o fenômeno da globalização (expansão dos mercados promovidas por órgãos internacionais), serve aos interesses neoliberais e sua influência direta interfere na construção dos currículos. O projeto de cultura neoliberal, intrínseco ao currículo da educação básica, conduz o círculo que alimenta as intenções e os propósitos econômicos, deste modo, é alicerçado ao currículo os “[...] compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p. 103).

Para Shiroma e Evangelista (2011, p. 129), as reformas provindas do período pós-democrático “[...] engendrou-se, organicamente, um conjunto de ações materializadas num pacote de medidas com função utilitária e pragmática”, com vista a atender os princípios advindos de um sistema de gestão nos moldes mercadológicos. A concepção de currículo, seguindo a LDB, serve ao engendramento econômico, ensina-se o que é necessário para atender as demandas do mercado que se expande com a globalização e com os pressupostos neoliberais.

Na década de 1990, o MEC elabora e fomenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1996) como material basilar à escolha das metodologias e concepções adotadas nas esferas municipais e estaduais⁹. Na prática, os PCNs aumentaram a desigualdade

⁹ A fim de “V - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...]” (BRASIL, 1996).

porque a heterogeneidade é ignorada, de modo que se privilegia apenas na escola os interesses da classe dominante.

Os PCNs foram criados, em 1996, revisados em 1998 e 2000. Eles definem o que os alunos devem aprender, conforme as modalidades da educação e estabelecem objetivos de aprendizagem e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. São divididos, de acordo com a área de conhecimento, abrangendo os temas transversais, como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. Os parâmetros serviram de referência para a elaboração de materiais didáticos (inclusive do Programa Livro Didático na Escola – PNLD), de atividades diversas, de avaliações internas e externas, da formação de professores.

O modo como os currículos foram implantados, neste período, segundo Macedo (2015, p. 990) denotam que a produção e a sua implantação não se estenderam a vivacidade do documento. Mesmo os PCNs se alicerçando em fundamentos teóricos, na sala de aula ele continuou estático, condensando a “[...] polarização que expressa duas formas de conceber as relações entre currículo e cultura produzindo outra separação — a cultura que é objeto de ensino e a cultura que a escola produz”. Os espaços escolares continuaram sem dialogar com suas comunidades, seus estudantes e as mais diversas realidades que permeiam esses sujeitos.

A desigualdade e exclusão continuou a ser perpetuada dentro das escolas, como um reflexo social que continua a marginalizar tudo aquilo que é periférico, desinteressante para a minoria dominante que continua a ditar o que é importante, “[...] a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais [...]”; a construção dos documentos que sustentam o currículo da educação básica “[...] não são as teorias, políticas e práticas, mas as polarizações éticas e políticas [...]” (APPLE, 2006, p. 22).

Os PCNs baseiam-se (entre outros) no Relatório da Unesco, escrito por Jacques Delors, que foi convidado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, para produzir tal documento. O relatório foi elaborado para nortear as diretrizes referentes à educação para todos os países signatários da UNESCO, dentre eles o Brasil. Nele, o autor faz uma revisão política sobre a educação do século XX e aborda quais os principais desafios para a educação no século XXI. Delors assevera que:

A ideia de educação permanente deve ser, reconsiderada e ampliada; além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, assim como de sua capacidade para julgar e agir [...] a escola deve incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual (DELORS, 1998, p.12).

Para Rizo (2012), o relatório privilegia a perpetuação da classe dominante ao propor que a formação na escola deve ser mais comportamental do que intelectual, responsabilizando os sujeitos pelo sucesso ou fracasso de seu próprio destino, principalmente, em relação à sua inserção no mercado de trabalho. A educação tem a missão de mudar o comportamento do sujeito, tornando-o capaz de resolver problemas imediatos sem grandes complexidades, mantendo-se assim como mão de obra qualificada para o mundo globalizado.

Ainda conforme Delors, as principais competências para o século XXI são: “[...] aprender a conhecer, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p.90). Ao professor cabe desenvolver “[...] a competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 56-57).

Após os PCNs, outros documentos foram elaborados para orientar os municípios e estados. Em breve síntese, destacamos os principais documentos e ações aferidas até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017.

Quadro 2 – Documentos norteadores da educação nacional voltados para orientar o currículo.

2008-2010 - Programa Currículo em Movimento	Foi elaborado e implantado para melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo na educação básica.
2010 – Conferência Nacional da Educação (CONAE)	A conferência trata da necessidade de elaborar e implantar a Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
2010 - Resolução n. 4, de 13 de julho	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) a fim de orientar o planejamento curricular das escolas.
2012 - Resolução n. 2, de 30 de janeiro	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2012 - Portaria n. 867, de 04 de julho	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais.
2013 - Portaria n. 1.140, de 22 de novembro	Institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.
2014 - A Lei n. 13.005, de 25 de junho	Regulamenta o Plano Nacional de Educação, que possui 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre elas a formulação da Base Nacional Curricular (BNC).
2014 – Ações do CONAE	Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação, que resultou compilado com as propostas e reflexões para a Educação brasileira.
2015 - Entre 17 a 19 de junho	Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base.
2015 - A Portaria n. 592, de 17 de junho	Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.	
De 2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada.	
2016 – 23 de junho a 10 de agosto	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC.
2017 - Em abril	Entrega da versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE).
Em 20 de dezembro de 2017	A BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
2017 - Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro	O CNE apresenta a que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
Em 02 de abril de 2018	O MEC entregou CNE a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio.
2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.
Em 02 de agosto de 2018	As escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio.
Em 14 de dezembro de 2018	O ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Fonte: Adaptado. (MEC, BRASIL, 2023, s/p.).

O quadro 2, traz uma breve síntese do percurso traçado até a homologação da BNCC. Atualmente, é o documento que orienta os municípios e estados na formulação e implantação de seus currículos, sendo a responsável pelo movimento que ocorreu, em 2017 até 2019, no município de Santo André para a reestruturação de seu Documento Curricular.

Conforme discorre Macedo (2015, p. 899), mesmo com mudanças político-partidárias, após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), as articulações favoráveis à centralização curricular continuam no MEC e o Programa Currículo em Movimento tem justamente a prerrogativa de assegurar que o conhecimento tenha uma base comum, mesmo com a diversidade do país. O Movimento objetiva:

[...] elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (MACEDO, 2015, p. 900).

Deste movimento, nasce as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, BRASIL, 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, BRASIL, 2012). Com a sanção do Plano Nacional de Educação (PNE¹⁰, BRASIL, 2014/2024), há a distinção entre os DCNs e a BNCC (ainda a ser construída, à época).

Estes documentos se estruturavam de modo a descrever as competências que estariam sob responsabilidade da escola desenvolver em cada estudante. O referencial na definição dessas competências estava ancorado, sobretudo, na necessidade de adequar a formação escolar a necessidades dos processos de produção de mercadorias e serviços. As habilidades profissionais requeridas comporiam o “modelo de competências”, movimento que em vários países orientava a definição dos currículos da formação profissional em todos os níveis [...] (FERRETTI; SILVA, 2019, n.p.).

A BNCC é prevista como elemento necessário para melhorar a educação básica no Plano Nacional de Educação, fomentado em 2014 (BRASIL, 2014-2024), ele:

[...] reiteira a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014-2024).

¹⁰ Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - em sua meta 71, referente à organização curricular da federação e dos entes federativos.

A BNCC deve ser pactuada entre União, Estado e Municípios, conforme a meta 2 do PNE, para “[...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014-2024). A BNCC está relacionada no PNE, nas metas 2 e 3 que se referem à universalização do ensino; na meta 7 que se refere à avaliação; e na meta 15, que se relaciona à formação de professores.

Para Macedo (2015), a BNCC configura-se hegemônica ao apresentar o currículo da educação básica como um orientador dos discursos deslocados, na tentativa de uniformizar toda a aprendizagem decorrente da escolarização. Ela tenta trazer a ideia de unidade em um campo, extremamente diverso na tentativa de produzir,

[...] um fechamento contingente da estrutura deslocada em torno de um ponto nodal, definido como a objetivação de um vazio. A partir do momento em que surge um ponto nodal, a lógica da diferença que constitui toda estrutura é atravessada por uma lógica da equivalência, e ambas guardam entre si uma relação de indecidibilidade (MACEDO, 2015, p. 902).

Ball (2012), consoante a afirmação de Macedo (2015), reitera que uma base nacional comum tem fundamento na racionalização que imita a organização do mercado, da iniciativa privada. Nesta concepção, ocorre o redimensionamento dos processos escolares que se dividem em categorias (currículo, gestão, aprendizagem, prática docente), e são adensados na lógica da performatividade.

A vinculação dos currículos municipais a BNCC atende a internalização das políticas públicas, já delineadas nesta dissertação, e reitera-se com a adesão do Brasil a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação. A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial e outros órgãos internacionais, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, na Coreia do Sul, Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2016, s.n.).

Adicionamos a lista de influência, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que constituem a Agenda internacional para a educação até o ano de 2030. Afirma-se neste documento metas e compromissos já assumidos e ganha-se outros. Para atender ao objetivo 4 da Agenda: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longa da vida para todos” o texto da BNCC incorporou as competências gerais para a Educação Básica (figura 5):

Figura 5 – Competências gerais da BNCC.



Fonte: BNCC (2017, p. 36).

As competências gerais atendem aos anseios mercadológicos, a velocidade com a qual as tecnologias avançam, impõe aos sujeitos a necessidade de adaptar-se rapidamente e sempre que necessário. Para Saviani (2008, p. 437), a inserção sistêmica das competências nos currículos,

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.”

É uma tendência que desloca a função da escola para aprendizagens mais imediatas do conhecimento, que servem a propósitos igualmente imediatos. Seguindo a premissa de Ball (2012) sobre as redes que articulam as ações na educação, Macedo (2015), apurou que em 2014, as instituições que pressionavam o MEC para a construção de um documento único para orientar os currículos municipais e estaduais eram as instituições financeiras (como Itaú,

Bradesco, Santander, Gerdau etc.); além de grandes montadoras e conglomerados como a Volkswagen, seguidas das fundações, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Amigos da Escola – considerados pelo Governo, à época, parceiros. Conforme explana Ball (2012) são corporações que deslocam dinheiro de imposto para as fundações que são produtoras de materiais educacionais que prestam serviço de consultoria.

No Brasil, a organização emblemática que atua diretamente junto ao Estado e que agrega um expressivo número de Institutos e Fundações é a ONG “Todos pela Educação”. O *modus operandi* dessas entidades compreende tanto a interlocução direta com os poderes executivos (federal, estaduais e municipais) em busca de assessorias e oferta de tecnologias educacionais quanto a ação junto ao poder legislativo, especialmente o Congresso Nacional, pressionando por mudanças nos marcos legais. (FERRETTI; SILVA, 2019)

A inserção do empresariado, na educação, demonstra que estamos em plena expansão da ação do setor privado. Neste contexto, interesses específicos em detrimento dos comuns, modelam a relação entre políticos e empresários – atores racionais, que enxergam na regulação estatal favorecimentos (RIBEIRO et al., 2021).

Há a reconfiguração da responsabilidade do Estado que, paulatinamente, está sendo transferida para o setor privado. Por trás deste desmonte da educação, subjaz a ideia comum de que se o Estado não dá conta, privatiza-se. Nota-se ainda que a figura destas entidades, na educação pública, determina um currículo pautado nas necessidades do mercado e não do sujeito,

[...] tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos das mudanças, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21)

Para Silva e Scheibe (2017) a perspectiva economicista, tem base na LDB (BRASIL, 1996) e ganha força nos documentos elaborados pós-LDB, inclusive na BNCC (BRASIL, 2017) isto porque eles seguem as prerrogativas dos órgãos multilaterais.

O esvaziamento da formação crítica e cultural ocorre em toda a BNCC, contudo, vale destacar que a Reforma do Ensino Médio¹¹ conseguiu reforçar ainda mais o caráter utilitário da

¹¹A Reforma do Ensino Médio foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) em 08 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/962737> Acesso em: 03 ago. 2023. Sua aprovação foi considerada por muitos como um retrocesso, um passo a mais na precarização do ensino básico.

educação para o mercado de trabalho. Conforme Malanchen e Santos (2020, p. 12) a BNCC e a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017)¹² desacreditam a importância que a teoria tem para a formação dos sujeitos, ao colocar as “[...] competências como parâmetro epistemológico do discurso inovador e transformador da educação escolar”.

A instituição educacional é um local de aprendizagens plurais e sua função social incide em contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes. Contudo, nota-se um movimento contrário, imposto pela reforma do ensino médio que reforça a preponderância dos testes standardizados como o cerne da educação, deste modo, os conteúdos ‘podem’ ser seguidos em cartilhas e ministrados por instrutores. Malanchen e Santos (2020, p. 14) pontuam que “[...] os diferentes itinerários formativos proporcionam uma formação escolar com conteúdos que são funcionais ao que a realidade mercantil de determinado momento histórico define como elementar para acompanhar as exigências de um mercado cada vez mais volátil”.

Para Malanchen e Santos (2020), a nova proposta para o Ensino Médio relaciona-se à precarização dos empregos e sua terceirização. Além disso, incide na desvalorização do educador, estimulando o mercado a investir em materiais pedagógicos e de gestão escolar elaborados a partir dos conceitos da qualidade empresarial.

A Reforma do Ensino Médio, vem ao encontro das prescrições vindas do Banco Mundial, que “[...] associam as mudanças do mundo do trabalho com supostas necessidades de mudanças no mundo da escola”. Condicionando os materiais e métodos de ensino elaborados a suprir estas necessidades, a exemplo, as proposições do aprender-a-aprender, que desde o Relatório Delors permeiam os espaços escolares e “[...] que relaciona à produção do discurso pós-moderno caracterizado como ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 38).

Para Duarte (2001, p. 28):

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada a maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 28)

Conforme Duarte (2001, p. 29), as competências descritas no Relatório Delors, continuam a reconfigurar a função da instituição educacional, pois afirmam que a escola deve

¹² Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 09 de julho de 2023.

preparar os sujeitos para, ao longo da vida, aprender aquilo que lhe é exigido, adaptando-se “[...] às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo”; a essência do aprender a aprender é notoriamente o “esvaziamento do trabalho educativo escolar”. Com a BNCC a pedagogia das competências, traz uma nova roupagem as premissas de Jacques Delors, que continua com a mesma função, preparar os sujeitos aos interesses imediatos, de uma sociedade imediatista.

Ao considerar os grupos que apoiaram a homologação da BNCC, notam-se as duas dimensões difundidas nela, a doutrinária e a tático-operacional, evidenciadas na contribuição que se espera que ela ofereça: “[...] para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC ao alinhar a formação de professores, a avaliação e os materiais didáticos reitera a padronização da educação em um país com muitas especificidades locais. Abre-se espaço para a “[...] performatividade, alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados” (BALL, 2005, p. 545).

A formação docente torna-se um negócio para o mercado que traz materiais condizentes com a nova ordem mundial; modelos prontos que privilegiam o esvaziamento de toda a carreira docente e seus saberes, muda-se o significado do que é ser professor. A performatividade cria ambientes de competição dentro da escola, professores passam a perseguir as metas impostas pelas avaliações externas e pelas regras neoliberais e caso não consigam atingir tais metas, a culpa e a responsabilidade são suas.

A performatividade não muda só a profissão docente. “Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser [...] Ou seja, a reforma da educação é sobre os poderes que passaram a influenciar a existência subjetiva das pessoas e suas relações umas com as outras” (BALL, 2005, p. 546). Notório que anterior a BNCC, o ideário mercadológico já adentrava as esferas educativas, é um movimento que não se inicia com a base.

Para Ball (2005), apesar da imposição da nova ordem mundial é possível transformar os espaços educacionais em locais de aprendizagem, para o desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo, para isso o agir político deve fundamentar-se no bem comum,

[...] temos que desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir da experimentação e das lutas do presente. O princípio do comum que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capaz de revolucionar o conjunto de relações sociais [...] precisamos trabalhar por outra razão do mundo (BALL, 2005, p. 559).

A resistência a nova ordem mundial é possível porque sua existência está condicionada a um tempo e um lugar. Ball (2005) destaca os movimentos sociais e políticos que buscam desafiar a lógica do mercado e promover formas mais democráticas e equitativas de organização social e econômica. Ele argumenta que a resistência é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, que possa enfrentar os desafios globais como as mudanças climáticas e a desigualdade.

A resistência também pode ocorrer por meio das redes de ensino ou das unidades escolares. A atuação política dos educadores é uma atividade que deveria ser inerente a profissão, “[...] é no agir comum que se fortalece o compromisso coletivo de construir as próprias regras; que se extrai força do compromisso prático que une todos os que elaboraram juntos as regras de sua atividade” (BALL, 2005, p. 559). A construção coletiva de um currículo realizado de forma democrática, emancipatória, pautada no bem-estar coletivo, é um exemplo de que é possível romper com a lógica neoliberal na educação. A seguir discorreremos sobre o currículo de Santo André.

2.3 O CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

O currículo de Santo André começou a ser reelaborado, em 2017, com base nos documentos federais e estaduais que norteiam as concepções de currículo, principalmente, a BNCC (BRASIL, 2017). A sua elaboração e construção ocorreu entre 2017 e 2018, o texto final foi aprovado mediante o Parecer 003/2019 e homologado, em 17 de dezembro de 2019, de acordo com a Lei de n. 9.723/2015 de 20 de julho de 2015.

Na homologação do currículo, foi enviado aos professores uma carta (on-line), na qual a secretária de educação, Dinah Kojuck Zekcer, enfatiza que a construção do referido documento ocorreu devido à legislação maior e a consolidação da BNCC, iniciando o movimento nos estados e municípios para reorganizar suas matrizes curriculares, mas também devido a Lei n. 9.723, de 20 de julho de 2015, que legitimou o Plano Municipal de Educação – PME (SANTO ANDRÉ, 2015-2025).

O PME (SANTO ANDRÉ, 2015-2025) segue as premissas vigentes no PNE

(2014/2024). Nele, há as metas e objetivos para serem alcançados a fim de melhorar a qualidade da educação no município. Conforme o art. 1º da referida lei:

Fica aprovado o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André - PME, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I do art. 11 da Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e nos artigos 259 e 262 da Lei Orgânica do Município de Santo André.

Sancionado em 2015, “[...] define os mecanismos e instâncias para o monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias periodicamente” (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 7). A cada dois anos a secretaria de educação monitora e avalia as ações educacionais para observar a evolução no cumprimento das metas propostas. “O monitoramento contínuo das metas se dá através do acompanhamento da evolução dos Indicadores atualizados anualmente nos relatórios, comparando-se os dados das fontes oficiais e locais de cada indicador” (SANTO ANDRÉ, 2018, p.33).

As diretrizes do PME (SANTO ANDRÉ, 2015), conforme o art. 2º são:

- I – Superação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar nas modalidades de educação infantil entre 4 e 5 anos, ensino fundamental e ensino médio;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade social da educação, com vistas à educação integral;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos princípios éticos em que se fundamenta a sociedade e no fortalecimento das relações familiares;
- VI – Promoção da educação em direitos humanos, com respeito à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
- VII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento da educação infantil, do ensino fundamental e da educação inclusiva;
- IX – Valorização dos profissionais de educação;
- X – Difusão dos princípios da equidade e do respeito à dignidade da pessoa humana;
- XI – fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam.

O PME (SANTO ANDRÉ, 2015) traz as metas e objetivos para a educação municipal, objetiva universalizar o atendimento escolar; garantir a qualidade de ensino; garantir a gestão democrática; valorizar a docência; contribuir para a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Objetiva ainda desenvolver estudos e acompanhar as matrículas, demandas, a evasão escolar, elaborando relatórios anuais para monitorar e bianuais para avaliar (SANTO ANDRÉ, 2015).

As diretrizes são a base para as metas propostas no PME e, dentre suas metas, está a construção do currículo que além de atender à exigência do MEC (BRASIL, 2017) também visa ao cumprimento da meta 7, em consonância com a legislação que orienta o PNE, 2014-2024. Em sua 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 para o 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; Estratégia 7.2. – Remeter as propostas dos direitos e objetivos de aprendizagem para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação; encaminhá-las ao Consórcio Intermunicipal do ABC, com vistas a uma articulação regional, progressivamente até a instância federal. Estratégia 7.3. – Discutir e elaborar com os(as) professores(as) e demais profissionais da educação os princípios para a construção de roteiros de avaliação para cada modalidade de ensino, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem para o acompanhamento e planejamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, até o 3º. (terceiro) ano de vigência deste PME; [...] Estratégia 7.10 – Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média municipal, garantindo equidade da aprendizagem em todas as unidades escolares do município [...] (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 54-78).

A meta 7 visa à conferência municipal para iniciar as discussões referentes a organização e orientação das diretrizes pedagógicas. Como a construção de um documento curricular já estava previsto no PNE (2014-2024), Santo André também pontuou essa necessidade em seu PME (2015-2025).

O Documento Curricular Andreense está dividido em três volumes. Documento este elaborado num processo dito participativo durante dois anos e que será, o processo e seus participantes, analisado na pesquisa em tela. Ressaltando-se que quanto a participantes a ênfase será na Ap.

O primeiro volume traz: i) a concepção de Educação Básica adotada pela Rede Municipal de Ensino; ii) a concepção sobre a avaliação Institucional e a Avaliação de Sistema; iii) a concepção sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

O volume II e o volume III aprofundam os conceitos definidos no volume I, descrevem as abordagens pedagógicas ligadas à concepção de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino e os princípios norteadores da Educação. O quadro 3 mostra a estrutura do currículo:

Quadro 3 – Estrutura do Documento Curricular Andreense.

Volume I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino ➤ Avaliação Institucional ➤ Avaliação de Sistema ➤ Participantes diretos do processo de elaboração do documento curricular
Volume II	<p>I – Abordagens Pedagógicas ligadas à Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visão de Educação Infantil 2. Visão de Ensino Fundamental 3. Visão de Instituição de Educação Infantil 4. Visão de Instituição de Ensino Fundamental 5. Visão de Infância e Criança 6. Visão de Docente <p>II – Princípios Norteadores da Ação Educativa para Educação Infantil e Ensino Fundamental</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alimentação 2. Comemorações 3. Culturas Afro-brasileira e Indígena 4. Educação Ambiental 5. Educação Musical <p>III – Princípios Norteadores da Ação Educativa para Educação Infantil 46 1. Cuidar, Educar e as relações</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Entrada e Saída das crianças 3. Espaços internos e externos 4. Higiene 5. Inserção e Acolhimento 6. Materiais, brinquedos e brincadeiras: o brincar e as interações 7. Rotina na Educação Infantil 8. Sono e Descanso <p>IV – Etapa de Educação Infantil – O trabalho na perspectiva dos Campos de Experiências</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O eu, o outro e o nós 2. Corpo, gestos e movimentos 3. Traços, sons, cores e formas 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 6. Educação Física Escolar na Educação Infantil – Pré-Escola <p>V – Currículo e Avaliação na Educação Infantil</p> <p>Dimensão Avaliação de Aprendizagem na Educação Infantil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento, Avaliação Diagnóstica e Registro do processo de aprendizagem 2. Semanário e o registro reflexivo docente 3. O Conselho de Ciclos e o Registro de Resultados da avaliação dos períodos letivos 4. Documentação Pedagógica na prática cotidiana escolar 5. Parceria do trabalho com Assistentes Pedagógicas 6. Instrumentos para registro do processo pedagógico e avaliativo <p>VI – Etapa de Ensino Fundamental Área do Conhecimento: Linguagem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Componente Curricular de Arte 2. Componente Curricular de Educação Física Escolar 3. Componente Curricular de Língua Portuguesa <p>Área do Conhecimento: Matemática</p> <p>Área do Conhecimento: Ciências da Natureza</p> <p>Área do Conhecimento: Ciências Humanas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Componente Curricular de Geografia 2. Componente Curricular de História <p>VII – Currículo e Avaliação no Ensino Fundamental Anos Iniciais</p> <p>Dimensão Avaliação de Aprendizagem: Processo Pedagógico e Avaliação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planejamento e Avaliação Diagnóstica 2. Registro e seus desdobramentos nos processos pedagógico e avaliativo <ol style="list-style-type: none"> 2.a. Semanário e registro reflexivo docente 2.b. A observação e a definição de observáveis

	2.c. Registro de aprendizagens das crianças mediante atividades significativas 2.d. Registros diversos presentes nos diferentes momentos adjacentes aos processos de ensino-aprendizagem 3. O Conselho de Ciclos e o Registro de Resultados da avaliação dos períodos letivos 4. Documentação pedagógica na prática cotidiana escolar Instrumentos para registro do processo pedagógico e avaliativo – Ensino Fundamental Anos Iniciais
Volume III	Abordagens Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos ligadas à Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino 1. Concepção de Educação de Jovens e Adultos – DEJA/Santo André. 2. Concepção de Escola 3. Concepção de Educadora/Educador 4. Concepção de Educanda/Educando Componentes Curriculares – EJA I e EJA II Componente Curricular de Português Componente Curricular de Matemática Componente Curricular de Arte Componente Curricular de Geografia Componente Curricular de História Componente Curricular de Ciências Componente Curricular de Inglês A Profissionalização na Educação de Jovens e Adultos – EJA FIC O Arco Ocupacional – Imagem Pessoal O Arco Multimídia – Conhecimentos Tecnológicos Livres O Arco Ocupacional – Alimentação O Arco Ocupacional – Construção Civil O Arco Ocupacional – Administração Formação Técnica Geral – FTG Currículo e Avaliação na Educação de Jovens e Adultos O papel da observação e do registro Sistematização na perspectiva do Currículo Integrado – Escuta das/os Educandas/os Avaliação na Educação de Jovens e Adultos Práticas tradicionais de avaliação Avaliação na perspectiva do Currículo Integrado

Fonte: Documento Curricular Andreense (2019).

Conforme o quadro 3, observamos a extensão do currículo de Santo André. Seus volumes abordam aspectos inerentes à educação nos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e EJA. Dentro dos segmentos, além dos conteúdos que cada componente curricular irá ministrar, de acordo com o ano/série, há também a concepção de educação adotada pelo município, bem como as definições acerca de escola, educando, docente e assistente pedagógico.

Após discussões com os educadores nas Unidades Escolares (UEs), definiu-se que a concepção que fundamentaria a educação de Santo André seria a sócio histórico-cultural. Esta visão ancora-se nos pressupostos de Vygotsky (2001, p. 25). Para o estudioso o ser humano constrói a sua história e cultura em contextos específicos; a dimensão social dos sujeitos é considerada uma elaboração da consciência, junto ao desenvolvimento humano. A construção da dimensão social só ocorre com a intervenção do meio e as relações interpessoais

desencadeadas nele, mediadas por artefatos culturais (regras, hábitos, costumes) temporais, mutáveis.

Algumas estruturas culturais perpetuam por mais tempo do que outras, sendo estas, o cerne de algumas aprendizagens – há costumes e atitudes que estão presentes há tanto tempo que se naturalizam e a ruptura destas, por vezes, é mais difícil. Todavia, apesar de precisar das interações sociais para desenvolver-se, “[...] de modo que as origens das formas superiores de comportamento conscientes deveriam ser achadas nas relações sociais” (idem, p. 25); os sujeitos não são somente reflexos de seu meio, ao contrário, ele também atua no meio, “[...] é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (idem, p. 25).

A proposta Vygotskyana enfatiza, portanto, que o desenvolvimento e as aprendizagens não são produtos cognitivos individuais, intrínsecos a eles há os aspectos culturais, referendados como “os meios socialmente estruturados”, e históricos, conceituados como instrumentos culturais “que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento” (VYGOTSKY, 2001, p. 26). Notoriamente, a evolução histórico-cultural de uma sociedade, não se compara aos estágios do desenvolvimento individual, em uma estrutura coletiva, há sujeitos únicos, com especificidades únicas, que coletivamente busca a transformação social.

Em relação à aprendizagem,

O desenvolvimento de atividades sócio-histórico-culturais visa desenvolver ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, de múltiplas perspectivas e de interações que, a partir de pontos de vista contraditórios, geram tensão, necessidade de tradução e negociação de modo a chegar a um novo conhecimento (SANTO ANDRÉ, 2019b, 21).

Neste processo, o professor e os instrumentos são mediadores usados pelo sujeito para alcançar êxito, nem sempre essa relação mediador/mediado é explícita, uma vez que, a aprendizagem ocorre de muitas formas e de variados contextos.

Sobre as relações humanas, o currículo afirma que os aspectos dialógicos são inerentes a educação transformadora e emancipatória. A visibilidade das vozes é condição *sine qua non* para a superação das desigualdades que permeiam os espaços escolares e a sociedade, assim, em toda ação pedagógica deve prevalecer o caráter dialógico. O diálogo e a escuta ativa são essenciais porque aprender com o ponto de vista do outro, permite a aquisição de novos saberes, estabelecendo nos espaços escolares “[...] o pensar crítico; a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2011, p. 65).

O documento ressalta que apesar de o currículo ser um orientador para a rede de Santo André, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é único e deve legitimar a pluralidade e

multiculturalidade que existe nos espaços escolares, para romper com o caráter homogêneo dos processos de ensino-aprendizagem.

Para o currículo municipal, a escola é um espaço no qual ocorre o cruzamento de culturas:

[...] o responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 17 apud SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 15).

Ao considerar a heterogeneidade na educação do município, o currículo salienta a flexibilidade como uma ação necessária para atingir os objetivos da escola, contudo, ressalta que os meios com os quais ela irá realizar suas ações, não podem ser contrários as concepções e leis que regem a educação básica.

Conforme o Documento Curricular Andreense, os professores da rede pediram “[...] clareza de objetivos, conteúdos (aprendizagens essenciais), princípios metodológicos e de avaliação coerentes com a concepção de educação apresentada e com o conteúdo expresso nos documentos oficiais¹³” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 9). Ao mesmo tempo, solicitaram que o currículo trouxesse as discussões “[...] dos diversos fóruns educacionais e movimentos sociais voltados aos diferentes segmentos e temáticas, alinhando e direcionando o caminho a ser seguido nas Unidades Escolares” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 10).

Sabendo-se que o presente documento curricular visa atender a uma realidade macro de Rede, pensou-se não ser viável o apontamento de estratégias no referido documento, pois desconsideraria a diversidade presente na própria realidade. Assim, tal alinhamento aconteceria, mas sem deixar de garantir a especificidade existente em cada Unidade Escolar (UE) no tocante à elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a partir do mapeamento da realidade escolar do corpo discente, ou seja, espera-se que o presente documento ofereça objetivos gerais e diretrizes pedagógicas essenciais a serem desdobradas e adaptadas pelas Equipes Escolares com autonomia, garantindo os direitos de aprendizagem e equidade de oportunidade para todas/os (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 10).

¹³ BNCC, DCNEB, DCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF), PNE 2014-2024, PME 2015-2025, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), PCN, legislação que dispõe sobre a Cultura Afro Lei n. 10.639/2003, Cultura Indígena Lei n. 11.645/2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Lei n. 9.693/08 de junho de 2015, entre outros (SANTO ANDRÉ, 2019).

A instituição educacional, mais do que qualquer outro ambiente, precisa ser repensada com as necessidades dos dias atuais e com autonomia, daí a importância do PPP ser reiterada, algumas vezes, no texto que compõe o currículo. Conforme o Documento Curricular, deve haver um alinhamento entre os documentos oficiais que regem a educação e o PPP:

Assim, tal alinhamento aconteceria, mas sem deixar de garantir a especificidade existente em cada Unidade Escolar (UE) no tocante à elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a partir do mapeamento da realidade escolar do corpo discente, ou seja, espera-se que o presente documento ofereça objetivos gerais e diretrizes pedagógicas essenciais a serem desdobradas e adaptadas pelas Equipes Escolares com autonomia, garantindo os direitos de aprendizagem e equidade de oportunidade para todas/os (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 10).

O PPP de uma escola deve ser um documento vivo, norteador das ações. Sua construção pauta-se (pelo menos deveria) na gestão democrática. Sendo, portanto, um documento com todas as características da escola, dos estudantes, da comunidade. Nele estão contidos os objetivos da escola e os meios com os quais estes serão atingidos. Para Freitas et al. (2014, p. 40 apud SANTO ANDRÉ, 2019, p. 12), “[...] por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola.

O Documento Curricular chama a atenção para as mudanças causadas pela tecnologia e salienta que os sujeitos contemporâneos são diferentes e, por isso, não é possível continuar com escolas fora do seu tempo. Os sujeitos discentes precisam ser preparados para viverem em um mundo tecnológico e a instituição educacional precisa moldar-se a esse mundo. Considerando que a tecnologia não é fim, contudo, precisa ser meio para tornar o processo de educar melhor. As tecnologias da comunicação e informação “[...] podem contribuir para conectar os contextos do ensino e as culturas que se desenvolvem dentro e fora da Escola, abrir novas possibilidades à educação, pleitearem atitudes das/os docentes, motivando os sujeitos discentes para a ampliação de seus saberes” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 14).

Em relação à avaliação institucional, o Documento Curricular usa a definição do MEC, descrita nos documentos oficiais e pontua que:

A avaliação da Instituição Escolar configura um processo que envolve todos os diferentes sujeitos participantes na comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar o trabalho institucional, com base na análise das variadas situações, aprofundamento das responsabilidades e promoção dos valores democráticos e inclusivos. Constitui-se em processo de controle e acompanhamento das atividades desenvolvidas na Instituição de Ensino, dentro de uma abordagem construtiva e dialógica, mediante instrumentos próprios (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 26).

O documento ressalta que a avaliação institucional deve constar no PPP de cada unidade sendo essencial o acompanhamento e monitoramento da eficácia institucional, sendo indicado que esta dimensão avaliativa não se restringe apenas às análises internas, mas também a dados externos, como as avaliações externas.

O PME (SANTO ANDRÉ, 2015) em sua meta 75, na estratégia 7.7, afirma a necessidade da autoavaliação institucional, com vista a atingir as metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Município e de cada unidade escolar. No Documento Curricular ressalta-se que mediante a rotina da escola,

[...] a avaliação institucional deva ser processual e ater-se a um roteiro de acompanhamento ao longo do período de um ano. Contudo, haverá um registro de síntese de tal processo avaliativo ao final de cada ano letivo, devendo ser registrado em padrão normatizado pela SE e conter dados quantitativos e qualitativos. Tal registro deverá constituir-se em objeto de análise e reflexão, sendo anexado ao PPP da Escola, bem como servir de subsídio para as discussões de planejamento no ano subsequente. Uma cópia do registro da avaliação deverá ser enviada a SE para análise e acompanhamento dos processos por parte da Coordenação de Serviços Educacionais e equipe da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 15)

Sobre avaliação externa, o Documento Curricular ressalta:

Corroborando com as indicações trazidas anteriormente no presente texto, autores (FREITAS et al., 2014; SOUZA, 2013; FREITAS, 2013a; MAINARDES, 2013; FREITAS, 2013b; BRASIL, 2009; SOUSA, 2000) postulam que a referida dimensão de avaliação da Rede de Educação Básica, como Sistema de Ensino, é de responsabilidade do poder público, com base em ações planejadas, tendo como principal objetivo: o acompanhamento das Instituições, na busca de dados relevantes ao redirecionamento e reorientação de políticas públicas. Os mesmos autores indicam ainda que, quando bem orientadas, as avaliações de sistema podem oferecer informações significativas acerca do desempenho das crianças, do trabalho docente, bem como das condições de funcionamento das Escolas de uma Rede. Não obstante, precisa-se considerar a responsabilidade de cada segmento perante o processo: do poder público, das Instituições de Ensino e das Comunidades usuárias, pois, como já mencionado, avaliar é parte de um processo que visa, dentre outras questões, o olhar para o futuro (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 34).

O currículo realiza um breve histórico sobre a realização das avaliações externas, enfatiza que ao longo do tempo, afirmando que elas se mostraram eficazes, principalmente a

partir de 2005. Ressalta que a construção e/ou reorganização do PPP deve considerar os dados externos municipais e federais a fim de garantir qualidade na educação e buscar atingir os objetivos e metas da escola, isto porque “[...] a eficácia deste tipo de avaliação se comprova mediante o uso que se faz dos seus resultados, seja na instância macro, responsável por gerir o Sistema de Ensino, seja na instância micro, das UEs e seus grupos” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 39).

Para justificar a avaliação externa municipal o Documento Curricular,

De acordo com postulações de Freitas et al. (2014) e Freitas (2013b), as políticas de avaliação em níveis municipais comportariam a melhor combinação das legitimidades técnicas e políticas, presentes no referido movimento avaliativo, pelo fato de a esfera municipal implicar um campo interno de reflexão, chegando de forma mais efetiva até a realidade das Instituições de Educação Básica. Além disso, poder possibilitar a superação de um fenômeno que o autor chamou de “cultura da auditoria” para se retomar uma “cultura da avaliação” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 37).

Ainda no volume I, o documento reafirma a importância da formação docente inicial e continuada (esta última, dentro das UE):

Perante os tantos avanços pretendidos, acredita-se ser imprescindível contarmos com docentes especialistas na Áreas de Arte e Língua Estrangeira, bem como docentes substitutas/os que atendam demanda, inclusive da Área de Educação Física, como garantia de qualidade do ensino; (ii) a formação contínua das/os docentes (Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, e inclusive os direitos fundamentais de valorização das/os profissionais em seus planos de carreira e cargos), bem como de todas/os as/os profissionais envolvidas/os com o processo educativo, incentivando a pesquisa para que, de fato, o grupo docente e o grupo de funcionárias/os sejam mediadoras/es na relação ensino-aprendizagem (SANTO ANDRÉ, 2019a, p.18).

Dada a prerrogativa do currículo, a formação continuada dos professores deve estar alinhada a uma concepção que tem como princípio básico o ser humano enquanto sujeito histórico, social e cultural. Nas instituições educacionais, a formação ocorre nas reuniões semanais pedagógicas (RPS) e são realizadas pela AP (que desempenha a função de coordenador pedagógico) e demais membros da gestão.

A Educação Infantil é um espaço “[...] de cuidados, de formação, de educação e de ensino” (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 14). Os eixos estruturantes deste segmento devem ser o brincar, as interações e a ludicidade permeados de intencionalidade pedagógica. O Documento reitera a manutenção de vínculos entre família e escola, como uma ação que incide diretamente no processo de desenvolvimento da criança.

O documento curricular fundamenta-se na BNCC (BRASIL, 2017), principalmente sobre os Campos de Experiência¹⁴ (com citações diretas da Base) que articulam o cuidar e o educar, com vista à formação integral da criança. Considera ainda os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como meio de articular as aprendizagens, respeitando as especificidades desta faixa etária. O brincar também é colocado como premissa para as atividades pedagógicas e rotina da Educação Infantil.

A organização do trabalho pedagógico com os Campos de Experiência tem como expectativa dar sentido à variedade de vivências das crianças na instituição educacional, colocando-as no centro do processo educativo como sujeito histórico-cultural e de direito, considerando seu fazer e agir.

Quanto à modalidade de Ensino Fundamental (anos iniciais) propôs-se que o documento curricular trabalhe as Áreas do Conhecimento, por meio de experimentações e da interdisciplinaridade, valorizando as diferentes linguagens, garantindo intencionalidade pedagógica e equidade no que diz respeito aos direitos de aprendizagem.

Assim, acredita-se que, para a Rede Municipal de Ensino, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, deve-se buscar o desenvolvimento de um trabalho com as crianças, voltado os princípios éticos, estéticos e políticos, nas seguintes perspectivas:

- Dos princípios éticos, procura-se desenvolver na criança a sua autonomia. Para isso, é importante assegurar a manifestação dos desejos, interesses, curiosidades, bem como valorizar a interação como forma de ampliação de saberes e desenvolvimento das relações humanas;
- Dos princípios estéticos, busca-se garantir que a sensibilidade, a ludicidade, a criatividade e a diversidade façam parte do trabalho;
- Dos princípios políticos, pretende-se que a educação favoreça o exercício da cidadania como forma de participação social e política (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 15).

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, o currículo de Santo André ancora-se no Currículo Integrado (PME 2015-2025, meta 10, estratégia 10.6), que tem o trabalho como princípio educativo em sua perspectiva ontológica. Fundamenta-se em Pacheco (2001, 2005 apud SANTO ANDRÉ, 2019c) ao discorrer a inexistência da estrutura curricular por

¹⁴ Os campos de experiência descritos na BNCC são: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Esses campos de experiência se referem a situações e experiências que devem ser proporcionadas às crianças para que elas desenvolvam as aprendizagens essenciais. Dessa forma, os campos de experiência orientam o planejamento pedagógico dos professores” (BNCC, 2017, p. 42).

disciplinas, sendo estas integradas, mas organizadas em Áreas do Conhecimento, com base na valorização dos conhecimentos dos alunos, considerando suas vivências e experiências.

Observamos que os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; e as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos são fundamentadas quase que exclusivamente da BNCC, principalmente, na Educação Infantil que privilegia os campos de experiências descritos na base. Os objetivos a serem alcançados e as avaliações fundamentam-se nas avaliações externas e nas metas a serem atingidas pelo IDEB.

E dentro desta estrutura, notamos discursos dissonantes no currículo, desde o volume I ao III. Apple (2017) aponta que essas dissonâncias se referem a resistência e a mudança sobre o “tipo” de educação desejada, e como consequência, o “tipo” de sociedade construída, reflete ainda a dualidade encontrada na elaboração e construção do documento, como veremos adiante.

Ao considerar que o currículo é permeado por discursos que traduzem as relações de disputa e de poder, os seus elementos por vezes, antagônicos evidenciam essas disputas. O currículo pode ser entendido como o reflexo das arenas, um compilado de ideias nas quais:

[...] no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 2014, p. 8).

Moreira (2012, p. 11-12) nos indica que: “[...] as divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização”.

Cavalcanti (2020) pontua que o Documento Curricular Andreense procura articular, em suas linhas, concepções de sociedade, de cultura, de educação de grupos distintos. Ao mesmo tempo em que tenta privilegiar as orientações sócio-histórico-cultural, afirma a importância de se atingir o IDEB e de analisar as avaliações externas como ponto de partida para aprimorar as suas práticas educativas. Salienta que toda instituição educacional é peculiar, mas ressalta a importância de formatar a avaliação institucional.

A seguir discurremos sobre o percurso metodológico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo se constitui na descrição dos procedimentos metodológicos. Apresentamos a contextualização do município de Santo André, local onde a pesquisa foi realizada. Discorremos sobre a pesquisadora na função de AP. O capítulo também esclarece sobre os procedimentos realizados na coleta de dados e a categorização dos dados para a pesquisa. Fundamenta-se em: Minayo (2008, 2009); Lüdke e André (2020); Santos (2017); Bardin (2011) e Ball (2001, 2005, 2012)

3.1 O UNIVERSO DE PESQUISA

O universo de pesquisa é a Rede Municipal de Ensino de Santo de André, localizada no Estado de São Paulo, pertencente a região do ABC Paulista.

Figura 6 – Localização do município de Santo André.



Fonte: Google Mapas (2023).

Pertencente a região do ABC Paulista, Santo André possui muitos munícipes que trabalham nas cidades vizinhas e vice-versa. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022, s/p.), a cidade tem, aproximadamente, 723.889 habitantes. Sua infraestrutura é predominantemente urbana, com poucas regiões rurais, estas

são localizadas em áreas de mata atlântica e mananciais. O município possui disparidades em relação à situação socioeconômica de seus municípios, há bairros considerados de classe média e/ou alta e outros considerados periféricos, com moradias em situação irregular e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Segundo o Plano Diretor, Lei n. 8.696/2004 alterada pela Lei n. 9394/12, o município divide-se em duas grandes zonas: a Macrozona Urbana e a Macrozona de Proteção Ambiental, dividida em três distritos: Sede (subdividida em dois subdistritos), Capuava e Paranapiacaba.

De um modo geral, a região do ABC Paulista é reconhecida por sua economia sólida, com forte industrialização entre 1960-1990. Santo André (e Mauá) possuem o polo petroquímico, internacionalmente reconhecido, nele Petrobrás e a Rhodia Industrial possuem refinarias (URIOS, 2020, s/p.).

Santo André está localizado na Zona Sudeste da Grande São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo, em conformidade com a lei estadual nº 1.139, de 16 de junho de 2011 e, consequentemente, com o Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado da Região Metropolitana de São Paulo. Sua população estimada em 2022 era de 721.368 habitantes. Ocupa uma área de 175 km², o que resulta numa densidade demográfica de 4.122 hab./km².

Santo André é a décima quinta cidade brasileira mais desenvolvida, e a oitava cidade mais desenvolvida do Estado de São Paulo, segundo a ONU. Ela também é a quinta melhor cidade do país para criar filhos.

Segundo o Censo Escolar (IBGE, 2023, s/p), Santo André tem noventa e nove escolas municipais, considerando as conveniadas, com cerca de 8.000 matrículas em creches, 9.500 em pré-escolas e 16.500 nos anos iniciais, aproximadamente, 2.000 na educação de jovens e adultos e 1.000 na educação especial. A incidência de evasão no ensino fundamental é nula e a distorção idade série é de 1,9% (a cada 100 crianças, 2 está fora da série em 2 ou mais anos).

Em relação à sua educação, o município possui rede de ensino que atende a Educação Básica nas modalidades Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais); Educação de Jovens Adultos; Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente possui cinquenta e uma Escolas Municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), dez Centros Educacionais de Santo André (CESA), vinte e cinco creches municipais, dezoito creches conveniadas, cinco Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP).

3.2 O SUJEITO DE PESQUISA

O sujeito da pesquisa é a própria pesquisadora, por participar ativamente do processo de implementação e elaboração da construção do Documento Curricular de Santo André.

Minha trajetória na prefeitura de Santo André, na função docente, inicia-se em 2008, ao ingressar por meio de concurso público. Após nove anos, atuando em sala de aula como professora regente, primeiro na Educação Infantil, após no Ensino Fundamental, decidi participar da seleção interna para AP e estou nesta função desde 2017.

Iniciei na maior escola da rede, a EMEIEF Carolina Maria de Jesus – sua estrutura comporta vinte e três turmas por período. Doze turmas atendem o segmento da Educação Infantil; e onze turmas atendem o segmento do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Atuei nesta UE até o ano de 2021. No final de 2021, recebi a proposta para me remover para uma escola central, a EMEIEF Padre Fernando Godat, uma unidade que atende os dois segmentos, mas é menor, atualmente possui seis salas por período, duas turmas atendem o segmento da Educação Infantil e quatro atendem o Ensino Fundamental.

Em 2022, afastei-me devido a licença maternidade e, ao retornar em 2023, fui convidada a compor o grupo de gestão da EMEIEF Chico Mendes, que possui doze turmas por período, destas, seis atendem a Educação Infantil e seis atendem o Ensino Fundamental.

A UE na qual estou, como todo espaço escolar tem particularidades, ela situa-se no bairro Recreio da Borda do Campo, fica a cerca de 10 km do Centro da cidade Santo André ladeado por um braço da Represa Billings, chega-se nele através da Av. Mico Leão Dourado, uma travessa da Estrada do Pedroso, com mata nativa preservada, clima e características bastante diferenciadas, trata-se ainda de uma área de manancial, onde se encontra com facilidade animais nativos, como tucanos, gambás, esquilos, corujas entre outros, por ser uma região bastante peculiar todas as ruas possuem nomes de animais em extinção.

Outra característica observada no bairro, é que por ser afastado do centro da cidade, há uma sensação de desinformação, fazendo da escola, muitas vezes, veículo de informação. A característica da comunidade vem mudando no decorrer dos anos, muitas famílias têm migrado para o bairro devido aos aluguéis mais baratos, possíveis de serem subsidiados com a Bolsa Aluguel, inclusive a crescente chegada de imigrantes bolivianos, peruanos e venezuelanos que vêm em busca de melhores condições de vida.

A comunidade tranquila, com aparência de zona rural, que encanta a todos que conhecem o lugar, infelizmente vem sofrendo com alta no índice de criminalidade, furtos e uso de entorpecentes são consequências do aumento da população, falta de atividades de lazer e


cultura e policiamento adequado.

Até o presente momento, estão matriculadas na EMEIEF Chico Mendes, considerando Educação Infantil e Ensino Fundamental, 582 crianças. Algumas das crianças da UE que demonstram dificuldades significativas nas áreas da linguagem e do pensamento matemático, são filhos de pais e mães com baixo nível de escolaridade. Alguns deles frequentam a Educação de Jovens e Adultos como forma de progredir em seus estudos. No que tange à questão do trabalho, há um número considerável de familiares desempregados e/ou que não responderam, sugerindo que podem viver de trabalhos informais e temporários.

O grupo docente que compõem o quadro da UE, nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental, apresenta características únicas que contribuem para o pleno desenvolvimento de nossas crianças, com exceção dos especialistas em Educação Física e Arte, todos possuem graduação em Pedagogia, a maioria tem especializações voltadas à alfabetização e a gestão escolar. Atualmente, há trinta professores na unidade, sendo doze na Educação Infantil, doze Ensino Fundamental, quatro professores especialistas de Educação Física e dois professores de Arte.

No município o AP, conforme suas funções e atribuições deve contribuir com as práticas docentes. O Documento Curricular Andreense (SANTO ANDRÉ, 2019b), no volume II, traz uma seção para fundamentar a importância da parceria entre AP e docentes na UE, e traz um quadro como ‘sugestão’ a ser seguida pelo AP.

Figura 7 – Roteiro para a organização das funções do AP.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO </div> <div>  Prefeitura de Santo André </div> </div>		
Pressupostos, procedimentos e instrumentos para contribuir com o trabalho da/do Assistente Pedagógica/o		
Pressupostos	Procedimentos	Instrumentos
Todas as pessoas da escola merecem viver processos de aprender e ensinar.	Ouvir os professores e os alunos.	Registros sobre experiências, sobre narrativas selecionadas pelos professores, com destaque de problemas identificados e de conquistas.
Todos criam palavras sobre o que vivem na escola.	Intervir, criticando e corrigindo eticamente.	Mapeamento de representações/ opiniões saberes de alunos e professores e de diagnósticos de contextos.
Na escola da experiência, agir, pensar e sentir se integram.	Planejar coletivamente o processo de formação, contemplando escutas e necessidades identificadas além da escuta.	Análises dos mapeamentos e das escutas das experiências.
O fazer/saber educacional não está dado em manuais.	Construir rotina de crescimento intelectual, afetivo e cidadão.	Estudos de caso para problematização de processos.
Todo ser humano tem direito a ser corrigido.	Construir autonomia em processos negociados.	Elaborar registros identificando/ explicitando objetivos a serem conquistados pessoal e coletivamente.
A vida está cada vez mais difícil: precisamos nos ajudar.	Avaliar coletiva e individualmente o processo de formação.	Elaborar levantamentos e análises de cada contribuição e de cada avanço para compor o projeto de todos.

Fonte: Santo André (2019b, p. 134).

Assim, sua atuação requer a constante reflexão em parceria com o docente sobre sua atuação, para aprimorá-la, avaliá-la, permitindo também a autoavaliação docente, aproximando mais a realidade de sua turma e contribuindo de maneira mais eficaz com o ensino-aprendizagem das crianças.

A observação em sala de aula pelo AP deve ser uma prática adotada por todos. A devolutiva para o docente deve proporcionar subsídios para que reflita e aprimore sua prática. Segundo o currículo municipal (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 135), o Assistente Pedagógica é um educador, pesquisador, gestor do currículo escolar.

3.3 A NATUREZA DE PESQUISA

A natureza de pesquisa de cunho qualitativo fundamenta-se em Brandão (2001, p. 13), ao afirmar que este tipo de pesquisa se relaciona “[...] aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”, desse modo, as observações acerca do fenômeno estudado são interpretativas e os meios de sua comprovação ocorrem com a tessitura dos argumentos.

O caráter qualitativo foi escolhido por permitir a interpretação dos fatos por meio dos sujeitos e do fenômeno observado. Conforme Lüdke e André (2020, p. 13) a vertente qualitativa “[...] vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Os autores salientam ainda que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020 p. 12).

Minayo (2009) salienta que a pesquisa qualitativa tem a premissa de responder a questões relacionadas aos fenômenos humanos, enquanto partes de um recorte social, ou seja, quando usada em contextos micros. Nesta pesquisa, o contexto micro aqui relatado é a instituição educacional, na qual eu atuo como AP e os momentos de discussão realizados fora da escola pelo grupo responsável à condução da elaboração do Documento Curricular, CEPEC, descrito mais adiante.

3.4 A PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Partindo de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa utilizará como método a pesquisa autoetnográfica. A distância social e a distância temporal dos acontecimentos empíricos, permite-me abordar as experiências e vivências de forma a sustentar argumentos analíticos. A elaboração e construção ocorreu em dois anos. Esta janela temporal, exigiu-me o resgate de documentos secundários (convite, e-mails, cartas e demais impressos) emitidos pela Secretaria de Educação, à época, para rememorar e tecer as lembranças, assegurando ao leitor a linha cronológica dos fatos (SANTOS, 2017).

De acordo com Santos (2017, p. 219):

[...] o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas.

O autor pode ‘levar’ o seu texto, conforme o seu posicionamento político. Não há discurso neutro, mas sim a visibilidade da voz de quem ‘fala’ e em favor de quem se ‘fala’. Neste tipo de texto, as mais diversas emoções e sensações podem emergir, mostrando ao leitor um jeito único de descrever/narrar os acontecimentos.

Conforme discorre Santos (2017), o intuito da pesquisa autoetnográfica é a de recompor por meio da memória as experiências biográficas. O relato biográfico é um gênero que possui a finalidade de caracterizar as situações vividas decorrentes dos espaços de trabalho – no caso desta pesquisa, os espaços de elaboração e construção do Documento Curricular, a partir da perspectiva de quem produz o relato. A etnografia estabelece uma relação entre a dimensão individual e os contextos macros, ao propor a reflexão das diversas situações microsociais que compõem o todo.

O desfecho da experiência autoetnográfica no município de Santo André é a homologação do Documento Curricular aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, em 2019. O documento curricular traz, em seu bojo, o resultado das discussões de um documento tecido as muitas mãos, que contou com duas etapas e a participação de educadores da cidade, na tentativa de garantir o princípio democrático que deve fundamentar a educação pública, assegurada por lei e expressa na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Além dos relatos rememorados pela pesquisadora, utilizaremos a pesquisa documental para compor a análise. A pesquisa documental é importante porque materializa os fatos narrados na pesquisa autoetnográfica, permitindo também ao pesquisador lembrar-se de alguns momentos ao revisitar os documentos escritos. Para Cellard (2008, p. 295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Embora os fatos narrados não sejam tão distantes, os documentos escritos contribuíram para acrescentar a autoetnografia a dimensão do tempo à compreensão social. A análise dos documentos, permitiu-nos ainda eliminar projeções causadas pelas lacunas da memória. Diminuindo, “a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida” (CELLARD, 2008, p. 298).

A pesquisa documental ancorada à pesquisa etnográfica gera um equilíbrio entre a rememoração, fenômeno que integra a subjetividade aos aspectos mais gerais e objetivos; visa responder às questões que norteiam esta pesquisa, a saber quais os parâmetros de elaboração do Documento Curricular no Município? Pode-se afirmar que o processo de elaboração foi participativo? Como se efetivou a participação do AP na elaboração do documento? Como esta participação impactou no documento final?

O quadro 4 enumera os documentos pesquisados:

Quadro 4 – Documentos coletados para a pesquisa.

2015/2025	Plano Municipal de Educação de Santo André
2017	Documentos de divulgação para a elaboração da proposta curricular (convite, e-mails, reuniões na CEPEC, orientações normativas).
2018	Documentos para a continuação da elaboração da proposta curricular (e-mails, cronogramas, orientações). Atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho Atividades desenvolvidas pela AP nas UEs.
2019/2020	Revisão da proposta curricular, apontamentos do CME e sua homologação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os documentos expostos no quadro, embasam a narração efetuada pela pesquisadora a fim de corroborar com suas afirmações. A pesquisa documental contribui para a compreensão do que é exposto, conforme Minayo (2008, p. 22) sua organização metodológica “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”, que neste caso será narrado em primeiro, por se tratar de lembranças de experiências vividas pela pesquisadora.

3.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA

Para sistematizar a coleta de dados e efetuar a análise autoetnográfica fundamentamos na Teoria de Ciclos, escrita por Stephen Ball. A Teoria de Ciclos discorre que as políticas educacionais são planejadas, elaboradas e executadas em contextos não lineares e intrínsecos entre si. Os contextos são: o de influência, o da produção de texto, o da Prática, dos Resultados (efeitos) e da Estratégia política. Os dois últimos contextos não serão adotados como instrumentos de análise dos dados da presente pesquisa.

Para a análise das ações voltadas para a construção curricular no município de Santo André, conforme os contextos expostos por Ball, seguimos as premissas de categorização de Bardin (2011, p. 75). Para a autora, *a priori* as categorias de uma pesquisa devem considerar a sua organização, codificação, categorização, inferência. A escolha da análise de conteúdo ocorre porque ela enfatiza as mensagens (comunicações) e o seu objetivo é a “[...] manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (2011, p. 76).

Bardin (2011) afirma ser necessário efetuar algumas etapas para a sua categorização, na pré-análise organiza-se o material, escolhem-se os documentos e formulam-se hipóteses para elaborar os indicadores que incidem na interpretação final. Importante observar algumas regras: exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

O contato inicial com os documentos, a chamada “leitura flutuante” é a fase em que são elaborados as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Para Bardin (2011), as categorias são classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. As categorias foram definidas, conforme a leitura dos documentos da CEPEC e da secretaria de educação, alinhados ao momento nos quais foram apresentados – alguns no decorrer da elaboração do currículo, outros na construção. O quadro 5 descreve as categorias e quais elementos serão analisados.

Quadro 5 – Categorização das ações voltadas para a construção da proposta curricular.

Categoria 1	Contexto de influência e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Ações em âmbito da secretaria municipal para o planejamento e elaboração da proposta. • As ações do AP na UE e sua participação nas reuniões da CEPEC.
Categoria 2	Contexto de produção e prática	<ul style="list-style-type: none"> • Ações em âmbito do Trabalho de Grupo (GT) para o processo de produção de escrita. • Finalização do processo e homologação do currículo, participação do CME.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme o quadro 5, o uso da Teoria de Ciclos em estudos da educação, envolve uma gama de procedimentos para a coleta de dados. No caso desta pesquisa, os contextos são explorados por meio dos documentos descritos no quadro 4 e pela visão da pesquisadora. As categorias visam relacionar as experiências e vivências da pesquisadora com momentos registrados em documentos escritos, articulando-os aos contextos descritos por Ball (2012, p. 6), isto porque a ação para a construção do currículo municipal traz, em seu bojo, os aspectos inerentes ao agir político. Sua construção provê da articulação efetuada, em âmbito nacional, que se enfatiza com a homologação da BNCC em 2017.

O contexto da prática situa-se nos dois momentos (influência e produção) – conforme Mainardes (2006) os três contextos estão interligados e, no caso desta pesquisa, a análise da prática não considera o que foi feito após a elaboração e a produção (escrita) do documento curricular. A pesquisa analisa a prática de elaboração e de construção do documento curricular. A análise centra-se na prática da participação (ou não) dos agentes envolvidos nas arenas dispostas no município (unidade escolas, reuniões/encontros no centro de formação, conferência e miniconferências, além dos dois eventos públicos para apresentar a proposta da elaboração e a finalização de sua produção).

4 OS CAMINHOS TRILHADOS À ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR

Neste capítulo, apresentamos as categorias escolhidas para a realização da análise de dados. A primeira categoria, Contexto de influência, traz as ações realizadas em âmbito da secretaria municipal para o planejamento e elaboração da proposta, juntamente, as ações do AP na UE. A categoria, Contexto de produção e prática, descreve as ações realizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) para o processo de produção de escrita, narrando a participação da AP na UE e no GT, assim como a finalização do processo e homologação do currículo junto ao CME.

4.1 AÇÕES EM ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL PARA O PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Na categoria contexto de influência, destacamos dois subitens – ações em âmbito da secretaria municipal para o planejamento e elaboração da proposta curricular; e as ações do AP na UE e sua participação nas reuniões da CEPEC.

Esta seção discorre sobre o primeiro item da categoria contexto de influência: ações em âmbito da secretaria municipal para o planejamento e elaboração da proposta curricular.

Para contextualizar as categorias, nos pautamos na Teoria de Ciclos, sua escolha para compor a análise mostra-nos que o agir político está impregnado em todas as etapas da política educacional, desde sua elaboração até a sua aplicação. De acordo com Aristóteles¹⁵, o ser humano possui algumas dimensões que lhe dão a condição humana: o sentir, o pensar e o agir estão intrínsecos a essa condição e se incorporam a política, (ciência prática que objetiva o bem-estar coletivo). Deste modo, o agir político é inerente aos sujeitos que se encontram em contextos macros – quando relacionados a liderança de grandes grupos ou a contextos micros – quando relacionados as ações de liderança que regulam pequenos grupos (SOUZA JÚNIOR, 2014).

Nas teorias do currículo (explanadas no capítulo II), constata-se um fazer político, há sempre um fazer político imbuído em todas as vertentes curriculares – ou de grupos de interesse que se habituaram a conquistar seus ideais por meio do sistema democrático ou de grupos de resistência. Conforme discorre Thomas (2004, p. 4) um grupo de interesse é “[...] uma

¹⁵ Para Aristóteles o político era alguém que alcançou a sabedoria, que buscava por sabedoria. Sua concepção é um pouco diferente do que vemos atualmente.

associação de indivíduos ou organizações ou uma instituição pública ou privada que, com base em uma ou mais preocupação ou interesse compartilhado, tenta influenciar a política pública a seu favor”.

De um modo menos explícito, a escola continua sendo instrumento que serve aos fins reprodutivistas de uma minoria, todavia, há sempre lacunas que possibilitam ao professor, ao gestor driblar esse sistema e desenvolver nos espaços escolares atividades emancipatórias. Para Sacristán (2000, p. 21), “O profissional da educação responde pessoalmente na medida de suas possibilidades e de acordo com seu compromisso ético profissional [...]”; para isso, deve sempre se perguntar: a escola está a serviço de quem?

As teorias críticas exemplificam como é possível driblar as investidas hegemônicas, ao postular que o engajamento ao processo de reposicionamento é necessário. Ao observar a heterogeneidade e as desigualdades fora dos parâmetros da monocultura é possível agir contra a ideologia e as práticas que reproduzem ações opressoras, muitas vezes, naturalizadas. Elas ainda enfatizam que a essência da educação é o ato político e ético (APPLE, 2017).

Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e -nos conflitos- que são gerados por essas relações. O conjunto desses entendimentos constitui a própria base da pedagogia crítica (APPLE, 2017, p. 895).

O fazer político deveria, portanto, pautar-se no bem-estar coletivo, contudo, conforme Dardot e Laval (2016, p. 384) muitas políticas educacionais, “[...] tomaram corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça [...], às vezes contraditórias com o que se buscava inicialmente”.

Para Ball (2001), o contexto em que se elaboram, produzem e se concretizam as políticas públicas não são lineares e atuam em complementaridade entre si, são permeadas por interferências histórico sociais. Os contextos são: de influência, de produção, de prática, de estratégias (efeito) e resultados. Cada um desses contextos é apresentado em arenas (lugares onde ocorrem as disputas e embates, que podem ser macros ou micros).

Conforme Mainardes (2018, p. 13): “A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local”.

Assim, podemos dizer que o contexto macro que influenciou a elaboração e a construção do currículo andreense tem como pano de fundo, os compromissos assumidos pelo MEC com os órgãos multilaterais. Sua tessitura é desenhada ainda na década de 1996, quando já se

sustentava a ideia de um currículo comum entre os entes federativos. Logo após, reitera-se esta ideia com o PNE (2014-2015).

Com a BNCC (2017) homologada, o MEC fixa o prazo de dois anos para que os municípios e estados elaborem seus próprios currículos, a fim de estabelecer os objetivos de aprendizagem para o planejamento dos educadores. À época, Mendonça Filho, ministro da educação, afirmou que: "O MEC assegurará todo o apoio técnico do ponto de vista do suporte para que estados e municípios possam avançar na definição dos currículos que obedecerão às normas gerais e as diretrizes gerais consagradas na BNCC", afirma em entrevista à Agência Brasil¹⁶, discorrendo ainda que "Tanto o suporte técnico, como a formação de professores e currículos devem estar absolutamente sintonizados com a nova base que será homologada" (AGÊNCIA BRASIL, 2017, s/p).

A BNCC define os objetivos de aprendizagem de cada etapa escolar, sustentada na pedagogia das competências, sendo sua matriz dividida por ano, é um documento orientador tanto das escolas públicas quanto privadas. Para o diretor institucional do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Antônio Neto¹⁷, dois anos é prazo razoável para a construção de um currículo municipal ou estadual. O diretor, à época, afirmou que:

Esse é um movimento que o Brasil nunca fez, alguns estados têm experiência de estrutura curricular, outros não, muitos municípios nem isso. Esse é um momento não apenas para a construção dos currículos, mas também de um diálogo federativo com regime de maior colaboração, que em alguns territórios possam ser discutidas linhas curriculares semelhantes, para que não haja tanta disparidade. A base curricular vai exigir muito esforço de formulação de estados e municípios (NETO, 2017, s.n.).

Conforme menciona Antônio Neto, a situação dos municípios são distintas e cada um tem particularidades que devem ser consideradas na formulação do currículo. Todavia, notam-se no discurso de Antônio Neto e no de Mendonça Filho a sugestão da homogeneidade no currículo, seguindo o discurso consonante aos órgãos multilaterais.

A ideia de homogeneização caminha com a educação no Brasil, há muito tempo, ela demonstra que por detrás de um discurso de igualdade, há a cultura seletiva, excludente, favorecendo a fragmentação do ensino – esta ideia traz um reducionismo do que é a escola, o educador, o educando e o currículo, que nesta premissa, é só um “[...] conjunto organizado de

¹⁶ Entrevista completa, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-dara-prazo-de-dois-anos-para-estados-e-municipios-adequarem-curriculos> Acesso em: 23 abr. 2023.

¹⁷ Entrevista completa, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-dara-prazo-de-dois-anos-para-estados-e-municipios-adequarem-curriculos> Acesso em: 23 abr. 2023.

disciplinas e conhecimentos ensinados/aprendidos ao longo do processo de escolarização” (MANCILHA, 2020, p. 6).

Conforme Moreira e Candau (2007, p.18) currículo é muito mais que isso, ele traduz o “[...] conjunto das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades [...]” dos estudantes e de todos que compõem a unidade escolar, a rede de ensino, a cidade. O currículo envolve aspectos ocultos “[...] predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (idem, p. 19).

Ao considerar o currículo um conjunto que transcende o conteúdo a ser aprendido nota-se que sua estrutura é composta de elementos culturais, históricos, sociais com caráter ético e político, já que implica em um projeto para a sociedade, logo fundamenta-se (ou deveria fundamentar-se) na heterogeneidade, pois, só assim, atenderá a toda diversidade que cada local possui. O modo como se estrutura os espaços escolares, como se definem os professores, funcionários e alunos no currículo, demonstra qual o interesse de quem o construiu. Ele pode ser um documento orientador emancipador de cultura ou pode ser um documento hegemônico (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Ball (2012) evidencia que a análise das políticas e seus contextos de influência, exigem uma compreensão que considera os aspectos gerais e os locais. A construção curricular do município se deu em um todo complexo que compõem as relações sociais. Nota-se que, neste período, os discursos políticos que circulavam na cidade, tinham o intuito de desconstruir as ações realizadas pelas gestões anteriores. Em âmbito nacional, essa desconstrução também ocorreu, desde o impeachment de Dilma Rousseff, até as articulações para a eleição de Jair Messias Bolsonaro.

Em âmbito municipal, conforme Mancilha (2020), ao propor a construção do novo documento, a gestão de Santo André, à época, utilizou o discurso de que a cidade não possuía um currículo, causando mal-estar em uma parcela significativa dos professores. Este discurso, para a pesquisadora, foi uma tentativa para descaracterizar a tradição de gestão democrática construída na cidade ao longo dos anos.

Conforme mencionamos no item 3.1, Santo André “[...] é protagonista nas lutas populares que, a partir do final dos anos 1970 e durante os anos 1980, tiveram como palco o ABC Paulista” (MANCILHA, 2020 p. 3), desde então, há uma relação intrínseca entre os movimentos de lutas sociais e a educação municipal.

Para Mancilha (2020, p. 3), a gestão teve o intuito de anular a memória dos profissionais da educação, tal qual a própria BNCC (2017) tende a fazer com os educadores e estudantes das

diversas regiões do país, “[...] na medida em que reduz o currículo a um conjunto de expectativas de aprendizagem e habilidades descontextualizadas dirigida a alunos abstratos”.

Neste contexto, o município teve sua história recontada por um discurso político-ideológico, o mesmo feito pelo MEC que não considerou as muitas faces dos municípios brasileiros.

Apple (2006, p. 32) salienta sobre a necessidade de “[...] manter vivas as tradições de trabalho radical e progressista frente aos verdadeiros ataques organizados contra as 'memórias coletivas' de movimentos sociais críticos". A construção curricular de uma rede de ensino deve considerar a sua realidade, suas singularidades – os elementos culturais e históricos que são inerentes à sua população. Não deve deixar as sucessivas gestões político-partidárias anular as crenças, os valores e as lutas de um povo.

O discurso de que Santo André não possuía um currículo causou estranhamento em muitos professores, que na rede há alguns anos, participaram de discussões para a elaboração de documentos e normativos que regiam a educação até então. Mancilha (2020, p. 10) salienta que tal discurso dividiu a rede, pois muitos professores também o sustentaram. Alguns diziam que não havia currículo enquanto que outros diziam que sim, inclusive que o currículo havia sido feito de forma democrática.

Encontramos, na pesquisa efetuada por Cavalcanti (2020), informações de que o município tem sim movimentos anteriores ao que se deu em 2017. Em 2003, ocorreu ações de reorientações curriculares, denominada Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Este movimento decorreu de discussões e reuniões com a participação de professores e durou cerca de um ano. Conforme Cavalcanti (2020, p. 30) “[...] O documento discutia mais a concepção pedagógica do que uma lista de conteúdo a ser ensinados”.

Entre 2006 e 2008, houve novamente discussões para uma nova reorientação curricular, denominada Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares. Com a organização de encontros mensais, objetivou “[...] problematizar, refletir e sistematizar as discussões sobre conteúdo, planejamento, registro e avaliação” (SANTO ANDRÉ, 2008, p.12).

Ainda conforme Cavalcanti (2020), em 2009, novas discussões ocorrem na rede para a elaboração de um planejamento anual que seria inserido no PPP das escolas, a fim de estruturar e sistematizar um modelo padrão de avaliação para todas as UEs, considerado por Cavalcanti um retrocesso. Em 2014, há muitas ações coletivas promovidas pela gestão da época, como a plenária para a formação de Conselheiros Escolares e o Encontro Cidades Educadoras, além da

Conferência Municipal de Educação; Elaboração do Plano Municipal de Educação. Estas informações levam-nos a crer que o discurso efetuado pela secretaria de educação, em 2017, não procede, contudo, influenciou uma parcela de pessoas envolvidas na construção curricular do município.

Outro embate foi causado pela afirmação de que era preciso adotar uma concepção pedagógica para fundamentar o currículo. Todavia, Santo André já possuía uma concepção pedagógica adotada em 2014, “[...] a concepção aqui assumida reconhece o conhecimento como uma construção cultural que, conseqüentemente, é social e histórica e, amparada em valores, pode contribuir para uma perspectiva transformadora e emancipadora [...]” (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 7).

A teoria sócio-histórico-cultural postula a superação da mera transmissão de conteúdo que se dá de forma descontextualizada. Apesar de fundamentada em Levy Vygotsky, traz em seu bojo, assertivas compartilhadas por Freire (2011) que se opõe a concepção bancária. Todo o capítulo que define a concepção de Educação Básica adotada pela Rede Municipal de Ensino traz citações diretas de Paulo Freire e de estudiosos que coadunam com suas proposições. Em contraposição à educação bancária, o texto final do currículo traz uma abordagem sustentada nas seguintes dimensões (BERNI, 2007, p. 9):

Social: fundamental para marcar a questão das relações humanas; Histórica: ao produzir sua existência, o ser humano o faz por meio de ideias e objetos, com base material de sua sociedade e de sua cultura, que refletem a realidade de determinado momento histórico. Relaciona-se às influências do tempo sobre o Ser Humano; Cultural: será na apropriação da experiência histórica e cultural que se dará o processo de desenvolvimento do “homem” como Ser Humano. Considera as influências humanas sobre a temporalidade.

Sobre a escolha da concepção de educação, em evento ocorrido no município, em 08 de outubro de 2018¹⁸, a secretária adjunta Gilzane Machi, afirma que a concepção que mais atende as necessidades dos alunos de Santo André, adotada ‘depois de muito estudo e discussões’, baseia-se na concepção educacional sócio-histórico-cultural do pensador Levy Vygotsky:

¹⁸ Reportagem na íntegra, disponível em:

<https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/component/k2/item/12351-nova-proposta-curricular-moderniza-e-unifica-conteudo-do-ensino-nas-escolas-municipais-de-santo-andre> Acesso em: 20 jul. 2023.

É um modelo de educação que, na visão dos profissionais de Santo André, é mais viável e mais indicado para as nossas comunidades, pois propõe o respeito às especificidades de cada região, por exemplo das escolas das áreas de manancial ou das que recebem refugiados, além de valorizar o conhecimento trazido por cada estudante e a partir de aí dar início a aplicação do conteúdo. Além disso, essa proposta pode ser modificada com o tempo, de acordo com as necessidades detectadas pelos professores. Mas o importante é que seja um documento com validade, que independa de quem está à frente do governo (MACHI, 2018, s.n.).

Consideramos que os discursos adotados pela secretaria de educação nos e-mails e eventos públicos coincidem com o momento contemporâneo em que:

[...] a narrativa política tem um papel definidor com base na continuidade e, especialmente, na mudança política, ela consegue reeditar os ganhos e as perdas, as vítimas, os vilões e os heróis que foram apresentados nos documentos, entrevistas e discursos oficiais. Tais elementos justificaram as alterações ou continuidade dos paradigmas e, indiretamente, imprimem-nos as disputas entre as coalizões que estão defendendo a modificação ou a conservação (LOPES, 2015, p. 05).

Conforme Lopes (2015) os elementos narrativos configuram-se rearranjos em busca de manutenção ou de transformação. “O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (MAINARDES, 2006, p.51). A mídia é um grande agente influenciador, pois consegue por meio de seu discurso mobilizar a população, de modo favorável ou não as ideias que subjazem a política pública.

No contexto de influência, algumas disputas alimentam a hegemonia da minoria dominante, mesmo quando encontramos nestas arenas, discursos antagônicos e/ou com pontos controversos. Na condução da política pública, os sujeitos envolvidos “[...] disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). Os embates e disputas podem levar (algumas vezes) os grupos a cederem um pouco para conseguirem produzir a política pública e colocá-la em prática.

A secretaria de educação e CEPEC movimentaram-se para divulgar e convidar os professores à participação da elaboração e construção curricular, as ações com a participação dos educadores começaram em março de 2017, conforme discurremos adiante.

4.2 AS AÇÕES DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR ANDREENSE

Esta seção discorre sobre o segundo item da categoria contexto de influência: as ações do AP na UE e sua participação nas reuniões da CEPEC.

A CEPEC é organizada por uma equipe de profissionais da própria rede e foi a responsável por organizar, elaborar e construir o currículo tecendo a ponte entre a secretaria de educação e os educadores. Em 2017, a rede começou a sistematizar a sua proposta curricular, após convidar os educadores da rede. Algumas reuniões ocorreram e acordou-se que a construção curricular deveria ser feita de forma participativa (com a ampla participação de diferentes sujeitos – funcionários, professores, famílias etc.). Este discurso permanece nos canais oficiais do município que enfatiza,

Santo André mais uma vez foi precursor entre os municípios da Região na estruturação e implementação do Documento Curricular, após denso processo de construção coletiva. Afinal, para elaborar qualquer proposta curricular é fundamental que se compreenda que concepção se tem de educação, de infância, de adulto, de ensino e de aprendizagem. Houve representatividade garantida de toda a equipe pedagógica da Secretaria de Educação Municipal e parceiros envolvidos no ensino de crianças, jovens e adultos (SANTO ANDRÉ¹⁹, 2023, s.sn. [grifo nosso]).

No decorrer desta seção, compreende-se que esta representatividade não foi tão ampla assim, conforme o texto acima. Em março de 2017, a CEPEC informou aos professores da rede sua intenção, em relação à elaboração e construção curricular:

Pretendemos construir uma proposta curricular de forma democrática²⁰ para que seja significativa e cumpra plenamente sua função social com a autoria de todos (as). Estamos num momento privilegiado de nos ajudarmos a superar fragmentações e termos uma rede com unidade de ação, organizada em diálogo com as políticas educacionais nacionais e que atenda às especificidades das diferentes realidades, mas mantenha sua identidade [grifo nosso].

Um currículo tecido a muitas mãos, planejado e elaborado de forma **democrática**²¹ viabiliza um PPP, igualmente democrático, permitindo aos educadores colocar em ação a

¹⁹ Texto escrito na página oficial, onde localiza-se os três volumes que compõe o currículo Andreense. Disponível em: <http://santoandre.educan.com.br/noticia/documento-curricular-andreense-agora-disponivel-em-nosso-portal/> Acesso em 20 jul. 2023.

²⁰ O termo democrático foi adotado pela secretaria de educação, todavia, nesta pesquisa se prefere qualificá-lo como participativo.

²¹ Na literatura corrente sobre os processos de elaboração curricular o termo democrático/a é o que comumente aparece.

função social da escola que é também a de promover meios para a participação efetiva das famílias e comunidade geral. Contudo, ao permitir a participação dentro dos limites impostos pelas políticas educacionais federais, a fim de propiciar unidade de ação, conforme Saviani (2012), é “dar com uma mão e tirar com a outra”, o currículo elaborado e planejado, continuará a reproduzir o ideário imposto pela classe dominante.

Há um caráter antagônico na citação da CEPEC, pois como a secretaria atenderia as normas federais e a BNCC (2017) e, ao mesmo tempo, as necessidades locais de cada UE, de cada estudante. Ao utilizar a BNCC como material basilar, há uma anulação da complexidade que envolve os espaços escolares. Neste contexto, cremos que o contexto de influência presente na elaboração curricular de Santo André reproduz as mesmas expectativas trazidas pelos órgãos multilaterais. O discurso da OCDE e BM, desde a década de 1990, é o da gestão pública mais eficiente, com maior eficácia e, conseqüentemente, com maior qualidade de serviços realizados por meio de um currículo global capaz de resolver os problemas de todos os países emergentes (descaracterizando as particularidades destes) (BALL, 2001).

O mesmo ocorre com o currículo de Santo André ao homogeneizar ações sem considerar as especificidades de cada UE. Conforme discurremos, nesta dissertação, não só a BNCC, mas os documentos que fundamentam a educação básica (apesar de importantes) são documentos que essencialmente servem a propósitos que perpetuam as desigualdades sociais, ao mesmo tempo, em que criam a ideia de escolha de oportunidades. “Há, neste sistema, a falsa impressão de que todos são livres para escolher quando (na verdade) existe uma ausência de oportunidades para a grande maioria” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 10).

Outro aspecto presente na construção do currículo é a aparente descentralização das ações que serão realizadas nas UEs e no Centro de Formação de Professores. Há sempre um discurso que afirma a democracia, a ampla participação, a escuta. Todavia, ao ter que seguir as diretrizes nacionais, estes discursos são colocados em prática só até não ferir os normativos federativos. Para Ball (2001), essa aparente liberdade causada pela descentralização, na verdade serve para conduzir a educação e o professorado a processos de regulação e controle menos visíveis, “[...] representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, denominada desregulamentação controlada” (BALL, 2001, p. 104).

Ainda em 2017, a própria CEPEC deliberou que apenas um representante de cada UE (período da manhã e da tarde) poderia participar das reuniões, cerceando a ampla participação do professorado. Conforme Mancilla (2020), muitos professores insatisfeitos, com a condução

adotada pela CEPEC, decidiram não participar das reuniões. Os que iriam participar, deveriam em RPS, comunicar os colegas sobre as discussões e orientações da CEPEC.

Já, neste momento, há um cerceamento de vozes – a da comunidade que não participou da elaboração curricular e dos professores que diante das condições impostas decidiram não participar – os primeiros embates para a elaboração e construção curricular não ocorreram nas reuniões formais. O burburinho se deu via ‘rádio peão’, que foi o instrumento comunicacional na arena de disputas, nela os argumentos contrários à BNCC e ao currículo se difundiram, não encontraram eco e, aos poucos, foram silenciados (MANCILLA, 2020).

Para solucionar a problemática de quem iria ou não participar das reuniões no Centro de Formação, a CEPEC junto à secretaria de educação, decidiu que o AP seria o representante de cada UE. E, na função de AP, participei das reuniões iniciadas, no ano de 2017, que ocorreram no Centro de Formação dos Professores.

O primeiro movimento da CEPEC foi estabelecer a comunicação conosco, por meio de canal institucional, os e-mails eram devidamente numerados e titulados. No primeiro e-mail, enviado aos APs, encaminhado em 17 de março de 2017 (Anexo A), a CEPEC afirma ter,

[...] como um de seus núcleos de ação a responsabilidade a mediação da construção de uma Proposta Curricular para a rede municipal andreense e para tanto irá fazê-lo com a participação de todos (as) os envolvidos (as) na ação educativa escolar. Tal desafio pretende se realizar a médio prazo, dadas as condições necessárias para discussões, estudos, reflexões e escolhas a serem feitos (CEPEC, 2017[grifo nosso]).

Nota-se que ‘todos’ os envolvidos, restringe-se ao AP. Ainda no corpo deste e-mail há a solicitação para que os APs reúnam os materiais pedagógicos elaborados no ano de 2016, descritos no PPP.

No entanto, para colaborar com a organização inicial rumo a um trabalho pedagógico que nos qualifique enquanto rede de ensino, optamos por iniciar valorizando as produções que os (as) professores (as) realizaram no ano passado. Por isso solicitamos que os (as) APs nos enviassem os planejamentos e planos de ensino anexados ao PPP das escolas em 2016.

Conforme a CEPEC (2017), a coleta deste material seria o ponto de partida para as discussões e elaboração da proposta curricular. Notório que os projetos e atividades realizadas, no ano de 2016, foram formuladas com base nas legislações e orientações pedagógicas oficiais, fundamentadas pelo MEC e pelos materiais didáticos do PNLD. Eles estão em consonância com a PME (SANTO ANDRÉ, 2015-2025) e com o PNE (BRASIL, 2014-2024). Daí tomá-los como ponto de partida, o alinhamento deste material para o ‘novo’ currículo manteria

alguns aspectos e alteraria outros, a fim de enquadrá-los a BNCC. As leis e normativos oficiais, deste período, aparecem no texto final do currículo, mas os projetos e as atividades recolhidas, conforme orientação, não são mencionados no Documento Curricular.

Penso que a recolha deste material serviu para observar como as UEs planejavam suas atividades e projetos. Perceber semelhanças, diferenças para traçar um perfil da rede e, a partir daí, discutir concepções pedagógicas. Porém, não tivemos nenhuma devolutiva acerca do que efetivamente foi analisado.

No mesmo e-mail, a CEPEC (2017) pontua as ações que faria após a recolha dos materiais.

Na sequência, contamos com a leitura e estudo das sistematizações pelos grupos de Coordenadores de Serviço Educacional e Assistentes Pedagógicos visando o alinhamento do material que estará nas Unidades Escolares para a discussão com os professores (as) de ambas as etapas. A partir de tal sistematização orientamos que cada escola, com seus professores, possa organizar um *rol provisório* contendo objetivos e conteúdos para o trabalho pedagógico em nossa rede (CEPEC, 2017, s.n.).

A CEPEC pediu para que as UEs encaminhassem os objetivos e os conteúdos a serem ensinados pela rede – de acordo com o segmento de cada unidade. Nas RPSs, apresentamos o material organizado pela CEPEC para discutir quais objetivos eram importantes para a nossa UE. Em relação ao conteúdo para os trabalhos pedagógicos, nos pautamos nos documentos que já usávamos na rede.

Causou-me estranheza, começar a discutir os conteúdos a serem aprendidos antes de refletir sobre as demais concepções e definições acerca do currículo. A CEPEC manifestou-se afirmando que este seria o ponto de partida para “[...] a organização de forma mais consensual possível do documento que orientará os planejamentos de 2017”.

De acordo com a CEPEC:

Cientes de que objetivos e conteúdos atendem apenas a uma parte daquilo que compõe uma proposta curricular, em tempo todos os aspectos necessários à constituição deste documento serão pensados e definidos com a participação da comunidade escolar. Pretendemos construir uma proposta curricular de forma democrática para que seja significativa e cumpra plenamente sua função social com a autoria de todos (as). Estamos num momento privilegiado de nos ajudarmos a superar fragmentações e termos uma rede com unidade de ação, organizada em diálogo com as políticas educacionais nacionais e que atenda às especificidades das diferentes realidades, mas mantenha sua identidade (2017, s.n. [grifo nosso]).

A afirmação ‘superar fragmentações’ foi um discurso manipulativo, o enunciador (CEPEC) o fez para “[...] para provocar no destinatário [educadores] sua adesão àquilo que lhe

propõe” (FILINICH, 2005, p. 68), sem margem a grandes contestações –, pois extinguiu o direito de resposta. O discurso foi utilizado para que todos aceitassem como a CEPEC gerenciou a discussão e a aceitar também o discurso dominante emanado dos documentos internacionais e nacionais pares do ideário neoliberal. O consenso é assim, na verdade, aceitação. Por meio do texto, “[...] o enunciador organiza os lugares que serão ocupados pelo enunciatário a fim de que este último se situe nas perspectivas oferecidas pelo discurso” (idem, p. 70).

Pergunto-me se a rede não deveria ter começado a elaboração do currículo, questionando se todos sabiam o que era um currículo e sua importância? Discutir o currículo e sua importância de forma real traria pontos de conflito e resistências; e a razão neoliberal não se perpetuaria na discussão, haja vista que ela o faz na produção de discursos que não vão contra ao que está estabelecido. O objetivo maior é, com o discurso da democracia, trazer para as trincheiras do neoliberalismo todos, para explorar, controlar e dominar. Ao pensar que se está participando, ao se ter um arremedo de participação, dirime-se a vontade de contestar. Quando algum espaço é dado a quem nenhum tinha, não se questiona mais, o que na verdade seria de direito. Passa-se a usufruir do que foi concedido.

Além disso, Sacristán (2017) pontua que quando não entendemos o caráter processual do currículo, delimitamos o seu uso. Discorre que a sua natureza processual pode ser entendida como um conjunto de práticas diversas, construídas por subsistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa aos contornos da formação dos sujeitos no contexto escolar.

A composição curricular determina as ações educativas adotadas para a prática pedagógica. E, neste sentido, o currículo deveria fundamentar a intencionalidade pedagógica em oposição a racionalidade técnica²² (implícita na BNCC), ou seja, deveria postular a *práxis* docente. Nos pautamos no conceito de *práxis* definido por Umberto de Andrade Pinto (2006) por conceituá-la como um elemento da educação humanizadora e emancipatória. Suas proposições vão ao encontro do pensamento freireano. Para o estudioso, *práxis* pedagógica é um conjunto de saberes que igualmente importantes ampliam o olhar docente para às suas ações diárias.

A *práxis* permite a transformação das ações porque investiga a natureza do fenômeno educativo, podendo alterá-la se necessário a partir de uma análise reflexiva. Pinto (2006, p.

²² A racionalidade técnica advém do positivismo lógico, no qual as problemáticas diárias são equacionadas com resoluções simplistas, cujas soluções podem ser prescritas, na contemporaneidade, pelos conglomerados empresários – como já discurremos no capítulo II. Longe do exercício da profissão docente. A prática (vivências e experiências) são “[...] reproduções da aplicação de teorias e técnicas científicas, negligenciando, assim, a sua complexidade, singularidade, dinamicidade e inerente conflito de valores” (SCHÖN, 2000, p.32 apud PINTO, 2006, p. 14).

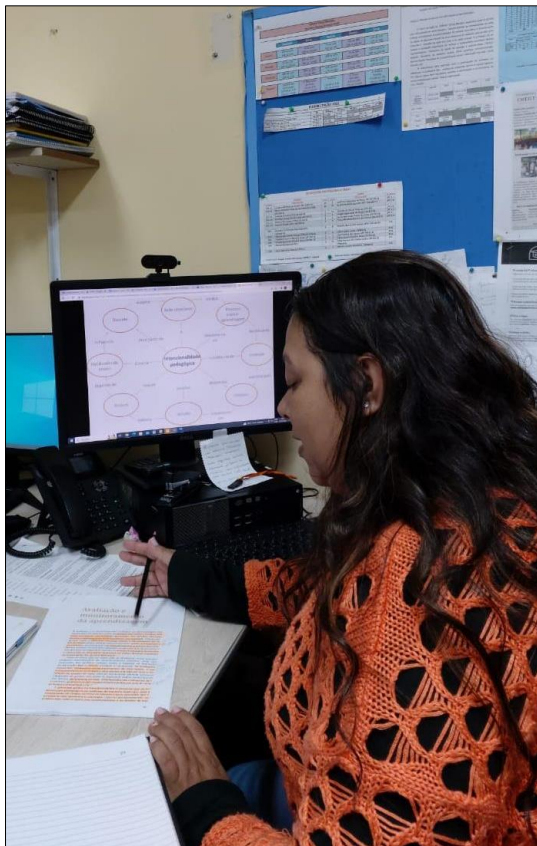
18) ressalta que “[...] o caráter prático da educação é uma atividade humana saturada de teoria que extrapola o senso comum por possuir um caráter de cunho investigativo-filosófico (ciência-ética)”. A *práxis* reflexiva promove dinâmicas de autoformação, “[...] o estabelecimento de uma nova prática [que tenderá a um novo hábito] por um novo olhar sobre ela”, a articulação entre saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia. Para Pinto (2006, p.19) os saberes docentes quando articulados promovem “[...] mudança da epistemologia da prática para a epistemologia das *práxis*, pois a *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a *práxis* é uma ação final que traz no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”.

Antes de encaminhar as orientações e informações aos professores, eu sempre conversava com a minha diretora para organizar e planejar como seriam realizadas as RPSs. Em meus arquivos, encontrei uma foto, eu lembro-me deste dia, estava imersa em papéis junto à direção da UE. Esta foto fez-me lembrar o quão pesquisei e estudei para contribuir com os professores nas RPSs, tentei antecipar dúvidas e deixar mais leve ‘as tarefas’ que a CEPEC pedia para serem realizadas na UE.

Isto porque, além deste movimento em relação à elaboração curricular, todos nós tínhamos as demandas diárias – planejar as aulas a fim de colocar o aluno no cerne da aprendizagem, lidar com as fragilidades da UE, estabelecer parceria com as famílias, em suma, ações que são fundamentais para o dia a dia escolar. Muitas vezes, percebi um ‘cansaço’ em alguns professores em ter que participar deste movimento, então sempre tentei planejar nossas reuniões a fim de deixá-las mais leve.

Conforme BALL (2005), um exemplo da performatividade tão ao gosto neoliberal, a responsabilização do sujeito sem a transferência de poder, mas sim de mais uma tarefa. O tempo destinado a formação continuada e a discussão das situações pertinentes à realidade da escola, ficou em segundo plano. Separa-se o professor da sua atividade fonte – que é o ensino, que precisou equilibrar mais essa responsabilidade.

Figura 8 – Planejamento das PRSs com a direção da UE.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Conforme e-mail enviado, em março de 2017, tínhamos até o mês de abril para realizar um levantamento de documentos da escola e montar um quadro sistematizando-os (Anexo B).

Quadro 6 – Trecho do e-mail enviado aos assistentes pedagógicos para a recolha de documentos.

Orientações para o trabalho com os referidos modelos:

(a) Retomada da Concepção de Educação Básica constante na Proposta Curricular (sócio-histórico-cultural); da Concepção de Avaliação explicitada no texto de Avaliação no Ensino Fundamental Anos Iniciais, especificamente no trecho 3. “*O Conselho de Ciclos e o Registro de Resultados da avaliação dos períodos letivos*” para que sejam diretrizes da análise dos modelos a serem apresentados;

(b) Leitura de registro da reunião com o grupo de Assistentes Pedagógicos de EMEIEF para esclarecer qual foi o processo de constituição dos modelos a serem apresentados;

(c) Apresentação dos modelos 1 ao 5 considerando aspectos pertinentes às diretrizes citadas no item (a);

(d) O grupo de docentes precisará escalonar por prioridade os modelos apresentados, considerando a **escala de 1 até 5**, entendendo que o 1 será para o modelo que melhor atender às diretrizes e o 5 será para o modelo que menos atender às diretrizes;

(e) Como na RP as discussões acontecerão em cada período, separadamente, será necessário que na RPS da semana se retome a organização de escala de cada período, **buscando o CONSENSO do grupo de docentes atuantes no Ensino Fundamental da Unidade Escolar**;

(f) Após o CONSENSO, a Equipe Gestora deverá preencher quadro próprio a ser enviado pela CEPEC com as opções do grupo docente da U.E.;

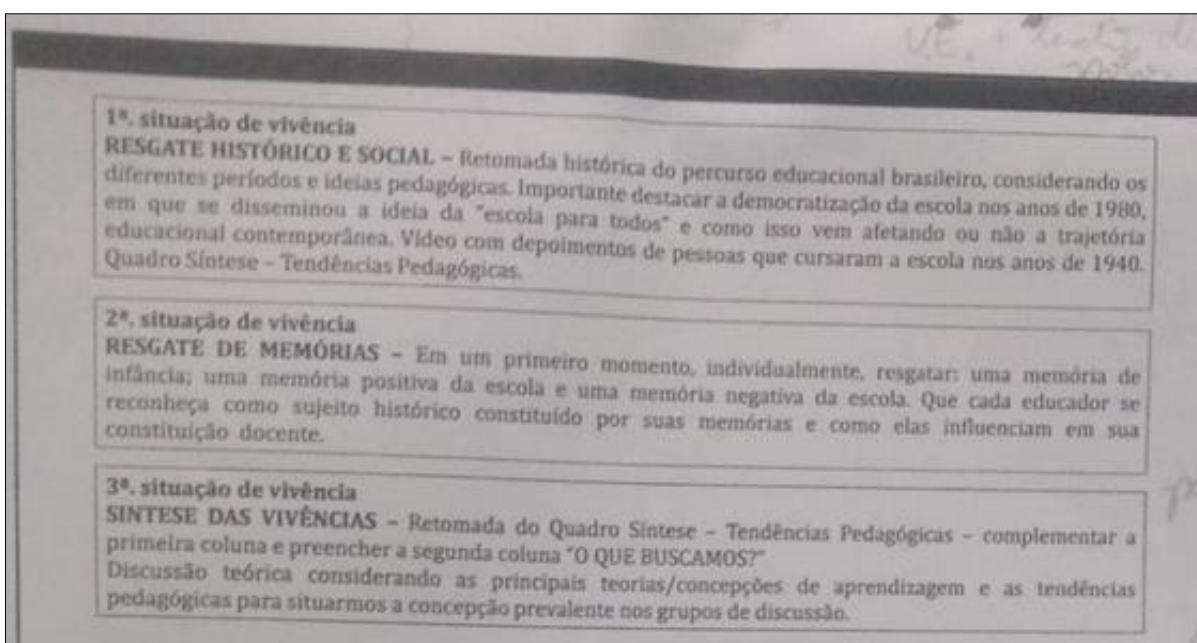
(g) O envio do quadro citado no item (f) deverá acontecer até as 12h do dia 05 de abril, imprerivelmente.

Fonte: CEPEC, 2017.

Até aproximadamente abril de 2017, nos atemos a realizar as tarefas, ou seja, separar documentos anteriores a 2017; escrever os objetivos da escola; pensar nos conteúdos a serem ensinados (com base nos documentos anteriores e na BNCC); a CEPEC também nos incumbiu de analisar as fichas de relatórios individuais dos estudantes, professores, das avaliações institucionais etc. Reitero que estes momentos causou um ‘cansaço’ em meus colegas e, muitas vezes, vi-me rodeada de tarefas com prazos curtos para cumprir. A função de AP, por si só, é um desafio, então, não foi fácil dar conta de tudo isso. Conteí com a ajuda da minha diretora por possuir experiência na gestão. Ela me ajudava na organização e planejamento semanal, a nossa relação sempre foi de parceria.

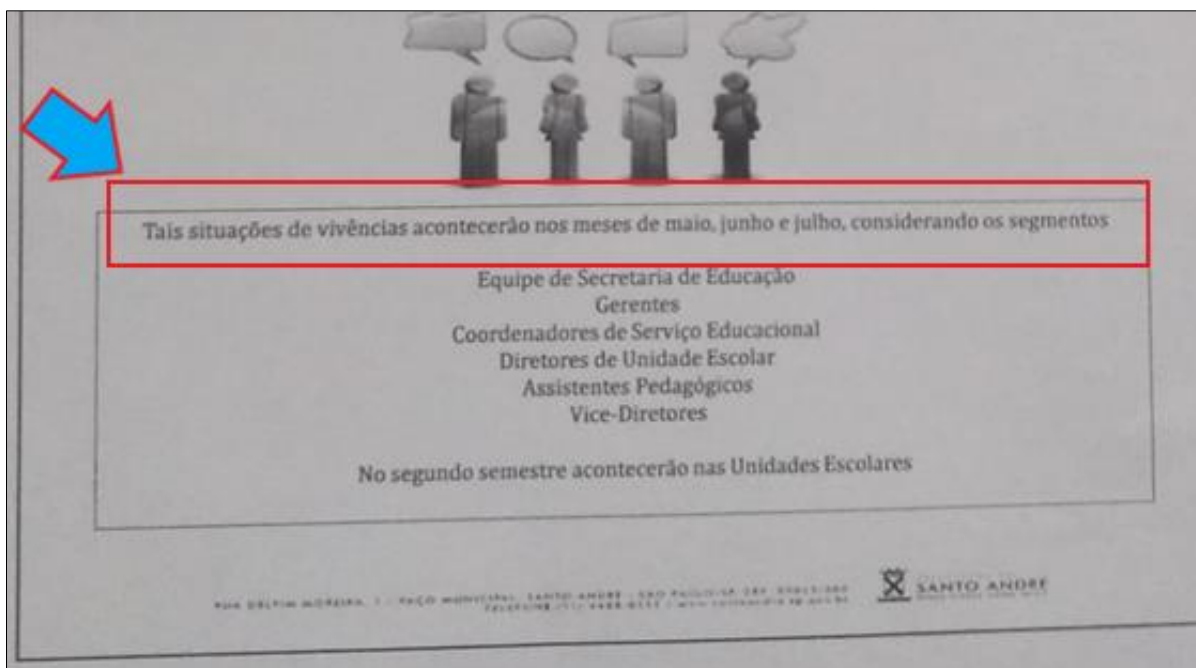
Depois, nos meses de maio, junho e julho aconteceram as reuniões formativas, no Centro de Formação dos Professores, com momentos denominados ‘vivências’, a primeira reunião fomentou um resgate histórico da educação brasileira; a segunda, uma reflexão sobre as mudanças na educação; e a terceira a discussão de teorias e concepções da aprendizagem. Na primeira reunião, observamos as tendências pedagógicas, juntamente ao percurso histórico da educação no Brasil. Na segunda, houve um resgate da memória dos educadores para discutir sobre as nossas experiências e vivências e o quanto estes saberes impactam na nossa rotina. Houve uma discussão sobre o que queremos para a educação, para o estudante, para a escola. A última reunião, sistematizou os encontros anteriores para verificar qual a concepção pedagógica prevaleceu nos grupos de discussão.

Figura 9 – Pauta de discussões organizado pela CEPEC.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 – Cronograma de discussões organizado pela CEPEC.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Conforme instruções da CEPEC, estas mesmas discussões ocorreriam nas UEs, após julho, quando haveria a oficialização da proposta curricular no Seminário Currículo em Ação, promovido pela Secretaria de Educação. Participaram do evento representantes dos professores, as equipes gestoras das UEs e autoridades do município. Para Mancilha (2020), com esse movimento, “[...] a ideia de participação permaneceu como herança de experiências anteriores, mas as discussões (rasas) e os prazos (curtos) para o debate nas escolas deixavam dúvidas sobre o caráter efetivamente democrático do processo”.

O seminário apresentou as ações que foram realizadas até ali e quais os próximos passos seriam efetuados para a elaboração e construção do currículo. Conforme a CEPEC (2017, s.n.), “A comissão sistematizadora reuniu os documentos de cada grupo de trabalho [das discussões que ocorreram nas escolas] e foi possível destacar a importância de uma educação que promova uma proposta curricular com clareza de objetivos e conteúdos”.

No Seminário, acordou-se que as discussões continuariam a acontecer nas UEs e nos grupos de trabalho (que seriam formados), “[...] visando os quatro pilares da Educação, segundo a Unesco” (CEPEC, 2017, s.n.). No documento, aponta-se que a escolha de alinhar a proposta curricular aos pilares da educação foi democrática.

De acordo com os educadores do município, a Proposta Curricular deverá contemplar os quatro pilares da Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais estão baseados em valores éticos, morais e políticos, em saberes, práticas, culturas e conhecimentos e que valorize a curiosidade, a criticidade, a criatividade, a reflexão, a autonomia e a participação para uma formação cidadã, garantindo o desenvolvimento integral do educando (CEPEC, 2017, s.n.).

Se a discussão sobre a importância do currículo tivesse de fato ocorrido, talvez, os pilares não estivessem nele. Eles estão intrínsecos a BNCC e aos documentos que norteiam a educação desde 1990, são ‘usados’ como princípios para uma educação emancipatória – mas como? Se elas ensinam tão somente a resolver problemas de forma rasa, imediatistas, se atendem as necessidades do mercado? Um aprofundamento na discussão sobre o currículo, poderia ter sinalizado isso.

Ainda conforme a CEPEC (2017), os objetivos de ensino e aprendizagem deverão ser unificados, todavia a proposta curricular “[...] deve ser flexível e inovadora que permita superar a fragmentação do ensino. [...] A flexibilidade deve ser entendida como a forma de atender o aluno que é um ser em construção assim como inovadora e reflexiva na prática do professor”. Os objetivos de ensino são os mesmos da Base, por isso unificados. Há na rede projetos (anteriores ao novo currículo) voltados para os jogos (manuais e digitais), para a leitura, para as brincadeiras, para o uso de plataformas de ensino, que contribuem para diversificar o modo de ensinar – permite que o professor utilize mais de uma ação estratégica para ensinar o mesmo objetivo de aprendizagem.

Outro ponto abordado no Seminário, foi a necessidade de se esclarecer o termo multiculturalismo, a fim de ensinar o respeito a diferentes grupos sociais de forma harmoniosa e, assim, minimizar os preconceitos e conflitos decorrentes dos espaços escolares. Gonçalves e Silva (2003, p. 111) apregoam que o multiculturalismo tem em sua raiz a resistência aos currículos padronizados; no Brasil, está fortemente ligado aos movimentos de lutas sociais. Um movimento legítimo dos grupos culturais para serem reconhecidos, uma solução a monocultura reproduzida na escola que favorece uma minoria. Candau (2008) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo”.

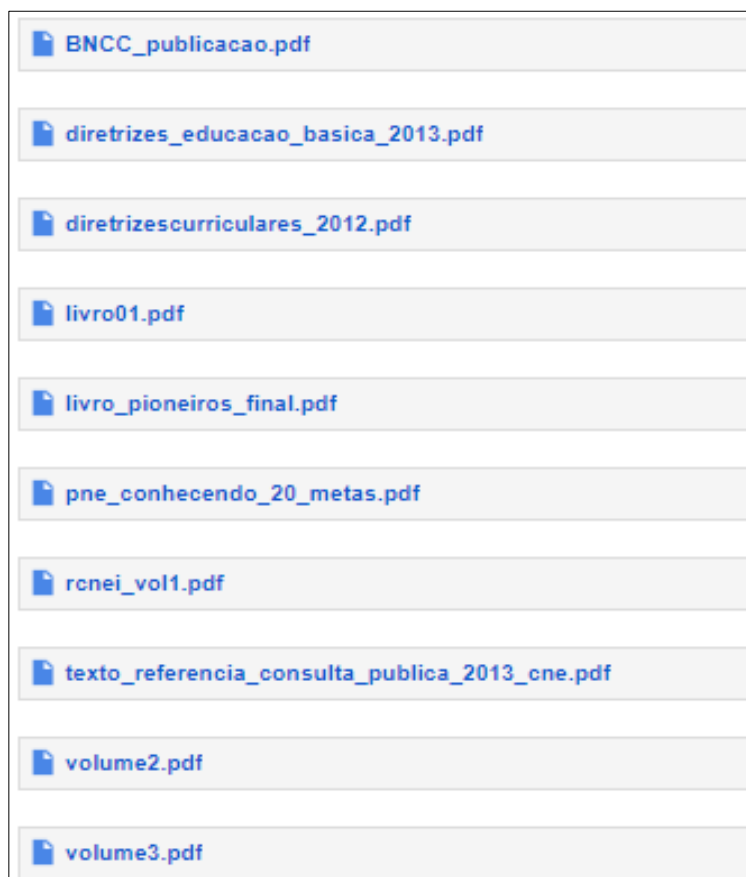
Para Candau (2008), o multiculturalismo não pode ser posto em prática por meio de um currículo hegemônico, como postulam as reinvidicações neoliberais, a reflexão sobre como a diferença é produzida por relações assimétricas exigem um currículo que sobrepuje a pedagogia das competências e dos quatro pilares da educação. A pedagogia do conflito (ou do dissenso) é que deveria estar em voga, pois ela precetua o diálogo entre posicionamentos de

origens diversas, dá voz aos silenciados. No documento final, reitera-se a importância do multiculturalismo em algumas passagens. Em uma delas, explica-se que o multiculturalismo “[...] preza pelo estudo voltado às diferentes manifestações culturais existentes pelo mundo, para que se dê a devida importância a tais estudos, evitando os conflitos e desconstruindo a possibilidade de supremacia desta ou daquela cultura sobre as demais” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 12). No volume II, sobre a etapa do Ensino Fundamental, o multiculturalismo aparece como um princípio: “Considerar os muitos desafios [...] no que diz respeito à aprendizagem na idade certa, ao multiculturalismo, à inclusão digital e tecnológica, à formação e qualificação docente [...]” (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 16).

O seminário se traduz, do meu ponto de vista, como uma mistura de definições e concepções, uma mistura de vozes. Penso que a CEPEC precisou, de algum modo, agradar todos os grupos que ali estavam.

Na sequência (mês de setembro) a CEPEC, encaminhou um e-mail com o material a ser utilizado nas próximas RPSs e reuniões externas. Os materiais estão elencados na figura 11, eles foram enviados junto ao e-mail.

Figura 11 – Documentos para as discussões sobre concepções pedagógicas.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No corpo do e-mail, as formadoras discorrem que estes materiais serviriam de subsídios para as discussões e que todos os documentos eram familiares aos professores, uma vez que, fazem parte da formação do educador. Semanalmente, as RPSs foram pautadas nos documentos de referência, principalmente, a BNCC – muitos professores ainda não a conheciam na íntegra. Notoriamente, em um prazo curto não foi possível aprofundar a leitura e as discussões. Utilizamos outros textos encaminhados pelo CEPEC para colaborar com as leituras. Destaco o texto produzido pela Nova Escola em parceria com a Fundação Lemann²³, uma edição dedicada a explicar a base e as mudanças na educação geradas por ela.

Figura 12 – Revista Nova Escola: tudo sobre a BNCC.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os estudos realizados nas reuniões e alguns materiais disponibilizados, como o da Nova Escola, reforçam a interferência do empresariado na educação, mostra-nos o quão imersos estamos em relação a esta influência. Aparentemente, é só uma revista com o

²³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14580/nova-escola-lanca-versao-impressa-de-guia-bncc-na-pratica-para-educacao-infantil-e-competencias-gerais> Acesso em 25 jul. 2023.

propósito de esclarecer a intencionalidade da BNCC, contudo, a linguagem no discurso ali escrito favorece a modelagem de uma escola que deve ensinar habilidades e competências que são necessárias ao mercado (RIBEIRO et al., 2021).

Em contrapartida, tivemos disponibilizados materiais de estudiosos e pesquisadores que são contrários ao movimento neoliberal e que estão mencionados no *corpus* do currículo, como Paulo Freire, José Gimeno Sacristán, Maria Angela Barbato Carneiro, Mario Sérgio Cortella, Moacir Gadotti, Paulo Sérgio Fochi, José Carlos Libâneo dentre tantos outros, penso que estas vozes foram silenciadas no decorrer do processo.

Em outubro, a CEPEC encaminha, aos gestores das UEs, e-mail solicitando a participação dos docentes para começar a organizar os grupos de trabalho.

Quadro 7 – E-mail para a organização dos grupos de trabalho.

Caros Gestores,

Em continuidade às discussões acerca da Proposta Curricular, estamos em organização dos Grupos de Trabalho com professores(as) representantes das Unidades Escolares, agora em Polo na EMEIEF Prof. Nicolau Moraes Barros (Rua Hatsuey Motomura s/nº, Vila Pires) nos dias 31/10 (terça-feira); 07/11 (terça-feira) e 14/11 (terça-feira), das 18h45 às 21h45.

-

Para tanto, solicitamos que conversem com o grupo de professores(as) da Unidade e definam quais serão os(as) representantes para tal ação. Sendo que, poderão ser os(as) mesmos(as) professores(as) representantes que participaram do I Seminário ou ainda, serem escolhidos(as) outros(as) professores(as) mediante a necessidade do grupo, da U.E ou dos(as) próprios(as) representantes. Lembramos que tais representantes cumprirão horário de RPS da referida semana no Polo de Discussão.

-

Dessa forma, após a definição do grupo, solicitamos o preenchimento da tabela abaixo com os nomes dos(as) representantes das etapas/modalidades referentes à sua Unidade Escolar

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Estes grupos se encontraram em outubro e novembro, finalizando as ações de 2017. Ao lembrar das reuniões que participei no Centro de Formação, percebo que as orientações eram dadas a partir de discursos que sempre (re)afirmavam a importância dos professores na elaboração curricular. E, de fato, a fundamentabilidade de um currículo preceitua a participação de todos. Em nossa escola, tivemos dois professores que participaram destes encontros, além de mim. A escola organizou-e para deixar as turmas com professores eventuais.

Apesar de a CEPEC (re)afirmar a necessária participação de todas as vozes, na prática ela também estava atrelada a um cronograma e a urgência de organizar, planejar, elaborar e construir um documento dual – que atendesse as especificidades das UEs e o sistema de ensino padrão. Deste modo, o currículo de Santo André teve suas etapas de elaboração e construção fragmentadas, remetendo-nos as Teorias da Administração e suas proposições, exigindo a racionalização do seu incremento (PARO, 2008).

Para que ocorra a construção e não a imposição de um currículo, cremos ser necessário que a gestão democrática seja posta em prática. Se não por completo, já que ainda temos muito a caminhar neste processo, que seja permitida uma participação ativa de todos – o que incide em escutar sem juízo de valor determinado, com a consciência de que as “[...] condições concretas ou das contradições concretas que apontam para a viabilidade de um projeto [...] (PARO, 2008, p.9) existem e devem ser refletidas, discutidas para chegar a um ponto comum, que privilegie o bem-estar coletivo.

A confecção de um currículo deve se traduzir como elemento fundante a desconstrução das desigualdades sociais. Caso contrário, é mais um documento que serve ao controle das massas. A escola deveria ser um espaço para o exercício das relações dialéticas – e os seus sujeitos (professores, alunos/famílias, gestão escolar) deveriam ter palco para as mais diversas reflexões e discussões, neste contexto, os seus objetivos seriam coletivamente construídos, junto à sua coordenação e planejamento.

4.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E PRÁTICA NO PROCESSO DE ESCRITA DO DOCUMENTO CURRICULAR

Na categoria contexto de produção e prática, destacamos dois subitens – Ações em âmbito do Trabalho de Grupo (GT) para o processo de produção de escrita; e Finalização do processo e homologação do currículo, participação do CME. A relação entre o contexto de influência e o de produção é muito próxima, no primeiro, há um estreitamente maior com as ideologias dogmáticas, no segundo, há uma articulação para transformar esses discursos dogmáticos em linguagem de interesse público geral (MAINARDES, 2018).

O ano de 2017, encerrou-se com os encontros que ocorreram em outubro e novembro. Em dezembro a CEPEC reorganizou seu cronograma. Em fevereiro de 2018, deu prosseguimento as ações e encaminhou aos gestores e-mail para convidar os professores a participar do processo de escrita curricular:


Quadro 8 – E-mail enviado aos diretores para a participação dos professores em 2018.

<p>Caras Equipes Gestoras,</p> <p>Conforme explanado com todo o grupo docente e gestores do DEIEF no II Seminário Currículo em Ação – 2018, em fevereiro do presente ano, daremos continuidade ao processo de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André mediante discussão em Grupos de Trabalho ao longo do 1.º Semestre.</p> <p>Para tanto, contaremos com a participação de representantes docentes e com o grupo de gestores das Creches e EMEIEFs, conforme uma organização que compreenderá 10 (dez) encontros de março a julho.</p> <p>Solicitamos que as orientações contidas no documento <u>"Orientação Normativa para os Grupos de Trabalho da Proposta Curricular – Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental"</u> (anexo) sejam lidas pela Equipe Gestora e socializadas com o grupo docente da Unidade Escolar, devendo ser colado em livro ata de Reunião Pedagógica, para ciência por escrito de todos(as) os(as) docentes.</p> <p>Na sequência, darem andamento aos encaminhamentos propostos, conforme orientado no referido documento, cumprindo o prazo indicado.</p> <p>Contamos com a colaboração de todo o grupo gestor, bem como dos grupos docentes das Unidades Escolares, para que mais essa ação seja realizada com qualidade.</p> <p>Em caso de dúvidas, entrar em contato com a CEPEC pelo telefone 3356-8142 ou pelo endereço eletrônico: CEPEC@santoandre.sp.gov.br</p> <p>Atenciosamente.</p> <p>SE / CEPEC – Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares 21/02/2018</p>

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Seguindo as instruções da CEPEC (2018), divulgamos em RPS as orientações e o convite para a participação dos interessados na escrita do currículo. Os professores interessados deveriam preencher a ficha de inscrição e aguardar o cronograma com as atividades previstas para 2018, que contou com reuniões, conferências e miniconferências para a construção do currículo, dando início a uma escrita coletiva do documento. A participação dos diretores e APs foi realizada em forma de convocação.

Figura 13 – Ficha de inscrição para a representação docente para grupo de trabalho proposta curricular.



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

ANEXO 1

REPRESENTAÇÃO DOCENTE PARA GRUPO DE TRABALHO PROPOSTA CURRICULAR – 2017	
FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	
Unidade Escolar em 2017:	
Nome Completo (sem abreviações):	
Registro Funcional:	
Etapas/Modalidade da Educação Básica nesta Unidade Escolar:	
Educação Infantil ()	Berçário ()
	1º. Inicial ()
	1º. Final ()
	2º. Inicial ()
	2º. Final ()
Ensino Fundamental ()	1º. Ano ()
	2º. Ano ()
	3º. Ano ()
	4º. Ano ()
	5º. Ano ()
Educação Inclusiva ()	Educação Fictícia Escolar ()
Período de Trabalho Manhã () Tarde ()	Jornada regular
Reunião Pedagógica Semanal:	Dia(s) da Semana
	Horário
Formação Acadêmica:	
E-mail pessoal:	
Telefone Celular:	
Observações:	

Fonte: CEPEC (2018).

Neste momento, conforme aponta Mainardes (2018), a secretaria de educação já tinha a política proposta, ou seja, à política oficial – relacionada a um contexto maior, às intenções do governo. Com os grupos formados e todas as informações já coletadas em 2017, teríamos

também a inserção das intenções das escolas, dos educadores – arenas locais, das quais a política emerge também.

As escolas, em Santo André, possuem realidades diferentes, imersas em comunidades com características próprias. Temos escolas nos centros e nas periferias, algumas margeiam as divisas do município e sofrem influência das cidades vizinhas – o fluxo entre os municípios é intenso para o trabalho e para o estudo. Penso que a discussão do currículo foi diferente em cada UE – primeiro por causa da realidade de cada uma, inclusive em relação ao segmento que cada uma oferta; segundo pela concepção, experiências e saberes de cada educador. “Professores e gestores são protagonistas da política, mas sua atuação nem sempre é coerente. Eles realizam o que podem dentro dos limites que lhes são impostos de acordo com recursos disponíveis” (MAINARDES, 2018, p. 12). Na unidade em que estava, tudo era realizado e entregue, não houve grandes embates, porém, eu sei que alguns professores não concordaram com algumas leituras e/ou com tarefas a serem realizadas. Em conversas de ‘corredor’ isto era muito claro, mas não nas RPSs.

Mainardes (2018) afirma que os professores se envolvem nas políticas educacionais de dois modos, como coautor ou de modo prescritivo (limitador). No primeiro, o educador é encorajado a participar mais ativamente na interpretação dos discursos e dos textos escritos; o segundo limita sua participação e o educador assume uma postura similar ao do consumidor inerte. O autor utiliza as terminologias de Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) – um educador *writerly* – atua como um leitor coprodutor, um educador *readerly* – é passivo, reproduz o texto/ o discurso. Penso que os professores das unidades (ao menos um) foram *writerly*, a participação não foi ampla, não foi um movimento totalmente participativo, mas houve sim a interpretação dos discursos ali expostos e, nem todos corroboraram com este discurso.

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da produção e prática (MAINARDES, 2018, p. 5).

Os saberes docentes são elementos fundamentais para que o professor se sinta encorajado a participar ou não das políticas educacionais, ser acrítico ou crítico depende entre outras premissas de como se observa os fenômenos acerca da profissão docente. Pinto (2006) ao discorrer sobre a *práxis* docente, salienta a importância da formação inicial e continuada aliada a experiência, quanto mais o professor conhece sobre determinado assunto, maior será

sua participação (caso ele queira). Por isso, reitero que faria sentido ainda mais a discussão prévia sobre o currículo.

Gestores, APs e educadores inscritos receberam o cronograma da CEPEC para iniciar o processo de escrita (Anexo C). De acordo com a Orientação Normativa para os grupos de trabalho da proposta curricular, foram formados sete grupos voltados à etapa de Educação Infantil (faixa etária entre 0 a 5 anos e 11 meses); oito voltados à etapa de Ensino Fundamental regular (faixa etária entre 06 a 10 anos), outro grupo para a EJA, “[...] sendo que contaremos com a transversalidade da modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em ambas as etapas” (CEPEC, 2018, p. 1).

Os grupos de trabalho (GTs) se reuniram de março até julho de 2018, às quartas-feiras, no Centro de Formação de Professores. Ao todo foram dez encontros, conforme o cronograma a seguir:

Quadro 9 – Cronograma das reuniões dos GTs.

Datas	
1º.	07 de março
2º.	21 de março
3º.	04 de abril
4º.	18 de abril
5º.	02 de maio
6º.	16 de maio
7º.	30 de maio
8º.	06 de junho
9º.	20 de junho
10º.	04 de julho

Fonte: CEPEC (2018, p. 4).

Os encontros aconteceram no período da manhã e tarde, conforme a jornada regular dos educadores, totalizando cinquenta horas de trabalho. As reuniões constituíram momentos de estudos, leituras, discussões, trocas, aprofundamentos e sistematização de conteúdos à Proposta Curricular no que diz respeito ao alinhamento necessário de pontos considerados importantes para o processo de escrita, elencados a seguir:

- Direitos de Aprendizagem/Objetivos e Conteúdos por etapa e ano de escolaridade, considerando as faixas etárias e os ciclos de aprendizagem;
- Elementos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular;
- Elementos constantes nos róis trabalhados em 2017 e 2018;
- Princípios para Avaliação em todo seu âmbito;
- Documentação pedagógica que atenda às necessidades de cada etapa (CEPEC, 2018, p. 2).

Ao final do processo, os professores receberam certificados pela Secretaria de Educação desde que tivessem participado de no mínimo de 75% (setenta e cinco) de presença nos GTs. Foi uma maneira de incentivar a participação e reconhecê-la. Acordou-se que cada UE teria pelo menos um professor representante, as UEs que não conseguiram definir seus representantes, tiveram que enviar um e-mail à CEPEC para justificar a ausência de participação do educador. Na UE em que estava, tivemos dois representantes, uma professora da Educação Infantil e uma do Ensino Fundamental.

Os representantes das escolas foram alocados em grupos, para discutir aspectos gerais da escrita do currículo e aspectos voltados aos componentes curriculares, inclusive os diretores e APs, conforme o quadro:

Quadro 10 – Formação para os grupos de trabalho conforme o componente curricular.

AP 1	Etapa de Educação Infantil (GT 01EI Avaliação)
Professora 1	Etapa de Educação Infantil (GT 07EI Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).
AP 2	Etapa de Ensino Fundamental - GT 14EF Geografia
Professora 2	Etapa de Ensino Fundamental - GT 08EF Avaliação – 4º ano.
Diretora	Etapa de Ensino Fundamental - GT 08EF Avaliação

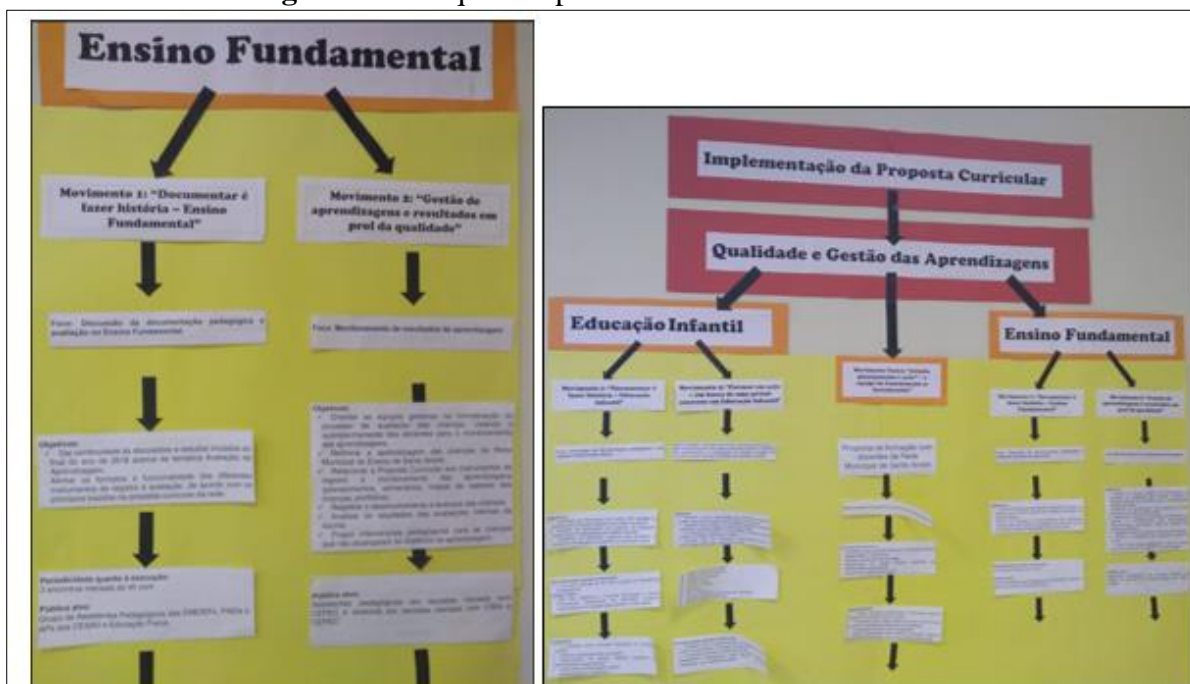
Fonte: Adaptado (CEPEC, 2018, p. 5-10).

Eu participei do grupo de Geografia e a cada encontro tudo era feito, de acordo com o material disponibilizado pela CEPEC. Todos no grupo em que estava, participaram, falaram sobre os temas abordados e autores estudados. Alguns professores demonstraram maior interesse, outros menos. Os grupos (aparentemente) foram formados sem critérios de definição pré-estabelecidos (a não ser pelo período de trabalho do professor); não me recordo de a CEPEC questionar a formação acadêmica ou a predileção do educador para acomodá-lo nos grupos.

Compartilhávamos com os demais professores da UE, em RPS, as discussões e informações relacionadas aos GTs. Por vezes, tínhamos que continuar as discussões e estudos com estes professores, seguindo as instruções da CEPEC.

Para sistematizar as reuniões e oportunizar a participação dos professores da UE, usava esquemas montados por mim e pela diretora, às vezes, tínhamos a contribuição da professora que participava do grupo sobre avaliação. Conforme imagens a seguir:

Figura 14 – Esquemas para sistematizar as discussões.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Parece-me que a participação do AP foi a de tecer a ponte entre CEPEC e UE. Penso ainda que cada AP levou as discussões ocorridas nos encontros, de acordo com a sua leitura e interpretação acerca dos fenômenos observados. Não há discurso neutro, tampouco leitores ingênuos. Apesar de tentar ser imparcial, entendo que a experiência de vivenciar os encontros foi única e, dessa forma, a leitura que levei a UE também foi única. O mesmo ocorreu com cada participante do GT.

Cavalcanti (2020) discorre em sua pesquisa que os participantes do GT compreenderam e interpretaram aquele momento de acordo com seus saberes, suas crenças ideológicas e valores. Salienta que conheceu professores que não queriam ter participado dos encontros, fizeram a pedido do diretor de sua escola; mas também encontrou professores engajados nas discussões, nos estudos – acredito que o desejo em participar ou não, por si só imprime a leitura dos encontros de formas muito distintas.

Os propósitos e interesses dos contextos micros (de cada sujeito que compõem estas arenas) pode levá-los a dar maior ênfase em determinadas partes e menos em outras; partes podem ser ignoradas ou reinterpretadas de forma subjetiva, “[...] a interpretação é uma questão de disputa (BOWE ET AL., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 62).

Penso ainda que cada encontro teve suas particularidades, o modo como as formadoras da CEPEC realizaram as atividades, conduziram as discussões, apresentaram as temáticas trouxeram interpretações distintas aos participantes. Momentos como esse, ao longo do

processo, mostra-nos que a prática de participação está intrínseca a de produção. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23), a interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva”. Após este momento, acontece a ‘atuação’, termo definido pelos autores para mostrar que o texto/os discursos podem ser apresentados/representados de diferentes formas – e são repassados de modo subjetivo.

Apesar da interpretação/reinterpretação, nos contextos micros, serem de suma importância, “na análise da política, não se pode considerar os atores como iguais, porque eles são sempre posicionados e o lugar onde estão influi na forma como interpretam e traduzem a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 25). Conforme Ball (2012), a política pública não está fadada ao sucesso ou fracasso por causa da interpretação que os educadores farão dela, há outros condicionantes que incidem na prática da política pública: especificidades dos lugares; infraestrutura; cronograma; aspectos socioeconômicos; ideológicos; formação técnica; documentos orientadores etc.

Conforme explicam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18) “[...] as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação”, esse efeito é sentido em todos os contextos, principalmente nos de produção e prática.

No contexto da prática, além dos aspectos materiais fundamentais para fazer a política acontecer e dos aspectos de interpretação e reinterpretação, há ainda os aspectos inerentes a cada um que compõe o grupo no contexto micro – “[...] resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 62).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21) argumentam que:

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas [...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional.

É comum que o discurso político e seus textos, na prática, sejam feitos de outro modo, e esse distanciamento entre o real (prática) e as leis, decretos, normativos etc., quase sempre ocorre na educação pública. Alguns descompassos ocorrem por falta de infraestrutura, materiais adequados, outros por concepções ideológicas e culturais, há descompassos que se estabelecem

ainda na esfera federal e já chegam nas esferas micros controversos e/ou ambíguos. Não podemos deixar de ressaltar a escola como contexto micro e suas singularidades.

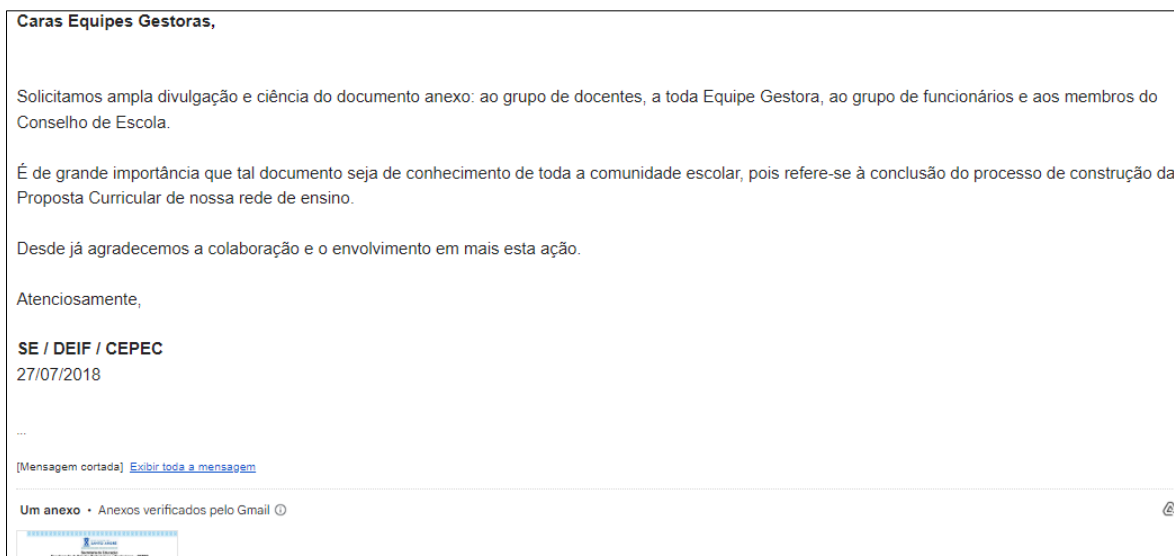
No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. [...]. As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. [...]. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre - mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Estas dissonâncias entre os contextos são evidenciadas no contexto de resultados ou efeitos, aqui as políticas são analisadas para que se detectem as suas fragilidades. “Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados” (MAINARDES, 2006, p. 63). Nestes contextos, abre-se a possibilidade de reformular o contexto de produção e/ou da prática a fim de ajustar aquilo que não deu certo. Notoriamente, este momento não ocorreu em 2018, não houve tempo, o cronograma da CEPEC foi justo.

Ressalto que o período de fevereiro até julho foi intenso, muitas leituras a serem realizadas em um curto prazo; além disso, em toda RPS discutíamos o que havia sido feito, anotávamos sugestões para levar à CEPEC; sempre mostrávamos a última versão do documento e mostrávamos os avanços.

Após o recesso e a finalização dos encontros, a CEPEC divulgou um documento preliminar a todos, além de prosseguir com o seu cronograma e dar continuidade as ações para a escrita do texto final.

Quadro 11 – E-mail para divulgar o documento preliminar de escrita.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na sequência, divulgou que todos os textos referentes à construção curricular estavam dispostos em um blog²⁴ - todos os interessados poderiam acessá-lo. Além disso, informou a realização das miniconferências e conferências para todos os docentes e gestores que quisessem participar.

Conforme documento oficial da Secretaria de Educação (SANTO ANDRÉ, 2018, p.1), as conferências e miniconferências foram realizadas nos dias 13, 14, 15 e 16 de agosto de 2018, das 19h às 22h, com a participação facultativa dos professores atuantes nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, dos gestores da Rede Municipal de Ensino Municipal de Santo André, da equipe de Secretaria de Educação, de representantes do segmento Pais e Responsáveis, do segmento Funcionários que atuam junto aos Conselhos de Escola das Unidades Escolares da referida rede (ANEXO D).

²⁴ Tentei acessar o blog: gtpropostacurricular.blogspot.com, não está mais disponível.

Quadro 12 – E-mail para divulgar o documento preliminar disposto no blog.

<p>Caras Equipes Gestoras,</p> <p>Atendendo aos pedidos de várias equipes gestoras, estamos disponibilizando todos os textos publicados no blog gtpropostacurricular.blogspot.com em formato PDF com o intuito de facilitar o estudo e a discussão do conteúdo tendo em vista a proximidade das Miniconferências.</p> <p>Ressaltamos que os textos Currículo e Avaliação na Educação Infantil e Currículo e Avaliação no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais foram atualizados no blog hoje, 02/08/2018, (e já estão anexo em formato PDF), visto estarem anteriormente em versão preliminar. Por isso, solicitamos que todos os envolvidos sejam comunicados sobre a referida atualização.</p> <p>Lembramos que todos os docentes e gestores interessados na participação das Miniconferências e Conferência deverão realizar sua inscrição por meio do link https://goo.gl/forms/Vp0QnQ5ybeQVX6xf1 até amanhã (03/08/2018), conforme ORIENTAÇÃO NORMATIVA PARA A REALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE MINICONFERÊNCIAS E CONFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO REFERENTE À PROPOSTA CURRICULAR (E-mail nº 452.07.18 - EMEIEF e E-mail nº 332.07.18 - CRECHE + CPFP + CESAS + Unidades externas).</p> <p>Obs. Os textos de procedimentos metodológicos da Educação Infantil ainda estão em revisão, para garantir a fundamentação necessária como combinado nos GTs dos campos de experiência.</p> <p>Agradecemos a compreensão e a participação muito expressiva dos que já se inscreveram para compor a conferência dos documentos.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>SE / DEIF / CEPEC 02/08/2018</p>
--

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O tema central das miniconferências foi a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André, mediante quinze eixos para discussões e deliberações, a saber:

Quadro 13 – Eixos para a discussão e deliberação nas miniconferências.

Datas	Dias da semana	Eixos
13 de agosto	segunda-feira	1- Avaliação e Documentação Pedagógica do Ensino Fundamental 2- Escuta, fala, pensamento e imaginação 3- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 4- Traços, sons, cores e formas
14 de agosto	terça-feira	1- Avaliação e Documentação Pedagógica da Educação Infantil 2- Língua Portuguesa 3- O eu, o outro e o nós 4- Visões Pedagógicas (ligadas à concepção de educação básica)
15 de agosto	quarta-feira	1- Ciências 2- Educação Física 3- Matemática
16 de agosto	quinta-feira	1- Arte 2- Corpo, gestos e movimentos 3- Geografia 4- História

Fonte: Santo André, 2018, p. 3.

Os objetivos das miniconferências foram: i) mobilizar todos os interessados na conclusão da Proposta Curricular da referida rede; ii) possibilitar espaço de participação e discussão frente ao princípio da gestão democrática; iii) finalizar o movimento curricular

iniciado em 2017 (SANTO ANDRÉ, 2018).

Após as miniconferências, foi realizada a conferência no dia 18 de agosto de 2018, das 08h às 17h, com a participação facultativa dos educadores, gestores, APs, pais e responsáveis, para deliberação final acerca das discussões realizadas nos encontros anteriores.

Quadro 14 – Eixos para deliberação na Conferências.

Manhã	Tarde
1- Visões Pedagógicas (ligadas à concepção de educação básica)	8- Avaliação e Documentação Pedagógica do Ensino Fundamental
2- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	9- Língua Portuguesa
3- Traços, sons, cores e formas	10- Ciências
4- O eu, o outro e o nós	11- Educação Física
5- Corpo, gestos e movimentos	12- Matemática
6- Escuta, fala, pensamento e imaginação	13- Arte
7- Avaliação e Documentação Pedagógica da Educação Infantil	14- Geografia
	15- História

Fonte: Santo André, 2018, p. 3.

Após, foi apresentado o texto final ao coletivo de professores, no dia 27 de agosto de 2018 em Reunião Pedagógica. Posteriormente, o referido documento foi enviado ao Conselho Municipal de Educação de Santo André para apreciação e aprovação, que ocorreu definitivamente em 2019.

Nos anos de 2017 e 2018, percebi algumas resistências nas RPSs, um grupo de professores questionaram à sua real participação no processo de elaboração e construção curricular, queriam saber se realmente seriam ouvidos. Alguns se incomodaram em receber os textos/materiais prontos da CEPEC para realizar as discussões. Após o prosseguimento das ações da CEPEC, tive colegas que mudaram de opinião e sentiram-se ouvidos, outros continuaram a dizer que o documento já estava pronto e que suas contribuições eram ínfimas ou nenhuma.

Essa situação, parece-me que ocorreu em toda rede, alguns sentiram-se participantes do processo, como Cavalcanti (2020, p. 15) que afirma em sua dissertação ter sido convidado, “[...] nos anos entre 2017 e 2019, contribuindo para a construção de objetivos, conteúdos e estratégias mediante uma concepção de educação proposta para a cidade”.

E outros, conforme Cavalcanti (2020, p. 105), não participaram “[...] na construção do diálogo no coletivo de sua escola, uma vez que não havia interesse e, consequentemente, compreensão do processo de construção da Proposta Curricular”. Mas também, houve um número considerável de educadores que apoiou a elaboração e construção do currículo.

Conforme o Diário do Grande ABC²⁵, no dia 8 de outubro de 2018, cerca de 2 mil professores da rede municipal de ensino de Santo André conheceram as linhas gerais (formalmente) do documento curricular que seria adotado nas escolas a partir 2019. Conforme a secretária adjunta de educação, à época, Gilzane Machi: “As diretrizes do novo currículo vão oferecer um porto seguro ao professor que deseja melhorar sua estratégia de ensino” (DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2018, s.n.), destacou.

Ela ainda discorre: “Vai mudar metodologia, a maneira como se ensina e como aluno aprende. Acredito que em pouco tempo vamos sentir mudança no resultado, porque a nova proposta usa modelos vindos da comunidade de onde o aluno veio. Assim o aprendizado é mais significativo e as matérias são aprendidas de forma mais fluidas (DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2018, s.n.), concluiu a secretária adjunta de Educação.

Figura 15 – Evento para apresentar a nova matriz curricular do município.



Fonte: Diário do Grande ABC, 2018.

O jornal menciona que durante o processo alguns professores (cerca de duzentos) foram contrários ao movimento de elaboração e construção curricular porque o processo não foi democrático o bastante. “Os critérios de escolha de quem compôs os grupos de trabalho

²⁵ Disponível na íntegra em: <https://www.dgabc.com.br/Noticia/2956672/sto-andre-define-matriz-curricular>
Acesso em: 25 jul. 2023.

representando as escolas foram bastante questionados”, afirmou um docente ao jornal que não quis se identificar. Segundo o mesmo, a escolha da concepção sócio-histórica-cultural, adotado como base pedagógica para todas as práticas, não foi consenso entre os integrantes dos grupos de trabalho. “Sentimos falta também da contratação de um profissional especializado em currículos, que não fosse da rede e pudesse conduzir com isenção o trabalho de reunião e finalização das propostas pedagógicas”, afirmou.

Ainda conforme o jornal, para o representante do grupo de professores, a expectativa era a de que, quando o documento chegasse para o aval do Conselho Municipal de Educação, fosse possível sugerir mudanças em seu conteúdo. Tais mudanças não foram sugeridas e o documento foi homologado sem modificações.

O prefeito Paulo Serra, admitiu para o jornal que houve divergências no processo, afirmando que: “Estamos tentando dar voz à maioria, que aprovou tanto o currículo quanto o material formado. Não dá para agradar todo mundo o tempo todo, infelizmente, a minoria vai ter que aceitar”, pontuou. A secretária afirmou que:

Todo o trabalho foi elaborado pelo grupo de professores, mas sob a mediação constante de uma equipe técnica preparada, mestres e doutores, muitos deles especializados na elaboração de currículos”, garantiu. “Contamos também com palestras, discussões técnicas que pudessem validar esse projeto como verdadeiro e democrático (MACHI, 2018, s.n.).

Atualmente, o currículo é utilizado na rede e sua avaliação ainda está em processo, o período de distanciamento social, causado pela pandemia do Covid-19, estagnou o processo de avaliação, isto porque o currículo em 2020-2021 foi adaptado para as aulas remotas. O ano de 2022, considerou o regresso total dos alunos às aulas presenciais e as dificuldades decorrentes da pandemia. Assim, somente este ano, é que retomamos na íntegra o Documento Curricular Andreense e sua avaliação.

O primeiro relatório de avaliação sobre o Plano Municipal de Educação (SANTO ANDRÉ, 2015/2025) foi elaborado em 2018, para analisar os anos de 2015 e 2016. O 1º Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação, foi divulgado em 2016; o 2º Relatório em 2018. Desta forma, ainda não temos nenhum documento oficial de avaliação do Documento Curricular Andreense.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, com base nas referências teóricas e nas análises de documentos aliada a etnografia, constatou que o documento curricular é um território de disputas e poder, dada à sua importância na condução das ações educativas que se desmembram nas UEs. A homologação da BNCC, simplifica a definição deste documento, a fim de atender à interesses mercadológicos. Esse reducionismo (proposital) acometido pelo MEC empobrece as políticas e as diretrizes curriculares, favorecendo os grupos de interesse e, em contrapartida, fazendo emergir os grupos de resistência. As arenas que permeiam as políticas públicas sempre são dotadas de situação e oposição, de ideologias antagônicas e/ou que se convergem em alguns pontos.

Ao longo do percurso delineado, nesta pesquisa, percebe-se que compreender como as teorias do currículo são/foram influenciadas pelo meio é importante para interpretar as finalidades educativas. Elas trazem os objetivos que se pretende alcançar em determinado momento da história. A cultura encontra-se inerente a este processo, pois mutável, resulta do contexto social que envolve crenças, valores, atitudes e, portanto, pode servir para reproduzir padrões (monocultura) ou expandir o pensamento crítico (multicultura). Assim, observa-se que a escola enquanto instrumento social pode oprimir (reproduzindo modelos da minoria dominante) ou emancipar os sujeitos. Os educadores são importantes (mas não os únicos), para determinar a quem a escola serve.

Em relação a rede municipal de educação de Santo André, constato que ela conseguiu produzir em um prazo médio o seu currículo. Ancorada a um contexto maior e, seguindo as proposições já delineadas pela esfera federal, não pode ser amplamente democrática. Mas ao ler o documento oficial e lembrar das reuniões, vejo que houve um esforço da CEPEC para tentar registrar as muitas vozes que permearam a elaboração e construção curricular. Lembro-me também que algumas vozes, dissonantes as ideias contidas na BNCC foram se perdendo e aos poucos silenciadas, já que não houve um aprofundamento das divergências.

Notoriamente, as vozes que ganharam maior eco, foram as definidas pela Secretaria de Educação e CEPEC, a participação dos educadores deu-se de um modo mais operacional, apesar dos espaços de discussões. Os estudos, os materiais e a condução das reuniões foram realizadas pela CEPEC, que para atingir os seus objetivos, não ampliou muitas discussões, dando a impressão para alguns de que elas foram rasas. Construir um documento há muitas mãos, não é fácil. Os conflitos são parte deste processo e necessários para alcançar um ponto comum,

todavia, nem todos que estão envolvidos neste processo, sabem lidar com as discordâncias ou permitem que elas aconteçam.

Como os professores atuaram de modo mais operacional a lógica da performatividade esteve presente em todo o processo, o contexto da prática tanto na elaboração quanto na construção é permeado pelo desempenho do educador que, igualmente aos APs e diretores, acabou, em muitos momentos, acumulando tarefas. A lógica performática inclusive está registrada no Documento Curricular que salienta, ao longo dos seus textos, a importância de se atingir o IDEB e as notas em todas as avaliações externas.

Ao revisitar as questões que nortearam esta pesquisa, saliento que os parâmetros, que nortearam a elaboração e construção do Documento Curricular no Município, advém da influência dos órgãos multilaterais, que desde a década de 1990, enfatizam a importância de currículos únicos, padronizados – para garantir à população uma base de conhecimentos comuns, que tendem a desconsiderar toda a heterogenia que compõem os bancos escolares. Ao homogeneizar os espaços escolares reproduzem-se mecanismos que reafirmam a condição social de cada um e sua importância nesta classificação. Perpetua-se o ciclo opressor/oprimido e silencia os discursos, as vozes que fogem ao padrão.

O Relatório Delors continua presente na formação do educador, haja vista que segundo a CEPEC, os professores pediram para que o currículo considerasse os quatro pilares da educação como material basilar. Essa premissa está na BNCC, com a formulação de competências e habilidades necessárias ao cidadão do século XXI. A pedagogia das competências tem forte apelo na BNCC e demonstra a participação ativa do mercado na resolução deste documento.

Ao mesmo tempo, a rede de Santo André ao formular o seu currículo, em seminário e algumas reuniões, colocou em pauta a preocupação com questões mais voltadas as teorias pós-críticas do currículo, como a ruptura da monocultura reproduzida na escola, o combate ao preconceito e as demais ações discriminatórias; enfatizando a necessidade de uma educação emancipatória e humanizada, citando autores da área no *corpus* do texto final.

Há um movimento que dentro das suas possibilidades, tenta avançar para uma educação mais equitativa, que valoriza a leitura e escrita como ferramentas para o desenvolvimento da criticidade e reflexão, mas também tenta atender ao contexto maior – as proposições definidas pelo MEC. A finalização do texto curricular, traduz um misto de ideias antagônicas por natureza. O contexto micro – refletiu a dualidade já existente no contexto macro. A Teoria de Ciclos nos esclarece que as políticas são um arcabouço de crenças, valores, ideias, interesses – a elaboração e construção do documento andreense, mostra-nos exatamente isso.

Em relação a participação do AP, ele foi a ponte entre educadores e CEPEC, sua atuação não foi passiva, mas também permeou o campo operacional. Dentro da UE, teceu reflexões e discussões sobre os pontos levantados pela CEPEC. No meu caso, ciente do momento, tentei ouvir e passar aos formadores todas as dúvidas e sugestões dos professores. Tentei ainda sanar as dúvidas e contribuir para garantir a participação dos meus colegas. Houve momentos de cansaço, já que tudo tinha prazos muito curtos e as demandas da escola não pararam.

O contexto de produção e prática da política pública no município, mostrou-me o quão a subjetividade – a interpretação e reinterpretação do momento esteve presente. Digo que para esta pesquisa, a subjetividade das minhas memórias ampliou as minhas vivências e experiências. Ao escrever, ao revisitar os documentos, lembrei-me de momentos pequenos ao olhar do todo complexo das relações humanas, mas significativos para mim. Lembrei-me do sorriso de uma das formadoras, em uma reunião, acolhedor. Lembro de algumas conversas com minha diretora, tirávamos dúvidas e montávamos as pautas para a RPSs, bem como alguns materiais, eram momentos agradáveis. Recordo ainda de algumas dúvidas sobre procedimentos, sobre o currículo, sobre autores. Inquietações que levaram a escolha do meu objeto de estudo.

Considerando os aspectos de interpretação e reinterpretação dos momentos de elaboração e construção do currículo, a ideologia de cada educador foi determinante. Determinou inclusive a sua atuação nas RPSs e nos encontros, que não se deu de modo passivo. Conforme seus saberes, experiências e vivências ele atuou – ou como *writerly* ou *readerly*. Inclusive os professores que decidiram não participar ou participaram pouco, estas atitudes são embasadas em suas crenças, valores e atitudes – a cultura permeou a elaboração e a construção curricular, portanto, circunscrita no texto final do currículo.

O currículo ainda não possui nenhuma avaliação oficial, assim o produto de intervenção visa à sua revisão. Após quase cinco anos de homologação e, por meio de critérios, preestabelecidos há que se verificar suas potencialidades e fragilidades. Caberia ainda ouvir os educadores sobre seus planejamentos e aulas, já que desde 2019 são formuladas com base no Documento Curricular Andreense. Mas estas são questões para futuras pesquisas.

6 REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueira. Porto alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out. /dez., 2017.
- ARAÚJO, A. B. Um legado de John Dewey para a administração escolar: uma leitura da obra vida e educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.23, n. 2, p. 356-369, maio/ago., 2019.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [on-line], v.1, n. 2. p. 99-116, jul. /dez., 2001.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. /dez., 2005.
- BALL, S. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Praxis Educative**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan. /jun., 2012.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BARBIERI, S. C. R. **O silenciamento da voz docente na BNCC** [recurso eletrônico]. Caxias do Sul: Educas, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNI, R. I. G. **A construção da prática do professor de educação infantil**: um trabalho crítico-colaborativo. 125f. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BIOTO-CAVALCANTI, P. A.; CAVALCANTI, F. Discutindo as teorias sobre currículo escolar. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 3-13, jan. /jun., 2020.
- BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul., 2001.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para a teoria de um sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V.M. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAVALCANTI, M. A. N. **O processo de construção curricular e práticas pedagógicas nas narrativas docentes: a rede municipal de educação de Santo André/SP (1998-2018)**. 197f. (2020). Tese (doutorado) – PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Educação em História, Política e Sociedade, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COMTE-SPONVILLE, A. **Dictionnaire philosophique**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vygotsky. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Trabalho Necessário**, [on-line], v. 17, n.32, jan. /abr., 2019.

FINO, C. N; SOUSA, J. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, São Paulo, v 3, n 2, p 53-66, jun./jul., 2005.

FILINICH, M. I. Figuras da manipulação. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 10, p. 67-86, dez., 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade de Santo André - SP** (2022). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santo-andre.html> Acesso em: 09 abr. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo escolar Santo André** (2023). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/pesquisa/13/0> Acesso em: 09 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun., 2015.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan. /mar., 2016.

LOPES, B. R. V. **Função da “análise de narrativa política”: para se entender (e problematizar) mudanças institucionais e de paradigmas políticos**. 200f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Ciência Política, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 2020.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out. /dez., 2015.

MACEDO, E. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. Â. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 1-20, 2020.

MANCILHA, M. de L. T. G. **O currículo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santo André**: concepções, histórias e memórias (2005 – 2016). 173f. (2020). Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr., 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, ago., p. 1-18, 2018.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. **Currículos: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2012.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité**. (2005). Disponível em: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,fr_2649_39263231_36221243_1_1_1_1,00.html Acesso em: 23 jan. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório da OCDE: "Education at a Glance 2014"** (2014). Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/926-relatorio-da-ocde-education-at-a-glance-2014> Acesso em: 23 jan. 2022.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. 2 ed. Porto: Porto, 2001.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PINTO, U. A. Pedagogia e pedagogos escolares. 2006. 184f. (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, L. H.; BORGES, B. S.; BOARIN, P.; RESENDE, C. A. da S. A Influência dos Grupos de Interesse na Política: apontamentos a partir da literatura. **Agenda Política**, v. 9, n. 1, p. 158–185, 2022.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. g. de; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012. p.55-84.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v.24, n.1, p.214-241, abr., 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**, São Paulo, v.4, n. 2, p. 32-66, ago. /set., 2012b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O., GARCIA, R. M. C., CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. O professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set. /dez., 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan. /jun., 2011.

SILVA, J. A. O currículo de ciências humanas e suas tecnologias. **Educação em Revista**, Marília, v.15, n.1, p.43-58, jan. /jun., 2014.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 19–31, set., 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Autêntica, 2003.

SOUZA JÚNIOR, E. P. de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **ANPED SUL**, Florianópolis, v.1, n.10, p. 1-18, abr., 2014.

THOMAS, C. **Research Guide to U.S. and International Interest Groups**. Westport: Praeger, 2004

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2016). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por Acesso em: 01 ago. 2023.

URIOS C. **Sobre p ABC Paulista (2020)**. Disponível em: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/> Acesso em: 30 set. 2021.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEIS, DECRETOS E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Base nacional comum curricular - BNCC (2017)**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
 Acesso em: 6 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 9 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em:
<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file.pdf> Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 19 mar. 2023.

SANTO ANDRÉ. **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. Santo André: Secretaria de Educação, volume I, 2019.

SANTO ANDRÉ. **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. Santo André: Secretaria de Educação, volume II, 2019.

SANTO ANDRÉ. **Documento curricular da rede municipal de Santo André**. Santo André: Secretaria de Educação, volume III, 2019.

SANTO ANDRÉ. **Lei Municipal n. 6.833, de 15 de outubro de 1991.** Dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br> Acesso em: 09 mar. 2023.

SANTO ANDRÉ. Plano Diretor. **Lei n. 8.696 de 17 de dezembro de 2004.** Institui o novo Plano Diretor do município de Santo André, nos termos do artigo 182 da Constituição Federal, do capítulo III da Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 - Estatuto da Cidade - e do Título V, Capítulo III, da Lei Orgânica do Município de Santo André. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br> Acesso em: 19 mar. 2023.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. **Ressignificação das práticas pedagógicas e transformações nos tempos e espaços escolares.** Santo André: PSA- SEFP, 2008.

SANTO ANDRÉ. **Lei n. 9.723, de 20 de julho de 2015.** Defini sobre o plano municipal de educação do município de Santo André (2015-2025). Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/secretarias-paginas/175/plano-municipal-de-educacao/> Acesso em: 17 maio 2023.

SANTO ANDRÉ. **Sumário de Dados de Santo André 2016.** ANO BASE, 2015.

ANEXO A - ENC: Materiais para discussões referentes ao rol provisório 2017 - Parte 1 e 2

(E-mail nº 128.03.2017 EMEIEF)



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO –
DEIEF**

Aos gestores (as) e educadores (as)

Atendendo um compromisso de governo para qualificar e buscar a equidade no planejamento para garantir o direito de todos (as) à educação, em consonância com o Plano Municipal de Educação (2015-2025) Lei no. 9.723/2015, especialmente em suas metas 5 e 7 e, alinhado aos princípios da Secretaria de Educação (garantia de acesso e permanência, qualidade de ensino e gestão democrática), a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares - CEPEC - tem como um de seus núcleos de ação a responsabilidade por mediar a construção de uma Proposta Curricular para a rede municipal andreense e para tanto irá fazê-lo com a participação de todos (as) os envolvidos (as) na ação educativa escolar. Tal desafio pretende se realizar a médio prazo, dadas as condições necessárias para discussões, estudos, reflexões e escolhas a serem feitos.

No entanto, para colaborar com a organização inicial rumo a um trabalho pedagógico que nos qualifique enquanto rede de ensino, optamos por iniciar valorizando as produções que os (as) professores (as) realizaram no ano passado. Por isso solicitamos que os (as) APs nos enviassem os planejamentos e planos de ensino anexados ao PPP das escolas em 2016.

As construções (2016) foram sistematizadas de acordo com as etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), pois cremos que as mesmas já foram realizadas considerando as legislações, as orientações pedagógicas oficiais e de fundamentação teórica do MEC/SEB, bem como os materiais didáticos do PNLD (2016-2018) utilizados nas escolas.

Na sequência, contamos com a leitura e estudo das sistematizações pelos grupos de Coordenadores de Serviço Educacional e Assistentes Pedagógicos visando o alinhamento do material que estará nas Unidades Escolares para a discussão com os professores (as) de ambas as etapas. A partir de tal sistematização orientamos que cada escola, com seus professores, possa organizar um **rol provisório** contendo objetivos e conteúdos para o trabalho pedagógico em nossa rede.

Após esse movimento, os documentos produzidos nas discussões escolares serão analisados pela CEPEC, juntamente com os Coordenadores de Serviço Educacional e Gerentes, para a organização de forma mais consensual possível do documento que orientará os planejamentos de 2017.

Cientes de que objetivos e conteúdos atendem apenas a uma parte daquilo que compõe uma proposta curricular, em tempo todos os aspectos necessários à constituição deste documento serão pensados e definidos com a participação da comunidade escolar. Pretendemos construir uma proposta curricular de forma democrática para que seja significativa e cumpra plenamente sua função social com a autoria de todos (as).

Estamos num momento privilegiado de nos ajudarmos a superar fragmentações e termos uma rede com unidade de ação, organizada em diálogo com as políticas educacionais nacionais e que atenda às especificidades das

diferentes realidades, mas mantenha sua identidade.

Contamos com o envolvimento e compreensão de todos (as), cuja participação se faz fundamental e valiosa para que nossa rede alcance seu objetivo maior: a qualidade educacional para nossos (as) alunos (as).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Março de 2017

E-mail nº 112.03.2017 **Caros(as) Gestores(as),**

Seguem anexos os seguintes documentos:

- ☐ Máscaras para a organização dos documentos formatados nas Unidades Escolares;
- ☐ Orientações para as discussões;
- ☐ Carta aberta para ser lida em RPS e posteriormente enviada para o e-mail pessoal de cada um dos professores (via Unidade Escolar);

Lembramos que a Reunião Pedagógica de 31/03 precisará contar com um momento em que todos os professores da Unidade tenham a oportunidade de visualizar a sistematização geral organizada na escola.

Qualquer dúvida nos colocamos à disposição.

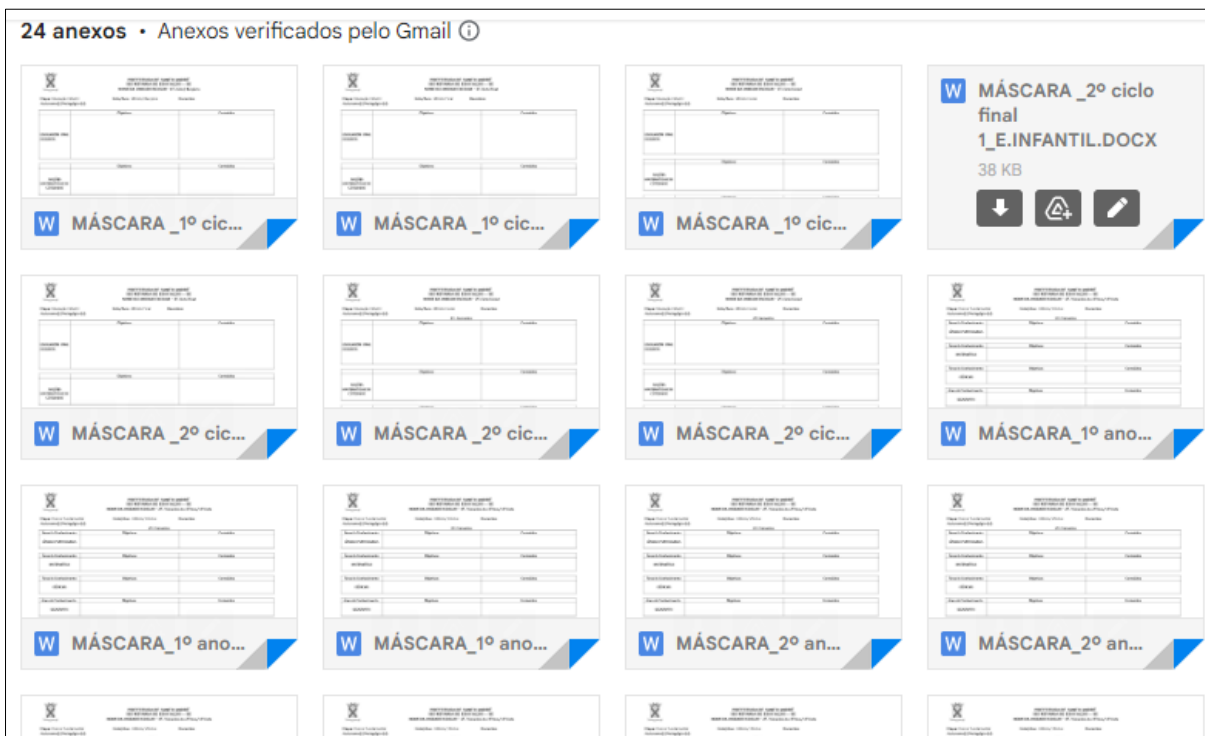
Atenciosamente,

SE / CEPEC

08/03/2017

...

São 24 anexos com as máscaras para formalizar os documentos.



ANEXO B – Modelos de Registro Individual da Criança - Ensino Fundamental

Caros Assistentes Pedagógicos,

Mediante reunião pedagógica de 28 de março, no Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”, informamos que os modelos de Registro Individual da Criança – Ensino Fundamental (Avaliação Trimestral) a serem analisados pelos grupos docentes das EMEIEFs na RP de 01 de abril, bem como na RPS da semana de 01 a 05 de abril, encontram-se no drive no link <https://drive.google.com/drive/folders/1gkSoj1dqT5nazua99cxb3DpdtC84oHk2usp=sharing>

Orientações para o trabalho com os referidos modelos:

(a) Retomada da Concepção de Educação Básica constante na Proposta Curricular (sócio-histórico-cultural); da Concepção de Avaliação explicitada no texto de Avaliação no Ensino Fundamental Anos Iniciais, especificamente no trecho 3. “O Conselho de Ciclos e o Registro de Resultados da avaliação dos períodos letivos” para que sejam diretrizes da análise dos modelos a serem apresentados;

(b) Leitura de registro da reunião com o grupo de Assistentes Pedagógicos de EMEIEF para esclarecer qual foi o processo de constituição dos modelos a serem apresentados;

(c) Apresentação dos modelos 1 ao 5 considerando aspectos pertinentes às diretrizes citadas no item (a);

(d) O grupo de docentes precisará escalonar por prioridade os modelos apresentados, considerando a escala de 1 até 5, entendendo que o 1 será para o modelo que melhor atender às diretrizes e o 5 será para o modelo que menos atender às diretrizes;

(e) Como na RP as discussões acontecerão em cada período, separadamente, será necessário que na RPS da semana se retome a organização de escala de cada período, buscando o CONSENSO do grupo de docentes atuantes no Ensino Fundamental da Unidade Escolar.

(f) Após o CONSENSO, a Equipe Gestora deverá preencher quadro próprio a ser enviado pela CEPEC com as opções do grupo docente da U.E.;

(g) O envio do quadro citado no item (f) deverá acontecer até as 12h do dia 05 de abril, impreterivelmente.

Qualquer dúvida entrem em contato com CEPEC pelo número 3356.8142.

Atenciosamente



Adriana Maria Biaggio Frenham
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
Secretaria de Educação
Telefone: (11) 3356-8142
E-mail: cepec@santoandre.sp.gov.br
ambfrenham@santoandre.sp.gov.br

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows

ANEXO C – Orientações normativas para a formação dos grupos de trabalho para a proposta curricular (21/02/2018).

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

**ORIENTAÇÃO NORMATIVA PARA OS GRUPOS DE TRABALHO
DA PROPOSTA CURRICULAR
ETAPAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

Este documento estabelece orientações e procedimentos a serem adotados frente às ações referentes aos Grupos de Trabalho (doravante GTs) envolvendo representantes docentes das Unidades Escolares (Creche e EMEIEF), Professores(as) de Educação Física Escolar, Professores(as) Assesores(as) de Educação Inclusiva (PAEIs), Diretores(as) de Unidade Escolar (DUEs) e Assistentes Pedagógicos(as) (APs), com atuação nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental para a composição de conteúdo a ser utilizado na Proposta Curricular da rede municipal de Santo André.

A presente Orientação Normativa tem por fundamento a continuidade do movimento curricular iniciado em 2017, conforme indicado pela legislação apoiada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) em sua meta 7¹, no tocante à organização curricular da federação e no Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME – Lei n. 9.723, de 201 de julho de 2015) em sua meta 7.

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 para o 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;

Estratégia 7.2. – Remeter as propostas dos direitos e objetivos de aprendizagem para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação; encaminhá-las ao Consórcio Intermunicipal do ABC, com vistas a uma articulação regional, progressivamente até a instância federal;

Estratégia 7.3. – Discutir e elaborar com os(as) professores(as) e demais profissionais da educação os princípios para a constituição de níveis de avaliação para cada modalidade de ensino, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem para o acompanhamento e planejamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, até o 3º (terceiro) ano de vigência deste PME;

[...]

Estratégia 7.10 – Orientar as políticas das redes e sistemas e ensino, de forma a atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média municipal, garantindo qualidade da aprendizagem em todas as unidades escolares do município [...] (PSA, 2016, pp. 54-78) (grifos nossos).

1º No presente ano de 2018 trataremos algumas especificidades considerando 07 (sete) GTs voltados à etapa de Educação Infantil (faixa etária entre 0 a 5 anos e 11 meses); 08 (oito) GTs voltados à etapa de Ensino Fundamental regular (faixa etária entre 06 a 10 anos), sendo que contaremos com a transversalidade da modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em ambas as etapas.

2º Os GTs iniciarão no mês de março de 2018 e se estenderão até o mês de julho do mesmo ano, sempre às quartas-feiras, no Centro de Formação de Professores Clarice Lispector sito à Rua Tirol, n. 05 (cinco), Vila Matarazzo, nas datas elencadas na tabela 01 (um):

¹ Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] metas nacionais da rede [...] estratégia 7.1: estabelecer e implementar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...]

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

Tabela 01 – Datas dos GTs

Datas	
1º	07 de março
2º	21 de março
3º	04 de abril
4º	18 de abril
5º	02 de maio
6º	16 de maio
7º	30 de maio
8º	06 de junho
9º	20 de junho
10º	04 de julho

3º Os GTs acontecerão nos períodos da manhã e da tarde, compreendendo a jornada regular de trabalho dos(as) docentes representantes envolvidos(as) no processo, da seguinte forma:

I – Os(as) docentes representantes envolvidos(as) nos GTs da etapa de Educação Infantil e que atuam em Creches cumprirão os horários das 07h às 12h e das 13h às 18h, sendo que ao final dos 10 (dez) encontros totalizarão 50 (cinquenta) horas de trabalho;

II – Os(as) docentes representantes envolvidos(as) nos GTs da etapa de Educação Infantil e que atuam em EMEIEF e possuem jornada de 24 horas, cumprirão os horários das 08h às 12h e das 13h às 17h, sendo que ao final dos 10 (dez) encontros totalizarão 40 (quarenta) horas de trabalho;

III – Os(as) docentes representantes envolvidos(as) nos GTs da etapa de Educação Infantil e que atuam em EMEIEF e possuem jornada de 27 horas cumprirão os horários das 07h às 12h e das 13h às 18h, sendo que ao final dos 10 (dez) encontros totalizarão 50 (cinquenta) horas de trabalho;

IV – Os(as) docentes representantes envolvidos(as) nos GTs da etapa de Ensino Fundamental e que atuam em EMEIEF cumprirão os horários das 07h às 12h e das 13h às 18h, sendo que ao final dos 10 (dez) encontros totalizarão 50 (cinquenta) horas de trabalho;

V – Os(as) Professores(as) de Educação Física Escolar, PAEIs, DUEs e APs envolvidos(as) nos GTs, em ambas as etapas, cumprirão seus horários respeitando o tempo de duração do respectivo GT ao qual estiver designado.

VI – Quanto aos casos de representantes que cumprem RPS e jornada de trabalho nas quartas-feiras, seguem:

(a) Docente Educação Infantil 24 horas – manhã
cumprir RPS de 07h às 08h no GT

(b) Docente Educação Infantil 24 horas – tarde
• 1 hora = cumprir de 17h às 18h no GT
• 2 horas = cumprir de 17h às 18h no GT
cumprir de 18h às 19h no CFP com planejamento e demandas do(a) docente

(c) Docente Educação Infantil 27 horas – tarde
• 1 hora = cumprir de 17h às 18h no GT
• 2 horas = cumprir de 17h às 18h no GT
cumprir de 18h às 19h no CFP com planejamento e demandas do(a) docente

Ativar o
Acesse Co

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

(d) Docente Educação Infantil e Ensino Fundamental 30 horas – manhã e tarde
PODERÃO cumprir das 18h30 às 21h30 no CFP com planejamento e demandas do(a) docente ou retornar para sua Unidade Escolar.

4º Os GTs se constituirão em momentos de estudos, leituras, discussões, trocas, aprofundamentos e sistematização de conteúdo importante da Proposta Curricular no que diz respeito ao alinhamento necessário de pontos elencados a seguir, bem como de outros que se fizerem necessários no decorrer do processo:

- Direitos de Aprendizagem/Objetivos e Conteúdos por etapa e ano de escolaridade, considerando as faixas etárias e os ciclos de aprendizagem;
- Elementos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular;
- Elementos constantes nos róis trabalhados em 2017 e 2018;
- Princípios para Avaliação em todo seu âmbito;
- Documentação pedagógica que atenda às necessidades de cada etapa.

I – Por configurarem fértil espaço de formação docente, ao final do processo, os(as) participantes, serão certificados pela Secretaria de Educação desde que tenham mínimo de 75% (setenta e cinco) de presença nos GTs.

II – Quando das datas especificadas na tabela 01 (um) os(as) participantes deverão cumprir seu horário no GT, não podendo ausentar-se sem justificativa prévia junto à CEPEC ou permanecer na Unidade Escolar.

III – Quando das datas especificadas na tabela 01 (um) os(as) participantes deverão assinar lista de presença no GT e levar um comprovante de frequência assinado pela representante da CEPEC que estiver na mediação, a ser apresentado para o(a) Diretor(a) de Unidade Escolar para que possa efetuar a assinatura de sua folha de frequência própria. O referido comprovante deverá ser arquivado em prontuário do(a) participante.

5º O grupo de docentes de cada Unidade Escolar precisará indicar um(a) docente, POR PERÍODO, que exerça a representação nos GTs.

6º Para a organização dos GTs de ambas as etapas levou-se em consideração as condições objetivas quanto a dinâmica de substituição nas Unidades Escolares para os(as) docentes participantes e a equiparação numérica de representantes por ciclo em cada etapa. Sendo assim, as Unidades Escolares indicarão seus(as) representantes considerando as tabelas 02 (dois), 03 (três), 04 (quatro) e 05 (cinco) que seguem, sabendo-se que C. = Creche e E. = EMEIEF.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

CRECHES/EMEIEFs – Etapa de Educação Infantil
GTs período da MANHÃ

	GT 01EI Avaliação	GT 02EI Documentação Pedagógica	GT 03EI Escuta, fala, pensamento e imaginação	GT 04EI O eu, o outro e o nós
Berçário	C. Antonio Oliveira C. Yvonne Cirtra	C. Gonzaguinha C. Mônica Jolo do Rego	C. Adalgisa Boccacino C. Maria Campos	C. República Italiana C. Máximo Mansour
1º. Inicial	C. Beth Lobo C. Jorge Guimarães C. Maria Ruth	C. Dom Dácio C. Angela Masiero C. Monteiro Lobato	C. Esther Moura C. Maria Dolores C. Marina G. Ullrich	C. Helter Villa Lobos C. João de Deus C. Pedro Ca
1º. Final	C. Brasil Marques C. Maria Delphina C. Paranaipacaba	C. Manoel Campestre C. Herbert de Souza	C. Elisabete Lilián C. Laura Dias C. Sandra Cristina	C. Demerindo da Costa Brandão C. Imã Rosina C. Nancy Andreoli
2º. Inicial	C. Francisca Zuk	C. Hsaki Koyama E. Nicolau M. Barros	C. Ver. Cosmo do Gás – ANEIO	C. Herli E. Mônica Jolo do Rego
2º. Final	E. Luiz Gonzaga E. Dom Jorge	C. Ver. Cosmo do Gás – Augusto Boid	C. Sueli Leal Barros E. Cora Corina	C. Evangelina J. Luppi
Educação Inclusiva	Representante	Representante	Representante	Representante
Educação Física Escolar	02 Representantes	02 Representantes		

Tabela 02 – GTs período da manhã – Educação Infantil – representantes docentes

CRECHES/EMEIEFs – Etapa de Educação Infantil
GTs período da TARDE

	GT 05EI Corpo, gestos e movimentos	GT 06EI Traços, sons, cores e formas	GT 07EI Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Berçário	C. Beth Lobo C. Maria Delphina C. República Italiana	C. Jorge Guimarães C. Maria Ruth	C. Esther Moura C. Maria Dolores
1º. Inicial	C. Antonio Oliveira C. Gonzaguinha C. Imã Rosina C. Mônica Jolo do Rego C. Paranaipacaba	C. Adalgisa Boccacino C. Herbert de Souza C. Laura Dias C. Marina G. Ullrich C. Sandra Cristina	C. Manoel Campestre C. Demerindo da Costa Brandão C. Maria Campos C. Nancy Andreoli C. Yvonne Cirtra
1º. Final	C. Dom Dácio C. Francisca Zuk C. Jolo de Deus C. Pedro Ca	C. Brasil Marques C. Helter Villa Lobos C. Sueli Leal Barros C. Monteiro Lobato	C. Elisabete Lilián C. Angela Masiero C. Herli C. Máximo Mansour
2º. Inicial	C. Evangelina J. Luppi	C. Hsaki Koyama C. Ver. Cosmo do Gás – ANEIO	C. Ver. Cosmo do Gás
2º. Final	E. Fernando Pessoa E. Mônica Jolo do Rego	C. Ver. Cosmo do Gás – Sylvia Orhof	E. Paranaipacaba E. Carolina Maria de Jesus
Educação Inclusiva	Representante	Representante	Representante

Tabela 03 – GTs período da tarde – Educação Infantil – representantes docentes

 Ativar o
Acesse Co

3
4



Secretaria de Educação
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

EMEIEFs – Etapa de Ensino Fundamental				
GTs período da MANHÃ				
GT 08EF Avaliação	GT 09EF Documentação Pedagógica	GT 10EF Língua Portuguesa	GT 11EF Ciências	
1º Ano	E. José M. Seidl Muiel E. Paranaipacaba E. Maria da Graça	E. Demercindo da Costa E. Yvonne Zahr E. Ver. Manoel de Oliveira	E. Carlos Drummond E. Pe. Fernando Godat	
2º Ano	E. Antonio V. Zamboni E. Miguel S. Ruiz	E. Elaine Cerna E. Vinícius de Moraes	E. Ayrton Senna E. Sônia A. Marques	E. Madre Teresa E. Tereza do Amaral
3º Ano	E. João Nunes E. José Lazzari	E. Maria Cecília E. Sylvia Orthof	E. José do Prado E. Chico Mendes	E. Cândido Portinari E. Paulo Freire
4º Ano	E. Carolina M. de Jesus E. Humero Thon	E. Com. Piero Polone E. Marilângela Fuzatto	E. Cidade de Takasaki E. Dr. Janusz Korczak	E. Elizabeth Leonardi E. Therezinha M. B. Nossé
5º Ano	E. Fernando Pessoa E. Salvador dos Santos	E. João de Barros E. Rev. Oscar Chaves	E. Aquilino Estêvão E. Parque Andreense	E. Machado de Assis E. Maria da Penha E. Darcy Ribeiro
Educação Inclusiva	Representante	Representante	Representante	Representante
Educação Física	02 Representantes	02 Representantes		

Tabela 04 – GTs período da manhã – Ensino Fundamental – representantes docentes

EMEIEFs – Etapa de Ensino Fundamental				
GTs período da TARDE				
GT 12EF Arte	GT 13EF Matemática	GT 14EF Geografia	GT 15EF História	
1º Ano	E. Tereza do Amaral E. Darcy Ribeiro	E. Sônia A. Marques E. Dom Jorge	E. João de Barros E. Cora Coralina	E. Luiz Sacilotto E. Dr. Janusz Korczak
2º Ano	E. José do Prado E. Rev. Oscar Chaves	E. Cidade de Takasaki E. Salvador dos Santos	E. Elizabeth Leonardi E. Maria da Penha	E. Maria da Penha E. Nicolau M. Barros
3º Ano	E. Com. Piero Polone E. Miguel S. Ruiz	E. Aquilino Estêvão E. Homero Thon	E. Machado de Assis E. Parque Andreense	E. Luiz Gonzaga E. Parque Andreense
4º Ano	E. Antonio V. Zamboni E. José Lazzari	E. João Nunes E. Odylo Costa	E. Paulo Freire E. Ver. Manoel de Oliveira	E. Augusto Boal E. Pe. Fernando Godat
5º Ano	E. José Lazzari E. Demercindo da Costa	E. Cândido Portinari E. Maria Cecília	E. Ayrton Senna E. Chico Mendes	E. Carlos Drummond E. Elaine Cerna
Educação Inclusiva	Representante	Representante	Representante	Representante

Tabela 05 – GTs período da tarde – Ensino Fundamental – representantes docentes

I – O processo de indicação dos(as) representantes deve ser registrado em livro ata própria das reuniões pedagógicas da Unidade Escolar, contendo a ciência de todos os(as) docentes envolvidos.

II – Os(as) representantes deverão preencher o formulário de inscrição – Anexo 1 – e a Equipe Gestora efetuar o envio até o dia **02 de março às 12h**, impetivelmente, para o e-mail cepec@santoandre.sp.gov.br.

5



Secretaria de Educação
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

III – As Unidades Escolares que por alguma razão não consigam definir seus(as) representantes deverão enviar uma cópia do registro, contendo a justificativa para o fato, endereçada ao e-mail cepec@santoandre.sp.gov.br.

IV – Nos casos que se encaixarem no mencionado no item III acima, não será possível indicação de docentes de outros ciclos/anos.

7º Quanto à participação dos(as) PAELs, a indicação e a inscrição ficarão na responsabilidade da Gerência de Educação Inclusiva utilizando o formulário de inscrição – Anexo 1.

8º Quanto à participação dos(as) Professores de Educação Física Escolar, a indicação e a inscrição ficarão na responsabilidade do grupo de professores(as) da área, na responsabilidade da Coordenação própria de Educação Física Escolar, utilizando o formulário de inscrição – Anexo 1.

9º Quanto à participação dos(as) DUEs e APs, considerar as tabelas que seguem 06 (seis), 07 (sete), 08 (oito), 09 (nove), 10 (dez), 11 (onze), 12 (doze) e 13 (treze), sabendo-se que C. = Creche e E. = EMEIEF:

CRECHES/EMEIEFs – Etapa de Educação Infantil			
GTs período da MANHÃ – Assistentes Pedagógicos(as)			
GT 01EI Avaliação	GT 02EI Documentação Pedagógica	GT 03EI Escuta, fala, pensamento e imaginação	GT 04EI O eu, o outro e o nós
C. Antonio Oliveira	C. Manoel Campesitini	C. Angela Mendes	C. Adalgisa Boccacino
C. Evangelina J. Luppi	C. Elizabeth Llian	C. Esther Moura	C. Dom Dácio
C. Imã Rosina	C. Herbert de Souza	C. Hádai Koyama	C. Harif
C. Maria Ruth	C. Maria Delphine	C. Maria Dolores	C. Maria Campos
C. Pedro Cia	C. Nancy Andreoli	C. Paranaipacaba – AP	C. Monteiro Lobato
E. Carolina M. de Jesus – AP 1	C. Ver. Cosmo do Gás – ANEXO	C. Yvonne Cirina	C. Ver. Cosmo do Gás
E. Mons. João do Rago	E. Elaine Cerna Chaves – AP 1	E. Cora Coralina – AP 1	E. Cândido Portinari – AP 1

Tabela 06 – GTs período da manhã – Educação Infantil – Assistentes Pedagógicos(as)

CRECHES/EMEIEFs – Etapa de Educação Infantil		
GTs período da TARDE – Assistentes Pedagógicos(as)		
GT 05EI Corpo, gestos e movimentos	GT 06EI Traços, sons, cores e formas	GT 07EI Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
C. Beth Lobo	C. Briza Marques	C. Demercindo da Costa
C. Francisca Zuk	C. Gonzagurinha	C. Helton Vito Lobato
C. João de Deus	C. Jorge Guimarães	C. Laura Dias
C. Marina O. Ulbrich	C. Máximo Mansour	C. Mons. João do Rago
C. República Italiana	C. Sandra Cristina	C. Sueli Leal Barros
E. Luiz Gonzaga – AP 1	E. Machado de Assis – AP 1	E. Nicolau M. Barros – AP 1

Tabela 07 – GTs período da tarde – Educação Infantil – Assistentes Pedagógicos(as)

Ativar
Acesse C

6



Secretaria de Educação
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

CRECHES/EMEIEFs – Etapa de Educação Infantil			
GTs período da MANHÃ – Diretores(as)			
GT 01EI Avaliação	GT 02EI Documentação Pedagógica	GT 03EI Escuta, fala, pensamento e imaginação	GT 04EI O eu, o outro e o nós
C. Beth Lobo	C. Francisca Zuk	C. João de Deus	C. Marina Ulbrich
C. Jorge Guimarães	C. Gonzagurinha	C. Briza Marques	C. República Italiana
C. Máximo Mansour	C. Sandra Cristina	C. Demercindo da Costa	C. Helton V. Lobato
E. Cândido Portinari	C. Sueli Leal Barros	C. Mons. João do Rago	C. Laura Dias
	E. Elaine Cerna Chaves	E. Luiz Gonzaga	E. Dom Jorge

Tabela 08 – GTs período da manhã – Educação Infantil – Diretores(as) de Unidade Escolar

CRECHES – Etapa de Educação Infantil		
GTs período da TARDE – Diretores(as)		
GT 05EI Corpo, gestos e movimentos	GT 06EI Traços, sons, cores e formas	GT 07EI Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
C. Adalgisa Boccacino	C. Dom Dácio	C. Harif
C. Ver. Cosmo do Gás	C. Monteiro Lobato	C. Maria Campos
C. Manoel Campesitini	C. Elizabeth Llian	C. Herbert de Souza
C. Maria Dolores	C. Nancy Andreoli	C. Angela Mendes
C. Paranaipacaba	C. Prof. Hádai Koyama	C. Paula Esther Moura
	C. Yvonne Cirina	C. Antonio Oliveira
C. Maria Ruth	C. Imã Rosina	C. Evangelina J. Luppi
	E. Mons. João do Rago	C. Pedro Cia

Tabela 09 – GTs período da tarde – Educação Infantil – Diretores(as) de Unidade Escolar

EMEIEFs – Etapa de Ensino Fundamental			
GTs período da MANHÃ – Assistentes Pedagógicos(as)			
GT 08EF Avaliação	GT 09EF Documentação Pedagógica	GT 10EF Língua Portuguesa	GT 11EF Ciências
E. Prof. Antonio V. Zamboni	E. Aquilino Estêvão	E. Augusto Boal	E. Ayrton Senna
E. Cidade de Takasaki	E. Com. Piero Polone	E. Cora Coralina – AP 2	E. Prof. Darcy Ribeiro
E. Fernando Pessoa	E. Homero Thon	E. Dr. Janusz Korczak	E. João de Barros
E. Luiz Gonzaga – AP 2	E. Luiz Sacilotto	E. Machado de Assis – AP 2	E. Madre Teresa
E. Miguel S. Ruiz	E. Prof. Nicolau M. Barros	E. Odylo Costa	E. Pe. Fernando Godat
E. Salvador dos Santos	E. Prof. Sônia A. Marques	E. Sylvia Orthof	E. Tereza do Amaral

Tabela 10 – GTs período da manhã – Ensino Fundamental – Assistentes Pedagógicos(as)

EMEIEFs – Etapa de Ensino Fundamental			
GTs período da TARDE – Assistentes Pedagógicos(as)			
GT 12EF Arte	GT 13EF Matemática	GT 14EF Geografia	GT 15EF História
E. Cândido Portinari – AP 2	E. Carlos Drummond	E. Carolina Maria de Jesus – AP 2	E. Chico Mendes
E. Elaine Cerna – AP 2	E. Dom Jorge	E. Elizabeth Leonardi	E. Eufy Gomes
E. José do Prado	E. José Lazzari	E. José M. Seidl Muiel	E. João Nunes
E. Maria Cecília	E. Maria da Graça	E. Maria da Penha	E. Marilângela Fuzatto
E. Paranaipacaba	E. Parque Andreense	E. Paulo Freire	E. Rev. Oscar Chaves
E. Therezinha M. B. Nossé	E. Ver. Manoel de Oliveira	E. Vinícius de Moraes	E. Yvonne Zahr
	E. Demercindo da Costa		

Tabela 11 – GTs período da tarde – Ensino Fundamental – Assistentes Pedagógicos(as)

EMEIEFs – Etapa de Ensino Fundamental			
GTs período da MANHÃ – Diretores(as)			
GT 08EF Avaliação	GT 09EF Documentação Pedagógica	GT 10EF Língua Portuguesa	GT 11EF Ciências
E. Paranaipacaba	E. Therezinha Nossé	E. José do Prado	E. Maria Cecília
E. José Lazzari	E. Maria da Graça	E. Carlos Drummond	E. Ver. Manoel de Oliveira
E. Carolina Maria	E. Elizabeth de Leonardi	E. Parque Andreense	E. Maria da Penha
E. Paulo Freire	E. Vinícius de Moraes	E. José M. Seidl Muiel	E. Eufy Gomes
E. Prof. João Nunes	E. Marilângela Fuzatto	E. Chico Mendes	E. Yvonne Zahr
E. Demercindo da Costa		E. Rev. Oscar Chaves	

Tabela 12 – GTs período da manhã – Ensino Fundamental – Diretores(as) de Unidade Escolar

EMEIEFs – Etapa de Ensino Fundamental			
GTs período da TARDE – Diretores(as)			
GT 12EF Arte	GT 13EF Matemática	GT 14EF Geografia	GT 15EF História
E. Antônio Virgílio Zamboni	E. Cidade de Takasaki	E. Fernando Pessoa	E. Miguel S. Ruiz
E. Com. Piero Polone	E. Aquilino Estêvão	E. Salvador dos Santos	E. Sônia A. Marques
E. Homero Thon	E. Luiz Sacilotto	E. Nicolau M. Barros	E. Augusto Boal
E. Machado de Assis	E. Dr. Janusz Korczak	E. Cora Coralina	E. Darcy Ribeiro
E. Odylo Costa Filho	E. Sylvia Orthof	E. Ayrton Senna	E. João de Barros
E. Tereza do Amaral	E. Pe. Fernando Godat	E. Madre Teresa	

Tabela 13 – GTs período da tarde – Ensino Fundamental – Diretores(as) de Unidade Escolar

– Caso o(a) Gestor(a) necessite ausentar-se em algum dos encontros, deverá entrar em contato com a equipe CEPEC, com antecedência, para uma melhor organização dos trabalhos.

Esta Orientação Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

21 de fevereiro de 2018
Secretaria de Educação
Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares

Ativar
Acesse C

7

ANEXO D – Documento oficial da Secretaria de Educação para a realização das confrências e miniconferências

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

A Secretária de Educação Dinah Kojack Zekcer no uso de suas atribuições legais resolve:

1ª Instituir as **MINICONFERÊNCIAS** nos dias **13, 14, 15 e 16 de agosto de 2018**, das 19h às 22h, com a participação facultativa dos/as docentes atuantes nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, dos gestores/das gestoras da Rede Municipal de Ensino Municipal de Santo André, da equipe de Secretaria de Educação, de representantes do segmento Pais e Responsáveis, do segmento Funcionários que atuam junto aos Conselhos de Escola das Unidades Escolares da referida rede.

2ª Que o Tema central das MINICONFERÊNCIAS será a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André, mediante 15 (quinze) eixos para discussões e deliberações, a saber:

- 1- Avaliação e Documentação Pedagógica da Educação Infantil;
- 2- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- 3- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;
- 4- Traços, sons, cores e formas;
- 5- Corpo, gestos e movimentos;
- 6- O eu, o outro e o nós;
- 7- Avaliação e Documentação Pedagógica do Ensino Fundamental;
- 8- Língua Portuguesa;
- 9- Ciências;
- 10- Educação Física;
- 11- História;
- 12- Geografia;
- 13- Arte;
- 14- Matemática;
- 15- Visões Pedagógicas (ligadas à concepção de educação básica).

3ª Instituir a **CONFERÊNCIA** no dia **18 de agosto de 2018**, das 08h às 17h, com a participação facultativa dos/as docentes atuantes nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, dos gestores/das gestoras da Rede Municipal de Ensino Municipal de Santo André, da equipe de Secretaria de Educação, de representantes do segmento Pais e Responsáveis, do segmento Funcionários que atuam junto aos Conselhos de Escola das Unidades Escolares da referida rede.

4ª Que o Tema central da CONFERÊNCIA será a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André, mediante **deliberação final** acerca das discussões realizadas nas miniconferências.

Dessa forma, segue a orientação normativa referente aos processos supracitados:

ORIENTAÇÃO NORMATIVA PARA A REALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE MINICONFERÊNCIAS E CONFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ REFERENTE À PROPOSTA CURRICULAR DAS ETAPAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Este documento estabelece orientações e procedimentos a serem adotados frente aos processos de MINICONFERÊNCIAS E CONFERÊNCIAS da Rede Municipal de Ensino de Santo André para a composição de conteúdo a ser utilizado na Proposta Curricular das Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da referida rede.

1

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

Objetivos:

I – mobilizar o grupo de docentes e gestores atuantes nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, bem como representantes do segmento Pais e Responsáveis, do segmento Funcionários e do segmento Comunidade que atuam junto aos Conselhos de Escola das Unidades Escolares da rede municipal de ensino de Santo André na conclusão da Proposta Curricular da referida rede;

II – possibilitar espaço de participação e discussão frente ao princípio da gestão democrática previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, meta 19 (dezemove) e no Plano Municipal de Educação 2015-2025 – PME, – Lei n. 9.723, de 201 de julho de 2015, meta 18 (dezoito).

III – finalizar o movimento curricular iniciado em 2017, conforme indicado pela legislação apoiada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) em sua meta 7 (sete), no tocante à organização curricular da federação e no Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME – Lei n. 9.723, de 201 de julho de 2015) em sua meta 7 (sete).

1. O processo das MINICONFERÊNCIAS se configurará da seguinte maneira:

A) TABELA 01 – Eixos para discussão e deliberação nas Miniconferências

Datas	Dias da semana	Eixos
13 de agosto	segunda-feira	1- Avaliação e Documentação Pedagógica do Ensino Fundamental 2- Escuta, fala, pensamento e imaginação 3- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 4- Traços, sons, cores e formas
14 de agosto	terça-feira	1- Avaliação e Documentação Pedagógica da Educação Infantil 2- Língua Portuguesa 3- O eu, o outro e o nós 4- Visões Pedagógicas (ligadas à concepção de educação básica)
15 de agosto	quarta-feira	1- Ciências 2- Educação Física 3- Matemática
16 de agosto	quinta-feira	1- Arte 2- Corpo, gestos e movimentos 3- Geografia 4- História

B) As MINICONFERÊNCIAS acontecerão no horário de 19h – 22h, em local a ser definido mediante a quantidade de inscritos por dia e eixo, **sendo informado via "SE Informa" até o dia 09 de agosto de 2018**.

C) As inscrições para as MINICONFERÊNCIAS se darão **por adesão** ao longo do período de **30 de julho a 03 de agosto de 2018** pelo endereço: <https://goa.diforma.Vp0n0n05ybQYX6t1> **NAO SERÁ PERMITIDA A PARTICIPAÇÃO SEM INSCRIÇÃO PRÉVIA.**

Ativa
Acesse

2

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

D) As Unidades Escolares receberão via "SE Informa" uma relação dos inscritos/das inscritas até o dia 09 de agosto de 2018, enquanto comprovação do sucesso das inscrições. Tal documento deverá ser reproduzido para cada participante e ser apresentado na chegada às MINICONFERÊNCIAS.

E) Na semana em que ocorrerão as MINICONFERÊNCIAS, os/as docentes, os gestores/as gestoras que optarem por se inscreverem a participar, terão como opção **a troca de UMA miniconferência pelo seu horário de Reunião Pedagógica Semanal da referida semana.**

F) Caso os/as docentes, os gestores/as gestoras optem por participar de várias miniconferências na semana, poderão fazê-lo, mas FORA do seu horário de trabalho.

G) As participações nas MINICONFERÊNCIAS serão certificadas, seja em horário de trabalho ou não.

H) Optando pela **NÃO** participação em nenhuma MINICONFERÊNCIA, os/as docentes, os gestores/as gestoras deverão cumprir seu horário de **Reunião Pedagógica Semanal na própria Unidade Escolar, normalmente.**

I) **É imprescindível que os/as participantes ao se inscreverem para as MINICONFERÊNCIAS realizem estudo e leitura crítica dos materiais** referentes às mesmas, trazendo para o momento da discussão suas sugestões de alteração com as devidas fundamentações a serem apresentadas e ponderadas. Necessário ressaltar-se que não haverá tempo suficiente para que a referida leitura aconteça no momento da MINICONFERÊNCIA. Todo o material a ser utilizado em cada eixo encontra-se disponível no **blog Produção dos Grupos de Trabalho para a Proposta Curricular de Santo André, no link gropostacurricular.blogspot.com.**

J) No momento de MINICONFERÊNCIA o trabalho acontecerá por inscrição, ou seja, as pessoas presentes que tiverem sugestões de alteração devidamente fundamentadas poderão inscrever-se para ter um momento de fala. Os tempos destinados às falas e ponderações serão acordados no grupo considerando-se a quantidade de inscritos/inscritas em relação ao tempo de 3 (três) horas destinadas à reunião. Após a exposição de cada pessoa inscrita, poderá ou não se suceder breves ponderações e, na sequência, se procederá a votação e deliberação final a respeito de cada item abordado.

K) Cada MINICONFERÊNCIA contará com uma dupla de mediadores/mediadoras e uma dupla de relatores/relatores que serão responsáveis: por comunicar os procedimentos da reunião; pela lista de presença; pelas inscrições de fala; pelo monitoramento dos tempos; pela mediação das discussões e pelo registro de toda a reunião.

L) Cada MINICONFERÊNCIA, em plenária, definirá as alterações a serem apresentadas na Conferência.

3

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

2. O processo da CONFERÊNCIA se configurará da seguinte maneira:

A) A inscrição para a CONFERÊNCIA se dará **por adesão, NO MESMO FORMULÁRIO DAS miniconferências**, ao longo do período de **30 de julho a 03 de agosto de 2018** pelo endereço: <https://goa.diforma.Vp0n0n05ybQYX6t1> **NAO SERÁ PERMITIDA A PARTICIPAÇÃO SEM INSCRIÇÃO PRÉVIA.**

B) As Unidades Escolares receberão via "SE Informa" uma relação dos inscritos/das inscritas até o dia 09 de agosto de 2018, enquanto comprovação do sucesso das inscrições. Tal documento deverá ser reproduzido para cada participante e ser apresentado na chegada à CONFERÊNCIA.

C) A CONFERÊNCIA ocorrerá FORA do horário de trabalho.

D) A participação na CONFERÊNCIA será certificada de acordo com a opção de horário feita no momento da inscrição e confirmada por assinatura em lista de presença.

E) É imprescindível que os/as participantes que se inscreverem para a CONFERÊNCIA realizem estudo e leitura crítica dos materiais de cada eixo, já com as sugestões de alterações deliberadas em cada miniconferência, disponibilizados no **blog Produção dos Grupos de Trabalho para a Proposta Curricular de Santo André, no link gropostacurricular.blogspot.com.** Necessário ressaltar-se que não haverá tempo suficiente para que a referida leitura aconteça no momento da CONFERÊNCIA.

F) No dia da CONFERÊNCIA os trabalhos acontecerão em plenária envolvendo cada eixo das miniconferências para deliberação final, mediante a seguinte organização:

TABELA 02 – Eixos para deliberação nas Conferências

Manhã	Tarde
1- Visões Pedagógicas (ligadas à concepção de educação básica)	8- Avaliação e Documentação Pedagógica do Ensino Fundamental
2- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	9- Língua Portuguesa
3- Traços, sons, cores e formas	10- Ciências
4- O eu, o outro e o nós	11- Educação Física
5- Corpo, gestos e movimentos	12- Matemática
6- Escuta, fala, pensamento e imaginação	13- Arte
7- Avaliação e Documentação Pedagógica da Educação Infantil	14- Geografia
	15- História

G) A plenária presente na CONFERÊNCIA definirá as alterações consideradas no texto final da Proposta Curricular, sendo que a mesma será apresentada ao coletivo de docentes da rede no dia 27 de agosto de 2018 em Reunião Pedagógica, considerando os períodos de trabalho da manhã e da tarde de cada um.

Ativa
Acesse

4



Secretaria de Educação
Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC

3. A participação de representantes do segmento Pais e Responsáveis e do segmento Funcionários que atuam junto aos Conselhos de Escola das Unidades Escolares nos processos supracitados:

- A) Os representantes dos segmentos Pais e Responsáveis e Funcionários que compõem os Conselhos de Escola das Unidades Escolares participarão das MINICONFERÊNCIAS e da CONFERÊNCIA mediante representatividade.
- B) Cada Unidade Escolar da rede deverá mobilizar seus conselheiros e escolherem dois membros representantes de cada um dos segmentos citados no item A para que participem de encontro no Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, em data a ser agendada.
- C) No referido encontro será explicado todo o movimento curricular desde 2017, conforme estabelecido nos objetivos da presente orientação normativa. Na sequência serão escolhidos, mediante aclamação, os representantes que sairão para participarem das MINICONFERÊNCIAS e da CONFERÊNCIA, formalizando-se então as devidas inscrições.

4. Reunião Pedagógica de 27 de agosto de 2018

Após a legitimação no texto final da Proposta Curricular, haverá apresentação do documento ao coletivo de docentes das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede, no dia 27 de agosto de 2018 em Reunião Pedagógica, considerando os períodos de trabalho da manhã e da tarde de cada um.

Posteriormente, o referido documento será, ainda, enviado ao Conselho Municipal de Educação de Santo André para apreciação e aprovação (PME – Lei n. 9.723, de 201 de julho de 2015 – meta 7 (sete), estratégia 7.2), para posterior homologação pela Sra. Secretária de Educação.

Esta Orientação Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

Santo André, 27 de julho de 2018.

Dinah Kojuck Zekcer
Secretária de Educação