

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

Maria Gabriela Mills Cammarano

**POLÍTICAS CURRICULARES EM CENA NO MUNICÍPIO DE SANTO
ANDRÉ: DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (2019-2020)**

**São Caetano do Sul
2021**

MARIA GABRIELA MILLS CAMMARANO

POLÍTICAS CURRICULARES EM CENA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (2019-2020)

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

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

CAMMARANO, Maria Gabriela Mills

Políticas curriculares em cena no município de Santo André: desafios do Coordenador Pedagógico (2019 – 2020) / Maria Gabriela Mills Cammarano. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

152 p.: il.

Orientadora: Profª Dra. Sanny Silva da Rosa.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Políticas curriculares. 2. Coordenador pedagógico. 3. Interlocução. 4. Ensino Fundamental. 5. Santo André. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato de Assis Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10/08/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)

Prof. Dr. Rodnei Pereira (USCS)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG)

Dedico este trabalho a todos os professores e gestores que acreditam na educação pública de qualidade, em especial àqueles que, em meio ao caos, ainda resistem e insistem em manter um posicionamento crítico, promovendo a reflexão e lutando pela garantia dos direitos e da cidadania.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida. A Ele a Glória e o Louvor.

Aos meus pais, Lia e James (*in memoriam*), por terem me feito acreditar no poder transformador da educação. Mesmo diante de situações tão adversas que a vida nos proporcionou, vocês sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu marido Kleber, meu maior incentivador, amigo, companheiro de todas as horas (principalmente das mais difíceis), por estar ao meu lado incondicionalmente durante este percurso, segurando minha mão e me apoiando nos momentos de desespero, cansaço ou chlique. Sem seu “empurrão” eu não teria coragem de encarar essa deliciosa loucura chamada Mestrado.

À minha doce e amada Sophia, por compreender minha ausência como mãe em muitos momentos, acompanhar minha trajetória, mesmo sendo tão pequena, e me incentivar nos momentos difíceis. Seu sorriso e alegria foram por muitas vezes o “combustível” necessário nessa jornada. À você, minha querida filha, dedico este trabalho, fruto de muita luta, cansaço e paixão.

Às minhas irmãs Maria Luiza e Maria Augusta, por ouvirem minhas lamúrias e vibrarem com as minhas vitórias, mesmo que à distância. Obrigada por me permitirem fazer parte desse trio de Marias tão diferentes e complexas.

Às minhas meninas Momo, Gigi, Lolo e Fefe, pelo privilégio de tê-las como sobrinhas. Que este trabalho e minha caminhada sirvam de inspiração a vocês para que trilhem suas vidas pessoais e profissionais com humildade, dedicação e determinação, lembrando-se sempre que lugar de mulher é onde ela deseja estar.

Ao Arthur James, meu menino amado, cheio de vida e de luz. Obrigada por alegar meus dias em nossas chamadas de vídeo, por suas gracinhas e riso fácil. Não vejo a hora de essa pandemia permitir que eu possa novamente segurá-lo em meus braços. A titia te ama muito e sente muitas saudades.

Ao Nonno e a Vovó Neusa, pelo suporte ao longo dessa caminhada, pelas vezes em que ficaram com a Sophia para que eu pudesse estudar, pelas comidinhas compartilhadas e pelos bifés congelados que facilitaram minha vida. Minha eterna gratidão a vocês.

A todos os familiares: primos(as), tios(as), cunhados(as), por acompanharem meu caminhar. Em especial à minha amada “Vovó Lia”, por ter contribuído na minha formação como pessoa, cidadã, mulher e mãe. A senhora, no auge dos seus 91 anos, continua me inspirando...

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa, por me acompanhar e conduzir de maneira tão sábia, benevolente e generosa neste processo incrível de amadurecimento e “metamorfose” intelectual.

Agradeço a cada palavra dispensada, cada aula ministrada (que, não raramente, me fazia sair desnorteada), por todas as orientações repletas de criticidade e principalmente por acreditar no meu potencial e contribuir na construção do meu novo “eu”. Tê-la caminhando ao meu lado foi de fundamental importância na realização deste trabalho. Faltam palavras para externar minha gratidão e admiração.

Ao Professor Jefferson Mainardes, minha admiração pelas contribuições acadêmicas, gratidão pelas preciosas considerações em minha banca de qualificação e por aceitar fazer parte de um momento tão importante em minha trajetória.

Ao querido Professor Rodnei Pereira, pelo apadrinhamento acadêmico, pela acolhida no PID (que incluía sempre lindos contos docemente lidos por ele) e pelas sábidas contribuições em nosso grupo de pesquisa e no desenvolvimento deste trabalho. Deixo registrado minha admiração, respeito e carinho.

Aos colegas da Prefeitura de Santo André, pelo incentivo, apoio e parceria. Não poderia deixar de agradecer a duas professoras fantásticas com as quais tive o privilégio de trabalhar e que me incentivaram muito a ingressar no Mestrado: Vivi e Cíntia...Minha admiração e gratidão a vocês.

Como deixar de agradecer àquela amiga que o mestrado me deu? Clau...Você merece um parágrafo especial por partilhar comigo as angústias, incertezas, medos e vitórias. Chegamos à reta final e certamente você foi fundamental neste caminhar. Jamais me esquecerei: “Não será fácil, mas será ótimo”.

À Secretaria Municipal de Educação de Santo André, por ter concedido autorização para realização desta pesquisa.

Aos colegas da EMEIEF Professor Eufly Gomes, que me acolheram em 2020 no meu retorno à docência e compartilharam comigo o ano mais inusitado que tivemos enquanto professores.

Às Assistentes Pedagógicas da rede municipal de Santo André, que gentilmente cederam seu tempo e suas vivências para a concretização desta pesquisa. Minha gratidão e eterna admiração por esta função gratificada assumida por vocês com muito amor, respeito e dedicação.

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.”

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se deu a interlocução entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares no processo de execução do novo currículo de ensino fundamental do município de Santo André, nos anos de 2019 e 2020. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que conciliou análise documental com dados extraídos de relatos de coordenadoras pedagógicas em um Grupo de Discussão e de entrevista com uma representante da SME. O trabalho aborda a construção histórica e a concepção de currículo adotada pela rede a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as percepções das coordenadoras sobre esse processo, inclusive em meio à pandemia. Quanto ao tratamento teórico e metodológico da pesquisa, as referências se agrupam em torno de conceitos de três campos de estudo: o de currículo; o das políticas de educação; e o de gestão educacional. No que diz respeito ao currículo, este estudo se baseia nas contribuições de autores como Apple e Beane (1997), Arroyo (2013), Giroux e Mc Laren (1999), Moreira e Candau (2008), Sacristán (2010a, 2013b, 2017c), Santomé (2003), Silva (2005), Young (2007, 2014, 2016). Para análise da interlocução entre os órgãos centrais da rede e as escolas, foi adotado o conceito de “atuação” ou “encenação” de políticas, utilizado nos estudos de Ball (2005) e Ball, Maguiree Braun (2016), em que privilegiam a compreensão dos processos de interpretação e tradução dos textos e orientações oficiais em detrimento da noção de implementação. Finalmente, no campo da Gestão Educacional, foram buscados aportes teóricos nos estudos de Placco, Souza e Almeida (2012), Ball (2005), Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), entre outros. Os resultados apontam a existência de contradições teóricas do documento curricular e de incoerências entre o discurso oficial da SME e as orientações e estratégias indicadas para a execução do novo currículo. Outro achado relevante se refere à fragilidade de identidade profissional do CP, que impacta diretamente o exercício das funções desse gestor escolar. Como conclusão, o estudo aponta a necessidade de fortalecer o protagonismo dos sujeitos curriculares como forma de resistência à padronização das práticas escolares pretendida pelos currículos orientados pela BNCC. Como contribuição deste trabalho, surge como produto a organização de uma proposta formativa para os gestores, denominada Fóruns Setoriais de Formação e Gestão Permanente, cujo objetivo é sugerir pontos de partida a partir dos dados obtidos nesta pesquisa que amparem os envolvidos na formulação e encenação das políticas públicas e auxiliem a ressignificar o lugar do CP enquanto formador de professores.

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

ABSTRACT

This research had the objective of understanding how the dialogue between the Municipal Secretariat of Education and the school units took place in the process of implementing the new elementary school curriculum in the county of Santo André, in the years 2019 and 2020. This is a qualitative research study that reconciles documentary analysis with information extracted from the reports of pedagogical coordinators in a Discussion Group and from an interview with a representative of the SME. The research approaches the historical construction and the conception of curriculum adopted by the network from the Common National Curricular Base (BNCC) and the coordinators' perceptions of this process, including in the midst of the pandemic. As for the theoretical and methodological treatment of the research, our references are grouped around concepts from three fields of study: curriculum, education policy, and educational management. With regard to curriculum, this study draws on the contributions of authors such as Apple and Beane (1997), Arroyo (2013), Giroux and Mc Laren (1999), Moreira and Candau (2008), Sacristán (2010a, 2013b, 2017c), Santomé (2003), Silva (2005), Young (2007, 2014, 2016). To analyze the dialogue between central network organs and schools, we adopted the concept of "acting" or "staging" of policies, used in the studies by Ball (2005) and Ball, Maguire, and Braun (2016), in which they favor the understanding of the processes of interpretation and translation of official texts and guidelines over the notion of implementation. Finally, in the field of Educational Management, we sought theoretical contributions in the studies of Placco, Souza, and Almeida (2012), Ball (2005), Miziara, Ribeiro, and Bezerra (2014), among others. The results indicate the existence of theoretical contradictions in the curriculum document and inconsistencies between the official discourse of the SME and the guidelines and strategies indicated for the implementation of the new curriculum. Another relevant finding refers to the fragility of the professional identity of the CP, which directly impacts the exercise of the functions of this school manager. In conclusion, the study points to the need to strengthen the role of curriculum subjects as a way to resist the standardization of school practices intended by the curriculum guided by the BNCC. As a contribution of this research, the organization of a training proposal for managers, called Sector Forums for Ongoing Training and Management, has been proposed, with the purpose of suggesting starting points based on the results obtained in this research to support those involved in the formulation and implementation of public policies and to help redefine the role of the CP as a teacher trainer.

Keywords: Curricular Policies. Pedagogical Coordinator. Interlocution. Elementary School. Santo André.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Estrutura da BNCC	59
Figura 2 — Composição das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades	60
Figura 3 — Desenvolvimento do currículo segundo Sacristán.....	66
Figura 4 — Dimensões Contextuais	72
Figura 5 — Adequação de recursos	92
Figura 6 — Acolhimento gestores / SME	93
Figura 7 — Apoio recebido pela SME	94
Figura 8 – Planilha de resultados finais (A).....	107
Figura 9 – Planilha de resultados relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética (B).....	107
Figura 10 – Mapa de Sondagem – Hipóteses de escrita (C).....	108
Figura 11 – Planilha de Habilidades de Língua Portuguesa (1º Ano / 3º Trimestre).....	108
Figura 12 – Planilha de Habilidades de Matemática (1º Ano / 3º Trimestre).....	109
Figura 13 – Caracterização do Ensino Remoto Emergencial.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Metas IDEB / Gestão Municipal	85
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos / Grupo de discussão.....	99
Quadro 3 – Caracterização da entrevistada	101
Quadro 4– Objetos de análise e Categorias.....	101
Quadro 5- Comparativo entre os documentos norteadores do currículo no Brasil ..	114
Quadro 6 – Organização SME / 2005 aos dias atuais.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Planejamento curricular	93
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do discurso

ADI - Agente de Desenvolvimento Infantil

AP - Assistente Pedagógica

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPEC - Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares

CESA - Centro Educacional de Santo André

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Coordenador Pedagógico

CSE - Coordenadora de Serviços Educacionais

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

GD – Grupo de Discussão

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para cooperação e desenvolvimento econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEI - Professor Assessor de Educação Inclusiva

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RPS - Reunião Pedagógica Semanal

RP - Reunião Pedagógica

SME - Secretaria Municipal de Educação

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	33
1 INTRODUÇÃO	37
2 TUDO É CURRÍCULO: BNCC É CURRÍCULO?	44
2.1 Currículo: Concepções expandidas do conceito	45
2.2 A disputa pela hegemonia curricular nos documentos oficiais	48
2.2.1 Os PCN e a Pedagogia das Competências	49
2.2.2 As DCNEB e as Pedagogias Inclusivas	53
2.2.3 A BNCC: o encontro com o neotecnismo.	57
3 ENCENANDO AS POLÍTICAS NA ESCOLA: PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR	62
3.1 Os ciclos das políticas e o desenvolvimento do currículo.....	64
3.2 Processos de interpretação e tradução das políticas curriculares.....	70
3.3 O coordenador pedagógico: entre o gerencialismo e a gestão democrática 73	
4 PERCURSOS DA PESQUISA: O CONTEXTO LEVADO A SÉRIO	82
4.1 A cidade e a rede Municipal de Santo André	83
4.2 O contexto da produção do novo currículo.....	86
4.3 As opções metodológicas da pesquisa	94
5 O CURRÍCULO DE SANTO ANDRÉ EM TEMPOS DE BNCC	103
5.1 O texto e os discursos do novo currículo.....	106
5.2 O currículo traduzido pela SME para as escolas.....	117
6 O CURRÍCULO <i>EM CENA</i> PELO OLHAR DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	122
6.1 A tradução do currículo no ano de 2019.....	122
6.2 A tradução do currículo no ano de 2020.....	128
6.3 Identidade e pertencimento: Quem sou eu enquanto CP?	133
7 PRODUTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO JUNTO AO CP	139
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A	154
APÊNDICE B	155

APÊNDICE C	156
APÊNDICE D	157
APÊNDICE E	159
APÊNDICE F	161
ANEXO A	162
ANEXO B	163
ANEXO C	164

APRESENTAÇÃO

Cresci dentro do ambiente escolar. Venho de uma família com muitos educadores, tanto do lado materno quanto paterno. Filha mais velha de uma professora de Educação Infantil e de um Funcionário Público Municipal, a escola desde a tenra idade ocupou uma parte significativa da minha vida.

No ano de 1980, aos dois anos de idade, vivi minha primeira experiência escolar em uma instituição privada de ensino em São Bernardo do Campo, onde trabalhavam boa parte dos meus familiares educadores, inclusive minha mãe, que havia iniciado há pouco sua carreira docente.

Minha infância foi marcada pela familiaridade com os “bastidores” da escola, convivendo com educadores, principalmente com minha mãe, que diariamente trazia para casa folhas e mais folhas de papel para serem recortados e transformados em triângulos, círculos e quadrados que protagonizariam as aulas no dia seguinte em suas turmas de Educação Infantil; além das folhas de crepom que magicamente eram transformadas em saias para as meninas e os “coletes”, confeccionados com papel camurça para os meninos, que serviriam para “embelezar” as apresentações de dia das mães, pais, festas da primavera, entre outros.

Não foram raras as ocasiões em que, ao me aproximar da mesa da cozinha e ver minha mãe (como sempre) recortando papéis, ou ao ouvir meu pai reclamando que havia glitter espalhado pela casa inteira (inclusive dentro da sopa), eu pensava:

- Comigo será diferente. Não serei professora.

Felizmente não foi. Conclui a habilitação específica para o magistério¹ no ano de 1996, após dezesseis anos vividos dentro da mesma escola, que se tornou uma parte muito importante da minha vida.

Minha primeira experiência como professora foi em uma escola de Educação Especial, onde trabalhei por um ano. No ano seguinte, assumi minha primeira turma de Educação Infantil em uma escola privada e permaneci lecionando nessa modalidade por mais quatro anos, até finalmente assumir minha primeira turma de Ensino Fundamental (anos iniciais), onde consolidei minha carreira durante os anos seguintes, especificamente em salas de alfabetização.

Iniciei a graduação em Pedagogia sem nunca ter tido acesso a uma escola

¹ Extinta habilitação em nível médio que formava docentes habilitados a lecionarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também conhecida como “Magistério”.

pública, pois minha experiência como discente e docente até aquele momento havia sido em instituições privadas de ensino. Enquanto aluna de graduação, algumas questões me inquietavam, como a gestão democrática, por exemplo, pois em virtude de minha vivência, julgava ser algo utópico e irreal a gestão escolar levar em consideração os anseios, desejos e necessidades da comunidade, bem como os professores terem vez e voz nas decisões da escola.

Entre idas e vindas, foram quase 15 anos de experiência em instituições de ensino privadas. No ano de 2008 ingressei na carreira pública, assumindo minha primeira turma na Prefeitura de Santo André, fato que certamente mudaria os rumos de minha vivência profissional e humana, pois me possibilitou a oportunidade de conviver com as diferenças e desigualdades de perto, bem como receber incentivos para investir em minha formação continuada, qualificando assim minha prática pedagógica (de forma muito mais crítica).

Os desafios que havia enfrentado em minha carreira docente se tornavam mínimos diante das dificuldades de planejar aulas para salas cada vez mais heterogêneas, da falta de experiência de trabalho com crianças com deficiência, além de ter a necessidade de considerar questões sociais e emocionais dos alunos e lidar com a escassez de recursos em algumas situações.

Em contrapartida, logo no meu primeiro ano de rede pública, tive a oportunidade de investir em minha formação continuada, participando de formações como “Ação Escrita”², fato que me consolidou profissionalmente como alfabetizadora e ampliou meus conhecimentos acerca do processo de leitura e escrita. Sentia-me tal qual uma borboleta saindo do casulo...

Durante anos havia sido aquela professora de escola particular que apenas executa e não precisa se “dar ao luxo” de pensar, pois alguém já fazia isso por mim; afinal, havia um sistema de ensino pago que fornecia as apostilas para “dar todo suporte”.

Após alguns anos de experiência na rede de Santo André e de vivenciar experiências em outras redes públicas da região do ABC³ (São Bernardo do Campo como professora de Educação Infantil e São Caetano do Sul como professora dos

² Formação oferecida pela Prefeitura de Santo André no ano de 2008 com objetivo de formar professores alfabetizadores.

³ Composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Localizada dentro da região metropolitana de São Paulo, é uma região tradicionalmente industrial.

anos iniciais do Ensino Fundamental), realizei o processo seletivo para função gratificada⁴ de Assistente Pedagógica (AP)⁵, após ser encorajada por colegas professores e gestores, iniciando assim minha carreira na Gestão Escolar.

Os motivos que me fizeram participar do processo seletivo para AP foram a vontade de assumir novos desafios (a gestão escolar era um território ainda inexplorado e me proporcionaria oportunidades de formação e estudo que iriam contribuir muito para meu crescimento profissional); a possibilidade de reduzir a quantidade de horas semanais trabalhadas (pois tinha dois cargos de professora em municípios diferentes, totalizando 60 horas semanais, sendo que, ao assumir a gestão, passaria a trabalhar 40 horas semanais em uma única escola); além do incentivo financeiro da função.

Ao assumir esse novo desafio foram muitas as dificuldades encontradas como Coordenadora Pedagógica recém-chegada ao cargo. Considero que a ausência de formação inicial para a função fez com que eu cometesse muitos equívocos no desenvolvimento do meu trabalho, pois agia de maneira “intuitiva”, repetindo os modelos que havia vivenciado, sem muito planejamento ou clareza das atribuições do cargo naquele momento.

Por opção, após alguns anos nessa função, retornei à sala de aula, ao final do período de licença maternidade, permanecendo assim até o ano de 2018, quando recebi o convite para retornar à função de AP. Esse retorno se deu em uma escola com muitos desafios, por ser uma Unidade Escolar de grandes proporções no município, que atende 850 alunos em média (aproximadamente 50 atendidos pela educação inclusiva), além de sediar o Polo Bilíngue⁶.

O ano de 2018 foi marcado por ações de grande impacto histórico e social na rede municipal, como a elaboração da proposta curricular, por exemplo, e exigiu muito

⁴ Nome dado ao cargo designado na rede municipal quando o professor assume “cargos de confiança” nos órgãos centrais, na gestão das escolas ou em diversos equipamentos municipais. O provimento a estes cargos está diretamente relacionado às questões político-partidárias, sendo realizadas provas escritas e entrevistas.

⁵ Nomenclatura utilizada na rede municipal de Santo André para designar a função comumente conhecida como do Coordenador Pedagógico (CP). Neste estudo será utilizada a terminologia “Coordenador Pedagógico” (CP) em conformidade com a nomenclatura encontrada mais comumente nos bancos de dados pesquisados.

⁶ Complexo formado por três equipamentos distintos e integrados entre si, sendo eles EMEIEF (atende crianças de 4 a 10 anos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais), Creche (atende crianças de 4 meses a 3 anos) e o Centro Público (atende a EJA). É considerado Polo Bilíngue, pois todos os alunos surdos do município são matriculados neste complexo devido às especificidades dessa modalidade de atendimento no que se refere à estrutura necessária (Instrutor surdo, interprete de libras e professor bilíngue, ou seja, que seja fluente em Libras).

empenho das equipes gestoras atuais. Dentre as ações realizadas me deparei novamente com a necessidade de realizar leituras para fundamentar meu posicionamento nas discussões sobre o currículo, bem como argumentar de forma crítica com o grupo docente pelo qual me sentia responsável naquele momento.

Foram dois anos intensos, exaustivos e marcantes em minha vida. Aprendi muito e revi minha prática enquanto docente e gestora. Senti vontade e necessidade de dar o próximo passo. Assim, minhas inquietações acerca do processo de elaboração e implementação do currículo da rede municipal de Santo André deram origem à pesquisa de mestrado que aqui será apresentada.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a rede municipal de Santo André foi marcada pela descontinuidade de concepções e propostas curriculares em virtude de questões político-partidárias, ocasionando fragmentação e descontinuidade do processo educativo.

Desde meu ingresso como docente na rede, em 2008, pude presenciar e vivenciar parte das descontinuidades e seus impactos diretos no trabalho docente e nos resultados apresentados. Esse fato marcou minha trajetória profissional, como docente e gestora, e trouxe muitas inquietações, questionamentos e inúmeros desafios, sobretudo porque se tornava cristalina a intenção de cada governo de imprimir suas marcas na educação municipal, desconsiderando o processo histórico e democrático construído ao longo dos anos. Sobre isso, Mancilha (2020), ao resgatar o percurso histórico relacionado ao currículo de Santo André, destaca:

Cumprir reconhecer a legitimidade de cada governo em imprimir marcas próprias de sua gestão; contudo, ao fazê-lo, muitas delas representam rupturas que atingem o trabalho desenvolvido em diferentes serviços públicos (MANCILHA, 2020, p. 35).

A atual gestão do município teve início no ano de 2017 e caracterizou-se pela criação da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), órgão constituído por professores da rede, em caráter de função gratificada, cujo objetivo maior seria organizar, planejar e executar os caminhos que a rede trilharia rumo à elaboração de sua proposta curricular. Paralelo a esse contexto, caberia a esse grupo de profissionais a formação dos gestores da rede municipal para que atuassem alinhados às concepções da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Diante desse cenário e da afirmação emanada pela SME de que a educação municipal de Santo André não tinha currículo (reforçando a prática das descontinuidades, fragmentações e abandono do processo histórico construído democraticamente), iniciou-se o processo de elaboração da proposta curricular do município, no ano de 2017, a fim de atender a lei nº 9.723, de 20 de junho de 2015⁷, que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) de Santo André,

⁷ Lei sancionada na Gestão do Prefeito Carlos Grana (PT – 2013 a 2016). Em 2017 assume a prefeitura do município o atual Prefeito Paulo Serra (PSDB).

compreendendo o período de 2015 a 2025.

[...] os Planos de Educação são um importante instrumento contra a descontinuidade das políticas, pois orientam a gestão educacional e referenciam o controle social e a participação cidadã (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 03).

Em sua meta 7, o PME prevê promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, visando melhorias no fluxo escolar, a fim de atingir as metas estabelecidas para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município e de cada unidade escolar municipal e estadual.

Dessa maneira, as estratégias 7.1 e 7.2 trazem a importância e a necessidade de se elaborar uma proposta curricular da rede que promova equidade de direitos e objetivos de aprendizagem para os alunos de todo município, possibilitando assim o desenvolvimento humano, com vistas a uma formação integral.

Concomitantemente à elaboração da proposta curricular em Santo André, no dia 20 de dezembro de 2017 acontecia a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, e em 22 de dezembro do referido ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, que traz orientações e diretrizes acerca da implantação da BNCC para a superação da fragmentação das políticas educacionais, conforme capítulo 2, segundo parágrafo:

A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017, p. 5).

Nesse contexto, deu-se o início da proposta no interior das Unidades Escolares do município no ano de 2017. Sua intenção era visar a definição de uma concepção teórica de educação que representasse a educação municipal em Santo André. Assim, iniciou-se a discussão em cada unidade e, após um período de debates, sobretudo nas RPS⁸, definiu-se a concepção sócio – histórica - cultural⁹ como princípio para as ações educativas a serem desenvolvidas.

⁸ Reuniões pedagógicas semanais que fazem parte da jornada semanal docente e contam também com a participação da Equipe Gestora.

⁹ Derivação existente no documento curricular de Santo André para a concepção de Lev Semionovich Vygotsky, cujo nome original é Histórico-Cultural.

No ano seguinte foi dada continuidade ao processo de elaboração da proposta curricular com a organização dos Grupos de Trabalho (GTs), que são subgrupos compostos por representantes de diversos segmentos, tais como docentes (representantes dos segmentos de Educação Infantil e Fundamental por Unidade Escolar), gestores, equipe técnica da SME e representantes da CEPEC. Os grupos tiveram a incumbência de se dedicar ao estudo e à escrita coletiva de vários princípios da ação educativa que culminariam no texto provisório da proposta curricular, fato que ocorreu ao longo de cinco meses durante o ano de 2018.

Em seguida, o documento foi submetido à validação dos educadores do município e da comunidade (representantes de pais de alunos e membros dos diversos conselhos de escola das Unidades Escolares) em miniconferências¹⁰, realizadas entre os dias 17 e 20 de setembro de 2018 e, posteriormente, na Conferência da Rede Municipal de Ensino, realizada em 29 de setembro de 2018, onde o texto foi aprovado e encaminhado para a homologação junto ao CME (Conselho Municipal de Educação).

O ano de 2019 foi marcado pela implantação da política curricular no município. Muitos foram os desafios enfrentados pelas equipes gestoras durante esse processo, especialmente em relação à figura do Coordenador Pedagógico (CP), cuja função pressupõe realizar uma articulação entre as orientações recebidas da Secretaria da Educação - nesse caso, por meio da CEPEC - e as unidades escolares onde trabalham.

Dentre as inúmeras dificuldades encontradas normalmente na função de CP, somaram-se uma infinidade de outras demandas relacionadas ao processo de colocar a proposta curricular em ação. Uma identidade profissional pouco definida, somada às novas exigências de uma gestão gerencialista¹¹ - sem contar as urgências e emergências do cotidiano escolar - tornaram o trabalho desse profissional muito mais desafiador e complexo ao longo do primeiro ano.

Em 11 de março de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do novo Coronavírus¹² (SARS-CoV2, decretada pela Organização Mundial de Saúde - OMS).

¹⁰Tratavam-se de encontros abertos e divididos por temáticas, mediante inscrição, dando possibilidade aos inscritos para sugerirem supressões ou acréscimos de partes ou trechos do documento inscrito, sendo levados à votação da assembleia para deliberação final.

¹¹Conceito utilizado por Stephen J. Ball no texto "Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade".

¹²O primeiro caso da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2) foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019.

Poucos dias depois, em São Paulo, foi confirmada a primeira morte em decorrência do vírus. Os impactos causados por essa situação emergencial e sem precedentes logo foram sentidos na educação brasileira, que precisou suspender as aulas, a fim de preservar a integridade física de alunos, professores e demais atores que compõem os sistemas educacionais.

Em Santo André não foi diferente. Na semana de 16 de Março houve a paralisação parcial das atividades, afastando do trabalho os profissionais pertencentes ao grupo de risco (idosos acima de 60 anos, portadores de doenças imunossupressoras e doentes crônicos, portadores de hipertensão arterial e diabetes). Na semana seguinte ocorreu a paralisação total das atividades nos equipamentos escolares, que foram retomadas de forma remota em 27/04/2020.

Inexoravelmente, houve uma ruptura brusca no processo de materialização do novo currículo nas escolas e, conseqüentemente, a rede se viu diante da necessidade de repensar e reestruturar a proposta inicial, a fim de atender às urgências e emergências desse período peculiar.

A motivação para a realização deste estudo teve origem nas inquietações relacionadas à interlocução entre os órgãos centrais do sistema educacional de Santo André e as unidades escolares, por intermédio do CP, nos contextos acima explicitados. Se em condições normais há sempre uma distância entre o que propõem as normativas políticas e as práticas escolares, as condições impostas pelo isolamento social acentuaram ainda mais essa característica inerente ao que, usualmente, se denomina como implementação das políticas.

Preferimos denominar esse processo de “encenação” ou “atuação” de políticas (*policy enactment*), seguindo o entendimento de Ball (2005) e Ball, Maguire e Braun (2016) de como é feito nas escolas. Como será explorado mais adiante, esse conceito pressupõe que as políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e traduzidas pelos diferentes atores, com vistas à sua conversão em práticas concretas no interior das escolas.

Quanto ao tratamento teórico e metodológico da pesquisa, as referências se agrupam em torno de conceitos e autores de três campos de estudo da área de Educação: o de currículo; o das políticas educacionais; e o de gestão educacional. No que diz respeito ao currículo, este estudo baseia-se em uma perspectiva de educação que atenda aos princípios democráticos e priorize a participação coletiva dos sujeitos e a qualidade social da educação. Para isso, sustenta-se em autores desse campo

que se coadunam com essa visão, tais como Apple e Beane (1997), Arroyo (2013), Giroux e Mc Laren (1999), Moreira e Candau (2008), Sacristán (2010a, 2013b, 2017c), Santomé (2003), Silva (2005), Young (2007, 2014, 2016).

Concordamos com Santomé (2003), ao afirmar que para se democratizar o ensino faz-se necessário desmistificar e desburocratizar seus sistemas, incentivando a participação de alunos, professores, famílias e demais grupos sociais, através da criação de estruturas mais abertas e informais (SANTOMÉ, 2003).

Sobre currículo e democracia, Apple e Beane (1997) complementam enfatizando que “como a democracia envolve o consentimento consciente das pessoas, um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir” (APPLE; BEANE, 1997, p. 26).

No que tange às políticas educacionais, como já mencionado, seguiremos os passos conceituais e teórico-metodológicos utilizados nos estudos de Ball (2005), Ball, Maguire e Braun (2016), que preconizam o conceito de “encenação” ou “atuação de políticas” das políticas públicas. Nossa intenção nesta pesquisa é semelhante à declarada por eles no livro intitulado *Como as escolas fazem as políticas*:

Assim, queremos “transformar” a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (...) (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13).

Finalmente, no campo da Gestão Educacional focalizamos particularmente os estudos referentes à identidade e ao trabalho do Coordenador Pedagógico como elemento de articulação, notadamente das políticas curriculares, buscando refletir sobre os desafios enfrentados por esse integrante das equipes gestoras, que em Santo André recebe a denominação de Assistente Pedagógico (AP).

No que se refere às dificuldades encontradas por este profissional, percebemos que, geralmente, estão relacionadas à fragilidade de sua identidade, agravadas pelas exigências e urgências de uma educação cada vez mais baseada na lógica da competitividade. Para tratar esse tema, buscamos referências nos estudos de Placco, Souza e Almeida (2012), Ball (2005), Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), Pereira (2017), Rosa (2019), entre outros.

O presente estudo está organizado em sete seções, incluindo a introdução.

Na seção 2, discorremos sobre o conceito de currículo e é feita uma análise crítica à luz dos documentos norteadores das políticas curriculares no Brasil, pós-LDB 9394/96: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procurando evidenciar o caráter hegemônico deste último no currículo atual de Santo André.

A seção 3 contém os conceitos-chave extraídos dos referenciais teóricos utilizados para analisar o problema estudado neste trabalho. Primeiramente procuramos estabelecer relações entre o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, com base nas contribuições de Mainardes (2006; 2018), e os níveis de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017), articulando esses dois campos de estudo. Em seguida, explicitamos em que consistem os processos de tradução e interpretação das políticas utilizados nas pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016), para relacioná-los, mais adiante, com o processo vivido na rede de Santo André.

A quarta seção é dedicada ao percurso da pesquisa, considerando o contexto e o lócus do estudo. Para isso, procuramos, além de caracterizar o município de Santo André, trazer dados relevantes baseados em pesquisas oficiais, bem como nos apoiando em estudos correlatos. Posteriormente damos visibilidade às escolhas metodológicas da pesquisa revelando os achados obtidos na análise documental, bem como na pesquisa de campo realizada, que inclui um grupo de discussão realizado com Coordenadoras Pedagógicas e uma entrevista semiestruturada com um membro responsável pela coordenação da CEPEC.

Na seção 5 apresentamos a análise documental, que inclui considerações sobre o texto e os discursos acerca da proposta curricular de Santo André, bem como evidencia o processo de tradução do currículo realizado pela SME através das estratégias e táticas adotadas.

A sexta seção relata os dados coletados no grupo de discussão, evidenciando o olhar e a perspectiva das CPs sobre o processo de interlocução entre SME e escolas. Traz ainda considerações sobre a implantação curricular em dois contextos distintos: os anos de 2019 e 2020.

Em consonância com a finalidade dos mestrados profissionais, e como produto desta pesquisa, a sétima seção contém a proposta de um modelo descentralizado de gestão educacional da rede de Santo André, liderado pelas Coordenadoras de

Serviços Educacionais (CSE), visando melhorar a interlocução entre as unidades escolares e os órgãos centrais da Secretaria de Educação.

Por fim, encerramos tecendo considerações finais, expressando nossas percepções e, sobretudo, indagações que eventualmente não foram respondidas no decorrer deste percurso.

2 TUDO É CURRÍCULO: BNCC É CURRÍCULO?

Visto que este trabalho tem como preocupação central compreender o processo de interpretação e tradução do novo currículo de Santo André, por intermédio dos Coordenadores Pedagógicos (CP), entende-se que se faz necessário, antes de tudo, uma discussão sobre o conceito de currículo. Diante dos diferentes entendimentos apontados e discutidos por autores deste campo, esclarecermos aquele que tomaremos como referência para analisar o objeto deste estudo.

Não menos importante será contextualizar as discussões em torno das abordagens de currículo adotadas nas políticas curriculares de nossa história recente, manifestadas nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Isso porque desde a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, as propostas e orientações curriculares dos sistemas de ensino, nas esferas estaduais e municipais, foram sendo pautadas pelas diretrizes emanadas pela União.

Nesse período, três documentos nacionais disputaram a hegemonia do campo curricular: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos e divulgados nas duas gestões do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), que sintetizam diferentes textos elaborados ao longo das três gestões do Partido dos Trabalhadores (2004 - 2016); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parcialmente aprovada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e finalmente homologada em 2018 (Ensino Médio), no governo de Michel Temer.

Embora nenhum deles se apresente como currículo, é fato que conseguiram forjar práticas curriculares que se hibridizaram ao longo do tempo. Em vista disso, mas sobretudo pelo peso com que a BNCC se impôs aos sistemas de ensino, por força de lei, esta seção visa articular a discussão conceitual sobre currículo com as disputas por hegemonia travadas por meio dos discursos curriculares que circularam no âmbito dos sistemas de ensino nas últimas duas décadas e meia. Mais especificamente, nosso objetivo é fazer uma discussão crítica acerca do caráter regulador e hegemônico assumido pela BNCC na formulação e condução das políticas curriculares do município de Santo André.

2.1 Currículo: Concepções expandidas do conceito

A intenção neste subitem não é apresentar as teorias curriculares, tampouco reconstruir a história do campo curricular, mas argumentar que é possível e necessário consolidar entre os educadores uma concepção mais expandida acerca do conceito de currículo. Esse esforço se justifica, sobretudo, em tempos em que escolas e educadores sofrem pressões e controles externos, no sentido de moldar e conformar suas práticas à lógica curricular implícita na BNCC e nas avaliações de larga escala que a complementam.

Diante da magnitude de significações acerca do termo, privilegamos autores os quais enfatizam uma perspectiva crítica do currículo, reconhecendo que uma educação que se pretenda emancipatória não pode dissociar esse conceito do conceito de democracia. Nas palavras de Apple (1999), a educação apresenta uma estreita ligação com a cultura e, sendo assim, o currículo nunca será apenas um conjunto neutro de conhecimentos. O autor nos apresenta uma definição mais abrangente do conceito de currículo, conforme segue:

Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1999, p. 59).

Em caminhos semelhantes, Giroux e Mc Laren (1999) afirmam que a vida escolar não deve ser entendida como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras, sendo necessário criar condições para o fortalecimento do poder individual e autoformação dos alunos como sujeitos políticos, a fim de se pensar o currículo como uma forma de expressão política e cultural.

Para Sacristán (2017) trata-se de uma definição muito mais complexa, na medida em que envolve organização do sistema escolar (níveis, modalidades, grade de horários, formas de controle, etc.), questões relacionadas ao corpo docente (formação, processo de seleção e nomeação), métodos pedagógicos, avaliação, igualdade de oportunidades, entre outros. Em outras palavras, o currículo perpassa uma série de fatos da realidade escolar e pedagógica, não ficando restrito à ideia de um rol de conteúdos a serem trabalhados.

De acordo com Moreira e Candau (2008), a palavra currículo se associa a

diversas concepções que são procedentes das diversas maneiras de como a escola foi concebida, das teorias que se fazem (ou fizeram) presentes em determinado momento histórico, além de fatores políticos, culturais e socioeconômicos que contribuíram para que o currículo fosse entendido como conteúdos escolares sistematizados, experiências de aprendizagem, planos pedagógicos, objetivos a serem alcançados, avaliação, entre outros. Esses autores consideram imprescindível entender o currículo a partir de uma perspectiva multicultural, empregando esforços para que as situações de opressão e discriminação, lamentavelmente explicitadas em situações escolares, não tenham oportunidades de se concretizar nos currículos escolares.

Concordamos com Beane e Apple (1997), ao constatarem que a ideia de escola democrática atravessa tempos difíceis - sobretudo na atualidade, marcada pelo obscurantismo político, retrocessos e perdas dos direitos adquiridos, configurando ameaças explícitas à democracia - especialmente quando recai sobre a escola pública a responsabilidade de uma educação para todos, ao mesmo tempo em que a mesma é culpabilizada pelas desigualdades sociais.

Nesse sentido, Santomé destaca:

Um currículo democrático, entre outras características, deve fazer com que os garotos e garotas saibam que os diversos grupos de trabalhadores, de adolescentes, de homens e mulheres resistem, defendem e reivindicam seus direitos. Ele deve fazer com que os alunos e alunas conheçam a história das conquistas, dos aspectos positivos que esses grupos foram capazes de promover e obter, lutando contra situações injustas (SANTOMÉ, 2003, p. 212).

Delegando ao currículo a função de ser um elemento democratizante, no sentido de promover resistência e luta como possibilidade de se reparar injustiças históricas, seguimos com a seguinte indagação: O que confere real significado às práticas escolares?

Segundo Sacristán (2017), trata-se de uma superposição de múltiplos contextos, dos quais apresenta três: o dos fatos pedagógicos, o profissional dos professores e o contexto social. De fato, a organização de um contexto dos fatos pedagógicos, sua arquitetura, disposição do mobiliário, o que se espera e se entende por disciplina, diz muito sobre a maneira como o currículo será colocado em ação e sobre as concepções de criança, cidadania e democracia.

O autor salienta ainda que, tradicionalmente, somos levados a definir currículo

como um texto que reúne, de forma estruturada, os conhecimentos e conteúdos que deverão ser compartilhados e reproduzidos, comparando-o metaforicamente a uma partitura. Assim, o currículo define como será a melodia tocada por cada escola, pois está carregado de concepções pedagógicas explícitas nos ambientes, nas relações estabelecidas, na cultura produzida e no fazer docente propriamente dito. Nas palavras de Sacristán:

Um currículo composto de temas polêmicos com implicações importantes sobre a vida ou a sociedade, sobre o qual podemos ter opiniões distintas e propostas que estimulem a indagação, não é o mesmo que um currículo no qual partimos de conteúdos não problemáticos para aprendê-los de uma maneira não tão viva (SACRISTÁN, 2013, p. 263).

Recio e Rasco (2013) sugerem um paradoxo frente à definição de currículo de Stenhouse (1987), adotado pelos autores, onde afirmam que um projeto curricular é definido como uma nova maneira de entender o conhecimento e uma nova maneira de ensiná-lo. Os autores então questionam que atualmente o conhecimento vem sendo esquecido e substituído pela lógica de educação por competências e habilidades, a fim de atender às demandas das políticas de desempenho nas escolas, fazendo com que o pressuposto de se ter uma nova maneira de ensinar e de entender o conhecimento se tornem paradoxais.

De acordo com Sacristán (2013), precisamos entender e ter clareza acerca do real significado e das intencionalidades que temos ao colocar um currículo em prática. Não se trata simplesmente de um embate entre uma pedagogia vazia de conteúdo versus pedagogia centrada em conteúdos, pois, de acordo com o autor, houve erros tanto do lado dos progressistas, ao negarem os conteúdos, como por parte dos mais tradicionalistas, por defenderem uma visão estática dos mesmos.

Sendo assim, o autor argumenta que os processos didáticos geralmente encontram adaptação ou acomodação dentro de contextos organizativos, tornando a organização escolar uma prioridade nos sistemas escolares e apresentando um cenário que dificulta mudanças, notadamente quando os projetos político-pedagógicos não expressam oportunidades de auto-organização docente (SACRISTÁN, 2017). Nesse sentido, é na organização da prática docente, através das tarefas pensadas, idealizadas e planejadas pelos professores, que o currículo se delineia.

Assim, ao decidir as tarefas o professor cumprirá dois afazeres básicos: definir

os percursos que o currículo trilhará em suas aulas e estabelecer regras para os alunos, trazendo-lhe esta última certo conforto para lidar, especialmente, com o comportamento dos alunos (SACRISTÁN, 2017).

As contribuições de Young apresentam o currículo como o conceito mais importante que emergiu do campo dos estudos educacionais. Desta maneira, nos leva a refletir sobre qual conhecimento deveria prevalecer (YOUNG, 2014), ao mesmo tempo em que afirma que o conhecimento está sendo atacado ou enfrenta as mais variadas formas de resistência no que denomina de “medo do conhecimento” (YOUNG, 2016).

De acordo com o autor, a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão de conhecimentos e cultura nos leva a seguinte pergunta: “Que conhecimento?”. Além disso, quais tipos de conhecimento são de responsabilidade da escola, por serem considerados mais valiosos que os outros? (YOUNG, 2016).

Nessa perspectiva nos são apresentados os conceitos de “conhecimento dos poderosos” (para poucos) e “conhecimento poderoso”, de caráter mais abrangente, não se referindo meramente a quem tem acesso a ele, embora considere essa uma questão importante, mas fazendo referência ao quê o conhecimento pode ser capaz de fazer, dando a ele uma conotação de utilidade (YOUNG, 2016).

Reconhecemos na fala de Young (2016), sobre o medo do conhecimento, semelhanças nos escritos de Freire (1987), quando se refere ao medo da liberdade, pois, segundo ao autor, vinculado a ele encontra-se o perigo da conscientização e o estabelecimento de uma relação entre consciência crítica e anarquia, podendo conduzir à desordem.

Finalmente, diante das ponderações aqui apresentadas concluímos que a definição de currículo perpassa por instâncias políticas, culturais e sociais, caracterizando-se, nesse sentido, como um território marcado por tensões, disputas e subjetividades distintas, assumindo fundamental importância no que se refere ao direito ao conhecimento, experiências, respeito à diversidade e à cultura, podendo assim, em função de sua importância e magnitude, proporcionar avanços ou retrocessos nos sistemas educativos.

2.2 A disputa pela hegemonia curricular nos documentos oficiais

A ideia de se estabelecer, em âmbito nacional, uma base comum curricular

para a educação básica não é recente. Segundo Macedo (2015), os debates acerca dessa temática teriam se iniciado com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que estabelece a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, bem como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), lei 9694/96, em seu inciso IX do artigo 4, que prevê padrões mínimos de qualidade definidos com variedades e quantidades mínimas, tendo assim, como primeiro desdobramento, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Posteriormente houve contribuições, nesse sentido, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB/2013) e com o Plano Nacional de Educação (PNE / 2014 - 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/BRASIL, 2013) constituem-se de normas elaboradas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo é orientar o planejamento curricular em todo território nacional, com intuito de promover educação mais igualitária, através da exigência do ensino de conteúdos básicos em todas as etapas da Educação Básica.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), trata-se de uma exigência constitucional, com o objetivo de estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, apresentando periodicidade decenal. Assim, apresenta vinte metas que devem ser cumpridas até 2024 (BRASIL, 2014).

Posto isso, tanto as DCNEB quanto o PNE, por contemplarem a intencionalidade de consolidar uma base nacional comum para os sistemas de educação, ao definirem estratégias, metas e diretrizes, abriram caminho para a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 e 2018.

Neste tópico nos deteremos em discorrer brevemente sobre os três documentos produzidos pelo MEC pós-LDB (Lei 9394/96) que, entre consensos e dissensos, protagonizaram a disputa pela hegemonia curricular no Brasil até os dias atuais. São eles: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e finalmente, a Base Nacional Comum Curricular (2017).

2.2.1 Os PCN e a Pedagogia das Competências

De acordo com Ponce e Rosa (2014), a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, pode ser considerada o marco das

reformas educacionais decorrentes da promulgação da LDB de 1996.

Contudo, como apontam as autoras, as reformas curriculares já haviam sido impulsionadas no começo do primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, quando veio à público a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final de 1995. Chizzotti e Ponce contextualizam essas reformas:

Na última década do século passado e na primeira deste século, sob o impacto da globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares sofreram significativos impactos que produziram reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, reformulação de conteúdos escolares e de métodos de aprendizagem e geraram nova forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser adquiridas no curso da escolaridade básica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29).

Em seu texto introdutório, os PCN enfatizam a intenção que se estabelece como referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo país. No entanto, não se tratava de um documento obrigatório, mas de orientações para que os sistemas de ensino e as instituições escolares pudessem planejar e definir seus currículos, conforme anunciado no volume introdutório.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 10).

Nesse sentido, vale ressaltar que a organização da escolaridade em ciclos presente na proposta apresenta uma característica importante com relação ao objetivo de superar a fragmentação produzida pelo regime seriado, buscando assim mecanismos que proporcionem maior integração e um tempo maior para aprender.

Com relação à estrutura do documento, os PCN apresentam-se divididos por áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia), apontados em livros separados, assim como os Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural), cuja proposta sugere que se articulem de forma transversal.

Assim, além de propor os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de ensino nacionais (públicas ou privadas), os PCN também traziam sugestões de como

ensinar e sobre como avaliar o percurso do processo educativo, constituindo assim princípios com vistas a organizar o sistema educacional no Brasil.

De acordo com Arroyo (2006), os PCN tentaram desfazer a visão tradicional de que para que se tenha garantia de mudanças na educação, as orientações necessariamente precisam chegar às escolas de cima para baixo e de fora para dentro, contrariando os princípios da gestão democrática. Entretanto, destaca que se torna difícil vislumbrar que tantos objetivos sejam alcançados diante de um documento estruturado em torno das conhecidas áreas do conhecimento. Nas palavras de Arroyo:

A estrutura dos PCN se articula pelas áreas clássicas do conhecimento, acrescidas de documentos referentes aos temas transversais. Será difícil que essa ênfase e essa estrutura não reforcem a visão tão dominante de que a função da escola se reduz a transmitir os programas predefinidos e previstos para cada matéria (ARROYO, 2006. p. 139).

Desta maneira, apesar do discurso democrático e flexível das orientações curriculares, os PCN se configuraram como uma proposta com pretensões hegemônicas, cujas intencionalidades, não explícitas, foram apontadas por leitores críticos desse documento. Para Chizzotti e Ponce (2014), por exemplo, os PCN cumpriam a função de uniformizar os currículos, de modo a preparar o terreno para o alinhamento do país com as políticas educacionais definidas pelos organismos internacionais. Segundo estes autores:

A uniformização curricular da educação fundamental, preconizada pela OCDE¹³, foi ensaiada com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a com a introdução do PISA como referência, sob o patrocínio do INEP, na avaliação dos resultados escolares. A avaliação dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a partir dos resultados de aprendizagem dos alunos, ingressou decisivamente no sistema brasileiro de avaliação nacional (CHIZZOTTI; PONCE, 2014, p. 31).

Além disso, ao reforçar a centralidade de uma proposta curricular voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, os PCN também se alinhavam às políticas de educação voltadas aos processos de globalização e à formação dos sujeitos para a sociedade do conhecimento demandada pelo mundo do trabalho. Essa intencionalidade aparece explicitamente no texto de Apresentação, que justifica a importância da noção de competências como eixo curricular:

¹³Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e **demandam um novo tipo de profissional**, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a **novos ritmos e processos**. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 25, grifos nossos).

Nesse sentido, percebe-se a intenção dessa política curricular de atender às exigências de caráter neoliberal, quando é atribuída ao sujeito a missão de se tornar competente, sob pena de culpabilizá-lo pelo fracasso e insucesso, desconsiderando, assim, o papel e as responsabilidades dos sistemas educacionais no processo. Utilizando o lema “aprender a aprender”, o texto pressupõe que as escolas e alunos se adaptem às novas exigências da configuração social vigente.

Além disso, apresenta novas demandas à escola que favoreçam a formação de um novo profissional que, além de competente, seja capaz de se adequar às exigências do mercado, utilizando novas linguagens (especialmente as voltadas às inovações e tecnologias), novos ritmos e processos, resultando em novas relações entre o conhecimento e o trabalho (CARVALHO, 2014).

Rosa (2012) ressalta que o pressuposto subjacente a essa opção curricular está em consonância com as recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

O pressuposto fundamental é que o conhecimento é o fator chave das novas formas de produção e inovação necessárias para a competição nos mercados globais. Daí que a ajuda financeira do Banco Mundial aos países em desenvolvimento se vincula aos esforços empreendidos para participarem desse processo, promovendo reformas no setor público e nas políticas de educação em particular. Visando tornar-se parceiro confiável no cenário econômico internacional, o Brasil tem feito sua “lição de casa” desde o início dos anos 1990 (ROSA, 2012, p. 6).

Por outro lado, podemos verificar nas justificativas apresentadas no texto dos PCN a necessidade de a escola transcender a formação necessária ao exercício profissional, sendo delegada a ela a função de capacitar os indivíduos para as competências exigidas pelas novas configurações da sociedade do conhecimento.

2.2.2 As DCNEB e as Pedagogias Inclusivas

Por meio da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, o Ministério da Educação instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010, do Conselho Nacional de Educação. Em 2013, o MEC reuniu e condensou em um único documento as diretrizes curriculares atualizadas para as diferentes etapas e modalidades de ensino, elaboradas ao longo das três gestões do Partido dos Trabalhadores.

A necessidade de atualização das diretrizes se deu devido às modificações da legislação educacional realizadas à época, como o Ensino Fundamental para 9 anos, em 2006, e a obrigatoriedade do ensino público dos 4 aos 17 anos, em 2013, que ampliaram direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Além disso, as novas diretrizes visaram oferecer instrumentos aos sistemas de ensino para a oferta de uma educação de qualidade social em todas as etapas da educação básica, respeitando as diferenças sociais, culturais, físicas e étnicas de todos. Tais justificativas foram assim explicitadas na Apresentação do documento:

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 4).

De fato, observa-se pelo seu escopo abrangente que as DCNGEB procuraram pautar-se pelos “princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição” (BRASIL, 2013, p. 9). É importante ressaltar esse aspecto da normativa, uma vez que as diretrizes anteriores haviam sido definidas por etapas e modalidades específicas, não deixando tão claro, como nesta, o conceito de educação básica que preside a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Em texto de 2008, o professor Carlos Roberto Jamil Cury explicou o caráter inovador desse conceito:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão conseqüente das partes. (CURY, 2008, p. 294-295)

E, além disso, destacou a relevância desse conceito para a construção do projeto social democrático que naquele momento estava em vias de se consolidar.

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. (CURY, 2008, p. 294).

No item intitulado Referências Conceituais do documento que estamos analisando, o conceito de Educação Básica aparece como direito universal e como forma de viabilizar o projeto democrático de que fala Cury (2008). Ao mesmo tempo, dá pistas importantes sobre a concepção alargada de currículo que esperava ver adotada em todos os estados e municípios brasileiros, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica aprovadas em 2010:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17 grifos do original).

A possibilidade de que o projeto educacional anunciado nas DCNGEB se concretizasse como projeto nacional passava pela criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE), razão pela qual foi explicitamente mencionado no Parecer do Conselho Nacional de Educação que lhe deu origem, e no Título III da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, tendo como fundamento o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A necessidade de um SNE ancorava-se no “entendimento de que sistema resulta da atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos” (BRASIL, 2013, p. 19).

Pode-se dizer, então, que as DCNGEB foram concebidas como um dos

instrumentos para colocar em curso um projeto educacional com pretensões hegemônicas muito particulares, pois, se de um lado preservava os princípios de autonomia dos entes federativos e os da gestão democrática descentralizada, previstos na Constituição Federal de 1988, do outro propunha unificar as políticas educacionais do país em torno de objetivos comuns e articulados, evocando o seguinte argumento:

[...] no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social (BRASIL, 2013, p. 19, grifos do original).

O conceito de currículo apresentado no documento coaduna-se com o discutido por Moreira e Candau (2006) no texto *Currículo, Conhecimento e Cultura*, segundo o qual currículo diz respeito ao “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (BRASIL, 2013, p. 23, grifos do original).

Tais práticas, por sua vez, se organizam em torno de conhecimentos, saberes e valores que, em última instância, são definidos pela comunidade escolar e expressos no projeto político-pedagógico de cada unidade de ensino. Contudo, como garantia do direito universal à aprendizagem, os currículos escolares precisam contemplar o que estabelece o Art. 26 da Lei 9394/96.

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Além dos estudos de língua portuguesa e matemática, outros componentes curriculares obrigatórios estão previstos nesse artigo da LDB, como ciências naturais, artes, educação física, história do Brasil e contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias. Contudo, as DCNGEB não têm a pretensão de estabelecer os

mínimos curriculares para cada etapa da Educação Básica, mas mantém uma postura de flexibilidade, entendendo e respeitando a necessidade de considerar a complexidade humana, cultural, social e econômica no Brasil. De acordo com o documento:

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 10).

Assim, percebemos ao longo do documento a intenção de considerar as múltiplas experiências e culturas, tão abrangentes em nosso país, valorizando o convívio e privilegiando as trocas no ambiente escolar, apresentando preocupações em se estabelecer diretrizes que favoreçam o respeito à diversidade, à inclusão e ao multiculturalismo.

No documento emitido pelo Ministério da Educação em 2013, denominado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, encontramos as seguintes contribuições:

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre si e com as demais pessoas. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País (BRASIL, 2013, p. 31).

Apesar disso, o documento expõe os entraves e dificuldades apresentados no que se refere aos desafios de se pensar em uma educação para todos:

Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2010, p. 16).

Percebe-se, no teor de todo o documento, o desafio declarado de evitar que

as diretrizes curriculares se constituíssem como um currículo prescritivo para cada uma das etapas e modalidades da educação básica. Nesse sentido, as DCNGEB de 2010 diferem significativamente dos dois outros documentos que estamos analisando.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de 1998, ao se referirem à base nacional comum, indicavam os componentes e conteúdos que deveriam ser contemplados nos currículos, tal como formulados nos PCN de 1997, conforme disposto no art. 4º. da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998:

IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) A vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. A saúde
2. A sexualidade
3. A vida familiar e social
4. O meio ambiente
5. O trabalho
6. A ciência e a tecnologia
7. A cultura
8. As linguagens

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna para populações indígenas e migrantes
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do artigo 33 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Da mesma forma, as DCNGEB de 2010 diferem, particularmente, em espírito e intencionalidade da Base Nacional Comum Curricular (2017/2018), como veremos a seguir.

2.2.3 A BNCC: o encontro com o neotecnicismo.

Aprovada no final do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental estabelece, em seu texto introdutório, que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de **dez competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017, p. 8 grifo nosso).

Inspirada nos PCN, a BNCC reduz o que denomina como direitos e objetivos de aprendizagem a um extenso rol de competências e habilidades a serem obrigatoriamente desenvolvidas pelos estudantes ao longo de seu processo de escolarização, conforme explicita o Parágrafo Único do Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Art. 3. No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução [...] a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 4).

No entanto, a base que todos os sistemas de ensino e escolas brasileiras devem tomar obrigatoriamente como referência para a construção de seus currículos é ainda mais instrumental do que o documento da década de 1990. Mais do que orientar o planejamento das escolas e as ações didáticas dos professores da educação básica, a BNCC tem a clara intenção de padronizar toda a cadeia curricular que a envolve a educação básica, conforme indicam os artigos 16, 17 e 18 das Disposições Transitórias da referida Resolução.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

Art. 18. O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), seguinte à publicação da BNCC, deve observar as determinações aqui expostas em sua matriz de referência (BRASIL, 2017, p.11).

Assim, mais pela forma do que pelo conteúdo, a BNCC apresenta-se como um instrumento de padronização curricular, como indicam as ilustrações a seguir (Fig.

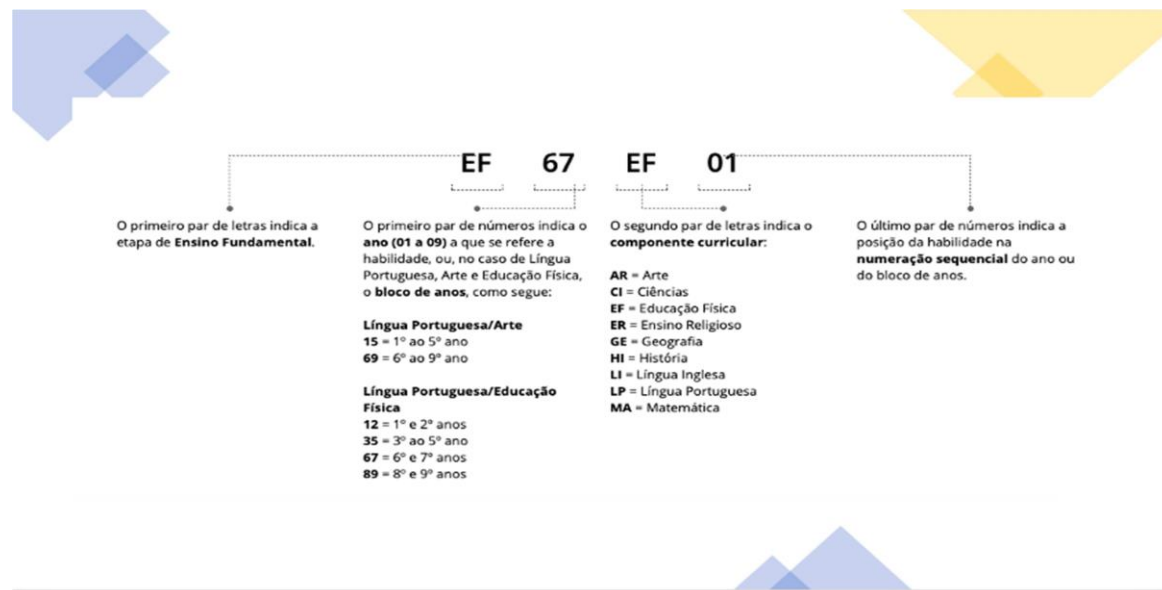
2 e 3), que exemplificam a estrutura de sua organização em aprendizagens essenciais de cada segmento e etapa da educação básica, cuidadosamente codificadas e distribuídas em “Áreas de Conhecimento”, “Áreas temáticas”, “Objetos de Conhecimento” e “Habilidades”.

Figura 1 — Estrutura da BNCC



Fonte: BNCC, 2017

Figura 2 — Composição das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades



Fonte BNCC, 2017

Pensar em um currículo pautado em habilidades e competências nos sugere, dentre tantas outras coisas, a valorização dos processos de avaliação, contribuindo para uma visão de educação que atenda as incessantes exigências de monitoramento e favorecendo o estabelecimento de *rankings* como parte do processo, conforme salienta Sacristán, que “os próprios materiais que traduzem o currículo apontam, em inumeráveis ocasiões, especialmente no ensino fundamental, que saberes e habilidades devem ser enfatizados e valorizados” (SACRISTÁN, 2017, p. 312).

Macedo (2015) observa que o que se denomina BNCC na verdade são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, seguidos de uma pequena apresentação desses componentes por área do conhecimento. A autora complementa dizendo que a concepção de currículo apresentada ao longo de três páginas no documento oficial corrobora para que tenhamos a sensação de que se trata de um instrumento de gestão, visando apenas projetar a performance do aluno. Sobre isso, salienta:

Se o documento é estruturado por objetivos, descritos como comportamentos genéricos que se espera dos alunos em relação a um campo disciplinar, a justificativa de sua necessidade aponta para conhecimentos a que todos têm direito de acesso via escola, ou seja, conteúdos de escolarização (MACEDO, 2015, p. 899).

Na mesma direção, Lopes (2018) se manifesta contrária à BNCC, pois

considera que as várias tentativas de se formular um currículo comum no Brasil deveriam primeiramente problematizar sobre o que e como se define esse currículo.

Nesse sentido, a atual base apresenta uma definição simplista e reducionista de currículo que seja equivalente a um rol de conhecimentos e habilidades. Adotar essa concepção significa desconsiderar toda a subjetividade e a história dos sujeitos, colocando-os todos condição de igualdade, criando uma situação utópica e metafórica. Segundo Lopes:

[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (LOPES, 2018, p. 25).

Finalmente percebemos aproximações com o conceito de Neotecnicismo, apresentado por Freitas (2011), que se caracteriza como um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados. O autor enfatiza que as políticas de avaliação em larga escala se caracterizam como mecanismos de controle que supostamente garantiriam a qualidade na educação, além de possibilitar a responsabilização de docentes e gestores por meio de pagamentos de bônus por mérito (FREITAS, 2011).

A seguir, à luz da teoria estudada, teceremos considerações sobre os conceitos de implementação e atuação em políticas públicas, procurando elucidar os motivos que nos levaram a privilegiar um em detrimento do outro.

3 ENCENANDO AS POLÍTICAS NA ESCOLA: PARA ALÉM DA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

“No centro da atuação está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente”
(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.201).

Conforme já destacado, este estudo pretende fazer uma análise crítica do processo de interlocução entre o CEPEC e as unidades escolares, por meio dos CPs, na construção do novo currículo de ensino fundamental de Santo André. Para tanto, surge a necessidade de explicitar as razões pelas quais optamos em utilizar o conceito de atuação ou encenação de políticas (*policy enactment*), concebido e utilizado por Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016), em detrimento de implementação de políticas.

Assim, faz-se necessário compreender e distinguir os conceitos acima mencionados. Implementação geralmente é entendido como um processo de cima para baixo, com objetivos de fazer a política funcionar, trazendo um caráter normativo, imbuído de regras e diretrizes, onde o “cumpra-se” prevalece (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Em contrapartida, atuação pressupõe que as políticas não dizem exatamente o que fazer, trazendo um caráter dinâmico e não linear ao processo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Sendo assim, compreendemos que as políticas educacionais não trazem orientações explícitas sobre o que se deva ou não fazer, mas criam circunstâncias que limitam as opções de ação da escola e dos educadores, conforme aponta Rosa (2012):

Partindo da ideia de que políticas educacionais não dizem exatamente “o que” fazer, mas antes criam circunstâncias e metas que circunscrevem e limitam as alternativas de ação das escolas e dos educadores, os autores argumentam que converter políticas em práticas é um processo criativo complexo e sofisticado, mas, ao mesmo tempo, pode ser bastante restritivo (BALL, 2008; BALL; MAGUIRE; BRAUN 2012 *apud* ROSA, 2012. p. 14).

Por se tratar de um processo complexo, envolvendo documentos legais e pressupondo o caráter democrático em seu desenvolvimento, o texto de uma política curricular, ao chegar ao seu destino final (as escolas), é interpretado de múltiplas maneiras, em função das variáveis envolvidas, como questões históricas e culturais,

recursos materiais, pessoas envolvidas, entre outros, revelando assim seu caráter subjetivo.

Desta maneira, ao revelar esta subjetividade, os autores entendem que, ao reduzirmos a terminologia para implementação, deixamos de considerar as interações sociais bem como as contingências envolvidas. Eles ponderam que as políticas são encenadas, ou seja, colocadas em cena pelos atores educacionais e ressaltam a importância de se levar em conta o contexto em que estes atores estão inseridos:

[...] um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

É importante esclarecer que na Língua Portuguesa, como destaca Rosa (2012), a palavra encenar nos traz uma conotação pejorativa de falsidade, fingimento ou dissimulação, ausente na expressão em inglês *enactment*. Assim, para a autora:

A expressão substantivada “políticas em cena” (ou, em sua forma verbal: *encenação das políticas*) é a que, a meu ver, melhor traduz o que o pesquisador inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores têm chamado de *policy enactments* para designarem o objeto das pesquisas realizadas recentemente no Reino Unido (ROSA, 2012, p. 14).

Com base nesse conceito, a autora reitera que esse é um processo complexo, na medida em que as políticas são codificadas numa série de textos e documentos legais e são decodificadas e interpretadas ao chegarem nas escolas de maneiras diversas, a depender da cultura e da história, bem como das condições concretas e materiais de cada instituição (ROSA, 2014).

Uma vez que a política que será analisada na pesquisa é uma política curricular, entendemos que será pertinente estabelecer algumas relações entre o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, descrito e discutido por Mainardes (2006, 2018), e os níveis de desenvolvimento do currículo, tratados por Sacristán (2017). Acreditamos que esse paralelo pode nos ajudar a compreender as estratégias (técnicas) e táticas (procedimentos) empregadas nos processos de interpretação e tradução do novo currículo do ensino fundamental pelos Assistentes Pedagógicos.

3.1 Os ciclos das políticas e o desenvolvimento do currículo

Nossa intenção neste subitem é estabelecer uma inter-relação entre o ciclo de políticas proposto por Ball, com base nas contribuições de Mainardes (2006, 2018), e os níveis de desenvolvimento do currículo proposto por Sacristán (2017), buscando encontrar elementos que nos auxiliem no processo fundamentação da análise das políticas educacionais em sua totalidade.

A abordagem do ciclo de políticas é um método para análise das políticas criado pelo sociólogo inglês Stephen Ball junto com seus colaboradores, no final da década de 1980 e início da década de 1990 (MAINARDES, 2018). Partindo das contribuições de Mainardes (2006, 2018), compreendemos que inicialmente foi concebido como um ciclo contínuo, em torno de três categorias: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

Posteriormente, os autores rompem com esse modelo em função da inflexibilidade instituída por essas nomenclaturas, pois consideravam que impunham certas restrições frente à diversidade de pressupostos e intenções para a representação pretendida do processo político.

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político (MAINARDES, 2018, p. 49).

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentam uma versão mais refinada do ciclo de políticas, onde rejeitam os modelos de políticas educacionais que separam as fases de formulação e implementação, pois acreditam que elas ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão (MAINARDES, 2018).

Dessa maneira, a partir de críticas feitas à abordagem, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, pois considerou mais apropriada a ideia de que a política tem efeitos e não resultados (MAINARDES, 2018).

Sendo assim, Stephen Ball sugeriu que esses dois últimos contextos podem

ser explorados dentro dos primários, uma vez que o dos resultados (efeitos) se relaciona com o da prática, enquanto o contexto das estratégias políticas pode ser analisado no de influência (MAINARDES, MARCONDES, 2009).

A seguir, procuraremos elucidar sucintamente, com base nas contribuições de Mainardes (2006, 2018), como se caracterizam os contextos propostos por Ball.

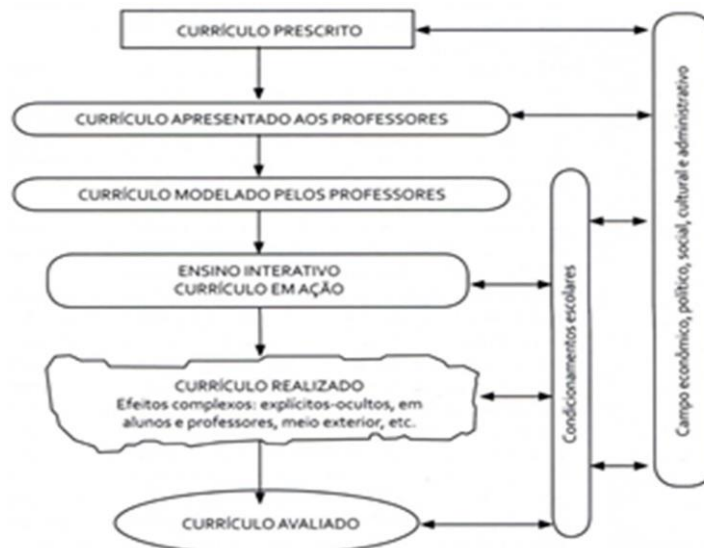
- Contexto de influência - Geralmente onde os discursos sofrem influência e são construídos, dando origem à política. Aqui as ideologias acerca do que se pretende com a política a ser criada começam a ser estabelecidas e muitas vezes confrontadas por argumentos mais complexos advindos de outras arenas políticas.
- Contexto de produção de texto – Apresenta relação simbiótica com o primeiro contexto apresentado e linguagem que atenda aos interesses de um público mais geral. Representa os textos produzidos a partir das ideologias e resultados de disputas e acordos, apresentando assim, limitações e contradições.
- Contexto da prática – Neste contexto acontece a atuação das políticas, pois nesse momento são interpretadas e recriadas pelos atores que a colocam em prática.
- Contexto dos resultados – O autor sugere que o conceito de que as políticas produzem efeitos e não resultados são mais pertinentes com a abordagem do ciclo de políticas, evidenciando que deveriam ser analisadas a partir de seus efeitos e da interação com as desigualdades.
- Contexto da estratégia política – Compreende as atividades e estratégias políticas que seriam criadas para minimizar as desigualdades sociais decorrentes ou constituídas a partir da política criada.

Em caminhos semelhantes, Sacristán (2017) reforça a ideia de que para compreender o currículo é necessário ir além da configuração estática, pois este deve ser visto como algo que cria em torno de si diversos campos de atuação. O autor considera que aplicar o currículo mediante apenas algumas dessas interfaces, de forma parcial ou incompleta, cria um *puzzle* difícil de sustentar uma teorização coerente.

Assim, com base nos pressupostos explicitados, Sacristán (2017) apresenta, de forma explicativa, um modelo composto por seis fases pelas quais o currículo sofre alterações, distorções e transformações, abandonando a ideia de propor um

modelo normativo e estanque. O esquema apresentado na figura 3 trata de fases inter-relacionadas entre si, com uma dinâmica circular e inter-relacionada, conforme ilustração abaixo:

Figura 3 — Desenvolvimento do currículo segundo Sacristán



Fonte: SACRISTÁN, José Gimeno 2017, p. 103

Observa-se que todo sistema educativo está submetido a algum tipo de ordenação, prescrição ou orientação regulada pelas instâncias políticas e administrativas. Sacristán ressalta que:

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda organização social e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2017 p. 108).

A seguir, pretendemos elucidar sucintamente acerca dos níveis de desenvolvimento do currículo, propostos por Sacristán (2017), procurando estabelecer relações com os ciclos de políticas de Ball, com base nas contribuições de Mainardes (2018).

Entendemos, portanto, que o currículo prescrito trata-se dos documentos oficiais propostos pelas redes de ensino nas esferas federal, estadual e municipal, com intuito de orientar os currículos locais, podendo haver maior ou menor influência e controle, de acordo com as contingências, e tendo como princípio realizar um controle de qualidade do sistema educativo.

Posto isso, o currículo prescrito, segundo Sacristán (2017), possui uma estreita

relação com os contextos de produção de texto e de influência propostos por Ball. Nas contribuições de Mainardes (2006):

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

Assim, quando os textos oficiais com as prescrições curriculares chegam às escolas, seja através de orientações, proposições ou até mesmo dos materiais didáticos selecionados, temos o que Sacristán (2017) define como currículo apresentado aos professores. Para ele, “as prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas” (SACRISTÁN, 2017, p. 103), concordando com os escritos de Mainardes, que complementa dizendo: “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52).

No que se refere ao currículo modelado pelos professores, Sacristán (2017) entende o professor como um elemento de primeira ordem na concretização desse processo, enfatizando seu papel mediador:

Essa ideia de mediação, transferida para análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso de toda a gama de aprendizagem dos alunos (SACRISTÁN, 2017, p. 166).

Paralelo a isso, acrescenta que o currículo em ação é o elemento no qual o mesmo se transforma em método e onde a prática ultrapassa seus propósitos, devido às influências e interações produzidas nela (SACRISTÁN, 2017).

Percebe-se então que esse entendimento acerca do currículo modelado pelos professores e do currículo em ação assemelha-se ao contexto da prática proposto por Ball, pois “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Sacristán complementa que o ensino não é mera interação entre professores

e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos a fim de deduzir um modelo eficaz de atuação (SACRISTÁN, 2017).

Segundo Ball, Maguire e Braun, “o que acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediado por fatores institucionais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 p. 23), ou seja, as potencialidades e limites estabelecidos pelo currículo dependerão da interpretação dos sujeitos e dos contextos existentes.

Os autores contribuem dizendo que as políticas podem provocar mudanças mais ou menos intensas, podendo estar sujeitas ao que denominam implementação não criativa ou implementação performativa.

[...] as escolas podem prestar atenção a uma política e “fabricar” uma resposta que é incorporada na documentação das escolas para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, *apud* BALL, 2001, p.23).

Assim, podemos estabelecer uma relação entre as contribuições de Sacristán acerca do currículo modelado e currículo em ação e os processos de tradução das políticas, proposto por Ball; Maguire e Braun (2016).

Com relação ao currículo realizado, “como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral”, enquanto o currículo avaliado acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos (SACRISTÁN, 2017, p. 104).

Percebemos assim muitas semelhanças entre o ciclo de políticas de Ball e as fases do currículo descritas por Sacristán, notadamente no que se refere à não-neutralidade do currículo e com relação à importância dispensada ao contexto.

Enquanto Ball (2016) aponta a influência da ideologia e do momento histórico no decorrer construção da política com todas suas limitações e contradições, Sacristán (2017) pondera que, ao pensarmos em um currículo comum, estamos supondo a definição das aprendizagens mínimas exigidas a todos os estudantes, fazendo com que tenhamos uma homogeneidade curricular envolvendo todas as escolas de um determinado sistema e ensino.

Ainda de acordo com Sacristán, o autor ressalta que em qualquer modelo social seria inimaginável a ausência de regulações curriculares, enfatizando que, de acordo com as ideologias políticas e momentos históricos, podemos verificar um maior ou

menor grau de ordenação.

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável ausência de regulações ordenadoras do currículo. Podemos encontrar modalidades diferentes de intervenção, segundo épocas e modelos políticos, que têm diferentes consequências sobre o funcionamento de todo o sistema (SACRISTÁN, 2017, p. 108).

Sobre isso, Mainardes (2006) afirma que, para Ball, os professores e demais profissionais nas escolas exercem um protagonismo importante no processo de interpretar e reinterpretar os documentos prescritos.

Sacristán (2017) contribui, enfatizando que a prescrição dos mínimos curriculares não se trata somente de um problema técnico ou burocrático, mas de uma significação cultural e social onde se expressam opções políticas, das quais é preciso avaliar as consequências.

Com relação aos resultados das escolhas curriculares, Mainardes (2006) ressalta que as políticas têm efeitos e que deveriam ser analisadas em termos dos impactos causados e das interações frente às desigualdades sociais. Em direção semelhante, Sacristán (2017) enfatiza que a concretização dos resultados dos currículos perpassa pelo clima de avaliação, que se apresenta de forma explícita, através dos resultados obtidos nas aprendizagens, atuando como uma pressão modeladora pelos sistemas de controle formal dominante.

Nesse contexto, concordamos que se faz necessário repensar as questões curriculares e conexões com a prática pedagógica, notadamente quando priorizamos ampliar as possibilidades de efetivar a garantia de uma educação pública de qualidade a todos. Para tanto, é necessário considerar o caráter dinâmico e processual das políticas curriculares, analisando criticamente os efeitos de uma prática estanque no que se refere à prática pedagógica.

Ademais, sabemos que as escolhas em torno das concepções adotadas no tocante ao currículo apresentam um caráter multifacetado, tendo em vista a diversidade de concepções ideológicas e políticas que perpassam os discursos e práticas da escola. Desconstruir algumas definições simplistas sobre o currículo nos impulsionam a considerar e valorizar o percurso histórico, bem como os materiais produzidos pelas escolas e redes ao longo do processo, procurando assim, unificar o

contexto, experiências e vivências, de forma democrática, às prescrições curriculares pretendidas.

3.2 Processos de interpretação e tradução das políticas curriculares

Em face dos objetivos pretendidos para este estudo, principalmente no que se refere a identificar e documentar as estratégias (técnicas) e táticas (procedimentos) empregadas nos processos de interpretação e tradução do novo currículo do ensino fundamental pelos CPs, pretendemos neste subitem compreender os conceitos de tradução e interpretação propostos por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016) como complementares ao conceito de atuação em políticas.

Inicialmente, faz-se necessário compreender o conceito de atuação em políticas públicas (*policy enactment*) proposto por Ball, Maguire e Braun (2016). Segundo os autores, muitos estudos que exploram como as políticas são colocadas em prática falam de implementação, entendida assim como um processo “de cima para baixo” ou “de baixo para cima” para fazer a política funcionar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em direção oposta, afirmam que a atuação em políticas é entendida por eles como um procedimento dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe seu processo, do qual a política na escola é apenas uma parte (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nas palavras de Mainardes “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4). Ball, Maguire e Braun complementam dizendo que as políticas nem sempre nos dizem exatamente o que fazer; elas criam circunstâncias que nos dão uma gama de possibilidades, tornando o processo criativo, conforme segue:

Nosso uso do conceito de atuação baseia-se nas premissas relacionadas que as “Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p. 19) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

O conceito de atuação proposto por Ball, Maguire e Braun diz respeito a um complexo processo de interpretação e tradução das políticas, mediadas tanto pelas

concepções dos sujeitos, como pelo contexto material e cultural no qual elas são postas em cena (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Assim sendo, entendemos que atuação em políticas é um processo criativo, na medida em que perpassa pelos sujeitos sendo interpretado e traduzido, estabelecendo assim uma articulação entre política e prática.

A interpretação refere-se à leitura inicial sobre o texto da política, cujo objetivo consiste em compreender, decodificar e traduzir os escritos para a realidade em que se encontra a instituição, considerando suas prioridades e possibilidades de atuação no contexto em que está inserida. Sobre a interpretação, Mainardes acrescenta:

[...] 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 (BALL, 1993) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68 *apud* MAINARDES, 2018, p. 6).

Geralmente os textos de políticas são escritos e alicerçados em um modelo utópico, de uma escola ideal, pressupondo que elas serão implementadas tal qual foram escritas. No entanto, antes de serem materializados em ações concretas, esses textos são interpretados pelos sujeitos, processo que passa tanto pelas subjetividades dos diferentes atores das políticas, como pela cultura das instituições escolares, pois sabemos que as escolas apresentam múltiplas facetas, contextos e realidades distintas.

Em uma mesma rede de ensino, por exemplo, encontramos escolas urbanas, rurais, de pequeno, médio e grande porte, sofrendo influências relacionadas à sua localização geográfica e contexto socioeconômico, sendo extremamente pertinente que as políticas sejam interpretadas e materializadas a partir desse enfoque.

Sobre isso, Ball, Maguire e Braun (2016) alertam para a importância de se levar a sério o contexto na atuação das políticas educacionais.

[...] o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal experiências de liderança de situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...] e as exigências do contexto interagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

Para os autores, existe uma dimensão contextual acerca da atuação das políticas, sendo necessário considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas (BALL; MAGUIRE E BRAUN, 2016), conforme quadro abaixo:

Figura 4 — Dimensões Contextuais

<p>Dimensões contextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); • culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas); • contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); • contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofsted</i>, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).
--

Fonte: Ball, Maguire e Braun, 2016

A segunda etapa desse processo é chamada por Ball, Maguire e Braun (2016) de “**tradução**”, e diz respeito a uma série de dispositivos criados pelos próprios sujeitos nas instituições para transformar o texto interpretado das políticas em ações concretas.

Gandin et al. (2020) explicam que é pela tradução que os sujeitos transformam o texto em práticas e procedimentos orientadores das dinâmicas de um determinado contexto. Nas palavras dos autores: “Entendemos a tradução como um processo interativo de criar textos institucionais, contempla as ações de professores, professoras e equipe pedagógica – mediadas pelo texto da política e pelo contexto da escola” (GANDIN et al.; 2020, p. 6).

Entende-se então, que interpretação e tradução são dois momentos distintos e complementares de um mesmo processo: o de colocar as políticas em cena. De acordo com Ball, Maguire e Braun:

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre as táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas [...] elas envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/ desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Como vimos no tópico anterior, Sacristán (2017, p. 165) ressalta que “o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca”, ou seja, apesar de o currículo exercer uma função modeladora sobre os professores, o processo de tradução passa, na prática, pelos próprios docentes, caracterizando assim uma influência recíproca.

Dessa maneira, torna-se relevante salientar que os conceitos de interpretação e tradução nos fazem perceber que o poder das políticas prescritivas não é ilimitado, uma vez que as políticas, ao chegarem nas escolas, passarão pela subjetividade dos sujeitos e pela cultura escolar, sofrendo modificações.

Tendo em vista que, a partir desses pressupostos, as intencionalidades dos órgãos centrais ao formularem uma política educacional, por exemplo, dificilmente serão plenamente colocadas em prática conforme idealizadas, criando assim tensões entre o que vem de cima (mesmo que elaborado de forma a garantir a participação democrática, no caso de Santo André) e o que se encontra no interior das escolas, fazendo com que a questão da implementação se torne complexa e relativa.

3.3 O coordenador pedagógico: entre o gerencialismo e a gestão democrática

Neste tópico tecemos considerações sobre os desafios enfrentados pelos Coordenadores Pedagógicos, enquanto articuladores das políticas curriculares, no que se refere à necessidade de se manter os princípios da gestão democrática e as exigências cada vez maiores relacionadas às normativas de caráter neoliberal que visam estabelecer controle das práticas pedagógicas.

Assim, procuraremos considerar as influências dessas políticas, relacionando-as ao cotidiano das escolas e buscando estabelecer conexões entre suas influências e o trabalho desses gestores.

Ball (2005) considera que após o regime de “Estado de bem-estar” houve mudanças profundas no perfil profissional dos educadores em função dos mecanismos de controle educacionais por ele denominados “tecnologias”, que comprometeram a prática ética e cultural dos educadores. Essas tecnologias são, segundo o autor, o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005).

A performatividade, segundo Ball (2005), é definida como um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança.

A performatividade é uma tecnologia uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou momentos de “promoção” ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Já o gerencialismo tem sido a principal maneira encontrada pelos governos para fazer uma reformulação cultural e política no setor público, sendo através dessa tecnologia que as relações de poder são remodeladas, afetando a maneira como são pensadas e colocadas em prática as ações políticas e sociais, nas palavras de Bernstein “[...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, *apud* BALL, 2005, p. 544).

No Brasil, o Plano Diretor aprovado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, visava criar condições para a reconstrução da administração pública calcadas em modelos extremamente hierárquicos e burocráticos, porém não se reduzia a isso. Havia a intenção de abrir oportunidades para os interesses privados nas políticas públicas, instituindo um caráter competitivo nas instituições, pautado pela meritocracia e eficiência. Esse novo modelo, embasado nas contribuições de Drabach (2009, 2016) e Oliveira (2017) é chamado de Nova Gestão Pública (NGP).

Hypólito (2008) ressalta que essas tendências adotadas com intuito de superar a crise do Estado do Bem-Estar Social são complexas do ponto de vista dos processos políticos, culturais e econômicos e se tornam possíveis graças a uma aliança conservadora que, unida, reuniu esforços no sentido de construir um Estado gerencialista, repercutindo em várias instâncias de nossas vidas, incluindo o campo educacional (HYPÓLITO, 2008).

Assim, a lógica empresarial e gerencialista da NGP teve impactos diretos nas políticas educacionais na medida em que, transformando as relações e as subjetividades dos profissionais da educação, exigia uma redefinição de identidade e de papéis.

Posto isso, os profissionais autênticos - pré-reforma, segundo Ball (2005) - que têm como base os valores e práticas pedagógicas reflexivas, baseados no diálogo e que levam em consideração as necessidades dos alunos, estão cada vez mais escassos diante deste contexto gerencialista e performático. De acordo com o autor, o novo modelo (NGP) se caracteriza por uma busca incessante de classificação,

ordenação e controle, fazendo com que o profissional perca o sentido frente a essas políticas educacionais vigentes que visam desempenho e colocam os professores, muitas vezes, como meros espectadores.

Rosa (2019) complementa afirmando que a concepção empresarial de administração escolar atualmente é considerada mais eficaz quando se almeja a obtenção de resultados, pois o êxito está atrelado ao sinônimo de boas práticas de gestão.

Pressionados pela expectativa de reconhecimento, gestores e professores são induzidos a incluir no cálculo dos processos decisórios o impacto de suas escolhas nos indicadores da escola, relegando a segundo plano as necessidades da escola. Nesse ambiente, são consideradas "boas práticas" (de gestão e curriculares) aquelas que revelarem maior potencial para alcançar as metas externamente estabelecidas, mesmo que, para isso, seja necessário inverter a ordem de prioridades, dar maior atenção aos meios do que aos fins educativos e, até mesmo, lançar mão de procedimentos pouco ortodoxos para que a escola e os sistemas de ensino "saíam bem na fotografia" (ROSA, 2019, p. 850 - 851).

Na expressão de Ball (2005), os "pós-profissionais" são aqueles professores e gestores que para corresponderem e satisfazerem os julgamentos impostos de forma exógena, advindos dos órgãos centrais e das Secretarias de Educação, obedecem de forma acrítica às demandas vindas de fora, agindo como se fossem meros espectadores e promovendo o desligamento de sua experiência pessoal, profissional e social.

Ao assumir um caráter empresarial, a educação passa inclusive a incorporar as nomenclaturas e terminologias típicas do mundo corporativo. Esses são alguns dos muitos sinais da influência do gerencialismo nas redes públicas de ensino, que repercute no trabalho dos gestores. A esse respeito, Sacristán observa que:

As novas linguagens talvez sejam necessárias para abordar novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo nelas; no entanto, frequentemente, são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses (SACRISTÁN, 2010, p. 07).

Ademais, nota-se que se torna cada vez mais comum a presença de grandes empresários da educação, notadamente por meio de parcerias entre empresas privadas e o poder público, visando contribuir para a qualidade na educação, conforme destaca Santomé:

Os discursos sobre a eficiência no âmbito da educação também servem de subterfúgio para evitar debates mais amplos sobre as funções a serem desempenhadas pelas instituições escolares em sociedades mais democráticas, justas e solidárias. Nos discursos em prol da privatização afloram apenas assuntos relativos ao desempenho dos alunos e alunas em determinados níveis escolares, matérias ou blocos de conteúdos, sem que haja um questionamento sobre a importância e a urgência dos conhecimentos exigidos nas salas de aula, ou sobre a necessidade de introduzir outros (SANTOMÉ, 2003, p. 86).

Diante disso, faz-se necessário questionar qual é o critério de qualidade, levando em consideração a permissão para que empresas privadas adentrem às escolas públicas com o objetivo de “vender a qualidade” sob a forma de materiais prontos e estruturados que não condizem com a realidade local, necessidades e anseios de alunos e professores.

Percebemos os efeitos da performatividade e do gerencialismo nos ambientes escolares pela naturalização com que docentes e gestores são cotidianamente auditados, além da preocupação em corresponder às expectativas externas, vistas muitas vezes com bons olhos, que remetem a uma ilusória sensação de boas práticas e boa gestão. Avaliações externas e currículos estruturados passam a ser a única alternativa para se alcançar os objetivos almejados, tendo como base as bonificações oferecidas para aqueles que obtiverem os melhores resultados, conforme destaca Rosa:

A aceitação pacífica da tutela e monitoramento do trabalho de sala de aula por parte dos consultores “especializados”, a convivência natural com a cultura da auditoria, a inclinação a atender as demandas e expectativas externas, entre outros sinais, são indicativos de uma certa disposição dos profissionais de educação de contribuir para o sucesso desse projeto que, em muitos casos, até é visto com bons olhos (ROSA, 2019, p. 850).

Na medida em que pautaram o currículo e, como desdobramento, induziram políticas de bonificação por desempenho, as avaliações se converteram no eixo central em torno do qual as escolas se organizam. Com isso, as auditorias externas se transformaram em norteadoras das decisões consideradas verdadeiramente importantes para melhorar a *performance* dos sistemas de educação e das unidades de ensino.

Diante desse cenário, as consequências das práticas gerencialistas nos meios educacionais são conhecidas dos gestores e professores que as reproduzem, muitas vezes de forma acrítica, e passam a adquirir novas subjetividades à medida que são

transformadas em produtos ou em administradores, ficando sujeitas às comparações relacionadas ao desempenho.

Nesse sentido, Abdalla e Tavares (2013) trazem considerações acerca da relação de poder exercida pelas políticas nos sistemas educacionais:

[...] a relação de poder que a política insere nos sistemas educacionais, de maneira capilarizada, não só entre secretarias de educação e suas instituições escolares, bem como dentro das próprias escolas, uma vez que a lógica mercadológica da educação promove sujeitos que se autorregulam e que competem mutuamente o tempo inteiro. E se isso não bastasse não lhes sobra alternativa a não ser adequar-se a esse pressuposto, pois a publicização dos índices de competência e eficácia das instituições pune ou beneficia, inclusive financeiramente, os sujeitos envolvidos e responsabilizados por tais resultados (ABDALLA; TAVARES, 2012, p. 1298 - 1299).

Dessa maneira, professores e gestores permitem que o controle e gerenciamento de suas salas de aulas e escolas, bem como as prioridades, sejam decididos por consultores especializados. Avaliações em larga escala passam a assumir caráter emergencial, permitindo privilegiar certos componentes curriculares em detrimento de outros, com objetivo de preparar os alunos para as avaliações, trazendo implicações inclusive na escolha de estratégias didáticas que privilegiam competências e habilidades tão valorizadas nessas avaliações.

Conseqüentemente, esses profissionais se sentem pressionados diante da necessidade de reconhecimento e acabam aderindo à performatividade, na tentativa de corresponder às demandas externas, colocando em segundo plano as necessidades da escola. De acordo com Ball esses profissionais vivem o que denomina de “consciência bifurcada”:

Esses professores vivem uma “consciência bifurcada” (SMITH, 1987) ou um “eu segmentado” (Miller, 1983) ou lutam contra “emoções proscritas” (JAGGAR, 1989) à medida que tentam corresponder e administrar “as contradições entre crenças e expectativas” (Acker, Fueveverger, *apud* Dillabough, 1999, p. 382) e diversas posições subjetivas sobre autenticidade e reforma (BALL, 2005, p. 551).

Ao viverem essa dualidade de práticas e sentimentos, experimentam uma espécie de esquizofrenia de valores, quando o compromisso profissional, responsabilidade, comprometimento e liberdade de cátedra passam a ser substituídos pelas impressões, pressões e rigores causados pelos pelo desempenho.

Diante dessa perspectiva, percebemos que a complexidade humana é

desconsiderada diante de soluções padronizadas de ensino, assim como dos currículos fechados, conforme salienta Rosa:

[...] “soluções” padronizadas de ensino ignoram o processo de aprendizagem dos alunos, que só ocorre na concretude das experiências vividas nos espaços/tetos de cada Unidade Escolar, e as “modernas” estratégias de gestão desprezam não apenas os profissionais, como a cultura e a história das instituições de ensino (ROSA, 2019, p. 845).

Diante do complexo panorama, temos a figura do Coordenador Pedagógico como membro das equipes gestoras. Interessa-nos neste trabalho, explorar as questões acerca do trabalho desse profissional no que se refere aos desafios encontrados por ele no processo de interpretação e tradução das políticas curriculares.

Quanto à identidade do CP, contamos com as contribuições de Placco, Souza e Almeida:

[...] o processo de constituição da identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é) [...] e os atos, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 762).

Nos escritos de Ball identificamos esse processo quando ele se refere à sobrecarga de trabalho, avaliação e prestação de contas constantes, além da interferência direta dessas questões no profissionalismo desse gestor, trazendo-lhe a sensação constante de não saber se está produzindo o suficiente.

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição (BALL, 2005, p. 549).

Ademais, percebemos a falta de compreensão por parte do CP acerca de seu papel e de suas funções na escola, notadamente com relação ao seu caráter primordial de atuar como formador de professores em serviço, o que acarreta equívocos e desvios de função.

[...] o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico, primeiro porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas da profissão, às suas dimensões pessoais e mesmo as suas condições profissionais (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012 p.766).

Assim, esse profissional se vê dividido entre atender às demandas e critérios externos de avaliação, lutando muitas vezes contra valores e princípios, a fim de atender exigências externas na busca pela qualidade; bem como em relação à busca pela aprovação de seu desempenho (*performance*), configurando assim transformações em sua identidade e nas relações que estabelece com os outros na escola, trazendo impactos sobre sua subjetividade (ROSA, 2019).

Diante do exposto e das dificuldades encontradas por esse profissional, principalmente no campo de atuação de formadores do grupo docente e considerando sua importância na articulação para a atuação da política curricular colocada em cena, faz-se necessário ponderar sobre o papel desempenhado por ele no primeiro ano de atuação do currículo na rede.

Mizara e seus colaboradores realizaram um levantamento bibliográfico acerca da atuação do coordenador pedagógico, baseando-se em uma revisão da literatura que nos traz a seguinte contribuição:

É justamente nas funções mediadoras e na formação continuada, no entanto, que os coordenadores deixam a desejar, visto que no foco “desvio de função”, 15 dos autores 7 consultados registram que esses profissionais utilizam o tempo com trabalhos triviais e sem foco. Guimarães (2007), por exemplo, destaca o “desatino” dos coordenadores, que se vêem atropelados com as mais diversas atividades e encargos: organização de improvisos de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas, organização de projetos para atender à comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos com problemas disciplinares, organização do lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao conselho tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014. p. 612 - 613).

Convém, porém, nos atentarmos brevemente acerca do que se pressupõem esse caráter formativo, o qual está ligado à função do CP. Pereira (2017) nos traz contribuições importantes, no sentido de não limitarmos a compreensão acerca do que seja formar professores, atribuindo-lhe um caráter mecanicista, associando ao ato de conformar (no sentido de colocar na forma, modelando conforme a necessidade e

a intencionalidade). Em suas palavras:

[...] defendo, pois, que ser um formador de professores significa ser um articulador dos processos de seleção de práticas de ensino ocorridas nos espaços-lugares de cada escola e seu tratamento em diferentes tempos do cotidiano profissional deste contexto. Além disso, significa ser também um facilitador das reflexões sobre as práticas e sobre jogos de simulação que tomam o ensinar e o aprender como objeto (PEREIRA, 2017, p. 85).

Com relação à gestão democrática, consideramos que, mesmo após terem se passado mais de vinte anos desde a aprovação da LDBEN, muitos são os desafios acerca desse princípio presente no âmbito das unidades escolares, permeando a gestão escolar, às vezes, de maneira efêmera e equivocada.

Considerando que o princípio de Gestão Democrática (GD) está intimamente ligado à autonomia escolar, descentralização, valorização da escola e da comunidade, pautando suas ações na garantia de participação de todos os segmentos envolvidos, bem como na transparência das ações e levando em consideração que a NGP não se opõe a esses princípios por se tratarem de princípios democráticos, torna-se paradoxal pensarmos na existência efetiva de uma gestão realmente democrática e que atenda aos princípios da performatividade e do gerencialismo. De acordo com Drabach:

[...] A nova fórmula de gestão da educação, embora não tenha se oposto ao processo de descentralização e autonomia das instituições educativas, por orientar-se por natureza incompatível ao projeto democrático, descolou as reformas educacionais das reais demandas da sociedade (DRABACH, 2016, p. 285).

Assim, a consolidação da gestão democrática no âmbito das escolas continua sendo uma experiência desafiadora aos gestores e professores, tendo em vista que a democracia se faz dia a dia e está intimamente ligada às forças que a conduz, podendo nesse sentido oferecerem avanços ou retrocessos. A este respeito, Santomé ressalta:

É mais fácil dizer que vamos organizar uma escola democraticamente do que fazê-lo; o mesmo acontece com outras frases largamente escritas, mas raramente postas em prática, como a de organizar um currículo aberto, relevante e significativo para os alunos (SANTOMÉ, 2013, p. 72).

Diante da necessidade de se estabelecer uma relação entre currículo e

democracia, faz-se necessário não perder de vista o real significado desta e, atrelado a isso, o que entendemos por gestão democrática, desconstruindo o modelo burocrático de administração onde as pessoas atuam em seus papéis com pouca ou nenhuma reflexão ou mobilização, seja por parte da comunidade, alunos ou docentes.

O tópico a seguir discorre sobre o currículo elaborado em Santo André, ao longo dos anos de 2017 e 2018, tendo como referência a BNCC. No que se refere ao modo como foram conduzidas as discussões e a construção do documento, apesar de algumas ressalvas, é possível dizer que houve participação democrática dos professores da rede e oportunidades para que todos fizessem parte do processo.

O próprio documento, de um modo ou de outro, se refere a esse processo de construção coletiva, com todos os seus tensionamentos e contradições, o que não o exime de conter interesses políticos atrelados aos interesses vigentes da atual gestão.

4 PERCURSOS DA PESQUISA: O CONTEXTO LEVADO A SÉRIO

“A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”
(BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p.36).

Ao iniciarmos a escrita desta seção, logo nos deparamos com a necessidade de refletir sobre como as políticas curriculares foram sendo construídas historicamente em Santo André e em que medida encontramos traços característicos do espírito da BNCC no currículo vigente, considerando o atual peso com que a base vem se impondo nos sistemas de ensino.

Antes, porém, se faz necessário situar o lócus e o contexto da pesquisa, razão pela qual apresentaremos algumas informações relevantes sobre o histórico da cidade, características socioeconômicas da população e da rede pública municipal de educação.

Trata-se, como alertam Ball, Maguire e Braun (2016), de levar o contexto a sério.

[...] o fato de que as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas tende a ser negligenciado. Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...] dificuldades comportamentais, e as exigências do contexto interagem (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 35).

A seguir, discorreremos brevemente sobre o histórico da cidade de Santo André, trazendo dados populacionais e estatísticos, a fim de colaborar na elaboração do contexto deste estudo. Serão tecidas também considerações acerca dos encaminhamentos adotados por esse sistema de ensino relacionadas ao Ensino Remoto Emergencial, abordando a percepção dos profissionais de educação (professores, gestores e demais funcionários).

Em seguida virá um retrospecto de como se deu o processo de construção do texto curricular vigente, destacando as estratégias utilizadas, bem como os responsáveis por cada etapa do processo.

Finalmente, apresentaremos as opções metodológicas da pesquisa, evidenciando as etapas traçadas no desenvolvimento do trabalho, bem como a apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

4.1 A cidade e a rede Municipal de Santo André

Localizado em uma das cinco sub-regiões que compõem a região Metropolitana de São Paulo, Santo André integra o chamado ABC Paulista, juntamente com as cidades de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Localiza-se a cerca de 20 km de distância da capital paulista. A sigla ABC faz alusão a três cidades que receberam nomes de santos católicos devido forte influência dos padres jesuítas. Posteriormente, a região passou a reconhecer os municípios de Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, ficando conhecida como ABCDMRR.

Fundada em 08 de abril de 1553, por João Ramalho, a Vila de Santo André funcionava como passagem para o Porto de Santos e auxiliou, nesse sentido, a impulsionar o crescimento de comércios e indústrias, promovendo, futuramente, o estabelecimento de várias indústrias importantes na região.

Em meados do século XIX, a instalação de uma ferrovia nas proximidades do rio Tamanduateí suscitou importantes avanços no contexto da modernização da região pois, com a expansão da produção de café na Província de São Paulo, o estado se beneficiou com a instalação das linhas férreas, cujo principal objetivo era a melhoria do transporte agrícola do interior para o Porto de Santos.

Em 1889 nasceu o município de São Bernardo do Campo, sob forte influência do período industrial, suscitando a instalação de indústrias de origem química, têxtil e de móveis, além de se caracterizar por mão de obra imigrante de maneira preponderante. “Em 1889, quando foi criado o município de São Bernardo, este nasceu sob a marca da industrialização, utilizando, predominantemente, a mão de obra de imigrantes. Este município abrangia toda a região do Grande ABC” (SANTO ANDRÉ, 2013).

Foram surgindo, então, pequenos empreendimentos locais, como carpintarias, funilarias, sapatarias, barbearias, pensões, pequenos restaurantes, conferindo características urbanas à região. Assim, ressurgiu o termo “Santo André”, a fim de nomear o distrito criado em 1910 e que compreendia áreas próximas à estação.

A área territorial do município, de acordo com o IBGE, é de 175,782 km²; a população registrada no último censo (2010) é de 676.407 habitantes, enquanto a população estimada para o ano de 2017 é de 715.231. Apresenta densidade demográfica de 3.848,01 habitantes/ km² e subdivide-se em três distritos: Distrito

Sede (subdividido em 1º e 2º subdistritos), Distrito de Capuava e Distrito de Paranapiacaba.

Podemos considerar que a cidade apresenta altos índices sociais, econômicos e educacionais. Com relação ao índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por exemplo, a cidade ocupa o 4º lugar no Estado de São Paulo. Com relação ao ranking das cidades brasileiras, ocupa a 14ª posição entre os 5.565 municípios, segundo o IDH – M. (SANTOS, 2020).

Apresenta 95,9% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 82,2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 43,7% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, considerando como adequado à presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. (IBGE, 2020).

Apesar de números aparentemente promissores, a cidade apresenta diferenças significativas no tocante ao acesso a bens e serviços em regiões periféricas da cidade, atingindo uma parcela da população formada em maior parte por mulheres, jovens e negros, conforme relatado no documento de 2015, intitulado Panorama da Pobreza em Santo André (SANTO ANDRÉ, 2015).

Nesse relatório, coletamos informações relevantes que nos auxiliaram a compreender questões referentes ao analfabetismo e à pobreza, consistindo numa linha tênue entre os bons índices alcançados pelo município e a contrastante realidade populacional, notadamente em regiões mais periféricas.

Assim, nos concentraremos em enfatizar informações referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco deste estudo. Ressaltamos que o documento utilizou como conceito aquilo que considerou como quesito, o conhecimento formal, visto pelos autores como mais evidente para se compreender a realidade socioeconômica, bem como a vulnerabilidade das pessoas/famílias de Santo André.

Para quantificar esses quesitos, os seguintes critérios foram utilizados nas subseções apresentadas: a) analfabetismo e pouca instrução b) instrução de 0 a 5 anos, c) instrução de 6 a 14 anos e d) instrução acima de 15 anos.

Na faixa etária dos 6 aos 10 anos de idade, em Santo André, existem 44.456 pessoas, sendo que 12.805 estão na faixa de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, 28,8%, enquanto na faixa de 11 a 14 anos observamos um total de 40.103 adolescentes, sendo que 11.744 estão entre os de baixa renda, ou seja, 29,2% (Censo/IBGE, estimativa 2013).

Observa-se também que a maioria das crianças de famílias em condições de

baixa renda está matriculada em escolas públicas, onde nas áreas que incluem os bairros Cidade São Jorge, Parque Capuava, Parque Novo Oratório, Vila Humaitá, Vila Pires, há uma boa oferta de ensino público aos munícipes.

Cumprе salientar que a primeira etapa do ensino fundamental corresponde à atuação do ensino público municipal, por meio das EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e CESAs (Centros Educacionais de Santo André), mas a população também utiliza escolas do ensino estadual e particulares. No caso do Ensino Fundamental realizado pelo poder público municipal, este atendeu 18.460 alunos de diferentes condições sociais (SANTO ANDRÉ, 2015).

A região geográfica denominada Cata Preta apresenta a maior população de crianças na faixa etária de 6 a 10 anos de famílias consideradas pobres, sendo um total de 1.659 crianças, que não frequentaram escola ou já frequentaram e não frequentam mais, configurando assim a não frequência como um grande desafio, mesmo com percentuais baixos, porém existentes.

Com relação à Educação Pública Municipal, o relatório Panorama da Pobreza em Santo André informa que em 2011 as escolas da rede municipal obtiveram nota de 5,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), chegando próximo de atingir o índice de 5,5, que foi a meta estabelecida para o município naquele ano.

Com base nessas informações, recorreremos aos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), a fim de verificar a situação do município nos demais anos subsequentes em relação às metas do IDEB, correlacionando-os às Gestões Políticas do município.

Quadro 1 — Metas IDEB / Gestão Municipal

Período da Gestão	Partido Político	Prefeito	IDEB
2005 – 2008	PT	João Avamileno	4,9
2009 – 2012	PTB	Aidan Ravin	5,4
2013 - 2016	PT	Carlos Grana	6,2
2017 – 2020	PSDB	Paulo Serra	6,4

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do INEP, 2021

Observando que entre os anos de 2005 a 2008, quando a cidade estava sob a gestão do Prefeito João Avamileno, do PT, as metas para o IDEB foram alcançadas, mantendo-se estáveis no primeiro ano de governo do Prefeito Aidan Ravin e em seguida decaindo e deixando de atingir a meta nos anos subsequentes.

Em 2013, o Partido dos Trabalhadores assume novamente a prefeitura, e neste ano os índices do IDEB ainda permanecem abaixo da meta, sendo retomados em 2015 e 2017 (já no primeiro ano da gestão do atual Prefeito Paulo Serra), porém, voltam a cair em 2019, apresentando desempenho abaixo do esperado.

4.2 O contexto da produção do novo currículo

Para entendermos como se deu o processo de elaboração e atuação do novo currículo de Santo André (2017 a 2019) fez-se necessário buscar informações acerca do processo histórico vivido em relação ao desenvolvimento curricular nesta Rede Pública de Ensino.

Diante do exposto, contamos com as contribuições nos escritos de Mancilha (2020), que nos revelou parte desse processo histórico vivenciado pela rede de Santo André entre os anos de 2005 a 2016, período que antecede a gestão atual, foco deste estudo. A autora destaca que as memórias recuperadas e relatadas pelas professoras trazem a riqueza de uma história curricular, todavia, o sentimento sobre o município não ter um currículo perpetua nas vozes dos profissionais da educação da rede (MANCILHA, 2020).

O ano de 2017 foi marcado pelo início da Gestão do Prefeito Paulo Serra (PSDB) e pela criação do CEPEC, quando foi dado início ao processo de elaboração do atual currículo. A primeira ação referente a esse processo foi a solicitação emanada pelo CEPEC às Unidades Escolares para que os planos anuais de ensino do ano anterior (2016) de todos os professores fossem enviados, conforme destaca Santos:

Buscando um primeiro alinhamento na Rede, no início de 2017, foi solicitado às escolas, que enviassem os planos de ensino de todos os professores referentes ao ano anterior e, de posse desses documentos, foi elaborado uma sistematização desses planos, com a criação de planilhas contendo os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados anualmente (Berçário e 1^o ciclo da Educação Infantil), semestralmente (2^o ciclo da Educação Infantil) e trimestralmente (1^o e 2^o ciclos do Ensino Fundamental) (SANTOS, 2020, p. 82).

A partir desse movimento deu-se início a uma sistematização destes documentos, culminando na criação de uma planilha contendo os objetivos e conteúdos que foram considerados pelos docentes. Em seguida, em uma primeira reunião, ficou a cargo dos CPs realizarem a leitura e providenciarem uma primeira

revisão deste material, desconsiderando objetivos e conteúdos que não atendiam às expectativas de aprendizagem.

Os objetivos e conteúdos que não atendiam as expectativas de aprendizagem foram excluídos das planilhas e o documento retornou às escolas para que os professores pudessem olhar discutir e avaliar quais eram realmente os objetivos e conteúdos pertinentes e necessários a serem trabalhados em cada ano/ciclo das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, qualificando tal documento (SANTOS, 2020, p. 82).

Nesse aspecto, porém, o estudo não deixa claro quais foram os critérios utilizados pelos CPs na realização do trabalho. Não sabemos se foram pautados unicamente na BNCC ou se utilizaram como parâmetros outros documentos oficiais ou até mesmo documentos produzidos pela rede de Ensino de Santo André em momentos anteriores.

Após a referida qualificação proposta e realizada pelas escolas, o documento foi revisitado pelos docentes, seguiu novamente para o CEPEC, que se responsabilizou pela sistematização final destes conteúdos e a consequente criação de planilhas com os tópicos e objetivos a serem trabalhados no decorrer do ano, que receberam o nome de “rol provisório” e subsidiaram os planos docentes nos anos de 2017 e 2018.

Percebemos aqui uma preocupação extrema, desde o início do processo de elaboração do currículo, em sistematizar os conteúdos em planilhas como meio de se garantir as aprendizagens essenciais. Tal fato é evidenciado nos estudos de Santos (2020), ao desconsiderar o processo histórico da rede como currículo, dando a ele uma conotação simplista de rol de conteúdos, conforme segue:

Até o ano de 2017, a Rede Municipal de Ensino de Santo André não possuía uma Proposta Curricular articulada entre os níveis de ensino e, neste contexto, cada Unidade Escolar tinha seu próprio currículo, orientado pela Secretaria de Educação, **mas sem a definição macro dos conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo da Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental** (SANTOS, 2020, p. 82 grifos nossos).

Em maio de 2017, as Unidades Escolares receberam o texto síntese, elaborado pela CEPEC, contendo diferentes definições e concepções de currículo, com base nas produções de diferentes autores. Neste momento, a orientação dada às equipes gestoras era a de que fizessem a leitura do texto contemplando todos os

segmentos (Professores, Funcionários, Estagiários, Conselho de Escola, Famílias e Agentes de Desenvolvimento Infantil – ADI) e elaborassem um texto único que representasse o entendimento daquele grupo específico acerca da definição de currículo, indicando também a concepção com que o grupo mais se identificava.

Paralelo a isso, os gestores participaram de formações oferecidas em formato de vivências pessoais, cujo objetivo era de que eles pudessem aplicar posteriormente as mesmas vivências com seu grupo da escola. Foram realizados quatro encontro com as seguintes temáticas: a) Revivendo a linha histórica da educação brasileira e lembrando aspectos da educação oferecida na década de 1940; b) Memórias da vida Estudantil dos Gestores; c) Discussão acerca do que podemos prever sobre a educação do futuro; d) Debates sobre casos de sucesso e fracasso de pessoas que passaram pelo sistema educacional brasileiro.

Os referidos textos foram encaminhados à CEPEC e utilizados nos agrupamentos do “I Seminário Currículo em Ação – Alinhando Concepções”, que ocorreu no dia 05 de julho de 2017. No total, formaram-se 14 grupos com objetivo de defender as ideias apresentadas pelas Unidades Escolares com base nos textos produzidos, levando em consideração a discussão do texto síntese.

As principais ideias dessa conversa foram registradas em planilhas e, dos agrupamentos mencionados, foi escolhido um representante para participar da sistematização desses resultados, que culminaram em um texto introdutório preliminar.

Foram realizados três encontros com os representantes para a devida qualificação, organização e produção do material. Em seguida, os mesmos retornaram às escolas para as devidas considerações e apontamentos de cada grupo. Posteriormente, os representantes participaram de 16 grupos de discussão que aconteceram entre os meses de outubro e novembro de 2017.

Esses grupos contaram com a presença de 258 participantes que se dedicaram a complementar, sugerir ou suprimir trechos do texto sistematizado no I Seminário. Ao final, foram escolhidos dois representantes de cada grupo, totalizando 32 participantes, para concluírem o texto introdutório da Proposta Curricular.

O ano letivo de 2018 iniciou com a realização do “II Seminário Currículo em Ação”. O evento foi marcado pela apresentação da concepção da rede municipal de ensino, discutida ao longo do ano de 2017. A ação subsequente se deu mediante a formação de Grupos de Trabalho (GTs), mediados pela Equipe do CEPEC, contando

com a participação das Equipes Gestoras, Equipes de Coordenação, equipe técnica da Secretaria de Educação e docentes, formando então 14 grupos divididos por temáticas e segmentos diferentes.

Os GTs aconteceram no período compreendido entre os meses de fevereiro e junho de 2018, totalizando dez encontros, divididos em 50 horas de trabalho para cada grupo. As discussões basearam-se em torno dos Componentes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Campos de Experiência para a Educação Infantil.

De acordo com Santos (2020), o objetivo dos grupos consistia na construção de documentos para compor a proposta curricular que se apoiassem em diferentes autores e documentos oficiais, conforme segue:

O objetivo desses grupos era a construção de documentos que se apoiassem em estudos de diferentes autores e a documentos legais como LDBEN/96, DCNEB, DCNEI, BNCC, como também no resgate de outros documentos produzidos ao longo da história da rede municipal de educação de Santo André, e que, com as trocas de gestão municipal, foram 'descartados', como exemplo desses documentos, pode-se citar "Ressignificação das Práticas Pedagógicas", produzido após discussões teóricas sobre o currículo e as práticas pedagógicas, com a assessoria do Prof^o Dr^o Gabriel Junqueira Filho, em 2008, e a revista eletrônica "Retratos da Educação Infantil", contendo uma série de textos produzidos pelos Assistentes Pedagógicos que estavam na função, abordando aspectos da rotina nas Instituições de Educação Infantil da rede, sob a assessoria e supervisão da Prof^a Dr^a Léa Tiriba, também em 2008 (SANTOS, 2020, p. 87).

O passo seguinte consistiu na validação dos textos produzidos nos GTs, visando sua efetivação junto à rede. Iniciou-se assim o processo denominado Miniconferências, cujo objetivo consistia na aprovação desses textos através de sugestões, supressões ou acréscimo de termos, palavras ou trechos.

Foram realizadas 15 miniconferências entre os dias 17 e 20 de setembro de 2018, contando com a participação de 581 docentes, 179 gestores, 30 membros da equipe técnica (SME) e 19 membros dos conselhos de escola (segmentos funcionários e sociedade civil). Os eixos trabalhados seguiram a mesma organização dos GTs, conforme segue:

- **1º eixo:** Visões Pedagógicas (abordagens pedagógicas ligadas à concepção de Educação Básica) + Texto "O trabalho com os Campos de Experiência na Educação Infantil".
- **2º eixo:** Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações + Princípios Norteadores da Ação Educativa sobre: (a) Educação Ambiental;

(b) Comemorações; (c) Educação Afro-brasileira e Indígena.

- **3º eixo:** Traços, sons, cores e formas + Princípios Norteadores da Ação Educativa sobre: (a) Materiais, brinquedos, brincadeiras e interações; (b) Espaços internos e externos.
- **4º eixo:** O eu, o outro e o nós + Princípios Norteadores da Ação Educativa sobre: (a) Rotinas na Educação Infantil; (b) Entrada e saída; (c) Sono e descanso.
- **5º eixo:** Corpo, gestos e movimentos+ Princípios Norteadores da Ação Educativa sobre: (a) Higiene e cuidados; (b) Alimentação.
- **6º eixo:** Escuta, fala, pensamento e imaginação + Princípios Norteadores da Ação Educativa sobre: (a) Cuidar, educar e as relações; (b) Inserção e acolhimento; (c) Educação Musical.
- **7º eixo:** Avaliação e Documentação Pedagógica da Educação Infantil + Avaliação Institucional e Avaliação de Sistema de Ensino.
- **8º eixo:** Avaliação e Documentação Pedagógica do Ensino Fundamental
+ Avaliação Institucional e Avaliação de Sistema de Ensino.
- **9º eixo:** Língua Portuguesa
- **10º eixo:** Ciências
- **11º eixo:** Educação Física
- **12º eixo:** Matemática
- **13º eixo:** Arte
- **14º eixo:** Geografia
- **15º eixo:** História

Finalmente, contamos com a realização de uma Conferência da Rede Municipal de Ensino de Santo André, com objetivo de analisar e deliberar sobre as proposições e sugestões aprovadas nas miniconferências.

No ano de 2019, a Proposta Curricular começou a ser implementada no município. De acordo com Santos (2020):

Para esta implementação foram oferecidas aos Assistentes Pedagógicos formações disparadoras das discussões ocorridas no interior de cada Unidade Escolar. Antes de cada encontro foram solicitados a estes profissionais relatórios que fornecessem subsídios sobre como estava ocorrendo tal implementação (SANTOS, 2020, p. 89).

Contudo, como toda política pública, ao chegar às escolas, a proposta curricular de Santo André passaria pelos processos de tradução e interpretação realizado pelos gestores e professores. As percepções dos CPs sobre como esses processos ocorreram, ao longo de 2019 em interlocução com a SME, foram objeto desta pesquisa, cuja análise é realizada mais adiante.

Em 2020 a rotina das escolas foi completamente alterada após seu fechamento em razão da pandemia. As preocupações e prioridades dos docentes e gestores estiveram concentradas em ter acesso aos alunos e em como dar continuidade às atividades escolares no contexto do ensino remoto.

No mês de maio de 2020, com objetivo de conhecer os diferentes encaminhamentos adotados pelos sistemas de ensino e a percepção dos profissionais de educação (professores, gestores e demais funcionários), pesquisadores do Mestrado Profissional da USCS, da UNICID e da PUC-SP deram início ao projeto de pesquisa: Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19 (ROSA, et al.; 2020).

Os dados apresentados nessa pesquisa nos forneceram elementos importantes para elaboramos nosso instrumento de coleta de dados, bem como nos propiciaram subsídios para analisarmos os dados coletados, no sentido de compreender os desdobramentos de nosso estudo no contexto da pandemia.

Desta maneira, optamos por verificar os eixos 3 (Gestão Escolar) e 4 (Preocupações) da referida pesquisa, que se relacionam respectivamente à gestão escolar e às preocupações declaradas pelos sujeitos. Os seguintes filtros foram aplicados: a) Rede Municipal: Santo André b) Cargo principal: Coordenador Pedagógico ou equivalente c) Etapa da educação básica: Educação Infantil (Pré – escola) e Ensino Fundamental (Anos iniciais). A escolha por essas etapas da educação básica se justifica na medida em que nossos sujeitos, os coordenadores pedagógicos de EMEIEF atuam nessas modalidades.

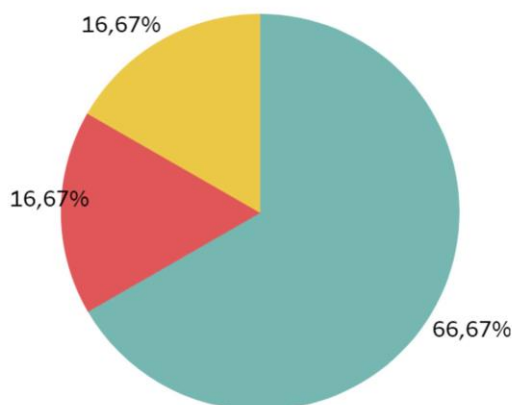
Com relação ao eixo 3 (Gestão Escolar), o mesmo foi composto por 16 questões sobre os processos de gestão escolar, organização do trabalho pedagógico e recursos utilizados para comunicação entre as secretarias de Educação e as

escolas. Como o que nos interessa é a questão da interlocução entre SME e escolas, na perspectiva dos CP, nos atentamos às questões que buscaram explicar como ocorreu essa comunicação em meio ao distanciamento social imposto pela pandemia.

No que se refere à adequação dos recursos (materiais e tecnológicos) para comunicação entre a SME e os gestores, 66,67% avaliaram como parcialmente adequado, enquanto 16,67% avaliaram como inadequado e 16,67% preferiram não se posicionar. Não houve nenhuma avaliação nesta pesquisa que considerou adequada essa comunicação.

Figura 5 — Adequação de recursos

Adequação dos recursos (tecnológicos e materiais) para a comunicação da Secretaria de Educação com os gestores:

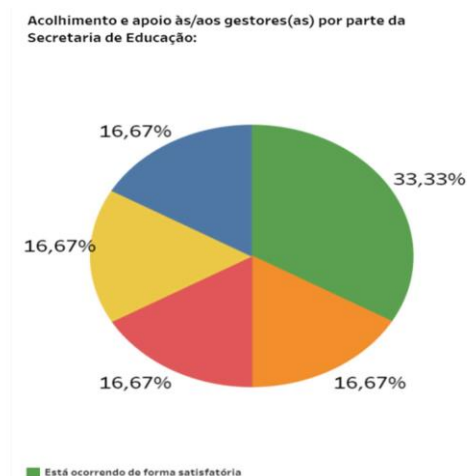


Fonte: Rosa et al.; 2020

Quanto à comunicação entre gestores e equipe docente da escola, a totalidade dos respondentes avaliou como parcialmente adequado, bem como a intensificação da rotina de trabalho durante o ensino remoto.

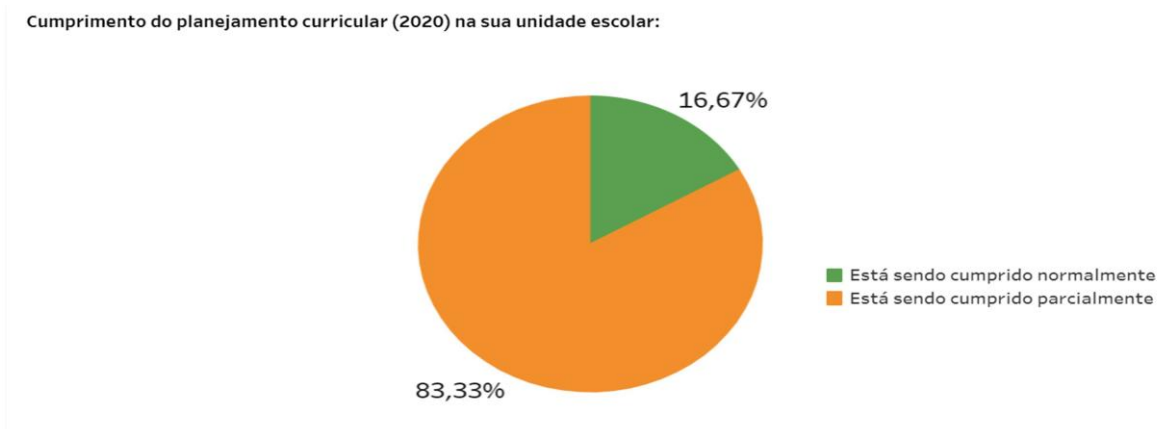
No tocante ao acolhimento desses gestores por parte da SME, 33,33% deles declararam que ocorria de maneira satisfatória, enquanto os percentuais somados dos que avaliaram estar ocorrendo de forma precária ou não está ocorrendo perfazem um total de 33,34%. Cumpre salientar que esses 33,34% preferiram não se posicionar nessa questão, preferindo não informar (16,67%) ou declarando não saber (16,67%).

Verificamos nesta questão, de acordo com a percepção dos CPs, que em sua maioria (66,68%) não se sentiram acolhidos ou tiveram dificuldades em se posicionar.

Figura 6 — Acolhimento gestores / SME

Fonte: Rosa et al., 2020

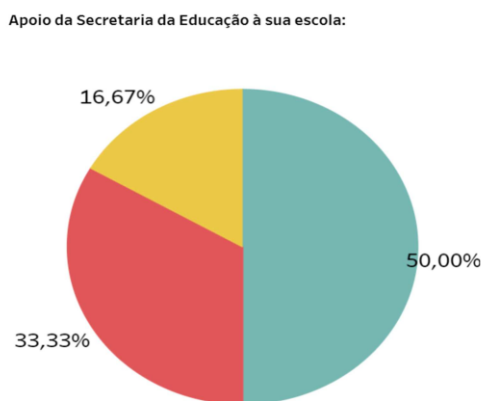
Em relação ao cumprimento do planejamento curricular, 83,33% declararam que está sendo cumprido parcialmente, nos revelando a necessidade de reorganizar o currículo da rede em virtude da Pandemia.

Gráfico 1 — Planejamento curricular

Fonte: Rosa et al.; 2020

A percepção dos CP respondentes relacionada ao apoio recebido da SME com referência à escola demonstrou que 50% considera parcialmente satisfatório, enquanto os outros 50% consideram inadequado (33,33%) e uma parcela preferiu não se posicionar (16,67%).

Estes dados nos sugerem que talvez tenham existido imprecisões no decorrer deste processo, bem como falhas na interlocução entre SME e as Unidades Escolares.

Figura 7 — Apoio recebido pela SME

Fonte: Rosa et al.; 2020

Assim, apesar de esses dados trazerem percepções relevantes dos sujeitos acerca da realidade vivida nas escolas durante os meses iniciais da pandemia, faz-se necessário entender melhor como está ocorrendo a interlocução entre SME e as escolas, conforme relataremos adiante.

4.3 As opções metodológicas da pesquisa

A intenção desta seção é dar visibilidade às escolhas e ao percurso metodológico realizado neste estudo para que fosse possível alcançar os objetivos pretendidos. Inicialmente, nosso interesse era compreender os desafios dos coordenadores pedagógicos no ano de 2019, quando o novo currículo foi implantado na rede de Santo André. Entretanto, o contexto imposto pela Pandemia a partir de março de 2020 impactou o trabalho de todas as escolas, com repercussões importantes para o currículo. Sendo assim, julgamos necessário focalizar na interlocução entre SME e as unidades escolares, no tocante às questões curriculares, em meio ao isolamento social e ao ensino remoto emergencial.

Assim, a pergunta que norteou esta pesquisa foi assim reformulada: Como se deu a interlocução entre o CEPEC e as unidades escolares, por meio dos Coordenadores Pedagógicos, com vistas à concretização do novo currículo do município de Santo André nos anos de 2019 e 2020?

Buscando conhecer como se deu esse processo, o **objetivo geral** deste estudo foi: compreender as dinâmicas de interpretação e tradução (*policyenactment*) do novo

currículo de Santo André realizadas no processo de interlocução entre o CEPEC e os Coordenadores Pedagógicos das escolas de ensino fundamental.

A partir daí, foram enumerados os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o documento curricular e as normativas emanadas do CEPEC com vistas a orientar as práticas formativas e pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Identificar e documentar as estratégias (técnicas) e táticas (procedimentos) empregadas nos processos de interpretação e tradução do novo currículo do ensino fundamental pelos Coordenadores Pedagógicos.
- c) Compreender como se deu a interlocução entre CEPEC e as unidades escolares nos anos de 2019 e 2020 na percepção dos Coordenadores Pedagógicos, responsáveis por colocar a política curricular de Santo André em ação (*policy enactment*).

Em vistas desses objetivos, optamos por realizar um estudo de abordagem qualitativa, buscando respaldo nas contribuições de Chizzotti (1991), por acreditarmos que as pesquisas em ciências humanas têm suas especificidades no que se refere ao estudo do comportamento humano e social, levando em consideração os aspectos específicos, culturas e históricos no contexto em que acontecem (CHIZZOTTI, 1991).

Nas palavras de Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e objeto, um vínculo uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

André (2009) complementa ressaltando que o interesse pelas situações cotidianas da escola possui estreita relação com a pesquisa qualitativa:

O interesse pelo estudo das situações, práticas e relações que constituem a experiência escolar diária acompanha a própria história da abordagem qualitativa de pesquisa em educação. E não poderia ser diferente, já que a questão do cotidiano integra os pressupostos da fenomenologia e das correntes a ela associadas, como etnometodologia, o interacionismo

simbólico e a etnografia, que estão associadas às origens da abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, 2009, p. 10).

O percurso desta pesquisa foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu em uma análise documental e a segunda na coleta de dados junto aos atores envolvidos diretamente no processo de interlocução entre a SME e as unidades escolares.

No que se refere à etapa documental, fizemos uma análise do texto curricular atual, bem como de algumas planilhas (documentação pedagógica) emanados pela Secretaria da Educação e pela CEPEC nos anos 2019 e 2020, com vistas a orientar as práticas educativas e pedagógicas dos professores e gestores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à pesquisa de campo, realizamos, na segunda etapa, um Grupo de Discussão (GD) com CPs e uma entrevista semiestruturada com um membro da coordenação da CEPEC, com vistas a reunir elementos que nos ajudassem a reconstruir os contextos que orientaram as ações destes sujeitos.

Weller destaca que um grupo de discussão realizado com pessoas que partilham experiências em comum, tende a reproduzir estruturas sociais (ou processos comunicativos) nas quais é possível identificar determinados modelos de comunicação (WELLER, 2019).

No que se refere à análise dos dados, os procedimentos adotados se aproximam das técnicas utilizadas para a Análise do Discurso (AD) na medida que:

A AD trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido; pode-se afirmar que o corpus da AD é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando "pistas" do sentido que o sujeito pretende dar. Portanto, na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer (CAREGNATO, 2016, p. 680-681).

Ao optarmos por essa abordagem, procuramos manter coerência com o referencial teórico utilizado por Ball, Maguire e Braun, no livro *Como as escolas fazem as políticas*. Os autores relatam que na análise e interpretação dos dados da referida obra procuraram lançar mão de uma gama de recursos teóricos, incluindo o trabalho de Foucault sobre discurso e governamentalidade (FOUCAULT 1979), além de outros

autores (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Sendo assim, no trabalho de análise procuramos identificar o sentido dos discursos e os posicionamentos ideológicos neles expressos por meio da linguagem utilizada tanto nos documentos como nas falas dos sujeitos na etapa da pesquisa de campo, levando em consideração o contexto histórico em que foram produzidos. Dessa forma, encontramos pistas na materialidade dos discursos, que nos auxiliaram na interpretação do material coletado.

Com relação ao campo de estudo, privilegamos as EMEIEFs do município de Santo André. A rede municipal apresenta 41 equipamentos com atendimento de creche (0 a 3 anos) e 51 EMEIEFs que compreendem o atendimento das modalidades de Educação Infantil (4 e 5 anos) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). A fim de contemplar nossos objetivos, restringimos o estudo para CPs que atuam somente em EMEIEF.

Conforme destacado, os sujeitos desta pesquisa são parte do grupo de Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais de Santo André atuantes nas EMEIEFs, bem como um membro da coordenação da CEPEC, figura central que nos ajudará a entender a interlocução entre o órgão e as escolas.

Assim, iniciamos a coleta de dados com objetivo de alcançarmos nosso terceiro objetivo específico: Compreender como se deu a interlocução entre CEPEC e as unidades escolares nos anos de 2019 e 2020 na percepção dos Coordenadores Pedagógicos, responsáveis por colocar a política curricular de Santo André em ação (*policy enactment*).

Para isso, foi definido que faríamos um grupo de discussão com quatro CPs e determinaríamos os critérios para escolha dos sujeitos, conforme relatado abaixo, bem como a quantidade de participantes, para que todos tivessem a oportunidade de se expressar e de ser ouvidos.

Além disso, definimos, inicialmente, que os sujeitos deveriam ter tempos de experiência diversos na função de CP (dois sujeitos com mais de dez anos no cargo e dois sujeitos com menos de cinco anos), bem como que atuassem em escolas de regiões geográficas distintas do município, abrangendo o primeiro e segundo subdistritos, assim como com a presença de um sujeito que atuasse em região de difícil acesso à internet para que pudéssemos compreender as dificuldades encontradas por ele no contexto do Ensino Remoto.

Convém destacar que diante da dificuldade de encontrar sujeitos disponíveis

a participar com as características definidas, optamos por uma CP com sete anos de experiência na função e que trabalha em uma escola de difícil acesso, por se aproximar dos critérios estabelecidos. Entretanto, esta CP não compareceu no grupo de discussão por estar com problemas de saúde no dia do encontro.

Cumpramos salientar que a presente pesquisa foi oficialmente autorizada pela Secretaria de Educação do município de Santo André, no dia 10 de dezembro de 2020, conforme consta no anexo A.

A reunião inicialmente foi marcada para o dia 21 de dezembro de 2020, entretanto, devido à quantidade de trabalho a ser entregue pelas CPs (planilhas, atas finais, registros diversos sobre o ensino remoto, etc.), a data foi postergada para o mês de janeiro, a pedido das participantes.

Sendo assim, realizamos nosso encontro virtual no dia 22 de janeiro de 2021, período onde as CPs estavam em férias, através do *Google Meet*¹⁴. Convém destacar que no dia marcado para a realização do grupo de discussão compareceram apenas três CPs, pois uma delas não pôde participar devido a problemas de saúde.

Os sujeitos foram inicialmente informados acerca dos objetivos do estudo com intuito de se sentirem confortáveis para contribuir, bem como foram esclarecidos acerca da confidencialidade, para posterior preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a realização do grupo tivemos uma organização composta por três blocos temáticos. No primeiro fizemos uma rodada com as devidas apresentações, iniciando pela pesquisadora, que contextualizou as participantes sobre os objetivos e motivações da pesquisa. Em seguida, cada CP falou sobre sua trajetória profissional, relatando como ingressaram na função gratificada e como se deu o contato com as atribuições do CP no início. Posteriormente relataram sobre a escola onde atuam e o perfil dos docentes e da comunidade.

No segundo bloco, denominado “A implantação curricular e a interlocução”, os sujeitos foram convidados a relatar sobre como foram apresentados ao documento curricular, quais as impressões que têm do documento e também do papel de gestor, bem como comentar suas percepções acerca da interlocução entre CPs e SME e quais foram as estratégias utilizadas para colocar o currículo em cena.

Finalmente, concluímos o terceiro e último bloco versando sobre as estratégias

¹⁴Plataforma gratuita que permite a criação de reuniões virtuais, muito utilizada durante a Pandemia.

utilizadas durante o ensino remoto pelos CPs, no que se refere à implantação curricular, bem como tratando das percepções desses sujeitos sobre o processo de interlocução no modelo imposto pela pandemia.

Após a realização do GD, as CPs preencheram um formulário no *Google Forms*¹⁵ com informações relevantes que pudessem ajudar a caracterizá-las, como dados pessoais (idade, estado civil, município onde reside), formação acadêmica, experiência profissional, tempo de rede pública de Santo André, entre outros.

Com o intuito de garantir o sigilo das CPs, os nomes femininos atribuídos são fictícios e foram pensados a partir de mulheres que fizeram história no Brasil, por lutarem por igualdade, justiça social e defesa das liberdades democráticas, sendo duas mulheres que viveram durante o regime militar e uma mulher contemporânea.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos / Grupo de discussão

Nome	Idade	Graduação	Lato sensu	Stricto sensu	Tempo na docência	Tempo na rede de Santo André	Tempo como CP
CP A - Zélia Gattai	46 anos	Pedagogia (1998)	Educação Infantil (2000) e Alfabetização (2010)	-----	21 a 25 anos	2000 (21 anos)	12 anos
CP B – Marielle Franco	43 anos	Pedagogia	Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior	Mestrado em Educação: Formação de formadores	Mais de 25 anos	2007 (14 anos)	11 anos
CP C – Zuzu Angel	45 anos	Pedagogia (2010)	Educação Inclusiva (2019)	-----	16 a 20 anos	2013 (08 anos)	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelas CPs, 2021

Zélia Gattai (1916 - 2008) foi uma escritora brasileira. Viveu durante 56 anos com o escritor Jorge Amado e o conheceu durante o movimento de pela anistia de presos políticos. Durante quase toda a vida esteve ligada à militância política no Brasil, sempre integrada ao movimento de esquerda. Em 2001, foi eleita para a cadeira nº 23 na Academia Brasileira de Letras, a mesma que pertenceu a Jorge Amado.

Marielle Franco (1979 – 2018) foi uma vereadora carioca, nascida no Complexo

¹⁵Plataforma gratuita fornecida pelo Google que permite a criação e o compartilhamento de questionários também bastante utilizado durante a pandemia.

da Maré. Ativista, lutava contra a violência nas comunidades e a falta de segurança urbana e ficou conhecida pela formulação de projetos de lei e pautas em defesa dos direitos da população LGBTQIA+ e das mulheres pretas. Marielle foi assassinada em março de 2018, e a repercussão de sua morte foi notícia em todo mundo, gerando diversas manifestações pedindo justiça que se perpetuam até os dias atuais como forma de manter seu legado vivo.

Zuzu Angel (1921-1976) foi uma estilista brasileira reconhecida por fundir brasilidade e alta costura. Tornou-se um ícone por rebelar-se contra a ditadura militar após seu filho ter sido morto e torturado, sem o corpo ser entregue à família. Lutou pelo direito de enterrá-lo, levando protestos às passarelas e chamando a atenção da imprensa internacional. Morreu em um acidente de carro sem nunca encontrar o corpo do filho.

Com relação à entrevista, a mesma foi realizada no dia 22 de fevereiro de 2021, no período noturno, através da plataforma *Google Meet*, a pedido da entrevistada, e a mesma foi informada sobre os objetivos de pesquisa, a fim de que pudesse sentir-se confortável para contribuir.

O nome fictício dado a nossa entrevistada é uma homenagem a Esther de Figueiredo Ferraz, primeira mulher a assumir um Ministério no Brasil, justamente o da Educação, de 24 de agosto de 1982 a 15 de março de 1985. Merece destaque também por ser a primeira mulher a lecionar na Universidade de São Paulo (USP) e a primeira mulher na América Latina a comandar a reitoria de uma universidade (Universidade Mackenzie).

Posteriormente foi solicitado o preenchimento de um formulário com a finalidade de coletar dados e realizar a caracterização desse sujeito, conforme segue:

Quadro 3 – Caracterização da entrevistada

Nome	CSE Esther Figueiredo Ferraz
Ano de Nascimento	1971 (completará 50 anos em 2021)
Graduação / ano de conclusão	Pedagogia (1993)
Pós-Graduação Lato Sensu	Psicopedagogia (2000) Direito Educacional (2002) Alfabetização (2008) Neuroaprendizagem e Transtornos do Aprender (2014)
Pós-Graduação Stricto Sensu	Mestre em Educação: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (2016) / PUC – SP Doutoranda em Educação: Programa de Currículo / PUC - SP
Tempo de experiência na Educação	21 a 25 anos
Ano de ingresso na rede de Santo André	2000 (completará 21 anos em 2021)
Experiência em cargos de Gestão Escolar	2003 - 2005 (CP) 2009 - 2012 (Coordenação de Serviço Educacional) 2017 - atual (Coordenação de Serviço Educacional)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela entrevistada, 2021

Para realização da coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, com a intenção de abordar questões relevantes que pudessem suscitar uma conversa entre os interlocutores a fim de validar a posterior análise a partir das falas emanadas.

Assim, explicitaremos a partir de agora nossa intencionalidade no tocante aos objetos de análise, procurando expor as categorias que emergiram a partir dos dados coletados e dos nossos objetivos, conforme ilustrado abaixo:

Quadro 4– Objetos de análise e Categorias

Objetos de análise	CATEGORIAS
O texto e os discursos do novo currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Análise documental do currículo vigente • Análise de documentos com vistas a orientar as ações formativas dos professores. • BNCC e o currículo de Santo André
O currículo traduzido pela SME para as escolas	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das estratégias e táticas.
O currículo em cena pelo olhar das CPs	<ul style="list-style-type: none"> • Interlocução entre SME e escolas • Tradução do currículo no ano de 2019 • Tradução do currículo no ano de 2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados, 2021

O primeiro objeto de análise se vincula ao objetivo de realizar uma análise documental crítica, à luz da teoria estudada, do documento curricular vigente e das planilhas disponibilizadas e elaboradas pela CEPEC no decorrer do processo, a fim de orientar as ações formativas dos professores.

Nossa intenção é identificar aproximações e distanciamentos entre o que é pronunciado e documentado pela SME através do currículo oficial com as ações efetivas, materializadas em planilhas de controle e monitoramento expedidos pela CEPEC, bem como procurar tecer considerações sobre as estratégias e táticas adotadas pela SME para a implantação do currículo.

Finalmente, concluímos apresentando o último objeto de análise onde buscamos dar visibilidade a este sujeito fundamental no processo de articulação entre SME e escolas, que é o CP, evidenciando o currículo em cena pelo olhar desse gestor.

A partir de agora, seguiremos compartilhando os resultados obtidos no decorrer desta trajetória, procurando assim trazer à tona a reflexão acerca dos caminhos traçados.

5 O CURRÍCULO DE SANTO ANDRÉ EM TEMPOS DE BNCC

O documento curricular da rede municipal de Santo André é composto por três volumes. O mesmo foi compartilhado em formato PDF com os docentes e demais profissionais da Educação no ano de 2020, através das Equipes Gestoras nas Unidades Escolares, e apresenta a seguinte estrutura:

O volume I apresenta 64 páginas, sendo composto pelos seguintes textos: Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino (pág. 06), Avaliação Institucional (pág. 24), Avaliação de Sistema (pág. 33) e Participantes diretos do processo de elaboração do documento Curricular (pág. 42).

Esse volume é iniciado tecendo considerações sobre o conceito de Educação Básica adotado pela rede, além de uma breve contextualização acerca do ano de 2017¹⁶, onde se destaca o processo inicial de elaboração do presente documento enfatizando que a primeira ação relacionada ao processo pautou-se na definição da concepção sócio-histórica-cultural, visando o alinhamento das ações pedagógicas pretendidas e toda educação municipal de Santo André (Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos).

A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsky (1896-1934) no campo da Psicologia e do desenvolvimento, considerando o Ser Humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural (SANTO ANDRÉ, 2019, p.08, volume 1).

O segundo volume, composto por 366 páginas, apresenta sete capítulos distribuídos da seguinte maneira:

- Capítulo I – Abordagens Pedagógicas ligadas à Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino (Visão de Educação, Visão de Educação Infantil, Visão de Ensino Fundamental, Visão de Instituição de Educação Infantil, Visão de Instituição de Ensino Fundamental, Visão de Infância e Criança e Visão de Docente).
- Capítulo II – Princípios Norteadores da Ação Educativa para Educação Infantil e Ensino Fundamental (Alimentação, Comemorações, Culturas Afro-brasileira e Indígena, Educação Ambiental e Educação Musical).

¹⁶A ano de 2017 marcou o início da Gestão do atual prefeito de Santo André, Paulo Serra (PSDB). Na eleição municipal de 2020 o mesmo foi reeleito.

- Capítulo III – Princípios Norteadores da Ação Educativa para Educação Infantil (Cuidar, Educar e as relações, Entrada e Saída das crianças, Espaços internos e externos, Higiene, Inserção e Acolhimento, Materiais, brinquedos e brincadeiras: o brincar e as interações, Rotina na Educação Infantil, Sono e Descanso).
- Capítulo IV – Etapa de Educação Infantil – O trabalho na perspectiva dos Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e Educação Física Escolar na Educação Infantil – Pré-Escola).
- Capítulo V – Currículo e Avaliação na Educação Infantil (Dimensão Avaliação de Aprendizagem na Educação Infantil, Planejamento, Avaliação Diagnóstica e Registro do processo de aprendizagem, Semanário e o registro reflexivo docente, O Conselho de Ciclos e o Registro de Resultados da avaliação dos períodos letivos, Documentação Pedagógica na prática cotidiana escolar, Parceria do trabalho com Assistentes Pedagógicas e Assistentes Pedagógicos, Instrumentos para registro do processo pedagógico e avaliativo).
- Capítulo VI – Etapa de Ensino Fundamental (Área do Conhecimento: Linguagem - Componente Curricular de Arte, Componente Curricular de Educação Física Escolar e Componente Curricular de Língua Portuguesa, Área do Conhecimento: Matemática - Componente Curricular de Matemática, Área do Conhecimento: Ciências da Natureza - Componente Curricular de Ciências, Área do Conhecimento: Ciências Humanas - Componente Curricular de Geografia e Componente Curricular de História).
- Capítulo VII - Currículo e Avaliação no Ensino Fundamental Anos Iniciais Dimensão Avaliação de Aprendizagem: Processo Pedagógico e Avaliação (Planejamento e Avaliação Diagnóstica, Registro e seus desdobramentos nos processos pedagógico e avaliativo - Semanário e registro reflexivo docente, A observação e a definição de observáveis, Registro de aprendizagens das crianças mediante atividades significativas e Registros diversos presentes nos diferentes momentos adjacentes aos processos de ensino-aprendizagem, O Conselho de Ciclos e o Registro de Resultados da avaliação dos períodos letivos, Documentação pedagógica na prática cotidiana escolar e

Instrumentos para registro do processo pedagógico e avaliativo – Ensino Fundamental Anos Iniciais).

Finalmente, o último volume apresenta a proposta de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pautado nas contribuições de Freire (1982, 1987, 1996 e 2001), considerando como premissa a utilização do currículo integrado e tendo o trabalho como princípio educativo, o campo de discussão teórico pretendido no documento abarca contribuições de Marx (1979), no que se refere ao materialismo histórico e dialético.

Nessa perspectiva, ele propicia o entendimento do processo histórico de produção científica e tecnológica como saberes desenvolvidos e adequados socialmente para a transformação da existência humana. Portanto, o trabalho como princípio educativo é norteador dos processos de humanização e de atualização histórica do próprio ser humano e tem como um de seus fundamentos a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 20 e 21. Volume 03).

Este volume conta com 144 páginas, está organizado em quatro blocos temáticos, conforme segue:

- Abordagens Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos ligadas à Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino (Concepção de Educação de Jovens e Adultos – DEJA/Santo André, Concepção de Escola, Concepção de Educadora/Educador, 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).

Cumpra salientar que o processo de produção e elaboração dos documentos acima descritos foram realizados por equipes distintas. No que se refere à Educação Infantil de creche (0 a 3 anos), Educação Infantil de EMEIEF (4 e 5 anos) e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) a condução do trabalho ficou sob a responsabilidade do DEIEF (Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental), abrangendo suas respectivas gerências (Gerência de Educação Infantil e Gerência de Ensino Fundamental), notadamente na figura da CEPEC.

Com relação ao documento elaborado pela EJA, a condução dos trabalhos esteve sob responsabilidade do DEJA (Departamento de Educação de Jovens e Adultos), notadamente sob a condução das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSEs). Houve também a participação da Gerência de Educação Inclusiva, perpassando por todos os segmentos e de Coordenadores Pedagógicos específicos voltados para o componente curricular de Educação Física.

5.1 O texto e os discursos do novo currículo

Após realizar a apresentação do documento curricular de Santo André, faz-se necessário tecermos algumas considerações acerca de pontos que nos inquietaram e motivaram a aprofundar os conhecimentos sobre as questões curriculares, especialmente no momento atual, onde nos encontramos regidos pela lógica da BNCC.

É proposto aqui que possamos dialogar com o documento curricular e com documentos ilustrados a seguir, tecendo indagações e questionamentos acerca da busca de respostas mostrando se o que está explícito no novo currículo, no tocante às concepções, coaduna com as práticas emanadas através dos documentos, a fim de orientar práticas formativas dos professores e gestores e buscando, assim, essas respostas com base nos dados coletados e utilizando nosso referencial teórico.

Para isso, convém que apresentemos os documentos que nos auxiliarão a percorrer este caminho:

- a)** Resultados finais dos anos de 2018 e 2019 (A) - Documento emitido pela CEPEC com periodicidade anual, devendo ser preenchido pelo CP ao final dos três trimestres letivos.
- b)** Mapa das hipóteses de escrita (B) – Documento emitido pela CEPEC com

periodicidade trimestral a ser preenchido pelos Coordenadores Pedagógicos a partir das informações registradas pelos docentes em planilha previamente disponibilizada (C).

Figura 8 – Planilha de resultados finais (A)

A - Resultados finais 2018 - 2019																		
Levantamento de dados da UE	Educação Infantil						Ensino Fundamental							Total da UE				
	1º ciclo final		2º ciclo inicial		2º ciclo final		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		2018	2019
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019		
Quantidade de alunos	65		97		118		97		105		114		87		97		780	
Quantidade de alunos aprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	110		-	-	94			
Quantidade de alunos permanentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4		-	-	3			
Número de Evasões	0		0		0		0		0		0		0		0		0	
Obs.: - A coluna 2019 deve ser preenchida somente ao final do 3º trimestre;																		

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

Figura 9 – Planilha de resultados relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética (B)

Hipóteses de Escrita	B - Resultados relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética														
	1º anos			2º anos			3º anos			4º anos			5º anos		
	1º tri	2º tri	3º tri	1º tri	2º tri	3º tri	1º tri	2º tri	3º tri	1º tri	2º tri	3º tri	1º tri	2º tri	3º tri
Quantidade de crianças	111			110			113			108			94		
Pré-silábica	1			2			1			1					
Silábica sem valor sonoro	11			7											
Silábica com valor sonoro	27			15						1					
Silábica-alfabética	18			33			2			6			3		
Alfabética	27			52			97			95			88		

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

Figura 10 – Mapa de Sondagem – Hipóteses de escrita (C)

NOME DA ESCOLA _____

MAPA DE SONDAGEM – HIPÓTESES DE ESCRITA / 2020 / Ensino Fundamental

PROF.ª: _____

TURMA: _____ PERÍODO: _____

PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR	SILÁBICO COM VALOR
SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	

Nº	ALUNOS	INICIAL	1º TRI	2º TRI	3º TRI
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

- c) Planilha de Habilidades de Língua Portuguesa e Matemática – Documento disponibilizado pela CEPEC a ser preenchido pelos docentes com periodicidade trimestral.

Figura 11 – Planilha de Habilidades de Língua Portuguesa (1º Ano / 3º Trimestre)

EMEIEF:											
Docente:					Turma:			Nº de crianças na turma	28	Período:	
LÍNGUA PORTUGUESA											
3º Trimestre de 2019											
1º Ano 1º. Ciclo do Ensino Fundamental											
HABILIDADES DESENVOLVIDAS	TURMA										TO
Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos											
Nomear as letras e recitá-las na ordem do alfabeto											
Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala											
Reconhecer a escrita do próprio nome e sobrenome											
Escrever o próprio nome completo											

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

Figura 12 – Planilha de Habilidades de Matemática (1º Ano / 3º Trimestre)

EMEIEF:		Turma:		Nº de crianças na turma		Período:		
MATEMÁTICA								
3º Trimestre de 2019								
1º Ano 1º. Ciclo do Ensino Fundamental								
HABILIDADES DESENVOLVIDAS	TURMA							TO
Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas								
Reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação								
Reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado								
Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos								
Quantificar elementos de uma coleção e comunicar as quantidades								

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

- d) Caracterização do Ensino Remoto - Instrumento utilizado no ano de 2020 para caracterizar as ações propostas pelos docentes relacionadas ao ensino remoto emergencial.

Figura 13 – Caracterização do Ensino Remoto Emergencial

Unidade Escolar:		Turma/Ano/Ciclo		Nº de crianças na turma	
CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO DO ENSINO REMOTO					
2020					
EDUCAÇÃO INFANTIL 2º CICLO E ENSINO FUNDAMENTAL					
Levantamento de dados a respeito do Ensino Remoto	CRIANÇAS				
ACESSO ÀS PROPOSTAS DE ENSINO REMOTO					
Recebe as propostas por e-mail institucional da Unidade Escolar					
Recebe as propostas por e-mail da/do docente					
Recebe as propostas por meio de whatsapp institucional da Unidade Escolar					
Recebe as propostas por meio do facebook institucional da Unidade Escolar					
Recebe as propostas por meio de Blog elaborado pela Unidade Escolar					
Recebe as propostas por meio de áudios no whatsapp					
Recebe as propostas por meio de vídeos no whatsapp					
Recebe as propostas por meio de vídeos no youtube					
Recebe as propostas por meio de outra ferramenta digital. (Indique qual: _____)					
Os responsáveis retiram todas as propostas impressas na Unidade Escolar					
Os responsáveis retiram parcialmente as propostas impressas na Unidade Escolar					
As propostas recebidas, por vídeo e/ou áudio, são registradas pelas famílias em caderno específico					
As propostas impressas retiradas pelas famílias são coladas em caderno próprio ou guardadas em pastas					
Necessita de adaptação na proposta (crianças com deficiência ou necessidades específicas)					

Página 1

DEVOLUTIVA DAS PROPOSTAS DE ENSINO REMOTO	
Todas as propostas solicitadas pelo(a) docente retornam fisicamente (em folhas, cadernos, pastas) para a escola/docente	
Algumas propostas solicitadas pelo(a) docente retornam fisicamente (em folhas, cadernos, pastas) para a escola/docente	
Todas as propostas solicitadas pelo(a) docente retornam virtualmente (por e-mail, whatsapp, entre outros) para a escola/docente	
Algumas propostas solicitadas pelo(a) docente retornam virtualmente (por e-mail, whatsapp, entre outros) para a escola/docente	

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021

Assim, destacamos o primeiro ponto a ser considerado. O currículo prescrito da rede municipal de Santo André, em seu volume 1 (Concepções de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino), nos destaca a intencionalidade de trazer a clareza de objetivos e conteúdos (que denomina como aprendizagens essenciais), além de princípios metodológicos e de avaliação coerentes com a concepção de educação apresentada e baseada nos seguintes documentos oficiais, conforme segue:

Dessa maneira, foi destacado pelas/os docentes da Rede Municipal que o documento curricular deveria trazer 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 oficiais (Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), legislação que dispõe sobre a Cultura Afro Lei nº 10.639/2003, Cultura Indígena Lei nº 11.645/2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Lei nº 9.693/08 de junho de 2015, entre outros) (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 9. Grifo nosso).

De acordo com o documento, essas proposições foram acolhidas em virtude do desejo dos docentes de garantir que as orientações e legislações acima fossem contempladas durante o processo de elaboração deste documento curricular, conforme relata a entrevistada Esther:

Dentro de todo esse estudo, o que é que as pessoas quiseram garantir? E aí não era uma construção **da CEPEC exclusiva**. Era uma construção compartilhada. O tempo todo a gente deixava isso muito marcado, nós tínhamos sim que dar alguns direcionamentos? Sim! Mas a todo momento a gente procurava não **interferir**, e essa questão das legislações, isso vinha muito forte. Eu vou dizer para você assim, talvez em 100% dos grupos. E as pessoas queriam garantir: “Não, a gente tem que garantir. LDB, Diretriz Curricular e a lei tal, a lei tal” e a gente foi acolhendo, porque a gente falou: “Gente, realmente é legislação, a gente não tem por onde correr”, né? Qual foi a legislação, digamos assim, que chega nova nessa história toda? A BNCC (CSE Esther).

Entretanto, é prudente ponderarmos sobre os desafios de se contemplar todos os documentos mencionados, uma vez que cada um representa um determinado momento histórico na Educação Brasileira e muitas vezes apresentam propostas diversas, bem como antagônicas.

Nesse sentido, torna-se desafiador deixar claro ao leitor do documento de que maneira essas questões serão contempladas sob o viés da concepção sócio-histórico-cultural, principalmente quando aproximamos a concepção proposta do tecnicismo de caráter mandatório apontado pela BNCC.

No documento curricular de Santo André está explícita a intencionalidade de considerar o sujeito como um ser social, histórico e cultural, valorizando esses aspectos no processo de aprendizagem e superando assim, a mera transmissão de conhecimentos, conforme segue:

A teoria sócio-histórico-cultural, postulada por Vygotsky (1896-1934), traz para o campo da educação um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, ou seja, a superação da concepção bancária na qual “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...) No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]” (FREIRE, 1970/2005, p.66) (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 7).

Entretanto, a análise dos documentos nos remete a uma visão de educação centrada em competências e habilidades, a exemplo da BNCC, e pela lógica gerencialista¹⁷, apresentando seus desdobramentos no profissionalismo.

Sena (2019) colabora destacando que o texto oficial da BNCC, ao mesmo tempo em que se apresenta como referência, expõe caráter impositivo sobre os currículos:

Ao mesmo tempo em que se coloca como referência, se impõe obrigatória como currículo, a partir da afirmação de ser “um documento de caráter normativo que **define** um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens **essenciais** que **todos** os alunos **devem** desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (SENA, 2019, p. 30. Grifos do original).

Tal fato é percebido pela excessiva necessidade e intencionalidade de se

¹⁷Conceito utilizado por Stephen J. Ball em seu texto “Profissionalismo, gerencialismo e performatividade”. Refere-se a um mecanismo de reforma política que remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções políticas e sociais.

manter o controle da aprendizagem através dos registros docentes, planilhas de monitoramento e controle emanados pela SME, porém, não deixando claro o que se espera e onde se pretende chegar com isso, trazendo aos profissionais da educação uma sensação contínua de prestação de contas (*accountability*)¹⁸, bem como a incerteza de estar fazendo o suficiente. De acordo com Ball:

Há um fluxo de novas necessidades que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros numa busca constante de aperfeiçoamento. De ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou esforçar-se para ser o melhor – a infundável busca pela perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica claro o que esperam de nós (BALL, 2005, p. 549).

Tomaremos como exemplo a Figura 12 – Mapa de Sondagem – Hipóteses de escrita (C), onde é solicitado que ao longo do ano sejam feitas e registradas quatro atividades diagnósticas dos alunos (sondagem), a fim de identificar e registrar as hipóteses de escrita (uma no início do ano letivo e uma por trimestre).

Considerando que no 1º Ciclo do EF (que abrange o 1º, 2º e 3º anos) as crianças estão consolidando seu processo de alfabetização, será que é necessário tanto rigor em documentar a aprendizagem? O tempo dedicado pelo docente em verificar as hipóteses de escrita individualmente de classes numerosas a fim de preencher planilhas não poderia ser investido na mediação e planejamento de boas situações de aprendizagem?

Percebemos esses questionamentos no diálogo entre as CPs Zuzu Angel e Marielle:

E a concepção sócio-histórica e cultural para mim também, ela só é bonita ali no papel porque nem a Secretaria da Educação coloca em... (Cp Zuzu Angel).

Não assume essa postura (CP Marielle).

Não assume. Não assume. Não mesmo. E eu já questionei várias vezes a coordenadora e CEPEC em relação a essa concepção, porque se ela é sócio-história, se gente tem que levar em consideração a história do aluno, a cultura do aluno, a situação, por que que a Secretaria não tem que ter a mesma postura? E aí ninguém nem sabe nem como responder essa questão (CP Zuzu Angel).

¹⁸Termo utilizado por estudiosos na área de Políticas Públicas que pode ser compreendido como “prestação de contas”.

A fala das CPs nos revela uma percepção de que há contradições entre o que é anunciado e o que está escrito no documento oficial, trazendo consequências no fazer pedagógico da escola. Este fato é confirmado e percebido também por Zélia e Marielle:

[...] a gente não estava tão acostumada com esse direcionamento excessivo, com essa quantidade enorme de planilha, de registro, de acompanhamento e disso e de aquilo e daquilo outro. Então assim, a CEPEC, ela estruturou muitas coisas que a gente vem trabalhando, mas também acaba nos conduzindo para um lado teórico demais e na prática a gente se vira (CP Zélia Gattai).

Controle! É essa a palavra. É um excessivo controle por essas benditas planilhas [...] (CP Marielle Franco).

Faz-se necessário, porém, ponderar sobre a importância do registro pedagógico, pois sabemos que é através dele que podemos construir e registrar a história. Assim, não estamos desmerecendo nem questionando a importância e a validação de se fazer um acompanhamento e registro da aprendizagem. O que nos inquieta são os impactos trazidos por um modelo de gestão gerencialista e performática, tendo como pano de fundo um sujeito histórico e cultural, provocando mudanças na subjetividade docente. De acordo com Ball (2005):

A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas”. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p. 548).

Se diante da concepção adotada pela rede entendemos o aluno como um ser social e a aprendizagem como processual, encontramos novamente contribuições nos escritos de Ball, quando nos motiva a pensar que o professor é “treinado” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão (Ball, 2005, p. 548).

É necessário, a partir deste momento, refletirmos sobre o quão influenciada pela BNCC foi a construção do documento curricular de Santo André, buscando discernir entre o que de fato se trata de uma construção sócio-histórica da rede e o que são marcas deixadas pela lógica da BNCC e por uma gestão baseada em modelos híbridos, por influência de políticas neoconservadoras de educação, como destaca Rosa (2010):

É no cenário dessas políticas que se estruturam sobre a ambiguidade de discursos que, de um lado, preconizam a gestão descentralizada de programas governamentais para recuperar a “qualidade” do ensino, requerendo a “participação ativa” dos atores diretamente responsáveis pela sua implementação, mas de outro, se valem de medidas de controle de “resultados” fortemente centralizadas, que localizamos o trabalho de pesquisa que dá origem a este texto (ROSA, 2010, p. 03).

De fato, encontramos no documento curricular algumas referências a citados como DCNEB e os PCNs, porém se torna difícil pensar em uma articulação que atenda a princípios diversos e que, além disso, tenha “a cara” da rede municipal de Santo André.

Quanto à Etapa de Ensino Fundamental 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. Cabe aqui, destaque para esclarecer que tal organização está em consonância ao apontado pelo parecer CNE/CEB nº 11/2010 – DCNEF (BRASIL, 2013) e o quanto é necessário que as Áreas, embora devam preservar suas especificidades e saberes próprios a serem construídos e sistematizados, também devem ser abordadas de maneira que se intersectem na formação das crianças (BRASIL, 2017, p.27) (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 15 grifos nossos).

Assim, na citação acima encontramos influências dos PCNs, quando se propõe o trabalho por áreas do conhecimento, bem como da BNCC, quando se fala no respeito aos direitos de aprendizagem.

O quadro a seguir nos fornece, de maneira resumida e ilustrativa, um comparativo apontando aproximações e afastamentos teóricos, metodológicos e de princípios norteadores entre os documentos orientadores dos currículos no Brasil pós-LDBEN:

Quadro 5- Comparativo entre os documentos norteadores do currículo no Brasil

PCN	DCNEB	BNCC
Parâmetro - modelo, referência.	Diretrizes – Caminhos a serem percorridos.	Base – Sustentação.
Natureza aberta e flexível.	Caráter obrigatório. Resolução nº 4/2010.	Caráter mandatório. Todas as instituições públicas devem seguir (públicas e privadas).
Orientar Estados e Municípios na construção	Desenvolver autonomia e a capacidade de intelectual e	Estabelecer competências e habilidades para que os estudantes

dos seus currículos.	profissional do estudante.	as desenvolvam durante a Educação Básica.
Poucas contribuições com relação à formação docente.	Intencionalidade política / Justiça social.	Discursiva (não é clara em suas intenções).
Início dos programas de aceleração (Ciclo básico).	Influências de Vygotsky (Pedagogia histórico – crítica / Saviani).	Omissa com relação à abordagem pedagógica.
Metodologia Transversal (temas transversais).	Interdisciplinaridade, Transdisciplinariedade Multidisciplinaridade.	Competências e habilidades.
Auxiliam o docente a refletir sobre aspectos do dia a dia pedagógico.	Preserva autonomia dos professores e sua proposta pedagógica.	Decisões pedagógicas devem ser orientadas pelo desenvolvimento de competências.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021

A fala de Esther na entrevista concedida nos revela os desafios enfrentados pela equipe de Cepec no processo de elaboração do currículo:

[...] nós tínhamos muito definido que nós não íamos fazer copia-e-cola da BNCC. Então, quando a gente vem com esse acolher de que na concepção sócio-histórica a gente **precisa** olhar para o que está posto na legislação, eu estou dizendo, eu tenho que olhar para o que já está aí na materialidade, eu não tenho como inventar a roda. Então foi muito nesse sentido, e depois ao longo de toda... o documento, você lendo, estudando, a gente se reportou muito às diretrizes curriculares. É um documento, eu particularmente gosto muito da diretriz curricular da Educação Básica, eu acho que ele é um documento **muito rico** (CSE Esther. Grifos da transcrição).

[...] a gente procurou fazer também uma **releitura crítica dessa legislação**. Agora, a BNCC tem todas as suas... [...] muitos curriculistas têm críticas muito grandes à BNCC, isso é fato. E durante as nossas discussões nesses dois anos, nós nunca fechamos os olhos para isso, a gente sempre evidenciou muito que a BNCC também tem contradições e tudo bem. Agora, e como é que nós vamos lidar com essa contradição? Então por isso a nossa preocupação primeira sempre foi termos uma concepção, porque a partir dessa concepção é que seriam as lentes pelas quais nós íamos para olhar para a BNCC. Digo para você de novo, se fosse hoje nós teríamos feito uma outra releitura dessa BNCC. Porém, naquele momento histórico, a releitura que foi possível fazer é a que está posta aí, objetivada no documento. Eu espero, de verdade, que no movimento de revisão a gente consiga qualificar esse processo, percebe? E que fique muito mais a cara da rede do que a da própria BNCC, eu acho (CSE Esther grifos nossos).

Percebemos na fala de Esther dois pontos a serem considerados. O primeiro se refere à necessidade de acolher e contemplar no documento curricular as proposições declaradas pelos docentes e gestores que estivessem mencionados no currículo prescrito, com as garantias previstas nos documentos já citados anteriormente.

Por fim, verificamos que apesar da clareza acerca das contradições propostas

pela BNCC, o percurso em torno do documento prescrito girou muito mais ao redor da lógica proposta neste documento, contribuindo para uma conduta gerencialista, conforme relatado pelas CPs.

[...] ele (novo currículo) foi apoiado na BNCC, não é? Em todos os grupos de trabalho de discussão por área de conhecimento e etc., era apoiado na BNCC e a gente tinha o currículo de Atibaia... (CP Zélia Gattai).

Educação infantil, por exemplo, ela bebeu totalmente na BNCC. Eu acho que praticamente toda (CP Marielle Franco).

Podemos supor que a elaboração de uma visão crítica da BNCC, conforme menciona a entrevistada Esther, está muito mais relacionada à concepção sócio-histórica acolhida do que propriamente voltada para as ações e documentos elaborados pelos órgãos centrais.

Por outro lado, é importante ressaltar que houve uma preocupação da equipe da CEPEC em respeitar o histórico da rede e as premissas vividas como parte da construção deste processo histórico.

Não adianta a gente chegar, e fomos muito criticados por isso, porque assim, as pessoas achavam que a gente tinha que estudar todas as concepções que existiam, pedagógicas, e escolher uma. E aí o que é que a gente entendeu? Que não, quer dizer, a rede não está começando agora, a rede já tem percurso, as pessoas já têm um percurso, já têm uma história, então vamos olhar para essa história e entender o que essa história nos diz; vamos desvelar o que está aí nessa história e vamos ver o que é que acontece. E aí a gente optou por fazer aquele estudo de buscar quais eram as ideias da história, o que tinha você de concepção já pedagógica na história, o que nós tínhamos vivido enquanto sujeitos, quais eram as nossas memórias e o que é que a gente queria... (CSE Esther).

Diante dessas ponderações e do percurso da produção do novo currículo de Santo André, não podemos negar que houve uma tentativa de articulação no sentido de agir democraticamente na produção de texto prescrito, promovendo a participação dos diferentes segmentos no processo. Entretanto, os documentos emitidos a partir da interpretação do currículo pela SME contradizem os princípios da gestão democrática, quando manifestam em suas intencionalidades o controle e prestação de contas por parte dos gestores e docentes, assemelhando-se aos princípios da NGP.

Podemos supor que as contradições começaram a surgir na medida em que foram sendo acolhidas diversas proposições dentro da diversidade de pensamentos

e posicionamentos individuais. A sensação que temos ao ler o documento, ouvir a entrevistada e as CPs é a de que existe uma dualidade e um dissenso entre o que encontramos na literatura (que é o politicamente correto, aquilo que as pessoas querem ouvir, o diálogo social e pedagogicamente aceito e nos remete a um lugar histórico e um sujeito cultural - tradição deixada em nossa rede por governos mais progressistas que imprimiram suas marcas em gestões anteriores) e as políticas emanadas da SME, que na visão das CPs aproximam-se muito do que Ball (2005) define como mecanismo de performatividade.

Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência em forma de *rankings* (BALL, 2005, p. 550).

Como consequência, o autor considera que tanto o gerencialismo como a performatividade são as principais tecnologias da política da reforma educacional e classifica-as como tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro, pois são definidas por estados de desempenho e perfeição difíceis de serem alcançados e pela ilusão de uma finalidade a ser modificada. Ele complementa dizendo que são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer (Ball, 2005).

Concluimos buscando maneiras de compreender o quão complexo se torna o trabalho do professor e do gestor diante desse cenário. Ball (2005) contribui relatando que há uma esquizofrenia de valores entre a autenticidade docente e a necessidade de corresponder às demandas externas: de um lado temos boas práticas e a busca em atender às necessidades dos alunos, por outro lado temos os imperativos de retribuir aos rigores impostos pelo desempenho.

5.2 O currículo traduzido pela SME para as escolas.

É interessante destacar que no momento em que levantamos essa questão no grupo de discussão surgiram apontamentos inesperados acerca de como as CPs entendem o currículo, principalmente ao fazerem referência ao processo de construção do mesmo. A CP Marielle ressalta que o maior tempo investido no processo foi em relação a olhar para um rol de conteúdos e fazer escolhas enquanto

escola.

Olha, de verdade, ainda que eu saiba e tenho consciência que o currículo não é só um rol de conteúdos, a maior discussão, eu diria, o maior tempo, foi para a gente olhar para esse rol de conteúdos e fazer as nossas escolhas enquanto escola. Então, que escolhas vamos fazer a partir desse rol de conteúdos que temos aqui para que esse trabalho possa ser desenvolvido durante o ano? (CP Marielle Franco. Grifos nossos).

Em seguida, deram seus pareceres sobre o que pensam ser o currículo e suas implicações no fazer pedagógico nas escolas.

Bom, eu acho que o currículo, na verdade, ele é o norteador da rede. O norteador no sentido não só de dizer com que habilidade a gente vai desenvolver nos alunos, mas principalmente o currículo serve para o professor se encontrar dentro dessa rede. Para ele olhar para essas habilidades, para esses textos, para essas discussões que são feitas dentro da rede e ver: bom, então eu me encaixo aqui, eu me encaixo nesse lugar, nesse papel. Porque quando a gente encara o currículo só como esse rol de conteúdos, o professor é aquele que vai lá tica o conteúdo. Então, o meu objetivo sempre foi que o currículo fosse estudado pelo professor, de forma que ele conseguisse juntar tudo em projetos, em situações didáticas aonde não fosse assim: vamos trabalhar história, vamos trabalhar ciências, vamos trabalhar língua portuguesa. Onde o professor percebesse que existe uma transversal nisso tudo, que tudo passa por dentro do currículo e que é ele professor que tem que ter na mão o currículo para saber como trabalhar aquilo para chegar à criança. Eu acho que essa é a parte principal, mais importante do que o rol de habilidades (CP Zélia Gattai).

[...] eu acho que vocês devem ter percebido isso, o currículo se resume num rol de conteúdos, infelizmente. Então, currículo é eu ir lá por aquilo que está lá no meu planejamento trimestral, no meu planejamento anual e enfim, é isso currículo para muitos, inclusive para muitos de nós APs também acha que currículo que é isso (CP Marielle Franco).

Eu acredito que o currículo é o que orienta mesmo o trabalho. Quando a gente olha para o currículo e para a concepção que nós temos na nossa rede, se a gente for mesmo estudar essa concepção e trabalhar com o currículo de acordo com ela, nós conseguimos uma equidade na rede. Cada unidade trabalhando com a sua especificidade e tentando alcançar o mesmo objetivo que está posto ali no currículo. Então ele orienta. Aí cabe agora nós sermos orientados em relação a ele para poder conduzir o grupo (CP Zuzu Angel).

Fica claro nas colocações apresentadas que muitos docentes e CPs não têm clareza sobre a magnitude de significados e possibilidades trazidas pelo currículo, ficando seu uso restrito a listar e “ticar” os conteúdos já trabalhados.

Sobre isso, a CP Zuzu Angel traz considerações relevantes, no sentido de fazer a leitura desse documento com base na concepção definida pela rede, para que as Unidades possam estudá-lo e fazer sua interpretação a partir daí, evitando assim

fragmentações e entendimentos diversos.

Contudo, as CPs relatam que não houve momentos de formação significativos para o aprofundamento acerca da concepção sócio-histórica, culminando em leituras, interpretações e ações distintas do mesmo documento.

A partir desta colocação, a CP Marielle acrescenta que foram poucas as oportunidades oferecidas pela SME para auxiliar na leitura do documento curricular, ficando muito a cargo do CP obter o entendimento e as estratégias para colocá-lo em prática. Ademais, destacou que a busca por estratégias acontece, em sua maior parte, de forma solitária pelos CPS, conforme relatado abaixo:

Então o que a gente precisa discutir, a gente vai buscar. Mas volto a dizer, é uma busca muitas vezes sozinha, é uma interpretação. Quem tem parceiras de trabalho, por exemplo, conversa com as parceiras, conversa um pouquinho mais ali. A gente discute nos pares ou se não é novamente solitária a minha interpretação e eu levo para o meu grupo do jeito que eu entendi (CP Marielle Franco).

A impressão relatada pela CP Zuzu Angel acerca das diversas interpretações e estratégias utilizadas nas Unidades Escolares reflete a questão da falta de alinhamento e retomada do trabalho pedagógico diante desse contexto, trazendo a sensação de incerteza para o CP.

Eu acho que fica tudo muito aberto. Acho que é o objetivo deles, que era tornar homogêneo toda essa discussão. Eu acho que eles deixaram muito aberto, tudo muito aberto. Cada unidade continua fazendo de um jeito. Cada unidade entende de um jeito. Cada AP entende de um jeito, passa de um jeito. Quando você vai ver ali faz de um jeito e você faz é o oposto. E aí você fala: eu estou errada... (CP Zuzu Angel).

Em seguida, temos um diálogo significativo entre as CPs, revelando como a falta de escuta contribuiu para as diversas interpretações acerca do documento curricular:

Mas eu acho, diante disso que vocês falam, acho que merece um parêntese porque eu penso que não há escuta. Nessas ditas formações não há escuta. Não havendo escuta, cada um interpreta de um jeito, porque ninguém para pra me ouvir. Se eu entendi, se eu não entendi... como que você está elaborando isso? Então a gente não tem espaço para falar. Então, ocorre sim essas diferentes interpretações que a gente anda vendo. Falou A aqui, tem gente que está entendendo F e fazendo F nas unidades escolares[...] (CP Marielle Franco).

Registrando, registrando e registrando, não é Marielle? Só! (CP Zélia Gattai).

É falta de escuta, talvez para uma própria linha de gestão. [...]. Então, para mim falta escuta e assim, talvez por uma falta dessa escuta, desse acompanhamento mais de perto, há aí um excessivo, como eu digo...? (CP Marielle Franco).

Controle. (CP Zélia Gattai).

Controle! É essa a palavra. É um excessivo controle por essas benditas planilhas (CP Marielle Franco).

Notamos também nas CPs um sentimento de estarem sendo cobradas e vigiadas constantemente, numa tentativa, segundo elas, de estabelecer controle sobre o currículo diante de um panorama de falta de escuta e de um acompanhamento pedagógico mais próximo por parte da SME.

Em contrapartida, temos a fala de nossa entrevistada Esther, dando seu parecer acerca das intencionalidades propostas para o acompanhamento do trabalho dos CPs para colocar o currículo em ação.

Então eu penso que 2019... Nós buscamos **empoderar** esse AP, acho que a ideia seria um pouco essa, empoderar essa **figura** desse AP, trazendo esses momentos de discussão, de parada, de reflexão, de estudo, porque em muitos momentos a gente se debruçava mesmo a estudo, a trazer uma temática, aprofundar algumas coisas que acho que compusessem esse fazer desse profissional dentro da escola. Então eu acho que 2019 foi um ano muito rico em todos esses aspectos (CSE Esther).

A partir desses relatos podemos supor que, apesar de haver, por parte da SME, a intenção de trazer à tona momentos de discussão e reflexão acerca do currículo, pouco se falou sobre as estratégias e sobre como estava sendo feita a interpretação e a tradução do mesmo pelos CPs.

Conforme relatado pela entrevistada Esther, havia uma intencionalidade de se fazer esse acompanhamento mais de perto no ano de 2020, porém os planos foram interrompidos e reorganizados, em virtude da Pandemia.

Então a gente ia sair um pouco daquela discussão macro e iria muito mais para discussões no micro de cada setor, e aí poder desvelar um pouco mais algumas questões, chegando mais ali na realidade de cada escola. **Acompanhando acho que até um pouco mais de perto essa interpretação que as escolas estavam fazendo do currículo.** Com a pandemia isso não foi possível de acontecer, por quê? Porque foi preciso **reorganizar** todo um contexto – como você falou – que a gente não tinha um precedente anterior que nos ajudasse a pensar (CSE Esther grifos nossos).

Nesse caso, a falta de escuta e de retomada do trabalho pedagógico parecem

decisivas, na visão das CPs, pelas múltiplas interpretações e traduções do texto curricular.

E aí sozinha é complicado também. Então, essa interlocução, na minha opinião, não houve. Houveram tentativas. Algumas reuniões no Centro de Formação, eu não chamo de formação, eu chamo de reunião informativa porque era cuspidado na gente - desculpa o termo. Era assim: olha, aqui. Então tá, como que a gente vai articular a nossa concepção sócio-histórica com esse rol de conteúdos aqui. Então, uma concepção sócio-histórica, como ela interpreta isso aqui? Não houve. Não houve essa discussão. Então não houve essa interlocução, como é a pergunta da Gabi. Então, para mim, ficou muito falho. Aí como as meninas já falaram, a gente chega na escola e fala: 'vamos tentar fazer do jeito que a gente sabe fazer'. E aí aos poucos nós vamos nos apropriando juntos, porque é juntos. Então a gente vai lendo um pouquinho, vai aprendendo um pouquinho e a gente vai junto ali (CP Marielle Franco).

Nas contribuições de Gandin et al. (2020) é necessário considerar, em uma análise política, aspectos políticos, sociais e econômicos que constituem os sujeitos e marcam os contextos onde a instituição está inserida.

A partir da compreensão de que o processo de atuação da política ocorre de forma interativa no entrecruzamento de interpretações e traduções, não é possível analisar uma política apenas sobre a perspectiva da implementação. É necessário tratá-la de maneira complexa, entendendo que os sujeitos atuam as políticas a partir de diferentes tradições que orientam suas práticas e concepções (GANDIN et al., 2020, p. 7).

Partindo da constatação de que as ações provenientes das SME caminharam muito pela lógica da educação como *performance*, encontramos nos relatos das CPs alguns aspectos relevantes que precisam ser considerados.

Conforme já mencionado, a falta de escuta por parte da SME, a gestão marcada pela prestação de contas, bem como ausência de estratégias para compreensão de como as escolas e os CPs estavam fazendo a interpretação e tradução do documento curricular, parecem ter influenciado a percepção desses profissionais, expondo-os a sentimentos de solidão, incertezas e excessivo trabalho burocrático, sem clareza sobre as intencionalidades do caminho percorrido e onde se pretende chegar, a exemplo do que Ball (2005) define como mecanismos de performatividade.

6 O CURRÍCULO *EM CENA* PELO OLHAR DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.

Conforme já mencionado, os sujeitos desta pesquisa são parte do grupo de Coordenadores Pedagógicos das escolas municipais de Santo André atuantes nas EMEIEFs, bem como um membro da coordenação da CEPEC, figura principal que nos ajudará a entender a interlocução entre o órgão central e as escolas.

Cumprе destacar que, como recorte cronológico para este objetivo, definimos os anos de 2019 e 2020. Assim, fez-se necessário analisar distintamente a interlocução em dois momentos.

O primeiro se refere ao ano de 2019, onde se deu o primeiro ano da vigência do novo currículo e o segundo, ao ano de 2020, onde enfrentamos o início da pandemia causada pela COVID-19, trazendo como implicações na educação a adoção de medidas como o Ensino Remoto Emergencial.

Nossa opção se justifica, pois os dados nos revelaram panoramas diversos no que se refere à interlocução relacionada aos contextos apresentados nos anos de 2019 e 2020, culminando assim na necessidade de avaliar o papel do contexto na formação da atuação das políticas (BALL, MAGUIRE E BRAUM, 2016).

Diante do exposto, iniciaremos abordando a tradução realizada pelos CPS no ano de 2019 e em seguida relataremos especificamente sobre os limites e possibilidades encontrados em 2020.

6.1 A tradução do currículo no ano de 2019

Percebemos que as estratégias e táticas adotadas pelos CPs ao fazerem sua interpretação do texto curricular estão muito ligadas ao fato de como se deu essa interlocução, bem como relacionam-se com o grau de escuta concedido a esses sujeitos durante o processo de colocar este documento em ação no ano de 2019.

Quando convidadas a relatarem sobre essa situação, as CPs inicialmente manifestaram certo desconforto, emanado por um silêncio de alguns segundos, seguido de risos e do diálogo destacado abaixo:

Eu estou aqui pensando, pensando... Bom, quer começar Zélia, de novo?
(CP Marielle).

Ah Marielle, você é tão fofa. (risos) (CP Zélia Gattai).

Eu posso fazer uma observação? Na pesquisa, a gente observa várias coisas [...] quando a Gabi apresentou o projeto lá, vocês riram novamente; houve um pequeno sorriso, vamos dizer assim... Queria entender (Pesquisadora).

Talvez a nossa risadinha é porque a gente não estava tão acostumada com esse direcionamento excessivo, com essa quantidade enorme de planilha, de registro, de acompanhamento e disso e de aquilo e daquilo outro (CP Zélia Gattai).

Em seguida reportaram ao processo de elaboração do texto curricular, demonstrando que, na opinião delas, faltou alinhamento dos textos produzidos com a concepção escolhida, bem como um excesso de habilidades que poderiam ter sido filtradas pelo órgão central.

Então assim, para que está no papel se a gente não vai dar conta daquilo tudo? É só para estar no papel? Então eu acho que... Eu imaginava, que ali, que a gente fosse fazer e a CEPEC filtrar, já que é a CEPEC que a gente tem. Fosse filtrar e colocar aquilo num balanço para ver: olha gente -olhando na rede, no geral, porque o que elas fazem é olhar a rede no geral - aqui será melhor; e não foi isso que aconteceu. E aí o que acontece, as Aps vão lá e dão a “carona” a tapa. Ai gente, olha aqui... A hora que a professora fala, a gente fala: não, mas calma. Já com a mãozinha na frente assim (coloca as mãos na frente da face como se estivesse se protegendo), segurando toda a bronca e ninguém vem defender, ninguém vem ajudar (CP Zélia Gattai).

Ainda nos reportando às colocações feitas pela CP Zélia, vem à tona novamente a questão das rupturas a cada troca de gestão política, trazendo impactos para a educação no município. O trecho destacado abaixo refere-se inicialmente à gestão do prefeito João Avamileno (PT / 2005 – 2008), em que foi realizada a elaboração de um material denominado “Cadernos de Linguagem – Ressignificação das Práticas Pedagógicas”, que tinha como objetivo orientar as práticas curriculares da rede (excerto grifado abaixo).

Em seguida, refere-se aos GTs realizados pela atual gestão, responsável pelo documento curricular vigente, demonstrando que, em sua percepção, não houve um olhar de retomada e alinhamento posterior no material que foi produzido nos grupos de trabalho, resultando em fragmentações e rupturas.

Então foi do 8 para o 80: para uma coisa que tinha que ser um tempão para discutir, onde a gente sabia como implementar, tal. Acabou a gestão, acabou com toda a discussão. Para uma agora que foi assim: ah, a gente faz assim? Então está bom! Faz... papapapapa. Listou a acabou. Não teve esse olhar de retomada, de alinhamento entre todas elas (CP Zélia

Gattai, grifos nossos).

Essa percepção é confirmada também pelas CPs Marielle e Zuzu, conforme segue:

Essa interlocução. eu acho que foi muito falha. Os grupos de estudos sim eu achei muito bacana porque foi uma oportunidade dos professores falarem, colocar ali a opinião, de chamar a rede para essa discussão também, ainda que numa parcela pequena, mas foi um movimento muito interessante de colocar as pessoas ali para discutir, ainda que de uma forma fragmentada ali, mas discutir esse rol de conteúdos, digamos assim. Mas como a Zélia falou, quando foi para o papel, eu pego tudo que discuti ali, eu acho que eu preciso ter 20 anos de ensino fundamental para eu cumprir tudo que está lá. Então assim, é um exagero. É um exagero assim, é um absurdo, chega a ser. E aí como colocar isso em prática? Porque houve um movimento desde 2017, lá com as vivências em 2017, para alinhar a concepção que ficou definida aí como sócio-histórica e depois os grupos de estudos para definir o rol de conteúdos para esse currículo. E aí, 2019 [...] está aqui a proposta curricular [...] (CP Marielle Franco, grifos nossos).

[...] em relação ao grupo de estudo - eu acho que foi a Zélia que falou - não se conversaram mesmo. Porque assim, você vê os objetivos ali da educação infantil e a discrepância do objetivo do primeiro ano, porque na verdade é uma continuação, deveria ter uma continuação. E aí, se torna muito diferente um objetivo do outro, aí quando você mostra os objetivos para as professoras da educação infantil, elas falam assim... [...] 'ué, mas lá nos objetivos do infantil, a gente não podia trabalhar isso e por que a criança tem que chegar aqui assim?' (referindo - se ao 1º ano do EF). Então, eu acho que não teve essa conversa. Foi muito separado mesmo. Foi grupos separados que não foram discutidos depois entre eles e aí surgiu um documento da forma que foi falado em cada grupo (CP Zuzu Angel).

Relacionado a isso, a CP Marielle sugere que, no seu entendimento, faltou na condução do processo de elaboração do texto um “olhar de fora”, de profissionais especialistas em currículo que pudessem auxiliar e qualificar o processo.

Então, não tem uma outra pessoa de fora que diz assim: olha, vamos pensar por esse outro caminho? Vamos tentar desse jeito? Porque eu acho que é importante um olhar também de fora. Não é desmerecendo as meninas, a figura delas. Não é isso. Mas precisa... A gente sabe o quanto é importante uma assessoria por fora. Inclusive, no comando desses GTs para dizer: olha, essa condução está bacana, essa condução não está; **o que que a gente vai pôr no papel dessas discussões de fato?** Então eu acho que falta muito isso na Secretaria da Educação e na figura da CEPEC. Se não houver uma assessoria a gente vai ficar ainda pisando em uma areia movediça, eu diria. Então hoje a gente está em um solo mais firme, amanhã a gente afunda por criar uma nova, uma outra novidade, é uma outra questão (CP Marielle Franco, grifos nossos).

Diante do exposto, percebemos semelhanças de posicionamento nos relatos das CPs no que se refere ao entendimento com relação ao trabalho e mediação

realizados durante o processo de elaboração do currículo vigente. Na perspectiva das CPs, a interlocução foi falha e, conforme já mencionado, resultou em rupturas e fragmentações.

Então, essa interlocução, na minha opinião, não houve. Houveram tentativas. Algumas reuniões no Centro de Formação, eu não chamo de formação, eu chamo de reunião informativa porque era “cuspidão” na gente - desculpa o termo. Era assim: olha, aqui. Então tá, como que a gente vai articular a nossa concepção sócio-histórica com esse rol de conteúdos aqui. Então, uma concepção sócio-histórica, como ela interpreta isso aqui? Não houve. Não houve essa discussão. Então não houve essa interlocução [...] Então, para mim, ficou muito falho. Aí [...] a gente chega na escola e fala: 'vamos tentar fazer do jeito que a gente sabe fazer'. E aí aos poucos nós vamos nos apropriando juntos, porque é juntos. Então a gente vai lendo um pouquinho vai aprendendo um pouquinho e a gente vai junto ali (CP Marielle Franco).

É basicamente isso mesmo. Nós planejávamos as RPS, um mês, dois meses de RPS. Vinha o CEPEC e acaba com o nosso planejamento porque enviava as demandas lá que a gente tinha que cumprir. Mas a gente conseguiu trabalhar em RPS, nas RPs, nos conselhos. A gente foi trabalhando de acordo com o que a gente conseguia. Não sei vocês, mas assim, a gente planejava várias RPS e RP. Chegava um certo ponto, o que que a gente fez nessas RPS? Nada! Porque a tinha demandas e demandas e demandas da Secretaria e a gente ia cumprindo. Mas a gente conseguiu trabalhar bastante nas RPs, RPS também (CP Zuzu Angel).

No que se refere a esse aspecto, é interessante destacar o posicionamento da entrevistada com relação aos movimentos formativos propostos pela CEPEC no sentido de auxiliar os CPs na interpretação do texto prescrito:

[...] havia em 2019 um grande projeto, um grande planejamento mesmo de formação, de trabalho direto com esse assistente pedagógico [...] Nós desenhamos um roteiro – vamos chamar assim – a gente chamava de movimentos de formação. Então nós fizemos movimentos de formação envolvendo o Ensino Fundamental, envolvendo a Educação Infantil [...] A gente procurou lançar luz mesmo sobre as especificidades. Então a gente quis trazer o documento curricular no seu contexto macro, mas também na especificidade ali da etapa, do ciclo, para que esse gestor pedagógico pudesse afinar o seu olhar, **refinar** o seu olhar, acho que é melhor dizer. Então, assim, ele refinar um pouco o seu olhar. E aí, nesse ano de 2019, nós tivemos esse ciclo formativo que foi muito rico, muito produtivo, a gente pôde discutir alguns aspectos do documento. Pudemos discutir um pouco basicamente a concepção que embasa o documento frente ao que tinha de proposto, o que tinha de proposta para cada uma dessas etapas. Falamos um pouco também da avaliação, então isso também foi um ponto que nós conseguimos abordar em 2019 (CSE Esther).

O relato de Esther deixa claro que houve intencionalidade e ações por parte da SME quanto a discutir com os gestores da rede sobre o documento curricular em 2019, contradizendo os relatos emanados pelas CPs.

Podemos inferir algumas considerações diante deste cenário, porém como temos dados baseados na percepção dos diferentes atores, dificilmente poderemos tecer conclusões significativas sobre isso.

A primeira inferência é sobre a falta de escuta, já declarada pelas CPs, pois ao que tudo indica, apesar de terem ocorrido situações e oportunidades para a reflexão e discussão do currículo, não correspondiam às necessidades e anseios dos gestores que estavam em contato direto com os professores e alunos nas Unidades Escolares.

Outra questão a se considerar diz respeito às políticas neoconservadoras adotadas pela SME, na figura da CEPEC, onde utilizam termos e concepções mais progressistas, contudo aderem a princípios organizadores de um sistema educativo subordinado à lógica do mercado, configurando assim um discurso híbrido. De acordo com Rosa:

As políticas neoconservadoras de educação, com seu discurso híbrido, construído com termos e expressões até recentemente identificados com posições políticas e pedagógicas consideradas progressistas, adotam como princípio organizador de suas ações a subordinação do sistema educativo à lógica do mercado (ROSA, 2010, p. 3).

O discurso de Esther, destacado abaixo, nos traz a clareza da entrevistada acerca das contradições presentes no texto curricular vigente em Santo André (influenciado pela BNCC e sua ausência de posicionamento com relação à abordagem pedagógica, assim como falta de clareza em suas intencionalidades), entretanto não fica claro se ela apresenta percepção sobre quais escolhas tomadas pelo sistema educativo caminharam muito mais para uma lógica de mercado do que para que se efetivasse na rede a concepção sócio-histórica pretendida.

Então hoje, passados aí alguns anos de que a gente fez todo esse processo [...] a gente falava assim: “Nossa! Tem coisa aqui que a gente faria diferente” [...] e até eu acho que por conta da **minha** linha de pesquisa, daquilo que eu acredito, que é uma perspectiva sócio-histórica [...] eu dizia para elas tudo bem, tudo bem a gente não ter acertado tudo que está no currículo porque o processo histórico é isso[...] e tudo bem a gente ter contradição nesse processo, porque faz parte do ser humano a contradição[...] A gente não tem que negar, não tem que parar na contradição, a gente tem que buscar a superação dessa contradição. Tanto que o que sustenta essa pesquisa sócio-histórica é o materialismo histórico dialético. Então assim, é realmente essa materialidade presente na vida, é essa história e é essa dialeticidade das coisas (CSE Esther).

Outro aspecto relevante se refere ao sentimento de abandono manifestado pelas CPs durante o processo de colocar o currículo em cena e suas implicações no contexto da interlocução. Nesse sentido, observamos a fala da CP Marielle:

Então, a gente tinha que fazer uma proposta de trabalho, replicar na escola, mas sem a gente ter o domínio daquilo também, porque a gente não foi formado. Então, a gente leu o texto e aí você leva para o professor para ler o texto e fazer alguns apontamentos, a gente conversar sobre ele. Aí surgiu aquele monte de dúvidas e a gente não sabia. E algumas escolas, inclusive, eu soube, inclusive a minha também, a gente quer esclarecimento sobre isso. E quando você leva, que você quer algum esclarecimento que eu não consegui: **'ora, como você não conseguiu?'**. Então a gente sabe, não só eu, mas algumas outras pessoas passaram por isso, que é como se eu não conseguisse levar o grupo. Mas não é isso. Era um esclarecimento que eu não podia dar naquele momento, porque eu não vou falar algo que eu não sei. Olha, eu não sei gente. Não sei! Então, eu vou ter essa informação. **E quando você vai buscar é como se você não quisesse passar ou você é rebelde e não quer repassar com o seu grupo,** enfim (CP Marielle grifos nossos).

Concluimos tecendo aproximações entre o sentimento manifestado acima e o conceito de “Precariedade Subjetiva” (LINHART, 2014), que se caracteriza pela precarização das relações em trabalhadores assalariados com empregos estáveis (pessoas que trabalham com contrato de duração indeterminada, trabalhadores de grandes empresas ou até funcionários públicos, como é o caso da CP Marielle) somados ao sentimento manifestado pelo trabalhador de precisar esforçar-se permanentemente para se adaptar a objetivos fixados atrelados à sensação de não ter a quem recorrer. Linhart destaca:

É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, [...] **de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, [...] de não ter a quem recorrer em casos de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis)** [...] É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar a altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. E isso porque a gestão moderna impõe que todos os assalariados administrem, em nome da autonomia e da responsabilização, as inúmeras disfunções de organização falha do trabalho (isto é, que não lhe se proporcionam os recursos necessários para fazer frente às exigências do trabalho), ao mesmo tempo que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. O resultado é, frequentemente, o medo, ansiedade, a sensação de insegurança (comodamente chamada de estresse) (LINHART, 2014, p. 45 - 46).

Dessa forma, é inegável a percepção sobre as angústias e os sentimentos de solidão e abandono nas falas das CPs diante dos desafios apresentados na tradução

curricular no ano de 2019.

Outro aspecto relevante e que nos ajuda a delinear os próximos passos deste estudo diz respeito à ausência de formação para gestores em Santo André, fato que ficou evidente, sobretudo nesse processo de tradução curricular.

6.2 A tradução do currículo no ano de 2020

Eis que chegamos ao ano de 2020. Um ano atípico para jamais ser esquecido. Em meio à pandemia causada pelo vírus da COVID – 19 (onde víamos e continuamos vendo vidas sendo ceifadas, profissionais da saúde exaustos, famílias em luto), vivenciávamos um momento de grande efervescência política, quedas de ministros, polarizações ideológicas, menosprezo à ciência, corrida pelas vacinas, manifestações mundiais em favor das vidas negras, dentre tantas outras emoções.

Na educação, foi preciso nos adequar, da noite para o dia, a um contexto novo totalmente desconhecido (notadamente na Educação Básica): o ensino remoto. Em meio a todo esse contexto, em Santo André, havia por parte da SME a intenção de dar prosseguimento ao trabalho findado em 2019 no que se refere ao acompanhamento das ações relacionadas ao currículo:

E quando a gente finaliza 2019, logo no início de 2020, que nós fizemos uma grande discussão, retomamos uma grande discussão de PPP, já com gancho para ressignificar esse PPP em 2020 e trazer o documento curricular com bastante força para essa discussão, aí aconteceu a pandemia e a gente teve que parar um pouco com uma certa discussão para olhar para um outro contexto que exigiu da gente uma série de ressignificações que se prolongaram praticamente pelo ano todo (CSE Esther).

Diante deste cenário e olhando para o sujeito que nos interessa, o CP, buscamos entender como se estabeleceu a interlocução entre esse sujeito e a SME diante de um contexto tão diverso e sem precedentes. Os trechos destacados abaixo referem-se a um excerto do diálogo entre as CPs durante o Grupo de discussão:

Então, eu queria que vocês falassem um pouquinho, como que vocês encararam o ano de 2020, essas estratégias que vocês colocaram em prática, porque o currículo ele estava sendo implementado ainda, mas a gente precisou repensar em tudo para viver uma situação inusitada e como que se deu essa interlocução? (Pesquisadora).

Em relação a 2020, se já faltava interlocução anterior, em 2020 ela foi para o buraco (CP Marielle Franco).

Banida! (CP Zuzu Angel).

Aí ela foi banida (CP Marielle Franco). Foi extinta (CP Zuzu Angel).

Gente, desculpa aí! A Zélia e a Zuzu não vão me deixar mentir, mas é como se não existisse Secretaria de Educação, principalmente no início ali da pandemia (CP Marielle Franco).

Até agosto (CP Zélia Gattai).

É, até agosto (CP Marielle Franco).

Depois de agosto deu o desespero do preenchimento da planilha (CP Zélia Gattai).

Os diálogos destacados deixam claro o posicionamento das CPs em relação à interlocução com a SME durante os primeiros meses da Pandemia: sentimento de abandono e incertezas diante de uma situação inesperada e sem precedentes.

Entretanto, há de se considerar os aspectos relatados pela CSE Esther diante desse contexto:

Então eu acredito que a comunicação com esse AP, ela ficou um pouco truncada, a gente não tem como negar isso, por quê? Porque nós tínhamos uma esfera de discussão e de planejamento que nos jogou num momento de muita incerteza.[...] quando nós começamos, quando nós saímos para ir para o remoto, você deve ter passado por isso na escola, todo mundo acreditava que ia ser uma coisa, sei lá, de 15 dias, 1 mês, né? Aí depois quando passou os primeiros 15 dias, todo mundo falou: “Não, pode ser ali... Acho que em junho a gente volta”. Aí depois passou mais algum tempo: “Não, no segundo semestre”. E aí isso foi gerando uma série de incertezas que passou a dificultar o planejamento. Então a gente não conseguia ter um planejamento a médio e longo prazo, a gente tinha que estar planejando tudo num prazo muito curto. E então eu acho que isso dificultou a comunicação, a gente não conseguir ter um precedente do que ia acontecer. A gente não conseguia fazer um plano muito mais do que ali – sei lá – 15 dias, então você tinha que pensar em 15 dias muita coisa mudava (CSE Esther).

Se por um lado as contribuições de Esther são relevantes e pertinentes diante do cenário tão adverso vivido, por outro, a fala das CPs vem carregada de considerações sob o ponto de vista de quem está lidando no dia a dia com a escola no sentido concreto e real, composta por professores, funcionários, alunos, comunidade e famílias que, no contexto remoto, perpassava por instâncias muito mais diversas.

Os apontamentos das CPs sugerem que faltaram coordenação e alinhamento de políticas públicas efetivas por parte da SME que garantissem a adequação ao novo contexto. De acordo com os relatos, as ações emanadas foram tardias e quando se consolidaram apresentaram muito mais um caráter controlador do que propriamente

articulador e facilitador diante da realidade existente.

[...] na primeira normativa, ela dizia o que a gente não poderia fazer e o que a gente poderia fazer, e só; e cada um faça do seu jeito. Eu, assim, apesar dos meus professores não terem feito nada síncrono com os alunos... fizeram, não posso dizer que não fizeram. Mas fizeram, assim, com nove alunos; de 30, nove participavam. Então, não tem como a gente considerar isso como sendo a atividade do dia (CP Zélia Gattai).

[...] o que eu senti assim relacionada a essa interlocução, é que ... acredito que esse ano (2020), eles conseguiram tirar a nossa sanidade mental. Porque assim, tudo que eles enviaram, todas as ações do CEPEC foram tardias, todas! Desde mapear rede, de fazer a caracterização deles, como que cada escola está trabalhando. E, se eles fizeram essa caracterização e se ela for verídica, essa planilha que eles enviaram no fim do ano, foi totalmente incoerente com essa caracterização, porque muitas escolas não tiveram contato com os alunos, muitos professores não tiveram contato com os alunos (CP Zuzu Angel).

De acordo com o relato de Zélia, a primeira orientação normativa emitida, em 30 de abril de 2020, apresentava em linhas gerais somente orientações acerca do que seria ou não permitido fazer para realizar as atividades remotas. A CP Marielle complementa, relatando sua experiência:

É essa normativa. Um direcionamento de trabalho, como que a gente vai olhar... ah, única coisa que houve nessa normativa [...] que a gente não podia, por exemplo, dar conteúdo novo, não podia usar livro. Ora, o que que você vai fazer com as crianças? Dar cruzadinha? Dar passatempo? Então, isso de novo foi um boom [...] Então, os professores entraram em pânico (CP Marielle Franco).

[...] foi uma organização interna, uma organização da escola. Como a gente fazia? A gente se matou. Tinha dias que eu trabalhei 18 horas por dia. Eu fiquei assim, esgotada. Porque assim, você quer dar conta de tudo. Eu tenho todos os alunos, os grupos de WhatsApp no meu celular. Então, é mãe falando, é professor falando, é isso falando. Então, chega uma hora que você enlouquece. E aí o tempo foi passando e as coisas foram "normalizando", que a gente acabou se acostumando com esse normal, como já é clichê dizer. Então, não houve interlocução, não houve direcionamento. Ainda que depois vieram alguns direcionamentos assim, faça isso ou faça aquilo, mas a gente já estava caminhando, gente (CP Marielle Franco).

Marielle relata que as escolas caminharam de acordo com as próprias possibilidades e iniciativa dos gestores e docentes, por não haver uma orientação mais específica por parte da SME, tampouco políticas públicas efetivas que favorecessem o trabalho dos profissionais.

Então, só veio, assim, coisas impostas, mas não um direcionamento, não uma interlocução efetiva com as escolas. Eu acho que faltou muito isso, infelizmente. Então, quem fez foi porque o grupo de professores

comprometido ali, lógico, a gestão também, ali a gente levando aí esse grupo, o grupo em especial (CP Marielle Franco).

O mesmo contexto é relatado por Zuzu Angel e Zélia Gattai:

Nós nunca ficamos esperando. Em outubro, nós já começamos a conversar com os professores falando sobre o conselho e no começo de novembro a gente já começou a conversar com eles sobre os relatórios. Vai vim um relatório, falamos assim. Vai vim. Talvez em outra máscara, mas ele vem. Se vocês puderem já ir escrevendo os relatórios, porque... aí os professores conseguiram, então a gente não ficou tão cheio de coisa. [...] Mas a gente não esperava, porque se a gente fosse esperar essa mediação da CEPEC, da coordenação, os professores iam estar fazendo relatório até agora lá, porque nós temos quase 900 alunos.[...] A gente ia adiantando algumas coisas e vendo tudo muito tardio deles. Tudo, tudo muito tardio. Parece que eles ficaram o ano inteiro apagando fogo, essa é a minha impressão relacionada às ações do CEPEC (CP Zuzu Angel).

[...] estava tudo pronto. Se não fosse a CEPEC ter vindo e arrasado com tudo, com esse monte de planilha (risos). Estava tudo pronto. Podia encerrar o ano ali e continuar só enviando as atividades (CP Zélia Gattai).

Contudo, Esther nos revela ter consciência e clareza acerca das dificuldades e adversidades enfrentadas, principalmente pelos gestores, no contexto da pandemia, bem como relata que diante desse panorama de incertezas, muitas vezes, apesar de estarem em um patamar mais elevado da gestão municipal, não tinham como fornecer respostas aos CPs, gerando muitas angústias em todos os envolvidos.

[...] foi muito difícil fazer ensino remoto. A gente estava num outro patamar de discussão e de gestão, mas a gente **via** o que estava acontecendo, a gente **sabia** o que estava acontecendo e muitas vezes se colocava no lugar de falar: “Meu Deus, o que é que a gente pode fazer para ajudar? Como que a gente pode fazer?”. Então eu acho que 2020 jogou esse AP numa situação de muitas incertezas, de um trabalho e de – como eu falei, né – de um planejamento que não dava para ele segurança de ele planejar como a gente fazia sempre: “ah, vamos planejar o semestre, vamos planejar o ano”. Então os momentos que nós estivermos com os APs em 2020 foram momentos muito... Eu acho que muito sofridos para todo mundo, porque eram muitas incertezas de ambos os lados, tanto do grupo de APs que estavam na linha de frente, e a gente sabia disso; de nós, que estávamos na gestão e não tínhamos as respostas suficientes para ofertar. Então assim, foi uma construção acho que bastante sofrida, bastante... Não sei se traumática, mas eu acho que foi assim, muito marcante. Então eu acho que 2020 foi um ano de muito aprendizado, mas também foi um ano muito... que machucou muito. Eu acho que principalmente o gestor pedagógico, ele foi muito... foi um ano muito difícil, eu acredito (CSE Esther).

Faz-se necessário, neste momento, compreender que as decisões chegaram tardiamente, talvez em função da instabilidade do momento, conforme relatado por Esther.

[...] quando nós saímos para ir para o remoto, você deve ter passado por isso na escola, todo mundo acreditava que ia ser uma coisa, sei lá, de 15 dias, 1 mês, né? Aí depois quando passou os primeiros 15 dias, todo mundo falou: [...] Acho que em junho a gente volta”. Aí depois passou mais algum tempo: “Não, no segundo semestre”. E aí isso foi gerando uma série de incertezas que passou a dificultar o planejamento. Então a gente não conseguia ter um planejamento a médio e longo prazo, a gente tinha que estar planejando tudo num prazo muito curto. E então eu acho que isso dificultou a comunicação, a gente não conseguir ter um precedente do que ia acontecer. A gente não conseguia fazer um plano muito mais do que ali – sei lá – 15 dias, então você tinha que pensar em 15 dias muita coisa mudava (CSE Esther).

Em contrapartida, houve reconhecimento por parte dos CPs sobre as angústias e incertezas comuns e compartilhadas por todos no momento inicial da pandemia. Porém, ainda reforça o impacto das medidas tardias sobre o desenvolvimento do Ensino Remoto:

Eu acho que faltou assim... é lógico, eu compreendo completamente, porque eu também fiquei apavorada no começo pensando: poxa vida, o que eu vou fazer com 20 salas de aula? Imagina você ter, sei lá, 50 e poucas escolas nas mãos?! É difícil, mas eu acho que faltou uma iniciativa de pensar: poxa, independente de eu ter um mês de pandemia, dois meses, três meses, cinco meses, dois anos de pandemia, eu preciso ter um direcionamento e eu preciso falar com uma rede toda [...] (CP Zélia Gattai).

Diante desse panorama podemos concluir que foram inúmeros os desafios enfrentados por todos (professores, famílias, alunos, órgãos centrais, gestores, funcionários) para a efetivação do Ensino Remoto.

Entre consensos e dissensos, um fato nos chamou a atenção e merece ser destacado: 2020 foi um ano extremamente atípico e doloroso, que colocou os profissionais da educação em uma situação onde precisaram sair da zona de conforto e encarar um desafio sem precedentes que os ajudasse a pensar em como fazer e que caminhos tomar. Por outro lado, na percepção dos CPs entrevistados, deixou um legado positivo e que precisa ser considerado: o fazer do coordenador pedagógico foi ressignificado no contexto da pandemia.

[...] mas que de alguma forma eu acho que as RPS, que as reuniões pedagógicas, elas foram qualificadas no ensino remoto porque deixou de vir aquele monte de coisas da Secretaria para a gente fazer: aí discute isso, discute aquilo [...] Então para mim as RPS foram muito melhores, foram qualificadas porque de fato eu consegui, ainda que online, fazer formação com o meu grupo de professores basicamente em todas as RPS, porque não tinha esse monte de coisinha para poder colocar no lugar (CP Marielle Franco).

Assim, concluímos esse capítulo com a sensação de que temos mais dúvidas do que certezas diante do exposto, porém acreditamos que este percurso narrado até aqui nos permitiu pensar sob um ponto de vista mais crítico e, assim, seguir em busca de outros caminhos.

6.3 Identidade e pertencimento: Quem sou eu enquanto CP?

Ao considerarmos a importância desse profissional nas equipes gestoras, torna-se relevante tecer breves considerações sobre este gestor no contexto nacional. Para isso, recorreremos às contribuições de Placco, Souza e Almeida (2012), trazendo considerações sobre as atribuições do CP:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento das aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, etc., além da formação continuada de professores (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 761).

Diante da literatura estudada, é inegável conferir ao CP a atribuição de formador de professores, embora muitas vezes isso não apareça explicitamente nos documentos emanados pelas redes de ensino.

[...] as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas, atribuições potencialmente formativas, (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador configura sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 761).

No caso de Santo André, objeto de nosso estudo, a percepção inicial sobre a inexistência ou falta de clareza acerca das atribuições desse gestor são confirmadas pela fala das CPs, ao relatarem como seu deu sua entrada na função e sobre as percepções que têm sobre seu papel enquanto membro das equipes gestoras.

[...] nunca me foi apresentado nenhum papel, nenhum documento que tivesse essas orientações do AP [...] um documento da rede, não existe esse

documento (CP Marielle Franco).

Eu consigo fazer o meu papel de AP, **que eu acredito que seja papel de AP**, com mais autonomia do que eu vejo algumas APs porque acaba sobrecarregando a parte administrativa com o pedagógico. Algumas unidades as APs acabam abraçando a parte administrativa [...] (CP Zuzu Angel. Grifos nossos).

Percebemos na fala de Marielle a falta de documentação, normativas ou registros referentes ao processo histórico desse gestor na rede, ficando indefinido ou a cargo de uma tradição oral atribuir a esse CP o que realmente lhe compete enquanto gestor. Já a fala de Zuzu Angel nos explicita nitidamente essa falta de identidade, quando alega que consegue desempenhar seu papel de CP com base naquilo que acredita ser a função de um Gestor Pedagógico.

Assim, com base em critérios subjetivos ou em tradições orais, somados à ausência de documentos reguladores e normatizadores, percebemos que este profissional apresenta uma identidade frágil e, conseqüentemente, falta de adequação e pertencimento, conforme relatado por Marielle:

A gente perde a identidade e você vai assumindo como pertença coisas que muitas vezes não são suas, inconscientemente, porque você de fato não sabe e você vai assumindo. Não que a gente não assuma hoje, mas a gente assume consciente porque a gente já sabe que está na função, se eu não fizer... Então tenho que fazer. Mas no início, eu posso dizer não para algumas coisas para já mostrar um limite ali do meu trabalho (CP Marielle Franco).

Também complementa contribuindo no sentido de validar a existência de tradição oral:

A gente que é um pouquinho mais experiente, eu diria, um pouco mais de tempo na função, a gente vai ajudando quem pode, quem entra, quem é mais próximo. A gente se coloca à disposição das colegas se precisar de uma força, de uma ajuda ali. É lógico que cada escola é uma escola, mas, assim, numas questões mais gerais, se a gente pode ajudar, a gente vai dando uma força porque assim como muitos professores, quem entra na função muitas vezes se sente um pouco desamparado. Desamparado aí de um monte de forma, eu diria (CP Marielle Franco).

O relato acima nos remete a mais uma questão abordada pelas CPs que merece ser destacada durante esta análise: a sensação de desamparo manifestada por elas. Diante do panorama apresentado, podemos supor que a frágil identidade desse sujeito, somada à descontinuidade e/ou inexistência de políticas públicas (sejam elas de formação inicial, continuada ou documental), culminariam nessa

sensação apontada.

Até foi uma tentativa de se estipular quais eram as funções da AP no papel, mas para isso deveria ter tido continuidade porque a gente fez só um início. Era uma vontade política na época, da Secretaria de Educação na época, porque as meninas eram contratadas pela Secretaria de Educação, mas parou por ali (CP Zélia Gattai).

Mas houveram tentativas, tanto na própria gestão do Aidan, conversas sobre o nosso papel. Ah, o AP tem que fazer isso, o AP tem que fazer aquilo em algumas formações, mas não algo muito específico e **não se documentou isso**. No início dessa gestão, em especial, houve uma tentativa de uma formação sobre o papel do gestor. [...] houve ali uma tentativa de começar a discussão sobre o papel do gestor escolar [...] e aí tivemos dois encontros e depois eu acho que, como sempre, outras coisas foram entrando e não se deu continuidade nessa proposta (CP Marielle Franco. Grifos nossos).

Em contrapartida, a fala da entrevistada Esther nos revela a intencionalidade de promover momentos de formação para os gestores, especialmente os CPs, além do desejo em prosseguir com as discussões propostas no ano de 2019, apresentando contradições com as falas emanadas pelas CPs.

Então eu penso que 2019... nós buscamos **empoderar** esse AP, acho que a ideia seria um pouco essa, empoderar essa **figura** desse AP, trazendo esses momentos de discussão, de parada, de reflexão, de estudo, porque em muitos momentos a gente se debruçava mesmo a estudo, a trazer uma temática, aprofundar algumas coisas que acho que compusessem esse fazer desse profissional dentro da escola. Então eu acho que 2019 foi um ano muito rico em todos esses aspectos. [...] e a gente acreditava que 2020 nós íamos arrebentar a boca do balão". Sabe aquela, tipo assim: "Nossa! Plantamos tantas coisas em 2019, vamos conseguir colher muitas coisas em 2020". Mas infelizmente não aconteceu dessa forma. Então quando veio a pandemia, nós tínhamos já uma proposta de continuidade das discussões de 2019 numa outra configuração, mas ela teria uma continuidade [...] até olhando mais no aspecto do PPP. Então a gente ia sair um pouco daquela discussão macro e iria muito mais para discussões no micro de cada setor, e aí poder desvelar um pouco mais algumas questões, chegando mais ali na realidade de cada escola (CSE Esther).

Sendo assim, podemos inferir que as rupturas apresentadas a cada troca de gestão política, somadas à ausência de definições sobre os membros das equipes gestoras contribuem para a sensação de desamparo e falta de clareza manifestada pelas entrevistadas.

Paralelo a isso, nos deparamos com apontamentos por parte dos CPs que se referiam às suas expectativas com relação à CEPEC, quando em 2017 foi anunciada a criação deste órgão e as relações estabelecidas entre as expectativas, identidade, a descontinuidade e ausência de políticas públicas.

Criou uma expectativa de que fosse um acompanhamento pedagógico porque as nossas coordenadoras de setor, elas acompanham a escola no geral e também não acompanham o pedagógico. Acompanha lá, manda uma pautinha para elas ali, elas dão um pitaquinho, mais nada. Então quando veio a CEPEC a gente pensou: Poxa, vai ter então acompanhamento pedagógico. E? Foi totalmente frustrada, porque o que a gente tem é o dobro, o triplo, às vezes o quádruplo do trabalho para registro e mais nada. Então a gente fica na elaboração, elaboração, elaboração... (CP Zélia Gattai).

E aí eu, de fato, tinha bastante otimismo em relação a isso, que ia melhorar e a gente ia ter uma discussão sólida, enfim. E não foi o que aconteceu. Cada dia eu acho que, em relação ao currículo... Essa interlocução, eu acho que foi muito falha (CP Marielle Franco).

Posteriormente, essas expectativas se ampliaram com relação ao processo de elaboração do texto curricular e, pelo relato das CPs, não houve compatibilidade entre o que esperavam e o que ocorreu na prática, conforme relatado no diálogo a seguir:

E aí a nossa frustração vem por isso. Acho que vem pela expectativa nossa também. Vem por expectativa nossa. A discussão de currículo, eu participei do currículo de ciências, foi muito bacana lá... ir lá nos GTs, participar da discussão, se envolver nessa questão mais prática, porque a gente está ali também discutindo prática. Apesar de ser na escrita, a gente está discutindo prática. Como é que a gente faz isso na escola? De que forma a gente vai efetivar isso? Só que não foram todos os grupos que pensaram da mesma maneira. Então, acabou ficando... do jeito que saiu do grupo foi para o papel. Não teve um acompanhamento assim se todas as áreas discutidas estavam em acordo (CP Zélia Gattai com relação ao processo de elaboração do texto curricular).

Oh, eu acho que em relação a isso que a Zélia falou, eu acho que cabe uma outra observação é que a CEPEC - já que o objetivo é a CEPEC aí - ela parece que é um núcleo, como que eu vou dizer...? É só eles. Parece que eles são a nave mãe e eles comandam o mundo, [...], porque assim, não tem nenhuma assessoria por trás na condição da CEPEC. Então, eles ligam ali e quer dizer, tudo que eles fazem é só eles (CP Marielle Franco).

A secretaria fala amém... (CP Zuzu Angel).

Então, não tem uma outra pessoa de fora que diz assim: olha, vamos pensar por esse outro caminho? Vamos tentar desse jeito? Porque eu acho que é importante um olhar também de fora. Não é desmerecendo as meninas, a figura delas. Não é isso. Mas precisa... a gente sabe o quanto é importante uma assessoria por fora. Inclusive, no comando desses GTs para dizer: olha, essa condução está bacana, essa condução não está; o que que a gente vai por no papel dessas discussões de fato? Então eu acho que falta muito isso na Secretaria da Educação e na figura da CEPEC. Se não houver uma assessoria a gente vai ficar ainda pisando em uma areia movediça, eu diria (CP Zélia Gattai).

As colocações feitas pelas CPs sustentam o que já foi apontado na análise do novo documento curricular, que contém contradições e dicotomias entre a concepção

anunciada e as estratégias utilizadas pela CEPEC para colocá-lo em ação. Tais contradições resultaram em desapontamentos dos profissionais das escolas em relação a esse órgão central da Secretaria, responsável, a princípio, pela elaboração curricular.

Sobre isso, a entrevistada Esther dá seu parecer sobre o processo vivido por ela, demonstrando, em contrapartida, que as ações emanadas da CEPEC tinham anuência e parceria da SME, configurando uma divergência entre seu relato e as impressões manifestadas pelas CPs.

[...] quando a gente chegou, a primeira proposta foi essa: “Olha, a CEPEC vai olhar para o currículo”. E aí nós fomos fluindo esse processo e acreditando que tinha que ser um processo participativo, apesar de todos os entraves objetivos que nós tínhamos na época, que aqui não vem ao caso, mas eu posso te afirmar assim, com toda a convicção, de que nós fizemos aquilo que foi o melhor que a gente pôde com os elementos que nós tínhamos, objetivamente falando, na Secretaria. Nesses dois anos nós também tivemos, concomitante a essa discussão do currículo, outras ações que acabaram sendo – sei lá – **coadjuvantes a essa do currículo, que era sim fazer toda uma orientação pedagógica**, a busca de um alinhamento que também era uma proposta da gestão da pasta na época, trazer um fio condutor para as escolas, aquela questão toda. Então a gente veio trazendo um pouco da questão da formação, discutindo o papel dos gestores e viemos nessa... [...] Então 2019 foi um ano que a gente trouxe o currículo, como a gente já falou aqui, como um grande fio aí condutor para discutir todas as questões de formação, de PPP, de avaliação de sistema, foi um grande leque. Em 2020 isso acaba se reorientando, mas também continua. E aí o que é que eu penso? De quem estava de dentro. Eu acho que assim, a relação da CEPEC com a Secretaria, que é uma das suas perguntas, sempre foi de **muita** proximidade, de muita cumplicidade no sentido de nós termos ações muito alinhadas. Nada do que era feito na CEPEC era, foi à revelia da Secretaria. Então, havia sim uma articulação muito forte com a diretoria de departamento a qual nós respondíamos, que era o Departamento de Educação Infantil e Fundamental, na pessoa da diretora, da Sílvia Baldijão, das gerentes... das gerências de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (CSE Esther. Grifos nossos).

De fato, há um contrassenso percebido entre como os CPs se identificam e se reconhecem enquanto profissionais e as esperanças depositadas neles por parte da SME, professores e demais membros das equipes gestoras.

Nesse sentido, encontramos contribuições relevantes na pesquisa de Pereira (2017). Ao revisar os dados usados em sua dissertação de Mestrado para compor a tese, o autor nos revela que os CPs participantes do estudo não conseguiam desenvolver um trabalho autoral, ficando restritos a uma atuação meramente reprodutora e sem criticidade, fruto dos encontros de formação que participavam (PEREIRA, 2017).

Encontramos semelhança com este aspecto na fala da CP Marielle:

Então, em 2019, houveram aí algumas RPs que a gente trabalhou com o texto introdutório que ele dissertava um pouquinho sobre a concepção da rede e como isso seria e que houve muita polêmica não só na minha escola, mas numa forma geral porque os professores começaram a perceber discrepância entre o que estava escrito lá, os autores que colocaram e enfim, então foi uma situação muito chata. Algumas escolas, inclusive alguns professores, alguns grupos chamaram a CEPEC até a escola para poder explicar aquilo porque a gente... como a gente acabou sendo, em alguns momentos - eu acho até feio isso, mas é verdade - **reprodutores**. Então, a gente tinha que fazer uma proposta de trabalho, replicar na escola, mas sem a gente ter o domínio daquilo também, porque a gente não foi formado (CP Marielle Franco. Grifos nossos).

O excerto destacado nos revela que, apesar de haver a intencionalidade de empoderar e formar este gestor por parte da SME, há um distanciamento entre o que foi proposto e as reais necessidades emanadas pelos CPs, colaborando para manifestarem a sensação de ser meros reprodutores, implementadores ou guardiões do currículo, situação análoga à registrada por Pereira (2017).

A pouca autonomia e a desconsideração das demandas formativas de cada escola na qual os participantes atuavam indicou que ou eles se aproximavam de um trabalho burocratizado e controlador do trabalho docente ou trazia impedimentos para aqueles que tinham disposição e abertura para desenvolver processos de formação centrados em suas escolas. Esses fatores indicaram que os coordenadores acabavam por se transformar em “gerentes” do currículo oficial (PEREIRA, 2017, p. 67).

Finalizamos este subitem com a certeza de que os dados aqui apontados revelam apenas uma pequena parte da complexa estrutura que compreende o trabalho do CP na rede de Santo André.

Contudo, o que nos chamou a atenção diante destes aspectos são as inúmeras dificuldades encontradas por este profissional ao desenvolver seu trabalho, que incluem a ausência de registros sobre suas atribuições, colaborando para uma atuação subjetiva e baseada em tradições orais como sensação de abandono e prestação de contas frequente, assemelhando o CP a um administrador do currículo e um fiscalizador do trabalho docente.

7 PRODUTO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO JUNTO AO CP

Ao concluirmos esta pesquisa sobre a interlocução entre SME e as escolas durante a concretização da nova política curricular de Santo André nos anos de 2019 e 2020, fomos conduzidos quase que instantaneamente a refletir, de maneira mais crítica, sobre nossas práticas escolares, seja como integrantes da equipe gestora, seja como docentes.

A pesquisa nos permitiu examinar as interfaces entre o trabalho dos gestores pedagógicos e dos docentes e identificar os limites das inter-relações entre eles e a equipe da SME. Esse movimento proporcionou momentos de reflexão, diálogo, aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo. Assim, fez-se necessário tecermos novos olhares para a rede escolar diante de todo contexto explicitado ao longo da pesquisa.

Nossas inquietações prévias somadas às falas dos sujeitos pesquisados, bem como as reflexões sobre a teoria amplamente estudada, nos motivaram a pensar uma proposta de sistematização e intervenção, considerando o que apontaram os dados, anunciando, assim, possíveis caminhos e rotas alternativas para a qualificação do fazer desses atores em nossa rede.

É prudente ressaltar que nem de longe se pretende apontar ou sinalizar caminhos prontos, de forma vertical e distante da construção coletiva, pois se assim fosse, estaríamos caminhando em direção oposta à concepção longamente defendida nessa dissertação, de prevalência de uma gestão democrática que busca uma educação pública de qualidade e justiça social.

Nossa intenção aqui é sugerir pontos de partida que amparem os atores envolvidos, direta ou indiretamente, na formulação e encenação de políticas públicas e os auxiliem a ressignificar o lugar do CP enquanto formador de professores, fortalecendo sua identidade profissional.

Esse é um grande desafio, uma vez que consiste basicamente em compilar as inquietações e expectativas afloradas ao longo do processo da pesquisa. E como fazer isso? Entendemos que, a partir das categorias geradas na análise dos dados, é possível elencar alternativas que potencializem e viabilizem o trabalho do CP diante dos limites e possibilidades impostos pelo sistema.

Os dados revelaram que o modelo de interlocução recentemente adotado

para alinhar as diretrizes da SME e as ações das escolas, mediadas pelas CPs, partem de temáticas comuns debatidas em grupos muito grandes. Esse modelo é visto pelas CPs como reuniões eminentemente informativas e não como espaços de discussão e formação.

Garantir a continuidade das políticas e das ações propostas também é considerado elemento fundamental para solidificar a identidade profissional e o sentimento de pertença desses profissionais.

Sendo assim, esta pesquisa mostrou que o modelo atual, baseado em formações padronizadas com temáticas preestabelecidas, auxiliaria no sentido de dar mais visibilidade às especificidades de cada setor de escolas, bem como atenderia à necessidade de escuta dos CPs.

Há que se reconhecer que houve uma tentativa, por parte da SME, de articulação com as escolas e de promover momentos formativos para os gestores escolares no decorrer de todo processo de elaboração da atual política curricular do município. Entretanto, a pesquisa apontou que, embora o modelo adotado tenha sensibilizado e mobilizado os gestores, não tem produzido mudanças efetivas, necessitando de discussões e apontamentos mais próximos da realidade das escolas.

Mudar esse quadro implica promover a participação coletiva, a discussão e a troca de experiências, somadas a um processo de reflexão e tomada de consciência que, muitas vezes, conforme apontado pelos CPs, acontece de maneira solitária.

A ausência de definição do papel desse sujeito e a falta de escuta foram apontadas como um dos principais dificultadores desse processo.

Esta pesquisa, assim como outras produzidas recentemente sobre o papel da coordenação pedagógica em nossa rede, oferece subsídios para mudar esse quadro. É preciso partir de problemas reais enfrentados pelos CPs em seu dia a dia nas escolas, das reais necessidades e anseios do próprio grupo, e não de práticas que se restringem a reproduzir as decisões tomadas de forma vertical, sem criticidade.

Um modelo alternativo consistiria na instituição de Fóruns Setoriais Permanentes de Formação e Gestão Pedagógica, liderados pelos Coordenadores de Serviços Educacionais (CSE), nos quais seriam discutidas questões pautadas pelas equipes gestoras das unidades escolares. Essa estrutura policêntrica funcionaria no formato de redes colaborativas de gestão pedagógica que possibilitam não apenas a melhoria da interlocução das escolas entre si, como dos diferentes fóruns setoriais com os órgãos centrais da SME, além de propiciar a ampliação do

debate sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e fortalecer a identidade desses profissionais. A gestão em rede, por meio de fóruns setoriais permanentes de trabalho coletivo, é uma forma de consolidar o princípio da gestão democrática da educação pública, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996).

A realização de reuniões setoriais - compostas em média por 5 escolas – conduzidas pelas CSEs, que levem em conta a grande diversidade social, geográfica e econômica das diferentes regiões do município de Santo André, pode se constituir em um modelo democrático de gestão que respeite as necessidades e urgências da comunidade, das escolas e de seus profissionais. Nesses encontros formativos os representantes das equipes pedagógicas se reuniriam periodicamente para trocar experiências, elaborar pautas coletivas de trabalho e definir estratégias de ação comuns para o alinhamento, condução e acompanhamento da proposta curricular e pedagógica da rede, etc.

Elencamos abaixo algumas das finalidades do que estamos denominando, provisoriamente, como Fóruns Setoriais Permanentes de Formação e Gestão Pedagógica da rede municipal de Santo André (FOGEPE/Santo André) e que constituiriam parte de uma estrutura descentralizada e democrática de gestão educacional, sem perder de vista a necessidade de articulação e interlocução entre as diferentes instâncias e atores que colocam em cena as políticas educacionais do município:

- Estabelecimento de uma rede de parcerias, aproximando SME das Unidades Escolares através da figura das CSEs.
- Construir, coletivamente, estratégias de ação que levem a sério os contextos escolares, idade, expectativas e necessidades dos CPs. Promover ações que articulem o CP com os demais membros da Equipe Gestora.
- Realizar planejamento em parceria.
- Proporcionar avaliações e sistematização do processo de formação em parceria.

Apesar de parecer ousado diante de uma rede tão grande e heterogênea, a intenção é realizar um movimento aberto, aproximando CSEs e Unidades Escolares, abrindo espaço para escuta e buscando alinhamento e continuidade diante de realidades tão diversas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este estudo retomado e epígrafe que marcou o início desse percurso e trouxe inspiração no decorrer dele.

Este é um caminho que não termina aqui, certamente as palavras de Clarice Lispector retratam esse caminhar marcado, de um lado, por inquietações, dúvidas, incertezas e por outro, repleto de descobertas, desafios e parcerias.

Se hoje escrevemos estas considerações finais, é porque certamente tivemos muitas pessoas caminhando ao nosso lado, nos apoiando, socorrendo e guiando. Expressamos aqui nossa gratidão a todos. E por falar em parceria... Não poderíamos, nesse momento, deixar de pensar na figura do CP, com todas suas nuances, singularidades, desafios e idiosincrasias.

Esse sujeito foi fundamental na elaboração da pesquisa e nos auxiliou (ainda que de forma embrionária) a compreender melhor os desafios enfrentados pelo gestor pedagógico no contexto da atuação das políticas curriculares vigentes.

Os achados aqui encontrados podem servir de subsídios para auxiliar no processo de revisão da política curricular, uma vez que menciona os desafios encontrados pelos CPs nos anos iniciais de vigência do documento, sinalizando os limites e possibilidades percebidos.

Há de se considerar, contudo, que as preponderâncias partidárias influenciaram e ainda influenciam nas decisões e concepções da rede pública, uma vez que percebemos a necessidade de cada gestão de imprimir sua marca na educação municipal, conforme salienta Mancilha (2020):

[...] por questões relacionadas a políticas partidárias, que preconizam deixar no currículo uma marca de governo, foi anunciada, a cada gestão, uma “nova” proposta curricular, igualmente ao discurso proferido por algumas vozes, que o município não tem um currículo (MANCILHA, 2020, p. 157).

O quadro abaixo serve de referência para ilustrar as influências das gestões municipais nos últimos 15 anos da construção histórica do currículo atual.

Quadro 6 – Organização SME / 2005 aos dias atuais

Gestão	Prefeito	Partido	Vice – prefeito (a)	Secretário (a) da Educação
2005 / 2008	João Avamileno	PT	Ivete Garcia (PT)	Cleuza Repulho
2009 / 2012	Dr. Aidan Ravin	PTB	Dra. Dinah Zekcer (PTB)	Cleide Bochixio
2013 / 2016	Carlos Grana	PT	Oswana Fameli (PRP)	Gilmar Silvério
2017 / 2020	Paulo Serra	PSDB	Luiz Zacarias (PTB)	Dra. Dinah Zecker
2020 a atual	Paulo Serra	PSDB	Luiz Zacarias (PTB)	Cleide Bochixio

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2021

Nos últimos anos, é possível perceber que a Gestão do município esteve sob a responsabilidade de três partidos políticos: PT, deixando marcas significativas em sua gestão em relação à formação de professores, como “Ação Escrita” e “Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), que influenciam as práticas pedagógicas até os dias atuais, trazendo suas implicações no documento curricular vigente; PTB, que durante a gestão do Prefeito Dr. Aidan Ravin foi marcada por parcerias público-privadas e políticas mais prescritivas e tradicionais, tais como a parceria com o Centro Universitário de Santo André, para elaboração de material apostilado para os alunos da rede; e, atualmente, PSDB, na Gestão do prefeito Paulo Serra, cuja marca significativa ocorreu em torno do novo currículo de Santo André, bem como a implementação do ensino remoto emergencial.

É interessante observar que, apesar da alternância entre PT, PTB e PSDB, podemos considerar (pelo menos na Secretaria de Educação) uma continuidade de gestão entre o PTB e PSDB, pois nomes se mantiveram, ora à frente da pasta, ora ocupando outros cargos.

Em 2009 contávamos, em Santo André, com a Dra. Dina Zeckcer como vice-prefeita e a Professora Cleide Bochixio como secretária da educação. No primeiro ano da atual Gestão (2017), Dra. Dina assume a pasta da secretaria de Educação e a Professora Cleide assume como secretária adjunta (inicialmente, sendo substituída posteriormente por Gilzane Machi).

Nos anos seguintes (2013 – 2016), na Gestão de Carlos Grana (PT), contamos com outra equipe à frente da Secretaria de Educação e em 2017, com a eleição do atual prefeito, muitos nomes da Gestão do Prefeito Aidan Ravin retornaram à Secretaria, talvez numa tentativa de dar continuidade ao trabalho interrompido em

2012.

Percebemos também a manutenção de muitos nomes ocupando cargos de gerência, coordenação, entre outros, que se mantiveram entre as gestões de Dr. Aidan e Paulo Serra. Atualmente, após a reeleição de Paulo Serra, a Professora Cleide Bochixio assume novamente a Secretaria de Educação, no ano de 2021.

Posto isso, convém destacar que após a reeleição do Prefeito Paulo Serra, com as mudanças nas diretrizes da SME optou-se por não dar prosseguimento à formação do CEPEC como núcleo responsável pela formação dos gestores e acompanhamento das políticas curriculares, ficando a cargo das CSEs, a partir de 2021, bem como o acompanhamento das Unidades Escolares.

Sobre isso, nossa entrevistada Esther acrescenta:

[...] mesmo com a reeleição do prefeito, houve aí uma mudança de diretrizes na... houve uma mudança na pasta, de quem que estava à frente da pasta. E com isso a gente também passou a refletir o quanto que a CEPEC já não tinha cumprido o seu papel, entendeu? Então foi uma decisão discutida, foi uma decisão meio que conjugada dentro da Secretaria, o quanto que o papel da CEPEC tinha se esgotado nesses quatro anos. E como eu falei, o quanto que a gente tinha plantando ali de sementes para que isso pudesse ser frutificado e colhido. E aí então entra definitivamente o papel da coordenação, agora de setor, que vem assumindo muito mais esse papel junto às escolas, junto às equipes. As gerências também que já tinham um olhar pedagógico passam a ampliar esse olhar, então de fato eu acho que foi muito no consenso mesmo da Secretaria junto, a Secretaria que eu digo, as pessoas que assumiram, principalmente a gestão da pasta, da gente entender que era um movimento até talvez natural de a CEPEC se dissolver na rede numa outra configuração (CSE Esther).

Não podemos tecer afirmações sobre esse aspecto, uma vez que as decisões que acontecem nos patamares mais elevados geralmente envolvem interesses políticos não declarados explicitamente.

Decerto que minha vivência enquanto CP e professora da rede me possibilitou viver profundamente o processo aqui descrito e reconhecer muitos aspectos retratados, porém, fez-se necessário manter um distanciamento para assumir neste o estudo o papel de pesquisadora.

Dessa maneira, quase finalizando este percurso, me arrisco a responder, ainda que de forma sintética, à pergunta formulada inicialmente e que delineou esta trajetória:

“Como se deu a interlocução entre o CEPEC e as Unidades Escolares, por meio dos Coordenadores Pedagógicos, com vistas à concretização do novo currículo

do município de Santo André nos anos de 2019 e 2020?”

Entendemos que esse processo perpassou dois momentos distintos e peculiares, divididos entre os anos de 2019 e 2020, que apresentam semelhanças tais como o sentimento de solidão, abandono e falta de escuta, manifestados pelos CPs, bem como a sensação contínua de prestação de contas que tornaram esse gestor um guardião do currículo.

Consideramos que essa interlocução se deu de maneira mais efetiva em 2019, porém a falta de escuta por parte dos órgãos centrais, assim como a ausência de formações mais específicas aos gestores prejudicaram a tradução do currículo nas escolas, resultando na sensação de abandono. Já em 2020, houve prejuízo dessa interlocução em virtude do contexto imposto pela Pandemia e pela demora e/ou ausência de políticas públicas efetivas para a realização e efetivação do ensino remoto emergencial.

Há de se considerar que as lacunas deixadas neste trabalho necessitarão de pesquisas futuras que aprofundem os aspectos relacionados aos desdobramentos do ensino remoto emergencial, como também suas consequências pedagógicas a médio e longo prazo, assim como procurem compreender de maneira mais abrangente o processo de tradução e interpretação do currículo, seja na perspectiva dos CPs de outras regiões geográficas do município, ou na perspectiva dos docentes (principais responsáveis por colocar o currículo em cena) e dos órgãos centrais.

Finalizo com a certeza de que teremos alguns elementos significativos que podem trazer contribuições à rede no movimento de revisão da política curricular, prevista para acontecer a cada três anos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; TAVARES, Luana Serra Elias. Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor Coordenador. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n.125, p. 1287 – 1303, out.- dez.2013.

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 153 p.

APPLE, Michael Whitman. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 153 p.

APPLE, Michael Whitman; BEANE, James A. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o Currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org). **Currículo: Políticas e Práticas**. 9 ed. Papyrus Editora. Campinas / SP, 2006.183 p.

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

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em: 24 fev. 2020.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do Estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, setembro/2020, p.368-385.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao>. Acesso em 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, s/d. (2017-2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 set. 2020.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em 25 set. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus Análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15 n. 4 out-dez/2006 p. 679-84.

CARVALHO, João Mauro Gomes Vieira de. **Modelo Pedagógico das Competências: gênese e apropriação na reforma da década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNESP – Araraquara, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. 164 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

DRABACH, Neila Pedrotti. A trajetória da construção do princípio da gestão democrática na legislação educacional brasileira. **Revista Transmutare**, Curitiba, v.1 n.2, p. 275-292, jul/dez. 2016.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, Jul/Dez 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

GANDIM, Luís Armando; ROCHA, Adriana Rocely Viana da; VASQUES, Andrea Milan; CORRÊA, Tabata Valesca. **O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico**. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2020.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GIROUX, Henry A; MC LAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera Contra – Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 153 p.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 24, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19239>. Acesso em: 03 nov. 2020.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**: Volume 3. 1. Ed. São Paulo: Bontempo, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **A BNCC na contramão do PNE 2014 – 2024**: avaliação e perspectivas. [Livro eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org). **Currículo: Políticas e Práticas**. 9 ed. Papirus Editora. Campinas /SP, 2006.183 p.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p.891-908, out-dez, 2015.

MAGALHÃES, Ana Flávia De Aquino. **Proposições Curriculares do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2009 a 2013)**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Juiz de Fora, 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v.30, n.106, p.303-318, 2009.

MAINARDES, Jefferson. 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. 2018.

MAINARDES, Jefferson. 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. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 06 ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org) **Estudos epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MANCILHA, Maria de Lara Terna Garcia. **O currículo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santo André: concepções, histórias e memórias** (2005 – 2016). Dissertação (Mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação – São Caetano do Sul, 2020.

MEDEIROS, Lais Virginia Alves (Org.). **Análise do discurso** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: SAGAH, 2016.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, Dec. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Alexandre W.B.; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p.707-726, set/dez, 2017.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6 ed. São Paulo. Edições Loyola, 2009. 183 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, dez. 2012.

PONCE, Branca Jurema; CHIZZOTTI, Antônio. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.25-36, set/dez 2012.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

RECIO, Rosa M. Vázquez; RASCO, J. Félix Ângulo. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSA, *et al.*. **Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de COVID – 19**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020. Disponível em:
https://public.tableau.com/profile/trocoli#!/vizhome/PoliticaseEstratgiasdosSistemasMunicipaisdeEnsinodoABCPaulistaduranteapandemiaCovid-19_/Dashboard1?publish=yes. Acesso em 20 nov.2020.

ROSA, Sanny S. da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n.3, p. 844 -867, dez.2019. Disponível em
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/rosa.html>. Acesso em 10 set. 2020.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.18 n. 53 abr.- jun. 2013.

ROSA, Sanny Silva da. Reformas educacionais e pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2 p. 15-16, ago. 2012.

ROSA, Sanny Silva da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para a implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

ROSA, Sanny Silva da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: O Que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed, 2010. 265 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto

Alegre: ArtMed, 2017. 352 p.

SANTO ANDRÉ (SE/CEPEC). **Produção dos Grupos de Trabalho para a Proposta Curricular de Santo André**, Blog. Centro de Estudos Pedagógicos e Curriculares, s/d. Disponível em: <http://gtpropostacurricular.blogspot.com/>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André: 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação de Santo André: Metas 2005-2015**. Lei nº 9723. Santo André, jun. 2016.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Inclusão e Assistência Social (SIAS). **Panorama da Pobreza em Santo André**. Santo André: 2015. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/370221.PDF>. Acesso em 21 out. 20.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em tempos de Neoliberalismo**; trad. CláudiaSchilling. – Porto Alegre: Artmed, 2003. 263 p.

SANTOS, Elisabete Filomena. **Desafios na Implementação da Proposta Curricular da Educação Infantil na percepção dos Assistentes Pedagógicos da Rede Municipal de Santo André**. Dissertação (mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação – São Caetano do Sul, 2019.

SANTOS, Emina; Luane Tomé. O discurso ausente de democracia na Base Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n.25, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 153 p.

SOUSA, Cláudio Aparecido de. **O currículo de educação física da rede pública municipal de Santo André (SP)**: concepções e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo,

2017.

SOUZA, Egle Xavier de. **A elaboração e implementação da proposta curricular de Educação Infantil no município de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

TONDATO, Claudia. **A construção de uma Proposta Curricular na Rede Municipal de São Caetano do Sul: o olhar dos Coordenadores Pedagógicos.** Dissertação (Mestrado em Educação) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, PUC – São Paulo, 2015.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula de Souza (Orgs). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** Porto Alegre: Editora Fi.Org, 2019.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 out. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.** [online] v.28, n.101, pp.1287-1302, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em 20 out. 2020.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cad. Pesqui.** [online]. v.44, n.151, p.190-202, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em 20 out. 2020.

APÊNDICE A

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

São Caetano do Sul, 28 de Agosto de 2020

Exma. Sra.
Silvia Regina Grokowski Baldijão
Diretora do Departamento de Educação Infantil e Ensino
Fundamental Secretaria de Educação

Prezada Diretora

Apresentamos por meio deste, a aluna *Maria Gabriela Mills Cammarano*, regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Educação (área de concentração Formação de Professores e Gestores) na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Informamos que a pesquisadora está desenvolvendo estudos na Linha de Pesquisa Política e Gestão da educação, com o tema: A interlocução entre as Unidades Escolares e a Secretaria da Educação no processo de implementação do currículo do município de Santo André (2019/2020).

Cumpramos salientar que para a continuidade do estudo e pesquisa será necessária a coleta de dados através de grupos de discussão junto a alguns profissionais vinculados a essa secretaria, especificamente assistentes pedagógicos e docentes. Para realização de entrevista semi – estruturada será necessário a participação de um membro responsável pela CEPEC.

Assim sendo, solicitamos formalmente a autorização para a realização de pesquisa científica da aluna supracitada e desde já agradecemos o apoio no sentido de autorizar a referida pesquisa.

Colocamos – nos à disposição para maiores esclarecimentos, caso se façam necessários.

Atenciosamente,

Orientadora: Profa. Dra. Sanny
Silva da Rosa
professorasanny@gmail.com

Mestranda: Maria Gabriela Mills
Cammarano
mariagabrielamills@gmail.com

Profa. Dra. Ana Sílvia
Moço Aparício Gestora do Mestrado
Profissional em Educação – USCS

APÊNDICE B

Roteiro para realização de Entrevista Semi - Estruturada

1. Considerando as atribuições do AP, expressas no Estatuto do Magistério (Lei Municipal nº 6.833 de 15 de Outubro de 1991) em seu capítulo 3, artigo 5, que consiste em : tarefas relacionadas com o planejamento, assessoramento e acompanhamento das atividades educacionais em todo ensino mantido pelo município, como você avalia o que vem sendo realizado por esse profissional no processo de implantação do currículo na rede de Santo André.
2. Em sua opinião, como ocorreu a interlocução entre a Secretaria de Educação e as Unidades Escolares por intermédio do AP no primeiro ano de implantação do currículo na rede (2019) ?
3. Em 2020 fomos surpreendidos pelo ensino remoto emergencial em virtude da Pandemia. Diante deste cenário de isolamento social, trabalho em home-office e ensino remoto, a interlocução entre a Secretaria da Educação e as escolas necessitou ser reformulada. Como você avalia que ocorreu essa interlocução por intermédio do AP nesse novo contexto?
4. Em meados do mês de Setembro, a rede passou por um processo de reorganização curricular para atender as necessidades do ensino remoto. Quais as expectativas da CEPEC em relação ao trabalho do AP na implantação curricular diante da reorganização proposta?
5. Quais foram as medidas e estratégias adotadas para facilitar a interlocução entre a Secretaria da Educação e as escolas por intermédio do Assistente Pedagógico durante esse período?

APÊNDICE C

Roteiro para realização do Grupo de Discussão

A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR E A INTERLOCUÇÃO

1. O Estatuto do Magistério (Lei Municipal nº 6.833 de 15 de Outubro de 1991) em seu capítulo 3, artigo 5, traz considerações sobre as atribuições do trabalho do AP na rede. Vocês tem conhecimento destas atribuições? Como vocês avaliam o trabalho realizado pelo assistente pedagógico no processo de implantação do currículo na rede de Santo André.
2. Como ocorreu a interlocução entre a Secretaria de Educação e as Unidades Escolares por intermédio do AP no primeiro ano de implantação do currículo na rede (2019)?
3. Como vocês, enquanto APS fizeram a interpretação e a tradução do documento curricular para que o mesmo pudesse ser colocado em prática nas escolas?

PANDEMIA E REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

4. Em 2020 fomos surpreendidos pelo ensino remoto emergencial em virtude da Pandemia. Assim, a interlocução entre a Secretaria da Educação e as escolas necessitou ser reformulada. Como vocês avaliam que ocorreu essa interlocução na perspectiva dos APs nesse novo contexto?
5. Quem vocês consideram o principal interlocutor neste processo, ou seja, a quem vocês geralmente recorrem em casos de dúvidas ou necessidade de orientações?
6. Quais as foram expectativas dos assistentes pedagógicos com relação ao trabalho da CEPEC no que se refere a implantação e reestruturação curricular?

APÊNDICE D

Formulário de caracterização das CPs

Caracterização dos Sujeitos - Grupo de Discussão

Prezados(as) colegas:

Solicito a gentileza no preenchimento deste formulário referente ao Grupo de Discussão realizado em 22/01/2021 pelo Google Meet. As informações declaradas aqui serão utilizadas para compor o perfil dos participantes deste grupo de discussão, visando subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado Profissional em Educação. Lembrando que a identidade dos participantes e suas respectivas Unidades Escolares serão mantidos em sigilo.

Próxima

Caracterização dos Sujeitos - Grupo de Discussão

***Obrigatório**

Informações Pessoais

Sexo *

Masculino

Feminino

Outro: _____

Ano de Nascimento *

Sua resposta _____

Cidade onde Mora *

Sua resposta _____

Estado Civil *

Casado (a)

Solteiro (a)

União Estável

Separado (a)

Divorciado(a)

Viúvo(a)

Outro: _____

Tem filhos? *
<input type="radio"/> Sim
<input type="radio"/> Não

Em caso afirmativo, quantos? *
<input type="radio"/> Um
<input type="radio"/> Dois
<input type="radio"/> Três
<input type="radio"/> Mais de três

Informações de Formação Acadêmica
Habilitação para o Magistério (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão e Instituição) *
Sua resposta _____
Graduação (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão e Instituição) *
Sua resposta _____
Pós - Graduação Latu Sensu - Especialização (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão e Instituição) *
Sua resposta _____
Pós - Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão e Instituição) *
Sua resposta _____

Experiência Profissional
Tempo de experiência na área da educação *
<input type="radio"/> 1 a 5 anos
<input type="radio"/> 6 a 10 anos
<input type="radio"/> 11 a 15 anos
<input type="radio"/> 16 a 20 anos
<input type="radio"/> 21 a 25 anos
<input type="radio"/> Acima de 25 anos
Ano de ingresso na rede de Santo André *
Sua resposta _____ <input type="button" value="Preencha este campo."/>
Tempo de experiência como Assistente Pedagógico (a) *
Sua resposta _____
Ano de Ingresso como Assistente Pedagógico(a) - Declarar se houve períodos em que retornou a docência *
Sua resposta _____

<input type="button" value="Voltar"/>	<input type="button" value="Enviar"/>
---------------------------------------	---------------------------------------

APÊNDICE E

Formulário de caracterização da entrevistada

Caracterização do(a) entrevistado(a)

Prezado(a) entrevistado(a)

Solicito a gentileza no preenchimento deste formulário referente à Entrevista realizada em 22/02/2021 pelo Google Meet. As informações declaradas aqui serão utilizadas para compor o perfil do(a) entrevistado(a) visando subsidiar pesquisas para o curso de Mestrado Profissional em Educação. Lembrando que a identidade dos participantes serão mantidos em sigilo.

Caracterização do(a) entrevistado(a)

*Obrigatório

Informações Pessoais

Sexo *

- Masculino
- Feminino
- Outro: _____

Ano de Nascimento *

Sua resposta _____

Cidade onde Mora *

Sua resposta _____

Estado Civil *

- Casado (a)
- Solteiro (a)
- União Estável
- Separado (a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outro: _____

Informações de Formação Acadêmica

Habilitação para o Magistério (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão e Instituição) *

Sua resposta _____

Graduação (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão e Instituição) *

Sua resposta _____

Pós - Graduação Latu Sensu - Especialização (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão ou em andamento e Instituição) *

Sua resposta _____

Pós - Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado (Responder sim ou não. Em caso afirmativo declarar Ano de conclusão ou em andamento e Instituição) *

Sua resposta _____

Experiência Profissional

Tempo de experiência na área da educação *

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

21 a 25 anos

Acima de 25 anos

Ano de ingresso na rede de Santo André *

Sua resposta _____

Cargo ocupado no período compreendido entre os anos de 2017 a 2020. *

Sua resposta _____

Cargo ocupado atualmente *

Sua resposta _____

Tempo de Experiência em Função Gratificada (mencionar períodos em que retornou a docência, caso necessário) *

Sua resposta _____

[Voltar](#) [Enviar](#)

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Decreto no. 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS no. 196/96)

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua participação nesta atividade de pesquisa cujo objetivo é compreender as dinâmicas de interpretação e tradução (*policy enactment*) do novo currículo de Santo André realizadas no processo de interlocução entre o CEPEC e os Assistentes Pedagógicos das escolas de ensino fundamental. Essa atividade faz parte do projeto de pesquisa **POLÍTICAS CURRICULARES EM CENA NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: DESAFIOS DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO (2019-2020)**, desenvolvida no âmbito do **Mestrado Profissional de Educação da USCS (Universidade Municipal de São do Sul)**, sob orientação da Professora Dra. Sanny Silva da Rosa, RG 17.128.786-1. Sua participação é voluntária, sendo que tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos que os dados serão guardados em sigilo e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos, sendo preservada tanto a identidade dos entrevistados como a identificação de seu local de trabalho. Caso esteja de acordo, solicitamos que assine este Termo de Consentimento, com cópia ao(s) participante(s). Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com Maria Gabriela Mills Cammarano, RG. 28.201.800 – 1, residente à Rua Adolfo Bastos, 206 apto 123. Vila Bastos – Santo André. CEP 09041 – 000. Email: mariagabrielamills@gmail.com

Nome	Cargo/ Função	Assinatura

Estou ciente e concordo com este Termo de Compromisso:

Nome do outorgante _____

Cargo: _____ RG: _____ Assinatura: _____

Santo André, ____ / ____ / _____

ANEXO A

Autorização para realização da pesquisa



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 10 de dezembro de 2020.

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“A INTERLOCUÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES COM A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ: DESAFIOS DO ASSISTENTE PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES”**, a ser conduzida pela Sr.^a **MARIA GABRIELA MILLS CAMMARANO**, com participação excepcional da Prof.^a **SANNY SILVA DA ROSA** nos grupos de discussão, acompanhada e supervisionada pela técnica desta Secretaria, Sr.^a **Adriana Maria Biaggio Frenham**, da **CEPEC**, a contar de **10/12/2020** por **07 meses**.

Salientamos que a pesquisa deve ser conduzida baseada no compromisso dos pilares de ética e imparcialidade, visando a obtenção de resultados objetivos, técnicos e fidedignos, sob pena de revogação da autorização de uso dos dados obtidos através da Rede Municipal de Ensino em caso de serem constatadas irregularidades.

O requerente deve entrar em contato pelos e-mails **AMBFrenham@santoandre.sp.gov.br**, a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Silvia Regina Grokowski Baldijão

Gerência de Administração de Pessoal da Educação
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais – Secretaria de Educação
Praça IV Centenário, 04 – Prédio da Biblioteca – 2º andar - Centro - Santo André/SP – CEP: 09015-080.

ANEXO B

Termo de ciência e responsabilidade – Pesquisadora

XX



Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental

TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Eu, Maria Gabriela Mills Cammarana,
 RG 28.201.800-1, CPF 274.204.228-12, residente e
 domiciliado(a) em [REDACTED]
 vinculado à Instituição de Ensino Superior UES - Univ. Munic. São Caetano do Sul
 no curso Mestrado Prof. em Educação declaro que solicitei autorização
 para realização de pesquisa acadêmico-científica na rede municipal de ensino, que
 estou ciente de minhas responsabilidades enquanto pesquisador(a) e que atuarei
 respeitando os preceitos éticos e objetivos relacionados à pesquisa acadêmico-
 científica.

Estou ciente de que minha atuação enquanto pesquisador(a) deve cuidar
 para não causar transtornos à rotina do espaço e pessoas que participarão da
 pesquisa, preservando-lhes a identidade.

Diante da autorização concedida por parte da Secretaria de Educação,
 entrei em contato com o(a) Técnico(a) indicado para acompanhar e supervisionar
 minha atuação como pesquisador(a), a fim de combinar como se dará minha ação
 junto a(s) unidade(s) escolar(es) foco da pesquisa.

Estou ciente de que a participação na pesquisa por parte de alunos e
 servidores é voluntária e por adesão, e que não é permitida a identificação dos
 mesmos bem como o uso de imagens e declarações pessoais sem o consentimento
 expresso dos envolvidos.

O uso das informações coletadas será restrito ao âmbito da pesquisa e, ao
 seu término, deverá ser disponibilizada cópia do inteiro teor do trabalho, na sede da
 Secretaria de Educação, que ficará disponível na biblioteca do Centro de Formação
 de Professores Clarice Lispector, para consulta, sob pena de notificação à IES caso
 não cumpra com os combinados em até 60 dias do término da pesquisa.

Santo André, 11 de Dezembro de 2020.


M. Gabriela Mills

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Gerência de Administração de Pessoal da Educação
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais – Secretaria de Educação
 Praça IV Centenário, 01 – Praça da Biblioteca – 2º andar – Centro – São Caetano/SP – CEP: 09015-000

ANEXO C

Termo de ciência e responsabilidade – Orientadora


 PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental

TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Eu, Sanny Silva de Rosa
 RG 17.128.786-1 CPF 993.615.830-34 residente e
 domiciliado(a) em [REDACTED]
 vinculado à Instituição de Ensino Superior USCS - Univ. Munic. de São Caetano do Sul
 no curso Mestrado Prof. em Educação, declaro que solicitei autorização
 para realização de pesquisa acadêmico-científica na rede municipal de ensino, que
 estou ciente de minhas responsabilidades enquanto pesquisador(a) e que atuarei
 respeitando os preceitos éticos e objetivos relacionados à pesquisa acadêmico-
 científica.

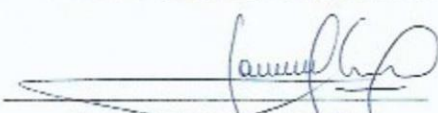
Estou ciente de que minha atuação enquanto pesquisador(a) deve cuidar
 para não causar transtornos à rotina do espaço e pessoas que participarão da
 pesquisa, preservando-lhes a identidade.

Diante da autorização concedida por parte da Secretaria de Educação,
 entrarei em contato com o(a) Técnico(a) indicado para acompanhar e supervisionar
 minha atuação como pesquisador(a), a fim de combinar como se dará minha ação
 junto a(s) unidade(s) escolar(es) foco da pesquisa.

Estou ciente de que a participação na pesquisa por parte dos alunos e
 servidores é voluntária e por adesão, e que não é permitida a identificação dos
 mesmos bem como o uso de imagens e declarações pessoais sem o consentimento
 expresso dos envolvidos.

O uso das informações coletadas será restrito ao âmbito da pesquisa e, ao
 seu término, deverá ser disponibilizada cópia do inteiro teor do trabalho, na sede da
 Secretaria de Educação, que ficará disponível na biblioteca do Centro de Formação
 de Professores Clarice Lispector, para consulta, sob pena de notificação à IES caso
 não cumpra com os combinados em até 60 dias do término da pesquisa.

Santo André, 11 de dezembro de 2020.


 Assinatura do(a) pesquisado(a)

Prefeitura Municipal de Santo André - Rua do Comércio, 100 - Centro - Santo André - SP - CEP: 09032-000
 Departamento de Educação Infantil e Fundamental - Rua do Comércio, 100 - Centro - Santo André - SP - CEP: 09032-000
 Fone: (11) 4750-1000 - Fax: (11) 4750-1001 - E-mail: prefeitura@santoandre.sp.gov.br