

Memórias curriculares do município de Santo André (2005-2016): rupturas, (des)continuidades e resistências

Maria de Lara Terna Garcia MANCILHAⁱ

Sanny Silva da ROSAⁱⁱ

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo central recuperar as memórias curriculares de Santo André, município localizado na Região do Grande ABC Paulista, São Paulo. O estudo teve origem em meio a debates e embates travados na rede municipal no contexto das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao longo do ano de 2017. O texto analisa e discute as continuidades e discontinuidades das políticas curriculares do município com base na análise de documentos oficiais e entrevistas realizadas com professores que atuaram ao longo de três gestões municipais entre 2005 e 2016. Com apoio em aportes das teorias críticas do currículo, sustenta-se o argumento de que memórias curriculares se configuram como patrimônio público que deve ser preservado como forma de resistência aos ataques à democracia produzidos no atual cenário das políticas de educação no Brasil.

Palavras-chave: memórias curriculares; políticas curriculares; currículo; Santo André.

Curriculum memories of the municipality of Santo André (2005-2016): ruptures, (dis)continuities and resistances

Abstract

This article is the result of a research work that aimed to rescue curricular memories of Santo André, municipality located in the Greater ABC Paulista Region of São Paulo. The study took place during debates and clashes held within this municipal education system in the context of discussions on the Common National Curricular Base (BNCC) throughout 2017. The article examines and discusses the continuities and discontinuities of curricular policies through analysis of official documents and interviews with teachers who worked between 2005 and 2016 in three different municipal administrations. Drawing on contributions from critical theories of curriculum, it is emphasized that curricular memories are public goods that must be preserved as a form of resistance to the attacks against democracy that are taking place in the current scenario of Brazilian educational policies.

Keywords: curricular memories; curricular policies; curriculum; Santo André.

ⁱ Doutoranda em Educação: Currículo, na PUC-SP. Mestra em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Santo André. E-mail: lara_mancilha@yahoo.com.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0298-3058>.

ⁱⁱ Doutora em Educação: Currículo, pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: sanny.rosa@online.uscs.edu.br – ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>.

Memórias curriculares do município de Santo André (2005-2016): rupturas, (des)continuidades e resistências

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación que tuvo como objetivo recuperar las memorias curriculares de Santo André, municipio ubicado en la región del Gran Paulista ABC, São Paulo. El estudio se originó en medio de debates y enfrentamientos que se dieron al interior de este sistema educativo municipal en el marco de las discusiones sobre la Base Curricular Nacional Común (BNCC) a lo largo de 2017. El artículo examina y discute las continuidades y discontinuidades de las políticas curriculares a través del análisis de documentos oficiales y entrevistas con docentes que trabajaron entre 2005 y 2016 en tres administraciones municipales diferentes. A partir de las contribuciones de las teorías críticas del currículo se destaca que las memorias curriculares son bienes públicos que deben ser preservados como una forma de resistencia a los ataques contra la democracia que se están produciendo en el escenario actual de las políticas educativas brasileñas.

Palabras clave: *memorias curriculares; políticas curriculares; currículo; Santo André.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute resultados de uma pesquisa que buscou recuperar as memórias curriculares de Santo André, um dos sete municípios que compõem o Grande ABC Paulista e segundo maior da região em termos populacionais¹. A pesquisa teve origem no contexto de efervescentes debates e embates ocorridos entre os profissionais das escolas e a Secretaria de Educação, ao longo de 2017, no processo de construção de um (novo) currículo para a rede municipal. Naquele ano, o clima era de expectativa e apreensão em relação à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ocorre que tal mobilização foi acompanhada do discurso de que Santo André “não possuía” um currículo, o que causou mal-estar em parcela significativa dos profissionais. A resistência a esse discurso se ancorava, de certo modo, na história de participação da rede que, como mostraremos mais adiante, vem sofrendo ataques contínuos que ameaçam descaracterizar uma tradição de gestão democrática arduamente construída (MANCILHA, *et al*, 2021). É importante lembrar o protagonismo de Santo André nas lutas populares que, a partir do final dos anos 1970 e durante os anos 1980, tiveram como palco o ABC Paulista. Os movimentos sociais e de trabalhadores daquele período reivindicavam não apenas melhores salários e condições de vida, mas também a ampliação de direitos civis e políticos, que foram decisivos para o restabelecimento da normalidade democrática do país após 21 anos de ditadura militar instaurada com o golpe de 1964.

Merece destaque, em particular, o movimento organizado da Associação das Mulheres de Santo André (Amusa) que, encampando à agenda de reivindicações das operárias metalúrgicas do ABC Paulista e do *Movimento de Luta por Creches* – iniciado em 1979, na cidade de São Paulo – assumiu como principal bandeira o direito das mães e das crianças pequenas de terem acesso a creches próximas a seus locais de moradia (ROSEMBERG, 1984; SCHIFINO, 2016).

Em âmbito local, esse movimento teve efeito anos depois quando, em 1990, sob a administração do prefeito Celso Daniel, do Partido dos Trabalhadores (PT), a rede pública municipal foi ampliada “a partir da demanda existente e da reivindicação popular nas discussões do orçamento” (SCHIFINO, 2016, p.101). Em certo sentido, essa experiência antecipou os anseios e o entendimento de que a Educação Infantil (em creches e pré-escolas) devesse ser incorporada à educação básica, o que acabou ocorrendo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Assim, é indiscutível a participação de Santo André nos movimentos sociais organizados que contribuíram para a abertura de espaços de participação democrática e para o reconhecimento de direitos que, até a Constituição Federal (1988), tinham sido silenciados.

Com efeito, avanços costumam conviver com rupturas e/ou descontinuidades políticas, em grande parte, devido à tradição de anular e/ou apagar da memória da população as ações e projetos passados em prol de que prevaleçam as marcas da administração de plantão. Ocorre que tais rupturas e descontinuidades muitas vezes acarretam retrocessos. E este é o caso, a nosso ver, da BNCC aprovada em dezembro de 2017, na medida em que reduz o currículo a um conjunto de expectativas de aprendizagem e habilidades descontextualizadas dirigida a alunos abstratos. Daí as inquietações que deram origem à pesquisa relatada neste artigo, cujo objetivo foi reconstituir a história do currículo de Santo André, por meio do exame de documentos e da escuta de profissionais que testemunharam as idas e vindas das políticas curriculares em três administrações municipais progressas: a de 2005 a 2008, do prefeito João Avamileno (PT); a de 2009 a 2012, do prefeito Aidan Ravin (PTB); e a de 2013 a 2016, de Carlos Grana (PT).

Algumas palavras ainda sobre a relevância e pertinência do esforço empreendido na pesquisa. Em trabalho recente, Michael Apple (2017) advertiu sobre a necessidade de “manter vivas as tradições de trabalho radical e progressista” frente aos verdadeiros “ataques organizados contra as *memórias coletivas*’ de movimentos sociais críticos” (2017, p. 917, grifo

nosso). A tentativa de recuperar, ao menos em parte, as memórias de políticas construídas em processos democráticos em Santo André tem essa motivação. Ademais, entendemos que esta é uma forma de resistir às ameaças à democracia e aos retrocessos intentados há já algum tempo pelos setores mais conservadores e autoritários no cenário mundial e, particularmente, no Brasil desde o golpe parlamentar de 2016.

2 CURRÍCULO: DA COMPLEXIDADE DO CONCEITO À SUA SIMPLIFICAÇÃO PELA BNCC

Diferente da visão comum que costuma encarcerar o currículo nos limites de uma “grade” ou reduzi-lo a uma lista codificada de “competências e habilidades”, falar de currículo é adentrar num campo complexo marcado por profundas disputas e tensões epistemológicas e pedagógicas. É falar de visões de mundo que se chocam, de disputas ideológicas e, portanto, de critérios de seleção dos conhecimentos e saberes “que importam” a determinados grupos em dado momento histórico. Por isso, nenhuma proposta curricular é desinteressada. Ao contrário do que pretendem fazer crer “especialistas” e “consultores” educacionais, esta não é uma discussão meramente técnica, visto que se trava num campo eminentemente humano, social e político. Insistir em tratar o currículo na perspectiva da racionalidade técnica é jogar o jogo no campo dos que surfam em ondas conservadoras e autoritárias como as que estão presentes em diferentes esferas do poder no Brasil atualmente.

Quando se fala de currículo, costuma-se associá-lo imediatamente à sua acepção mais simples ou simplificada: um conjunto organizado de disciplinas e conhecimentos ensinados/aprendidos ao longo do processo de escolarização. Uma análise minimamente elaborada, porém, não prescinde de considerá-lo em muitas outras dimensões. Dos documentos oficiais que definem diretrizes, objetivos e orientações didáticas para o trato dos conteúdos, passando pelo que acontece nas salas de aula e pelo repertório de conhecimentos e experiências que cada indivíduo guarda consigo, tudo é currículo. Deste ponto de vista, como adverte Gimeno Sacristán (2013, p. 16), é impossível defini-lo “de maneira reducionista”.

Moreira e Candau (2007, p.18) também recusam a interpretação simplificada do conceito, pois o entendem como o conjunto das “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” e inclui os efeitos do *currículo oculto*, “que envolve,

dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.” Na mesma direção, Ponce (2018) assinala que o currículo:

[...] como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores, igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados histórica e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícitos no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um *percurso* de formação. Em ambas as instâncias de manifestação do currículo, expressa-se a preocupação com a construção humana subjetiva-social-política-cultural. Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura (PONCE, 2018, p. 793-794).

Com efeito, a dificuldade de abarcar toda a complexidade encerrada no termo se deve ao fato de que o currículo é elemento estruturante da vida escolar.

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

Arroyo (2013) lembra ainda de um outro território no qual o currículo se apresenta como objeto de disputa: o das relações com o trabalho docente. Falar de currículo implica reconhecer que ele se efetiva na sua mais fina imaterialidade, isto é, nas vivências e práticas que ocorrem em cada escola, em cada sala de aula, em cada momento histórico. É nesse sentido que o currículo é sempre singular, mas, ao mesmo tempo, plural posto que construído por diferentes sujeitos (PONCE, 2018). Pensá-lo desta maneira exige levar em conta as experiências e valorizar a identidade dos que nele estão envolvidos em cada caso.

Com efeito, independentemente da ótica com que se mire o currículo, ou da dimensão privilegiada nesse mirar, toda proposta curricular traz explícita ou implicitamente as marcas dos princípios, dos valores e da visão de mundo que o inspiram. Deste ponto de vista, o currículo tem raízes fincadas no passado, na cultura e nas tradições das quais extrai referências epistemológicas, éticas e políticas. De outro lado, tem seus olhos postos no futuro, pois todo currículo “implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura” que ele procura realizar

(PONCE, 2018, p. 793). Negar tais pressupostos seria aderir a uma interpretação superficial e ingênua de currículo ou à intenção deliberada de manipular as consciências daqueles a quem ele é endereçado.

Ao descreverem o desenvolvimento dos estudos deste campo, Moreira e Silva (2013) subdividem as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas, recorrendo a marcadores históricos que auxiliam a compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos nas quais elas surgiram. (Re)conhecer essas diferentes abordagens teóricas nos ajuda a interpretar as racionalidades político-pedagógicas contidas nas propostas e orientações que chegam às escolas, razão pela qual não é demais retomá-las, ainda que de forma sintética.

De acordo com os autores, as teorias tradicionais do currículo surgiram nos Estados Unidos no final do Século XIX e início do século XX, no contexto de crescente urbanização da sociedade e de expansão do modelo industrial de produção. Em resposta à necessidade de formar uma mão de obra não apenas especializada, mas igualmente dócil, a preocupação central do que seria denominada como tendência tecnicista de educação era “planejar *cientificamente* as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões definidos” (MOREIRA, SILVA, 2013, p. 15). Com foco na disciplina, as palavras-chave associadas a esta abordagem (ainda vigente!) são: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”, as quais expressam um entendimento de currículo circunscrito ao “o que” e ao “como” ensinar (SILVA, 2005).

Contrapondo-se a essa visão, as teorias críticas surgem no calor dos movimentos sociais e políticos que marcaram os anos 1960 e 1970 em todo o mundo. Preocupados em apontar o papel da escola na produção e reprodução das desigualdades e injustiças sociais, autores como Michael Young, precursor da Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra; Michael Apple e Henry Giroux, nos Estados Unidos; e, mais recentemente, Jurjo Torres Santomé e José Gimeno Sacristán, na Espanha, incluíram em suas análises sobre o currículo palavras como “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2005, p.17). Em síntese, para as teorias críticas “o currículo está centralmente envolvido em relações de poder” (MOREIRA, SILVA, 2013, p. 37).

A partir dos anos de 1990, as teorias críticas foram confrontadas pelas teses pós-estruturalistas de autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard, cujos seguidores no campo curricular passariam a problematizar as relações do currículo com a construção de identidades sociais e individuais. Um dos elementos-chave desse confronto teórico diz respeito à noção (moderna) de sujeito. No lugar de tomá-lo como ser racional e autônomo, a corrente pós-modernista – nascida com a “virada linguística” – considera o sujeito como produto das formas simbólicas de circulação dos discursos. “Nessa visão, é a linguagem e o discurso que ganham importância central” (MOREIRA, SILVA, p. 44). Emergem desta abordagem, palavras e noções até então pouco consideradas no campo curricular, como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2005, p. 17). Privilegiando essas novas categorias, as teorias pós-críticas se afastam, de certo modo, de noções como lutas de classes, poder e ideologia, centrais nas teorias críticas.

Lopes (2013) reconhece a ambiguidade e a imprecisão como marcas latentes das teorias pós-críticas, e a existência de certo hibridismo entre estas e as teorias críticas. Tal hibridismo transparece, por exemplo, no pensamento de Stephen Ball – autor que transita no limiar destes dois construtos epistemológicos – quando trata das disputas de diferentes interesses sociais e econômicos pela hegemonia dos discursos no campo das políticas educacionais. (LOPES, MACEDO, 2011). Como se vê, o currículo possui muitas facetas e se constitui como território de contestação tanto no plano epistemológico como no pedagógico.

Mas é no plano das políticas, onde se dão os jogos de poder, que as disputas ganham contornos mais pragmáticos. Articulado às avaliações de larga escala, o currículo foi colocado no centro das políticas educacionais orientadas pelos valores e teses neoliberais a partir das últimas décadas do Século XX (CHIZZOTTI; PONCE, 2012; PONCE; ROSA, 2014). “Competências”, “habilidades”, “expectativas de aprendizagem”, “desempenho escolar” “metas” e “resultados”, entre outras palavras-chave desta concepção produtivista de educação, entraram no léxico pedagógico comum e passaram a nortear o trabalho das escolas.

As origens, intenções e efeitos das políticas neoliberais vêm sendo discutidas tanto por autores alinhados às teorias críticas como às pós-críticas (APPLE, 2006, 2017; BALL, 2008, 2012; GIMENO SACRISTÁN, 2013, 2017; TORRES SANTOMÉ 2013). No Brasil, essa concepção chegou às escolas no final dos anos 1990, via Parâmetros Curriculares Nacionais,

com a difusão da pedagogia das competências (DUARTE, 2001). Com ares de renovação e mudança, essa abordagem curricular foi celebrada como alternativa às práticas “tradicionais” de educação e ganhou fôlego, mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A mera expectativa de aprovação da Base alvoroçou os sistemas de ensino, impelindo-os a colocarem na ordem do dia a “necessidade” de definir um “novo” currículo. Ao autoproclamar-se “apenas” como base, a BNCC deu um nó no sentido das palavras e escamoteou suas reais intenções ao abrigo de um sofisma bem formulado. Foi assim que, em meio a um verdadeiro tumulto, mais semântico do que conceitual, “a” Base subiu ao pódio das políticas curriculares. Sobre isso, vale destacar esta passagem das conjecturas feitas por Elizabeth Macedo:

BNCC não é currículo! temos ouvido por aí como resposta às muitas críticas de que a base reduzia o currículo a uma listagem de competências. Se é positivo que o MEC tenha incorporado, de forma explícita, essa distinção, não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículos — que terá que ser repetido posto que não coincide, nem poderia, com a coisa. E, quando se diz que a educação é a base para o futuro, algo desse sentido já é projetado (MACEDO, 2018, p. 29).

A nosso ver, Michael Apple acerta ao sugerir que esse sentido começou a ser gestado pelo projeto neoliberal que, mais recentemente, se mesclou ao de movimentos religiosos reacionários e autoritários que “estão trabalhando muito para mudar a educação que sirva às necessidades deles” (2017, p. 902). No caso brasileiro, as “bases” aprovadas em 2017 e 2018, convivem com as intencionalidades políticas da onda conservadora e autoritária que avançou sobre a educação – sobretudo nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro - ameaçando enterrar o projeto educacional democrático que vinha se edificando desde a Constituição Federal de 1988. Preservar as memórias de experiências democráticas é, nas palavras de Michael Apple, tarefa dos “intelectuais públicos” à qual pretendemos contribuir com alguns registros da história curricular de Santo André.

3 ORIGEM E CONTEXTO DA PESQUISA

Ao assumir a administração da cidade de Santo André, em 2017, a equipe central da Secretaria de Educação do governo eleito² no ano anterior mobilizou a rede com o objetivo de elaborar uma (nova) proposta curricular, em cumprimento às metas³ estabelecidas no Plano Municipal de Educação 2015-2025 (SANTO ANDRÉ, 2015). Como já antecipamos, tal mobilização foi acompanhada do discurso de que o município “não possuía” um currículo, o que causou estranhamento e desconforto em parcela dos profissionais que, em anos passados, haviam participado ativamente de discussões, da elaboração de documentos e de ações formativas de professores e gestores do município. Com isso, as opiniões se dividiram e a rede polarizou-se entre os que aderiram ao discurso da nova gestão e os que sustentavam que Santo André possuía, sim, uma proposta curricular própria, construída democraticamente ao longo das duas últimas décadas.

Ainda em 2017, a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (Cepec) da Secretaria de Educação, constituída por uma equipe de profissionais da própria rede, argumentava sobre a “necessidade” de ter uma concepção pedagógica comum que direcionasse o trabalho das escolas do município. Argumento válido só até certo ponto, pois desconsiderava o fato de que o currículo, até então praticado, pautara-se por uma concepção claramente definida no documento de 2014:

A concepção aqui assumida reconhece o conhecimento como uma construção cultural que, conseqüentemente, é social e histórica e, amparada em valores, pode contribuir para uma perspectiva transformadora e emancipadora [de educação] (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 7).

Outro argumento utilizado para mobilizar a rede era o de que o processo de construção do novo currículo deveria ser “democrático”, a partir da “consulta” a diferentes atores. No entanto, em reuniões organizadas pela Cepec ficou deliberado que as escolas escolheriam (apenas) um representante docente de cada período (manhã/tarde) para compor os grupos de trabalho. Insatisfeitos com a condução e com os critérios de representatividade adotados no processo, parte dos professores optou por não “representar” as escolas, por entenderem que desconsiderar a trajetória anteriormente construída seria um retrocesso.

Os que concordaram com os termos do “acordo” ficaram com a atribuição de “levar” às escolas os tópicos discutidos nos encontros da Cepec e “devolver” à equipe central os pareceres

dos professores. Enquanto isso, nas escolas, as equipes gestoras – especialmente o(a)s coordenador(a)s pedagógico(a)s, conduziram as chamadas “vivências” (sobre a concepção de educação e currículo) nas quais os docentes eram chamados a opinar sobre os encaminhamentos dos grupos de trabalho da equipe central.

Com esse desenho, de certo modo, a ideia de participação permaneceu como herança de experiências anteriores, mas as discussões (rasas) e os prazos (curtos) para o debate nas escolas deixavam dúvidas sobre o caráter efetivamente democrático do processo. Além disso, o insistente discurso de que Santo André “não tinha um currículo” continuava a produzir mal-estar entre educadores da rede. Essa primeira etapa culminou com a oficialização da proposta da Cepec no Seminário *Currículo em Ação*, promovido pela Secretaria de Educação, em julho de 2017. Participaram do evento representantes dos professores, as equipes gestoras das unidades escolares e autoridades do município.

Um novo ciclo teve início nos primeiros meses de 2018, no cenário da recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois de acordo com o Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, as instituições sistemas de ensino deveriam “alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC, “preferencialmente” até 2019 e, no máximo até o início de 2020 (BRASIL, 2017). Novamente os docentes foram chamados a representar suas escolas, desta vez, para “escolher” os conteúdos e as habilidades que integrariam o novo currículo.

Contudo, o critério de representatividade das escolas causou novo desconforto: participariam da “escolha” um docente de cada ciclo do Ensino Fundamental, previamente indicado pela própria Cepec. Diante da reação negativa de professores e gestores, a Coordenação mudou de estratégia, permitindo que as escolas fossem representadas por aqueles que tivessem manifestado interesse em participar dos grupos de trabalho. Foi nesse clima de tensões e embates que, em outubro de 2018, o novo currículo de Santo André foi apresentado à rede e, finalmente, enviado para a aprovação do Conselho Municipal de Educação.

O atual currículo, alinhado à BNCC, não foi objeto deste estudo. Como já dissemos, nossa intenção era contribuir para a recuperação da memória curricular do município que, de algum modo, foi desconsiderada no curso dos acontecimentos relatados até aqui. Considerando que o currículo reflete o contexto histórico, social e político em que é produzido, visamos identificar, nas rupturas e (des)continuidades das políticas da rede, as concepções subjacentes

às orientações endereçadas às escolas nas três gestões anteriores. Tal intento não se deu sem dificuldades, pois grande parte dos registros documentais desse período ficaram esquecidos no fundo de gavetas, em arquivos mortos ou foram parar, literalmente, no lixo. Procuramos complementar os fragmentos encontrados com as memórias do(a)s entrevistados e, nessa costura, identificar as concepções de educação e currículo que, como veremos, se encontram condensadas nas representações e práticas dos profissionais da rede de Santo André.

4 MEMÓRIAS CURRICULARES DE SANTO ANDRÉ: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como referência o conceito de currículo em uma perspectiva crítica e de complexidade, procuramos reconstituir parte das memórias curriculares do município de Santo André (2005 a 2016) olhando tanto para o que dizem os documentos encontrados como para os depoimentos dos profissionais com quem conversamos. Lüdke e André (2013) entendem que a pesquisa documental é uma estratégia valiosa para investigar aspectos inéditos de determinada temática ou complementar informações obtidas em outras fontes como, por exemplo, entrevistas ou questionários.

Em nossas buscas, consultamos, inicialmente, os arquivos do Centro de Formação de Professores Clarice Lispector e da Biblioteca Municipal Nair Lacerda de Santo André, onde, para nossa surpresa, nada encontramos. Todos os registros localizados⁴ (documentos oficiais, projetos político-pedagógicos de unidades escolares, agendas de formação continuada dos professores, materiais iconográficos etc.) ou estavam esquecidos em algum canto das escolas ou pertenciam aos acervos pessoais concedidos pelo(a)s profissionais entrevistado(a)s. As dificuldades enfrentadas na busca documental são indicativos da cultura de descartar os projetos considerados “superados”.

Selecionar os sujeitos da pesquisa não foi menos trabalhoso. Pretendíamos conversar com profissionais que tivessem ocupado o cargo de Assistente Pedagógico⁵ (AP) nas três gestões estudadas. Dado que, na rede de Santo André, esta é uma “função gratificada”, quase sempre seus/suas ocupantes são substituídos(a)s quando há mudança de gestão. Por esse motivo, o critério teve de ser flexibilizado. Outro obstáculo foi a recusa de alguns sujeitos de concederem entrevista por não se sentirem à vontade para abordar um tema tão sensível naquele

momento. Participaram desta etapa da pesquisa seis professoras, com idade entre 44 e 53 anos, cujo tempo de experiência no cargo variava de 8 a 13 anos.

No processo de análise dos dados, buscamos encontrar possíveis nexos entre os registros documentais e os relatos das vivências dos sujeitos, utilizando como base os procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (1977). Foram três os materiais focalizados no estudo: a) os *Cadernos de Linguagem – Resignificação das Práticas Pedagógicas*, da gestão João Avamileno (PT), entre 2005-2008; b) as apostilas *Formadores do saber*, da gestão Aidan Ravin (PTB), entre 2009-2012; c) e as revistas *A rede em roda*, da gestão de Carlos Grana (PT), entre 2013-2016. Neles, procuramos identificar as palavras-chave correspondentes às teorias do currículo, conforme a classificação de Silva (2005), sintetizada no Quadro 01.

Quadro 1 – Teorias do Currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Silva (2005).

Observou-se que os textos ora expressavam clara identificação com determinada abordagem teórica, ora faziam costuras de diferentes concepções, o que não nos permitiu estabelecer correspondências simples e diretas dos documentos com as teorias. Entretanto, foi possível fazer inferências a partir do sentido geral dos documentos e do contexto em que foram produzidos.

O primeiro material analisado foram os *Cadernos de Linguagem - Resignificação das Práticas Pedagógicas* (Figura 1), elaborados a partir de reflexões teórico-práticas realizadas com os profissionais da rede de Santo André⁶ nas Câmaras de Discussão organizadas pela Secretaria de Educação na gestão do Partido dos Trabalhadores (2005-2008).



Figura 1 – Cadernos de Linguagem - Resignificação das Práticas Pedagógicas (Gestão 2005-2008)
Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

Nos chamados *Conteúdos-Linguagem*, subdivididos em eixos temáticos, encontra-se uma relação de conteúdos e orientações didáticas que contemplam expectativas de aprendizagem de alunos de 0 a 10 anos. Neste material prevalecem ideias como equidade, justiça, participação social e emancipação que remetem à abordagem das teorias críticas do currículo (SANTO ANDRÉ, 2008, p. 3).

As reflexões realizadas nas plenárias das Câmaras de Discussão permearam a elaboração do documento, cujas propostas chegavam às escolas por meio de representantes que alinhavavam os debates com toda a rede de ensino. As orientações curriculares contidas nos *Cadernos de Linguagem* mantêm forte relação com o currículo praticado (GIMENO SACRISTÁN, 2013), visto que enfatizam as experiências, relações e ações cotidianas das escolas. É o que evidencia o seguinte trecho:

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

A memória de uma das entrevistadas confirma a participação dos professores nessa construção:

Nós tivemos a construção da... eu não vou lembrar o nome dele agora..., mas nós construímos um material lá no período de 2005 a 2008...Teve a construção... que eram aqueles caderninhos... [...]. Nós tivemos toda uma construção de um material, onde a gente tinha o apoio o Prof. Gabriel Junqueira. [...] Eu estava de AP... (Professora A).

Vale registrar que os *Cadernos de Linguagem* foram entregues aos profissionais da rede poucos meses antes da troca de gestão político-partidária do município, o que talvez explique o seu completo “esquecimento” pela equipe que assumiu a Secretaria de Educação de Santo André a partir de 2009. Esse fato foi recordado por uma das professoras coordenadoras entrevistadas:

O governo que substituiu, ele mandou sumir com tudo. A equipe gestora tinha ordens de sumir com esses cadernos. Ele sumiu...ele sumiu e toda vez que alguém falava sobre ele, era considerado...como que eu vou de dizer? Era considerado...” Ah! Você é do outro partido!” (Professora D).

O segundo material analisado foram as apostilas *Formadores do Saber* (Figura 2), distribuídas na gestão de 2009 a 2012 do prefeito Aidan Ravin (PTB). Produzido em parceria estabelecida entre a Seduc e a Fundação Santo André⁷, esse material didático estruturado foi entregue bimestralmente aos alunos a partir de 2011.



Figura 2 – Formadores do Saber (Gestão 2009-2012)
Fonte: Acervo documental obtido pelas pesquisadoras.

Não encontramos registros sobre como se deu o processo de elaboração dos *Formadores do Saber*, tampouco informações sobre a “participação” do(a)s professore(a)s da rede como

“coautore(a)s” do material, como sugeria uma notícia veiculada no *site* da Prefeitura Municipal à época.

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

Para a utilização do *Formadores do Saber* em sala de aula, os professores tinham que participar de “formações” realizadas no ambiente virtual *Moodle*. Os docentes conectavam-se ao Portal do Professor, nos horários de reuniões pedagógicas semanais e, em aba específica, poderiam fazer críticas e sugestões. Falhas de impressão, erros ortográficos ou gramaticais foram apontados pelo(a)s docentes. Contudo, as alterações na versão final ficaram restritas à formatação gráfica do material, o que, rigorosamente, não condizia com o teor dos “agradecimentos” na Apresentação do Livro do Professor entregue à rede em 2012:

Um ano e meio de estudos, reuniões e reflexões sobre Diretrizes Curriculares e sua tradução em conteúdos, metodologia, e transposição para a sala de aula! Um movimento de que participou a maioria dos professores de Ensino Fundamental permite-nos a apresentação de um material didático-pedagógico representativo para o município [...] Valeu a *participação de todos no Formadores do Saber* (SANTO ANDRÉ, 2012, p. 03, grifos nossos).

O *Formadores do Saber* contemplava diferentes componentes curriculares – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes. Para efeito da análise, pretendida, concentramos nossa atenção no Caderno 1 do 4º ano do Ensino Fundamental, no qual verificou-se a predominância de palavras que remetem à concepção tradicional e instrumental do currículo: objetivos, conteúdos, didática, metodologia e eficiência foram as mais citadas. A título de exemplo, reproduzimos um trecho do Caderno do Professor com orientações para a realização de uma das atividades do 1º bimestre:

O objetivo desta atividade é fazer os alunos ordenarem a história de forma correta, lembrando as suas etapas. A leitura e boa parte da compreensão do texto precisa ser feita antes. Perceber a sequência de fatos dentro de uma narrativa é importante para estabelecer relações, por exemplo, de causa e consequência. A atividade auxilia nesta organização mental (SANTO ANDRÉ, 2012, p. 10).

Além de didaticamente pobres, as atividades do *Formadores do Saber* “amarravam” a autonomia do professor, deixando transparecer a intenção de homogeneizar o trabalho da rede inteira, a partir dos mesmos conteúdos e abordagem metodológica. A “qualidade” e pertinência pedagógica do material era assim justificada:

[...] O Caderno contém textos materializados em gêneros diferentes, o que favorece a ampliação do repertório do aluno. No entanto, há um destaque para o gênero conto. [...] O gênero principal a ser trabalhado nesta unidade é o conto. Em sala de aula, o gênero possibilita expandir o contato com diversos temas, aumentando o repertório dos alunos. O objetivo aqui é despertar o interesse pela leitura de diversos tipos de contos e auxiliar os alunos na escolha de suas leituras (SANTO ANDRÉ, 2012, p. 2).

Pouco tempo depois do término da gestão petebista, esses materiais desapareceram das escolas, com exceção de alguns exemplares que foram arquivados “para consulta”. Muitos ignoraram sua existência, a ponto de as professoras entrevistadas terem tido dificuldade de recuperá-los da memória.

Pesquisadora– Aí, na gestão 2009-2012, você não lembra do material apostilado?

Professora G – Não lembro...

Pesquisadora– Um material estruturado??

Professora G - Não lembro...

Pesquisadora– Dos Formadores do Saber!

Professora G – Hummm... é verdade (risos)...é verdade... tivemos esse!! Lembrança pouco significativa. É... tivemos os Formadores (risos)... É que foi difícil também da gente trabalhar na rede.

[Esse material] era um pouco fora da realidade, pensando no currículo como conhecimento da comunidade, da questão cultural... Então, não se levou tão em conta o que a gente pensava de currículo (Professora F).

O terceiro e último material analisado foram as revistas *A rede em roda* (Fig. 3), produzidas na gestão 2013-2016 do prefeito Carlos Grana (PT). Publicado em números anuais (2014, 2015 e 2016), esse material trazia os principais tópicos formativos rede, assim como propostas de atividades práticas para serem trabalhadas em sala de aula. A elaboração das revistas contou com a assessoria da professora Maria Selma de Moraes Rocha⁸, que acompanhou o processo de discussão com o(a)s profissionais das escolas (SANTO ANDRÉ, 2014; 2015). Cada uma delas contém seções e subseções temáticas e referências das obras que embasaram os marcos conceituais d’*A Rede em Roda* para auxiliar na construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas.



Figura 3 – Revistas *A rede em roda*

Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras e de uma professora entrevistada.

Muitos dos temas contidos n’*A rede em roda* se alinham aos enfatizados pelas teorias pós-críticas do currículo, como multiculturalismo, identidades, diferença, etnia, questões de gênero etc. Mas, assim como nos *Cadernos* da gestão 2008-2012 (PT), nelas também aparecem referências a conceitos caros às teorias críticas, como currículo oculto, emancipação, conscientização e poder. O caráter de inacabamento do currículo (PONCE, 2018) foi claramente assumido nesse documento, uma vez pressupunha espaços de autonomia de trabalho àqueles a quem ele se dirigia: “Compreendemos que é por meio da consciência crítica da reflexão e da elaboração individual e coletiva que se pode desvelar e superar as situações limite que habitam as salas de aula, as escolas e seu território (...)” (Fig. 4).



Figura 4 – Concepção de currículo - *A rede em roda*
Fonte: Acervo pessoal das pesquisadoras.

Gimeno Sacristán (2017) nos provoca a refletir ao dizer que quando não entendemos o caráter processual do currículo acabamos por nos limitar a uma visão a-histórica e estática que o concebe como um plano de trabalho restrito a objetivos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. As significativas diferenças de concepção das propostas examinadas nos permitem pensar que foram “múltiplos” os currículos praticados no município de Santo André no período analisado.

Com efeito, quando confrontadas com a questão “o que é currículo?”, nossas entrevistadas tiveram, a princípio, certa dificuldade em defini-lo, mas deixaram transparecer as diferentes significações abrigadas sob este termo:

Olha que difícil! (silêncio)

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

Como que eu defino?... Nossa! É uma pergunta complexa, né? O currículo, para mim, são todas as ações que acontecem na escola...é tudo o que acontece na escola...seja sistematizado ou não sistematizado. Então eu sempre brinco...por exemplo: Eu sou um currículo pro meu aluno, né? (risos) Porque o meu jeito de ser, o meu jeito de falar, o jeito que eu encaro a vida... então, hoje, agosto, eu vejo assim, muita... muito aluno meu, com jeito meu, com fala minha (Professora B).

Nossa!!! Você me pegou! Currículo é uma palavra que... depende da concepção da pessoa. Eu sei que currículo não é uma lista de conhecimentos, não é uma de conteúdos, somente. Eu acho que o currículo com a comunidade escolar, com o que a escola pensa... desde a merendeira até a servente pode ensinar um aluno, né? Eu penso que o currículo, é todo esse movimento mesmo, da escola, no dia a dia... e por isso que ele é amplo (Professora G).

Para mim, currículo são todas as ações pedagógicas que estão dentro da sala de aula e não no discurso... Então, assim...é [o que] leva o professor a se programar, a planejar... Porque muitas vezes o currículo, ele tá nos gabinetes, né? (Professora D).

Nas entrelinhas dessas falas, emergem diferentes níveis de compreensão sobre a abrangência, o sentido e usos políticos do currículo. A esse respeito, algumas professoras sinalizaram preocupações com os efeitos das frequentes rupturas nas políticas curriculares da rede, deixando clara a necessidade de, em respeito aos professores e alunos, distinguir as políticas de Estado das de governo:

Precisamos de uma continuidade pedagógica, né? independente do partido, entendeu? Sempre era a proposta do partido. A impressão que dava, é que quando chegava outro partido, tudo iria mudar...acreditava-se que “a partir de agora tudo vai ser diferente”. E não vai, né? A gente sabe que não vai. E quando era muito distante a linha de raciocínio entre um e outro, as pessoas que saíam perdendo eram os próprios alunos. Não dava nem para o professor se apropriar daquele documento! O professor tá construindo o documento junto com a rede, daqui a pouco já acabou a gestão. Ela não continua... o próximo que chega não absorve aquilo, não interessa, não finaliza, começa um outro...Entendeu? (Professora G).

Santo André teve e tem políticas de governo, né? A gente não precisa de políticas de governo mais! A gente precisa de políticas de Estado, né? Por quê? Porque a política de Estado, você vai... progressivamente... você vai aprofundando...né? (silêncio) - Olha, aqui não tá legal... e daí a gente dá mais um passo... vamos repensar! A política de governo, você quebra ela (sic). Ela acaba... acaba uma começa outra...e outra! E o olhar pra criança, pra continuidade? (Professora B).

Posições como estas se aproximam do que pensa Torres Santomé (2013b) sobre a responsabilidade coletiva de selecionar conteúdos e experiências que promovam uma convivência social democrática justa. O autor argumenta que, em função do (de)sinteresse e do (des)compromisso de alguns grupos de poder, reformas são realizadas sem um diagnóstico acerca da funcionalidade das filosofias educacionais propostas. Para ele, seria preciso “dispor de um estudo para verificar se o que vai ser apresentado tem a mínima probabilidade de resolver os problemas “intuídos” do sistema” (TORRES SANTOMÉ, 2013b, p. 162, grifo original).

Um dos efeitos de tantas discontinuidades é a hibridização de conceitos e teorias que, por não conversarem entre si, desconsideram as situações reais às quais elas supostamente se referem. Os seguintes depoimentos evidenciam como esse efeito é percebido pelas professoras:

A gente começa a perceber que cada gestão tem uma marca, né? Então a gente também acaba tendo que se adequar para trabalhar em cada concepção. A gente vai aprendendo a lidar, a pensar que a gente precisa perceber e não esquecer a criança... como ela tem que ser o protagonista, né? (Professora F).

O currículo tem que passar pela sala de aula, se ele não perpassa pela sala de aula...se ele não olha para as necessidades da criança, da continuidade educativa, que os meninos precisam ter, ele não serve. Ele tem que olhar para as necessidades socioeconômicas que os meninos precisam ter... Ele tem olhar para a necessidade da estrutura educacional que o gabinete oferece (Professora D).

Autores como Arroyo (2013) e Torres Santomé (2013a; 2013b) insistem que há muitas “vozes ausentes” nos currículos pensados pelas “mentes criadoras” das orientações que chegam às escolas. Nas falas das profissionais com quem conversamos, vimos que as suas necessidades e a dos alunos nem sempre são consideradas pelos formuladores de políticas. Mas vimos também que experiências genuinamente democráticas podem ser muito potentes e produzir efeitos duradouros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos enfatizar a importância de recuperar memórias curriculares democráticas diante da cultura sistemática das administrações públicas de fazer tábula rasa da história coletivamente construída pelos profissionais de educação no dia a dia de trabalho no chão da escola. No caso de Santo André, esse foi o sentido subjacente ao discurso de que o município “não possuía” um currículo em meio ao clima de alvoroço criado com a iminente aprovação da BNCC de 2017.

Rupturas e (des)continuidades são práticas conhecidas na condução das políticas educacionais brasileiras. No âmbito dos municípios, tais práticas se tornam mais sensíveis, pois sendo mais próximas e pessoais, as relações de poder se impõem facilmente pelo constrangimento. No percurso desta pesquisa, sentimos isso pela recusa de alguns sujeitos de nos conceder entrevista; e o fato de não termos encontrado nos arquivos públicos de Santo

André nenhum rastro documental de projetos e ações de gestões anteriores que, sabidamente, haviam mobilizado a rede na direção de um projeto educacional democrático e participativo foi sintoma do mesmo fenômeno. A despeito disso, constatamos que os fragmentos dessa história permanecem vivos na memória dos que dela participaram.

Como procuramos enfatizar, Santo André possui uma história de lutas sociais e de movimentos democráticos que contribuíram para os avanços das políticas públicas educacionais conquistados nas últimas décadas. Avanços que se converteram, é preciso frisar, em direitos de mulheres, crianças, jovens e adultos, instituídos em leis, políticas e programas sociais e de educação que não podem ser esquecidos nem desmantelados por investidas aventureiras e autoritárias.

Assim, mais do que uma análise das concepções nos documentos curriculares de Santo André, tínhamos em mente contribuir com a tarefa (dos intelectuais públicos) de manter vivas as “memórias coletivas” de experiências democráticas; pois, como bem observou Apple (2017, p. 917):

[...] é absolutamente crucial que essas tradições sejam mantidas, renovadas, e quando for necessário, criticadas (...) [para] manter vivos os sonhos, as visões utópicas e as exigências para reformas reais que são grande parte dessas tradições radicais e progressistas (grifos nossos).

No espaço de tempo transcorrido entre o término da pesquisa e a publicação deste texto, o(a)s profissionais da rede municipal da rede de Santo André enfrentaram situações curriculares excepcionalmente desafiadoras impostas pelo cenário da pandemia de Covid-19. Em meio à urgente necessidade de alcançar e atender os estudantes, evidenciou-se a precariedade do apoio pedagógico e tecnológico oferecidos pela Secretaria de Educação, especialmente, durante o fechamento das escolas (SILVA DA ROSA; MARTINS, 2021).

Contando com seus próprios recursos – materiais e intelectuais – para planejar e desenvolver atividades síncronas e assíncronas, em condições totalmente atípicas e emergenciais, professore(a)s e gestore(as) mobilizaram a comunidade escolar com participação das famílias e reconstruíram, democraticamente, o currículo com base nas prioridades ditadas pela realidade vivida em cada escola e, no limite, em cada “sala de aula” (MANCILHA *et al.* 2021).

Ainda que marcado por muitos tensionamentos e incertezas, esse processo inicial de (re) construção curricular ocorreu fora do alcance de decisões arbitrárias e dos habituais mecanismos de *accountability* (FRANGELLA; MENDES, 2017) que, com a retomada da “normalidade”, têm se intensificado com as políticas educacionais adotadas pela Secretaria de Educação de Santo André: avaliações diagnósticas promovidas por parceiros privados e “soluções pedagógicas” prontas que dispensam conhecer os conteúdos e habilidades trabalhados pelo(a)s docentes e, menos ainda, as necessidades educativas e humanas dos alunos (DIÁRIO REGIONAL, 2021; CONEXÃO ESCOLA, 2021).

Este estudo evidenciou que memórias curriculares constituem um valioso patrimônio imaterial público que precisa ser constantemente acionado como forma de resistência às sistemáticas investidas de culturas de grupos exógenos à educação que procuram impor às escolas os seus projetos hegemônicos. Tal tarefa se faz ainda mais urgente e imperiosa, como assinalou Michael Apple (2017), em tempos em que poderosas forças reacionárias se compõem para concretizar, via currículo, projetos mercadológicos, obscurantistas e antidemocráticos de educação.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894-926, out/dez, 2017. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/35530/24420>. Acesso em: 10 maio 2020.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03 maio 2019.
- CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 106, p. 117-127, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dG4c4PNgJfqQL49gYs89wxK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2020
- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 3, p.25-36, set/dez. 2012. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020

CONEXÃO ESCOLA. Especial Balanço 2021. **Newsletter da Educação da Prefeitura de Santo André**. Santo André, dez. 2021. Disponível em: <http://santoandre.educaon.com.br/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

DIÁRIO REGIONAL. Santo André assina protocolo de intenções com instituição especializada em ensino híbrido. Diário Regional, 06 fev. 2021. Disponível em: <https://www.diarioregional.com.br/santo-andre-assina-protocolo-de-intencoes-com-instituicao-especializada-em-ensino-hibrido/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dec. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 mar 2022

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e das suas articulações curriculares. **Ensaio: aval. pol. public. Educ.** v.26, n. 99, p. 296-315, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/S7Nn4T4X7kZsdwSnKTPHkfk/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-269

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: Aguiar e [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MANCILHA, Maria de Lara Terna Garcia; CAMMARANO, Maria Gabriela Mills; PEREIRA, Rodnei; ROSA, Sanny S. da. “O ano em que me senti coordenadora pedagógica”:

notas sobre responsabilidade, autonomia e coletividade no contexto da pandemia de COVID-19. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo: Loyola, 2021. p. 65-86.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. da. Políticas curriculares do Estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24481/17460>. Acesso em: 12 maio 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.73-79, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. *In*: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild. ANPOCS, 2008. p. 296-333

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Cadernos de linguagem: Ressignificação das práticas pedagógicas e Transformação nos tempos e espaços escolares**. JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade (Asses. e Supervisão); RIEGER, Adriana (Coord. geral). Santo André, 2008.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Centro Universitário Fundação Santo André. **Projeto Formadores do Saber: Ensino Fundamental 4º ano – caderno 1**. LAPORTA, Márcia Zorello (Coord. geral); Cattaruzi, Eliana Borba (Coord. áreas). Santo André: CUFSA, 2012.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Revista A Rede em Roda: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André**. Santo André: SE, 2014.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Revista A Rede em Roda: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André**. Santo André: SE, 2015.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, Santo André, 23 jul. 2015. n. 16219:07.

SCHIFINO, Reny Scifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 94-111, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/620/205>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA DA ROSA, Sanny, MARTINS, Angela Maria. La enseñanza a distancia en los sistemas educativos municipales de Brasil: percepciones de los directores escolares. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 86, n. 2, p. 77-93, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie8624380>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SECOM PSA. **Santo André é destaque em premiação nacional**. Santo André, SP, 2011. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/5375-Santo-Andre-e-destaque-em-premiacao-nacional>. Acesso em: 12 maio 2019.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013a.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 155-172.

NOTAS:

¹ Santo André possui atualmente 693.867 habitantes, conforme dados da Fundação Seade (2020).

² Prefeito Paulo Serra (PSDB), eleito em 2016.

³ Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, com vistas a atingir as metas estabelecidas pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação básica) da cidade e de cada unidade escolar municipal e estadual. Estratégia 7.1: Organizar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PME, conferência municipal para discussão e organização de diretrizes pedagógicas para a educação básica, com direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano, considerando a legislação vigente, as várias dimensões do desenvolvimento humano, a diversidade local, regional e estadual, com vistas à formação para uma educação integral (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 54).

⁴ O acervo reunido na pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (USCS) intitulada: “O currículo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santo André: concepções, histórias e memórias (2005 – 2016)” está divulgado na seguinte página da internet: <https://sites.google.com/view/curriculodesantoandre2005-2016/in%C3%ADcio>.

⁵ Denominação dada ao cargo de Coordenador Pedagógico na rede municipal de Santo André.

⁶ Esse processo contou com a assessoria do professor e pesquisador do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Gabriel de Andrade Junqueira Filho, mestre em Educação (Currículo) pela PUC-SP (1993) e doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP (2000).

⁷ Instituição de caráter público e de direito privado, criada em 1962, pela Lei Municipal nº 1.840, da Prefeitura de Santo André.

⁸ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo; foi Secretária Municipal de Educação em Santo André, na gestão do Prefeito Celso Daniel, do Partido dos Trabalhadores (1997-2000).



Recebido em: 10/07/2020

Aprovado em: 07/07/2021