



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Ilha Solteira

NATÁLIA TORRES COLOMBO ALVES

**PROFESSORES E POLÍTICAS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA
CIDADE DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA HABERMASIANA**

**ILHA SOLTEIRA
2022**

NATÁLIA TORRES COLOMBO ALVES

**PROFESSORES E POLÍTICAS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA
CIDADE DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA HABERMASIANA.**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra, junto ao Programa Interunidades de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Ilha Solteira, de Jaboticabal e de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta

ILHA SOLTEIRA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

A474p Alves, Natália Torres Colombo.
Professores e políticas de centralização curricular: uma análise do processo na construção do currículo da cidade de São Paulo na perspectiva habermasiana / Natália Torres Colombo Alves. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2022
112 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino e Processos Formativos, 2022

Orientador: Deise Aparecida Peralta
Inclui bibliografia

1. Grupos de Trabalho de Matemática (GT). 2. Currículo da cidade de São Paulo. 3. Construção e implementação do currículo.


Raiane da Silva Santos

Supervisão Técnica de Seção
Setor Técnico de Referência, Atendimento ao usuário e Documentação
Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação
CIBIS - 999

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PROFESSORES E POLÍTICAS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA
CIDADE DE SÃO PAULO NA PERSPECTIVA HABERMASIANA**

AUTORA: NATÁLIA TORRES COLOMBO ALVES

ORIENTADORA: DEISE APARECIDA PERALTA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ENSINO E
PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual)
Matemática / Faculdade de Engenharia/UNESP campus Ilha Solteira



Prof. Dr. WAGNER BARBOSA DE LIMA PALANCH (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática / Universidade
Cruzeiro do Sul - Unicsul



Prof. Dr. MICHEL PISA CARNIO (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia de Ensino (DME) / UFSCar



Ilha Solteira, 02 de setembro de 2022

DEDICATÓRIA

A Deus e minha família,
fontes de inspiração, esperança e força.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato sublime e importante a ser destacado, pois aqui ficará registrado aqueles que com carinho ajudaram a realizar um sonho. O sonho de ser Mestre.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me proporcionou realizar tal sonho, ele me deu esperança, acreditou em mim e sempre me deu ânimo. Obrigado meu Deus, por me dar força.

À meus pais e irmã, que fizeram de tudo para me proporcionar o melhor, acreditaram que esse caminho era alcançável. Aguentaram dias de tristeza, mas também de alegria. Entenderam as minhas ausências neste tempo de estudo e escrita da dissertação. Obrigada pela paciência e confiança.

À meu querido esposo, que neste tempo, tem sido um 2º orientador, me incentivando, discutindo ideias, corrigindo meus textos e até se transformando em examinador. Agradeço pelo amor, carinho e paciência.

À minha filha Ester, que veio como luz nesta minha trajetória.

À minha querida orientadora Dra. Deise Aparecida Peralta, que acreditou nesse projeto e como uma mãe deposita esperança em meu crescimento. Obrigada pela paciência, pela compreensão, pela espera, pela exigência, pelo cuidado e pela sabedoria com que me orientou na escrita da dissertação.

Aos meus amigos e companheiros de disciplinas do Programa de pós-graduação, meu sincero agradecimento, vocês fizeram parte de meu crescimento intelectual. Foi ótimo trocar experiências. Em especial, Regiane, que tem sido minha companheira de dificuldades, juntas caminhamos da escrita da tão temida Dissertação.

À banca examinadora, que já no exame de qualificação, gentilmente, dispuseram-se a dedicar seu tempo na leitura da pesquisa e contribuíram significativa e generosamente para a finalização desse estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na pessoa do Professor Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch que, à frente do Núcleo Técnico de Currículo, autorizou e viabilizou esta pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac), pela presença em cada encontro, pelo conhecimento adquirido e crescimento profissional. Obrigado pelo apoio nas angústias e partilha das alegrias. Em especial aos líderes do grupo, os professores Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e Dra. Deise Aparecida Peralta que idealizaram o grupo e buscam constantemente o fortalecimento do mesmo.

Ao GT1, que com a mesma paixão, buscam discutir e entender a Teoria Crítica. Agradeço aos amigos que não mediram esforços, para que aos sábados pudéssemos trocar experiências. Obrigado, vocês contribuíram neste trabalho.

Ao Programa de pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, pela oportunidade. Aos docentes, a oportunidade de aprender e crescer.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - 88887.641122/2021-00" e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - 380749/2020-3.

Aos professores e professoras que acreditam em uma educação democrática.

A todas e todos, os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) empreendeu um caminho próprio de construção curricular, no qual as propostas da BNCC foram articuladas com outros estudos tomados pela equipe como adequados à orientação para a sua implementação. A referida construção curricular da SME colocou-se como um projeto colaborativo, coletivo e autoral, organizado a partir de grupos de trabalho representativos da rede, envolvendo professores, especialistas em educação, familiares/responsáveis pelos estudantes, estudantes; em debates e na elaboração de propostas. Destarte, a presente pesquisa objetivou investigar — a partir do discurso oficial expresso por documentos e por pessoas que participaram como gestores, formadores e professores do Grupo de Trabalho de Matemática — as práticas de construção do Currículo da Cidade de São Paulo, enfatizando o papel das professoras e professores de Matemática nesse processo, identificando as bases teóricas que subsidiam os conceitos de “currículo” e “participação de professores”, descrevendo os mecanismos/processos utilizados para construção curricular, caracterizando os espaços de interação, bem como as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para o envolvimento de professores. Para tanto, metodologicamente, o estudo conta com análise de documentos e de conversas com pessoas que participaram no processo de construção do Currículo da Cidade. A análise empreendida dos documentos evidencia declaração oficial de que os mecanismos e processos da construção e implementação do currículo foi pautada nos ideais de William Doll, concebendo currículo a partir de uma natureza não linear, e construída na interação entre partícipes. A partir das conversas realizadas, em reunião coletiva online pautada nos princípios do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, reminiscências e buscas por entendimentos do processo possibilitaram analisar fragmentos de narrativas de experiências que evidenciaram características de democracia deliberativa na tentativa de superar as limitações impostas por políticas de centralização curricular.

Palavras-chave: Grupos de Trabalho de Matemática (GT); Currículo da Cidade de São Paulo; construção e implementação do currículo.

ABSTRACT

The Municipal Education Department of São Paulo (SME) undertook its own path of curriculum construction, in which the BNCC proposals were articulated with other studies considered by the team as adequate to guide its implementation. The aforementioned curricular construction of the SME was placed as a collaborative, collective and authorial project, organized from working groups representing the network, involving teachers, education specialists, family members/guardians of students, students; in debates and in the elaboration of proposals. Thus, the present research aimed to investigate — from the official discourse expressed by documents and by people who participated as managers, trainers and teachers of the Mathematics Working Group — the practices of construction of the Curriculum of the City of São Paulo, emphasizing the role of teachers and Mathematics teachers in this process, identifying the theoretical bases that support the concepts of "curriculum" and "teacher participation", describing the mechanisms/processes used for curriculum construction, characterizing the spaces of interaction, as well as the actions promoted by the Department Municipal Education for the involvement of teachers. Therefore, methodologically, the study relies on document analysis and conversations with people who participated as managers, teacher trainers, and Mathematics teachers who worked in the process of building the City Curriculum. From these, results have already been obtained, in which the analysis carried out of the theoretical bases present in the official documents issued by the Municipal Department of Education, in the didactic guidelines and in the curricular prioritizations, namely the documents: Curriculum Guidelines and Proposition of Learning Expectations, Curriculum Integrator da Infância Paulistana, Learning Rights of Interdisciplinary and Author Cycles and in these documents it is possible to identify the official statement that the mechanisms and processes of the construction and implementation of the curriculum were guided by the ideals of William Doll, conceiving curriculum from a non-linear, and built on the interaction of the participants. In the analysis of the dialogues with the participants of the curriculum construction process, obtained from an online group meeting, Jürgen Habermas' principles of Communicative Action were used, seeking to recover memories, build understandings and express feelings about the referred process. In the end, the intention was to analyze fragments of narratives of experiences of the participants of the Mathematics WGs - in the stages of construction and implementation of the curriculum - observing in the episodes the search for intelligibility, sincerity and the intention of the formation of a public sphere focused on the curriculum. In this way, in the analysis, evidence of a process with characteristics of deliberative democracy is observed, it is argued that with the possession of this reference and under the methodological guidelines described, it is possible to have a humanized and democratic curriculum, taking advantage of the participation of those involved in the process and overcoming the limitations imposed by curricular centralization policies.

Keywords: Mathematics Working Groups (GT); Curriculum of the City of São Paulo; construction and implementation of the curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Currículo da Cidade - EJA e Educação Especial	37
Figura 02	Sequências didáticas para o ensino fundamental 7º ano - matemática.	40
Figura 03	Priorizações Curriculares	41
Figura 04	Currículos da Cidade - EJA e EE	42
Figura 05	Documentos para a Educação Infantil	43
Figura 06	Esquema de interação entre os mundos	56
Figura 07	Esquema de um processo de entendimento por meio dos atos de fala	67
Figura 08	Exemplo de episódio de análise	68
Figura 09	Sequências didáticas para o ensino fundamental 7º ano - matemática	74
Figura 10	Orientações curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem	77
Figura 11	limitações democráticas	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Dissertações e Teses excluídas da busca por “reformas curriculares”	26
Quadro 02	Dissertações e Teses selecionadas pela busca por “reformas curriculares”	27
Quadro 03	Dissertações e Teses excluídos da busca por “formação de professores”	27
Quadro 04	Dissertações e Teses selecionados pela busca de “formação de professores”	28
Quadro 05	Dissertações e Teses excluídos da busca por “currículo municipal de São Paulo”	29
Quadro 06	Dissertações e Teses selecionados na busca por “currículo municipal de São Paulo”	30
Quadro 07	Resumo dos conceitos habermasianos	50
Quadro 08	Constructos do Mundo da Vida	55
Quadro 09	Constructo Democracia Deliberativa	57
Quadro 10	Constructo Democracia liberal e republicana	58
Quadro 11	Qualidades essenciais ao discurso público	59
Quadro 12	Descrição dos participantes	62
Quadro 13	Exemplo de quadro de análise das características comunicativas	69
Quadro 14	Análises das características comunicativas do episódio 01	83
Quadro 15	Análises das características comunicativas do episódio 02	84
Quadro 16	Análises das características comunicativas do episódio 03	85
Quadro 17	Análises das características comunicativas do episódio 04	86

Quadro 18	Análises das características comunicativas do episódio 05	86
Quadro 19	Análises das características comunicativas do episódio 06	87
Quadro 20	Análises das características comunicativas do episódio 07	87
Quadro 21	Análises das características comunicativas do episódio 08	88
Quadro 22	Análises das características comunicativas do episódio 09	88
Quadro 23	Análises das características comunicativas do episódio 10	89
Quadro 24	Análises das características comunicativas do episódio 11	90
Quadro 25	Análises das características comunicativas do episódio 12	90
Quadro 26	Análises das características comunicativas do episódio 13	92
Quadro 27	Análises das características comunicativas do episódio 14	93
Quadro 28	Análises das características comunicativas do episódio 15	94
Quadro 29	Análises das características comunicativas do episódio 16	94
Quadro 30	Análises das características comunicativas do episódio 17	95
Quadro 31	Análises das características comunicativas do episódio 18	97
Quadro 32	Análises das características comunicativas do episódio 19	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPED	Diretoria Pedagógica
DREs	Diretorias Regionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
GT1	Grupo de Trabalho de Teoria Crítica
GT(s)	Grupos de Trabalhos
H.a	Hora atividade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
MEC	Ministério da Educação
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
OAD	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
POA	Professor Orientador de Área
PNE	Plano Nacional de Educação
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E	Unidade de Ensino
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UM CAMINHAR	12
1.1	Apresentação	12
1.2	Concepções do caminhar	15
1.2.1	Reformas Curriculares: uma via para a centralização	15
1.2.2	Currículo	19
2	CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA BUSCA POR NOVOS CAMINHOS	24
2.1	O primeiro passo na escolha de um caminho: revisão de literatura	24
2.2	A constituição da revisão	25
2.3	Os trabalhos selecionados	25
2.4	Notas sobre a revisão: ou o prelúdio da pesquisa	30
3	POR ONDE CAMINHEI: A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	32
3.1	Quem é a SME?	32
3.2	Os documentos se baseiam em quê/em quem?	33
3.3	Quais são os documentos que expressam o currículo implantado?	37
4	REFERENCIAL TEÓRICO: QUEM (O QUÊ) ORIENTA O CAMINHAR?	45
4.1	Entre Sistema e Mundo da Vida	45
4.2	Esfera Pública e Democracia Deliberativa	51
5	METODOLOGIA: O CAMINHO TRILHADO	61
5.1	Onde se pretende chegar ao final do caminhar	61
5.1.1	Objetivo Geral	61
5.1.2	Objetivos Específicos	61
5.2	A forma de caminhar	62
5.2.1	Companhias de caminhada	62
5.2.2	As vias do caminho	63
5.3	Riscos e benefícios	64
5.4	A interpretação do que foi constituído ao longo da caminhada	65
5.4.1	Metodologia de análise	65
5.4.2	O Registro das análises: mapa do caminho	68
6	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: O REGISTRO DA CONSTRUÇÃO	71
6.1	Processos de construção do currículo	71
6.2	Base teórica	75
6.3	Formação de professores	79
7	ANÁLISE DA CONVERSA: A TRAJETÓRIA	82
7.1	Participação dos Professores: sob uma ótica da SME	82
7.2	Participação dos Professores: sob uma ótica pessoal	91
7.3	Participação dos Professores: sob uma ótica representacional	95
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHAR	100
	REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UM CAMINHAR

1.1 Apresentação

Em 2020¹, uma nova estrada foi construída, e por essa estrada vislumbro oásis, e compreendo toda minha trajetória.

Ser graduada em Licenciatura em Matemática, abriu-me os olhos para uma profissão sublime, ser Professora. Aquela professora que luta pela equidade e democracia. Fazer essa graduação, proporcionou-me estar em sala de aula, não mais como aluna, mas sim como uma Professora.

Quando aluna, na 5ª série, aguardava, ansiosamente, ser a auxiliar da sala. O papel que desenvolvia era o de marcar os nomes de quem bagunçava², passar algumas atividades na lousa, ficar responsável pelo fichário da turma. Era o momento de ser uma “mini professora”. Nos tempos livres, as brincadeiras com as amiguinhas, sempre era “escolinha”, e nesse momento a briga era certa: Quem seria a professora?!

Já no Ensino Médio, a visão acerca da docência se transformou de prática mágica e encantadora à uma profissão desvalorizada e esquecida. Afinal, eram constantes os debates sobre a falta de prestígio expressa pelos alunos, pela gestão, pelo Estado. Esquecida, pois sempre ouvíamos sobre como não eram ouvidos quanto às metodologias de ensino, os materiais, os ambientes e as políticas que permeiam sua profissão e impactam o cotidiano das escolas. Neste momento de vida, nesta etapa de escolaridade, era chegada a hora de decidir e responder a famosa pergunta: O que você vai ser quando crescer? E com um sentimento de inquietação, movida pelo cenário descrito, ainda me mantive firme: ser PROFESSORA. Professora de Matemática, ainda que não mais pelo encantamento, mas por um sentimento de empenhar em função de mudanças desse mesmo cenário.

A escolha da área (Matemática), surge do pensamento ingênuo “sou boa em Matemática”, “só tiro 10 nessa matéria” e de um outro, não ingênuo (prefiro pensar que seja transformador), o de ensinar Matemática de uma maneira diferente

¹ Início do meu mestrado.

² Hoje entendo a confusão que fazíamos acerca do que é ser uma professora, mas à época não era capaz de julgar como patológico este ideário de professor como aquele que vigia, polícia, pune.

daquelas já vistas em minha trajetória, fugindo daquilo chamado de “tradicional”³, daquela maneira de copiar exercícios no caderno e resolver sem contextualização, daquele formato de “aula” que eu e a maioria dos meus amigos(as) não gostávamos.

Na graduação, oportunidades surgiram, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴. Neste caminho incerto, descobri uma paixão — defender e auxiliar o ser Professor. Também o Programa Residência Pedagógica⁵ e, concomitantemente, um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) relacionado ao uso de programação e robótica como recurso pedagógico.

Estar nesses programas, me fez, desde o 1º ano de graduação, adentrar na sala de aula no papel de quem ensina, mas também aprende. Nos quatro anos de graduação atuei em duas escolas de Ensino Fundamental e em uma creche, nelas convivi com professores e com muitas turmas de estudantes que me trouxeram experiências enriquecedoras.

Participei de reuniões, uma delas que tratou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, e de momentos nos intervalos das aulas, em que os professores se reuniam, onde surgiam vários assuntos, de concepções filosóficas de currículo a discussões pragmáticas sobre como planejar as atividades a serem desenvolvidas de acordo com o Caderno do Aluno⁶, com o livro didático e com as recomendações da Secretaria Estadual. Estar envolvida nessas ações com os professores de matemática, escutando conselhos, dicas e muitas reclamações, principalmente, sobre como os chamados “conteúdos” são selecionados (inseridos ou retirados) dos materiais propostos pelo Estado, me levou a certas indagações: Como o currículo é construído? Como os professores participam e, a depender do caso, como se configura essa participação? Por que existe tanta reclamação sobre esse tal currículo? O que seria e o que se deve entender por currículo?

³ Tradicional aqui entendido como referência a práticas expositivas lineares e unidirecionais de ensino (professor(a) age e estudantes reproduzem).

⁴ O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 17 fev. 2021.

⁵ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em 06 abr. 2022.

⁶ O Caderno do Aluno é o material pedagógico que auxilia alunos da rede estadual no desenvolvimento de competências do Currículo Oficial. O conteúdo do caderno do aluno atende as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades. Disponível em: <<https://cadernodoaluno.org/>>. Acesso em 20 de ago. 2022.

A essa altura, estávamos estudando nas disciplinas da graduação os processos de construção de documentos curriculares, discutíamos a BNCC (na época estava em reformulação) e o discurso oficial do Estado atestava a existência de processos de “participação”, “contribuição” dos professores. Entretanto, como esses processos ocorrem? Será que as contribuições de professores são consideradas na versão final de documentos curriculares? Essas indagações e a participação no Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac)⁷ me motivaram a cursar o mestrado para aprofundar meu entendimento e, em decorrência, elaborar críticas.

O início da minha participação no Gepac se deu em 2019, no último ano da graduação, iniciando também meu processo de compreensão sobre o que é currículo, me interessando definitivamente sobre o tema. A partir disso, conheci a Professora Dr.^a Deise, atualmente minha orientadora, e comecei a me aproximar de seus interesses. E nesse caminhar a atenção se voltou para a forma como foi realizada a implementação do currículo municipal de São Paulo. Este tema faz parte das pesquisas da Prof.^a Dr.^a Deise e se faz presente em uma das linhas de pesquisa do GEPAC, que trata de Reformas Curriculares. Essa linha, que vem se configurando desde 2016, contempla projetos que, sinteticamente, se ocupam em investigar a participação de professores em contextos de políticas de centralização curricular.

Em 2020 o GEPAC passa a contar com seis grupos de trabalho: i) GT1: Teoria crítica da sociedade; ii) GT2: Cultura, Identidade e América Latina; iii) GT3: Educação Superior e Formação de Professores; iv) GT4: Gênero e Sexualidade; v) GT5: Educação Inclusiva e vi) GT6: Estudos Pós-Estruturalistas. Esses grupos, idealizados como espaços de estudos, têm como intuito o aprofundamento de reflexões e debates de temas relacionados às linhas de pesquisa, fortalecendo as ações de investigação, ensino e extensão já existentes, além de estimular novas.

A partir da experiência acumulada, desses estudos e discussões, atrelei meus interesses de pesquisa ao arcabouço teórico de Jürgen Habermas⁸ — um dos

⁷ O GEPAC conta com, aproximadamente, quarenta participantes/pesquisadores — entre doutores, doutorandos, mestrandos, bolsistas de iniciação científica; graduandos e profissionais da educação — que se propõem, em suas investigações, dentre outras coisas, a pensar a educação e a formação cultural contemporânea.

⁸ Filósofo e sociólogo alemão, expoente da Teoria Crítica, vinculado ao que, por vezes, por alguns é chamado de Escola de Frankfurt. Quando falamos em Escola de Frankfurt “nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e

referenciais teóricos e metodológicos do GEPAC discutido no GT1⁹ — e me propus a pensar e investigar um caso brasileiro de construção de currículo em rede municipal, com foco em professoras e professores de Matemática.

1.2 Concepções do caminhar

Para melhor situar quem lê este texto, sobre como foi o caminho trilhado no desenvolvimento da pesquisa que esta dissertação descreve, discorro sobre meus passos, sobre conceitos e concepções que intrinsecamente orientam este trabalho, tais como Reformas Curriculares e Currículo nas seções subsequentes.

1.2.1 Reformas Curriculares: uma via para a centralização

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
- Constituição Federal ¹⁰

De tempos em tempos, ouvimos a expressão Reforma Curricular e, conseqüentemente, iniciam-se discussões sobre concepções e finalidades da educação. E nesse bojo, surgem reformas que têm se caracterizado por políticas que, de forma constante durante as primeiras décadas do século XXI, têm, consistentemente e globalmente, abarcado um nível crescente de centralização e se definido como contextos para a atuação de profissionais da educação em diversos países. (PERALTA, 2012, 2017, 2019).

Contextos esses, quase sempre relacionados a mudanças governamentais, em que se implantam novidades parcialmente ou se renovam completamente, mas sempre mantendo um elo entre suas ações de implementação e seus impactos nas

influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado” (PUCCI, 2001). Alguns textos sobre Escola de Frankfurt: JAY, Martin. La imaginação dialéctica: história de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de investigación social (1923-1950). Versión española de Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus ediciones, 1974; SLATER, Phil. Origem e significado da Escola de Frankfurt. Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

⁹ Grupo de Trabalho de Teoria Crítica, do qual a autora deste texto faz parte. Disponível em: < <https://gepacunesp.org/gt/>>. Acesso em 17 fev. 2021 .

¹⁰ Brasil (1988).

atividades de professores (PERALTA *et al.*, 2013; PERALTA; NEVES DA SILVA; PACHECO, 2018; PERALTA; PALANCH; PACHECO, 2021). A título de ilustração podemos citar o município de São Paulo que, dentre tantas iniciativas de reformas educacionais, em 1989,

com o início da administração da Prefeita Luiza Erundina de Souza, cujo mandato foi exercido de janeiro de 1989 a dezembro de 1992, assume a Secretaria Municipal de Educação o Professor Paulo Freire, cujo mandato foi exercido de janeiro de 1989 a maio de 1991, quando, a pedido, foi substituído pelo Professor Mário Sérgio Cortella, que permaneceu à frente da Secretaria até o final da gestão dessa administração, dá continuidade a processos de reformas. (AGUIAR, 2008, p. 3)

Dentre as ações dos referidos processos de reforma, temos nesse cenário o Movimento de Reorientação Curricular - Matemática - Visão da Área (1992) que, segundo Aguiar (2008), contemplava um caderno específico de formação para educadores destinado a aprofundamento das áreas de conhecimento e que auxiliava na construção do currículo de cada unidade escolar.

Nesse mesmo contexto, na esfera federal, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) apresenta discursos de modernização educativa e da qualidade do ensino que, segundo Fernandes (2014, p.24), segue a “cartilha de organismos internacionais” como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, que já continha o gérmen do ideário de um currículo de base comum centralizada (BRASIL, 1996).

Em consonância com a política da época, no estado de São Paulo, o governador Mário Covas (1995-2000) implanta a primeira reforma educacional paulista, na década de 1990, instituída pelo “Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual” (SÃO PAULO, 1995) que, segundo Fernandes (2014, p.25), deslocou o eixo do pedagógico para o administrativo e se “implantou de forma autoritária”, sem consultar os envolvidos no processo. (p.25).

Na cidade de São Paulo, no mandato do prefeito Paulo Maluf (1993 - 1996), o secretário José Carlos Pansonato Alves procura dar continuidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido, desde 1989, além de apresentar consonante alinhamento às esferas federais e estaduais, e lança o Currículos e Programas-Organizadores de Área, Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 1996).

Com Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) cria-se um programa

denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” (PARTIDO, 2002), cuja política, logo é seguida pelos estados e municípios.

No estado de São Paulo, na gestão de Geraldo Alckmin (2000-2002 e 2003-2006), com o propósito de acompanhar as mudanças ocorridas no plano federal, a SEE/SP criou o programa “Escola da Família”, e, nesse sentido, avançou no campo curricular com o princípio da inclusão. Um documento denominado “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”. (FERNANDES, 2014, p. 26).

No governo de José Serra (2007-2010), deu-se continuidade à política educacional mantida nas gestões anteriores do Estado de São Paulo, talvez em função da manutenção do governo pelo mesmo partido político, tendo como adjunta à secretaria de educação Maria Lúcia Vasconcelos, são lançadas as Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo I (SÃO PAULO, 2007). Ainda no ano de 2007, é criado, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o “Programa São Paulo faz Escola¹¹”, com foco na implantação de “um currículo único para todas as escolas da rede pública estadual”, em uma nítida referência a um movimento de centralização. (FERNANDES, 2014, p. 28).

No mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016), a centralização curricular ganhou força e expressão com o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), culminando em uma versão (BRASIL, 2015), no ano de 2015, do que viria a ser conhecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante os dois anos seguintes, a BNCC foi tema da maioria dos debates importantes relacionados à educação no país e sua versão final foi publicada em 2018 (BRASIL, 2018).

No âmbito de gestão municipal, na cidade de São Paulo, com Fernando Haddad (2013-2016) como prefeito, e Gabriel Chalita à frente da Secretaria de Educação, a política de centralização curricular toma contornos mais nítidos com a publicação dos Direitos de Aprendizagem para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral (SÃO PAULO, 2016). E na gestão seguinte, no governo de João Dória (2017-2018), com o secretário de educação Alexandre Schneider, passos definitivos são dados para a consolidação de um currículo com viés centralizador, se antecipando à

¹¹Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio/#curriculo>>. Acesso em 22 de ago. 2022.

própria BNCC em termos de implementação, o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017).

Com essa breve retrospectiva, intencionamos expressar o que dizemos quando falamos em reforma e em centralização curricular.

Além disso, se faz importante expressar também nossa preocupação com as políticas públicas, de forma geral, e com as políticas curriculares, em específico, que, influenciadas por mudanças governamentais, centralizam o poder de decisão e conferem pouca participação às pessoas, principalmente, aos profissionais de carreira da educação.

Pacheco (2000), inspirado por Mény e Thoenig (1989), define política pública como “produto de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental”, e a política curricular como “expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem”, sendo essa a interface perceptível da escola com o projeto formativo requerido pela sociedade que a cerca, e aquela a definidora dos meios e recursos que tornarão possível a construção do tal projeto.

Nas décadas de 1980 e 1990, particularmente, a partir do momento em que o neoliberalismo se torna uma ideologia que abarca os aspectos organizacionais das redes e sistema educacionais, o ideário neoliberal se coloca como orientador das práticas pedagógicas e políticas curriculares centralizadas intersectam as diferentes políticas públicas voltadas à educação (CHARLOT, 1995). Os discursos reformistas tomam para si a tônica do debate educacional, defendendo que para a educação não se tornar uma atividade arbitrária, se faz necessário admitir mudanças, dentre outras, a planificação.

Planificação, no entanto, entendida numa perspectiva de previsibilidade de desempenho e possibilidades de alteração no decurso da ação, bem como de delineamento de metas e atribuição de responsabilidades aos agentes envolvidos, abre caminhos largos para políticas de centralização curricular que podem ser caracterizadas por um

papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos *urbi et orbe* na base de um complexo quadro normativo. (PACHECO, 2000, p. 142)

Geralmente, quadros normativos se constituem como partes integrantes de um conjunto de medidas políticas, apresentadas como “reformas” que, a depender do cenário, acompanham discursos de inovações, reestruturações, mudanças, atualizações, modificações; e se inscrevem em tempo de uma dada governação. Cabe ressaltar que os movimentos de reformas educacionais, que tendem à centralização, têm justificado não só por uma ordem política, portanto não se tratando de intervenção na educação como característica de fortalecimento do Estado, mas também por mudanças econômicas, mormente as neoliberais que operam subjugando o Estado aos interesses de mercado.

Segundo Goodson (1999), as reformas educacionais são propostas de alterações nas políticas educativas que, apresentando diversas dimensões, afetam as pessoas sujeitas a essas políticas. Estas alterações, todavia, podem ocorrer em função de “mudanças que acontecem nos níveis local e nacional” (GOODSON, 1999, p. 113). E nesse cenário proposto para mudanças, as reformas curriculares podem ser consideradas um meio pelo qual uma reforma educacional é efetivada/ implantada/implementada.

1.2.2 Currículo

O Currículo com suas várias faces e possibilidades de (não) entendimentos, está, intrinsecamente, inserido no cotidiano das professoras e dos professores.

A esses profissionais, particularmente, é imposta a tarefa de, em termos de uma rotina diária, lidar com a interpretação e a execução de diretrizes (legislações, documentos curriculares e diretrizes de implantação de novos currículos) para implementação de novos currículos. Tal tarefa é evidenciada quando se deparam com a necessidade de assumir, em suas atividades, a identidade do novo currículo, incorporando novas ações. (PERALTA, 2012).

Nesse sentido, parece pertinente salientar o papel das professoras e professores nas experiências e práticas locais de construção de currículo, pois assume-se que professores, agentes por excelência em desenvolvimento curricular, devem ser entendidos como profissionais em relação de autoria em processos de construção curricular. Sendo assim, segundo Peralta (2012), o nível e a dimensão, de tal envolvimento, necessitam ser proporcionais à amplitude e ao alcance da reforma, ou nova implantação, de currículos. Consonante, os esforços despendidos

em processos formativos precisam considerar tais profissionais em condições de participar como autores na construção de políticas educacionais, particularmente, àquelas relativas à construção e implantação de currículos. (PERALTA; PACHECO; PALANCH, 2021).

Segundo Lima (2021), desde 2014, e especificamente a partir da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), a discussão sobre a adoção de um currículo nacional se tornou uma das principais questões do cenário educacional brasileiro. No entanto,

a ideia de uma centralização curricular já havia percorrido um caminho considerável em diferentes momentos históricos do país, na tentativa de homogeneizar o Sistema Educacional Brasileiro. Na década de 1980, a ideia foi abordada no contexto da redemocratização do país e com o fim da ditadura militar, sob uma alta taxa de evasão nas escolas públicas, houve a necessidade de repensar o que ensinar, como ensinar e como garantir acesso democrático a um sistema público, gratuito e de qualidade. A expectativa era de que as reformas curriculares contribuíssem para resolver os desafios educacionais da época. (LIMA, 2021, p. 65).

Moreira (2000) argumenta que essas abordagens teóricas não foram suficientes para abranger as particularidades do contexto brasileiro com propostas limitadas a sugestões sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade. O mesmo autor também aponta que as pedagogias críticas permaneceram muito influentes no Brasil, desafiando a natureza centralizadora das propostas do Ministério da Educação (MEC). No mesmo período, as avaliações externas e em larga escala foram impostas pela política educacional brasileira, reforçando a ação regulatória nos conteúdos ensinados.

Para Berticelli (1998), perspectivas curriculares de caráter instrumental e mercadológico têm sido pauta constante nos debates teóricos sobre as questões curriculares. Debates que se intensificaram a partir da década de 1980 quando surgiu com mais frequência em todo Brasil uma literatura pedagógica de cunho mais progressista, numa tentativa de superar o ensino tecnicista que era desenvolvido desde a década de 1960. Nesse período, muitas discussões começam a ser travadas, mostrando a preocupação em superar “[...] a concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos e se pensou no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento.” (p. 159).

Nesse contexto histórico, as classes trabalhadoras começaram a se organizar

em busca de reivindicações, muitos debates sobre os problemas educacionais foram realizados e uma pedagogia crítica surgiu com intensidade. Nesse período, a influência dos pensadores estadunidenses diminui e o currículo passa a ser visto de outra forma: como uma questão de saber, identidade e poder. (BERTICELLI, 1998).

Uma concepção diferenciada de currículo estaria posta como uma possibilidade de considerar a cultura de todos os grupos sociais no planeta, tal como postula Santos (1989; 2001), e o desencadeamento de uma política curricular que produza mais equidade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado, tal como defendem Connell (1992; 1995); Moreira (2001); Moreira e Candau (2003); Silva (2002; 2007); Veiga-Neto (2001; 2004); Pacheco (2014); e Peralta, Pacheco e Palanch (2021).

Ao falar de currículo, um sem número de ideários são mobilizados, reunindo desde formulação de documentos balizadores a diálogos envolvidos na interação entre pessoas em diferentes espaços educacionais. Apesar de o currículo envolver concepção multifacetada e multireferenciada, há que se concordar que o currículo sempre se transforma, nunca solitariamente e sempre se desenvolve de forma processual. (FERNANDES, 2011).

Os processos que envolvem o currículo, exigem diálogos e decisões, podendo ser centralizadas ou não, buscando os saberes necessários à sua constituição e aos subprocessos pertencentes a ele. O diálogo requer que os sujeitos envolvidos possam, simultaneamente, ouvir e serem ouvidos “exigindo um compromisso e uma ação conjunta de todos e com todos que fazem parte de um contexto social, de uma sociedade” (FERNANDES, 2011, p. 67). Assim o sendo, políticas relacionadas a currículo deveriam “emergir reformas que outorgassem, pelo menos ao nível da enunciação, ao local (as escolas) e aos atores locais (professores e outros agentes) maior autonomia nas questões educativas e curriculares”. (FERNANDES, 2011, p. 83). O currículo advém de decisões e deliberações que são tomadas em diversos contextos, estes, político-administrativo, de gestão e de realização e a que correspondem às fases do currículo prescrito, apresentado, programado, planejado, de ação e avaliado (PACHECO, 1996; GIMENO, 1988).

A deliberação não é algo neutro mas um processo de raciocínio acerca dos problemas práticos, uma solução orientada com a finalidade de decidir um percurso de ação que implica uma "mescla de teorias, crenças e valores (Clark & Peterson, 1986: 287) e que, segundo Pacheco (1995:51), "estabelecem a relação entre o pensamento e a ação do

professor"(Pacheco, Paraskeva, 1999, p. 9)

Assim o sendo, não parece difícil aceitar currículo “como um projeto construído na diversidade e na pluralidade, não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural” (PACHECO, 2009, p.393). Sendo ainda possível admitir que o currículo “não só é conhecimento, como também é processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (PACHECO, 2011, p.77). Consonante a isso, como pensar os sentidos que os currículos assumem em um movimento de centralização que, invariavelmente, admite algum grau de padronização, e, em alguma medida, flertam com práticas de imposição ao substituírem os diálogos locais pelas “ações” em larga escala?

Segundo Canavarro Teixeira (2003), o currículo envolve sempre um propósito, um processo e um contexto. Além disso, resulta da confluência de diversas práticas, exercidas por diferentes pessoas, em diferentes momentos. No processo de construção curricular do município de São Paulo, essa confluência parece ter se materializado em um projeto organizado a partir de grupos de trabalho (GT) representativos da rede, envolvendo professores, especialistas de diversas áreas do conhecimento, familiares/responsáveis por estudantes, e estudantes.

Esses grupos foram constituídos com representantes das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), sob a coordenação das equipes do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). As escolas apresentaram suas contribuições por meio de consulta realizada em ambiente digital (PALANCH, FREITAS, 2018).

Segundo Palanch (2017), cada GT promoveu discussões e elaborou propostas para o currículo paulistano em reuniões quinzenais, realizadas entre os meses de março a junho de 2017, conduzidas por assessores e equipes técnicas do NTC e da DIEFEM, além de trazerem as contribuições de seus pares. Ainda, de acordo com o mesmo autor, as reflexões acerca das experiências dos participantes dos GT foram, pouco a pouco, incorporadas ao documento curricular do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2017). Outras ações foram criadas para propiciar a participação da rede, tal como consulta realizada com estudantes, no período de 27 de abril a 09 de junho de 2017, por meio de um aplicativo, totalizando 43.655 estudantes participantes.

Palanch e Freitas (2018), todavia, alertam que a implementação em cada unidade educacional incluiu etapas de grande monta, contando também com a participação dos representantes da escola que frequentaram as reuniões e colaboraram nos GT. Nesse sentido, parece pertinente analisar a racionalidade presente nas ações que declaram incluir a participação dos professores nesses processos que envolvem centralização curricular.

O reconhecimento do papel autoral de professoras e professores na construção do currículo, e não apenas na aplicação de prescrições de diretrizes, visa reconceitualizar e redimensionar socialmente o desenvolvimento curricular. Assim, diante desse reconhecimento parece pertinente evocar questionamentos que abarquem a dinâmica específica da relação entre professores e currículo em contextos de implementação de políticas de centralização curricular (PERALTA; PACHECO; PALANCH, 2021).

Essas questões embasam o objetivo maior da pesquisa: investigar, a partir do discurso oficial expresso por documentos e por pessoas que participaram como gestores, formadores e professores(as) no GT de matemática, as práticas de construção do Currículo da Cidade de São Paulo, enfatizando o papel das professoras e professores nesse processo, identificando as bases teóricas que subsidiam os conceitos de “currículo” e “participação de professores”, descrevendo os mecanismos/processos utilizados para construção curricular, caracterizando os espaços de interação, bem como as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação para o envolvimento das professoras e professores de Matemática.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA BUSCA POR NOVOS CAMINHOS

Com a intenção de investigar a construção do currículo da cidade de São Paulo, me coloquei a pensar os caminhos a serem traçados que me permitissem identificar os processos que deveriam ser analisados na busca por apreender o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), via documentos e via narrativa das pessoas envolvidas, sobre a participação dos professores de matemática.

Como ponto de partida me debrucei sobre estudos que se puseram a investigar temáticas relacionadas ao currículo da cidade de São Paulo. Essa iniciativa vislumbra pensar caminhos a partir de caminhos trilhados por outras pesquisadoras e pesquisadores e, para tanto, visitei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e me pus a constituir uma revisão.

2.1 O primeiro passo na escolha de um caminho: revisão de literatura

Nesta revisão de cunho bibliográfico, busquei compreender o que se produz sobre reformas curriculares e formação de professores. O interesse está nos trabalhos voltados ao estudo de currículos, principalmente do currículo municipal de São Paulo, com ênfase em matemática, pois esse é um recorte de interesse nesta dissertação.

Seguindo os critérios de Grant e Booth (2009), entendo que o método de revisão de literatura ajuda a identificar o que já foi realizado anteriormente, sobre determinado tema, permitindo a consolidação, no intuito de evitar duplicação, além de tornar possível discriminar omissões ou lacunas, além de subsidiar novas possibilidades de estudos.

Selecionei como descritivo temporal trabalhos publicados entre os anos de 2015 e 2020, vislumbrando possíveis publicações inscritas em governos diferentes (municipais e/ou estaduais) e que pudessem contemplar ações relacionadas a BNCC promulgada em 2017, mas presente em discussões anos antes.

2.2 A constituição da revisão

A busca pelos trabalhos deu-se a partir das seguintes expressões: reformas curriculares, formação de professores, e, currículo municipal de São Paulo. Utilizei o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que, incorporando e dissipando, reúne, em um só portal¹² de busca, teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos e oportuniza o contato com os textos na íntegra.

[...] na BDTD, clicando na opção apenas de *busca*, uma nova aba é aberta e nela são apresentadas as seguintes opções: **termos/palavras** (nesta aba estão disponibilizadas as opções **todos os campos, título, autor, assunto**); **instituições**; **repositório**; **programa**; **autor**; **contribuidor**; **orientador/a**; **tipo documento** (mestrado ou doutorado); *idioma*; *assunto*; *assunto em inglês*; *área de conhecimento*; *ano de defesa*. (COSTA, 2021, pág. 6, grifo do autor)

Assim, para ampliar a abrangência e pertinência das referências, utilizou-se os filtros: ano de defesa (2015 a 2020), idioma (português) e área do conhecimento - CNPQ (ciências humanas, educação, currículo). Os dados foram recolhidos entre os dias 22 de fevereiro e 20 de março do ano de 2021.

Todos os trabalhos selecionados pelas buscas, usando cada uma das expressões (reformas curriculares, formação de professores, currículo municipal de São Paulo), atenderam a um mesmo critério de inclusão: fazer referência a reformas curriculares ocorridas em âmbito nacional e que impactaram currículos da educação básica, ou referência a estudos específicos do currículo municipal de São Paulo.

2.3 Os trabalhos selecionados

A seguir, os trabalhos encontrados e selecionados são apresentados, considerando os filtros citados anteriormente, e de acordo com as expressões usadas na busca. Em uma primeira busca na BDTD, usando a expressão “reformas curriculares”, resultaram 429 referências, das quais 370 foram excluídas: 8 por

¹² Esta base é parceira de 123 instituições e em seu repositório contém 479.672 dissertações e 177.455 teses, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BRASIL, 2021). A BDTD pertence ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI).

estarem duplicadas e 362 por estarem fora do âmbito de investigação (Quadro 01) e 59 fizeram parte da análise (Quadro 02).

Quadro 01 - Dissertações e Teses excluídas da busca por “reformas curriculares”

Assunto/Temáticas	Tese	Dissertação
Ocupações de escolas	2	0
Provas de avaliação	2	2
Trabalho docente e de Diretorias	5	12
Formação profissional	13	21
Produtos Educacionais	0	11
Currículos, reformas e avaliações do ensino superior	15	32
Estudos de pontos específicos do currículo (de estados e nacionais)	0	13
Estudos de pontos específicos do currículo infantil e de localidades	3	7
Estudos de disciplinas, cursos, metodologias, teóricos, conteúdos e livros didáticos	25	77
Reforma e estudo do ensino médio e integrado, integral, agrário, técnico, militar e politécnico	5	20
Experiência escolar e relato de experiência de professores, alunos e pós-graduandos	15	53
Políticas curriculares de disciplinas, trajetórias de ensino, de estados e políticas públicas	7	14
Estudo comparado	5	3
Total:	97	265

Fonte: Elaboração da própria autora

Os 59 trabalhos selecionados, 40 dissertações e 19 teses, atenderam ao seguinte critério de inclusão: fazer referência a reformas curriculares ocorridas em âmbito nacional e que impactem todos os currículos da educação básica, ou referência a estudos específicos do currículo municipal de São Paulo. A maior parte desses trabalhos contém informação sobre as influências da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto nos currículos estaduais como municipais.

As Dissertações e Teses selecionados puderam ser agrupados sob as seguintes temáticas:

Quadro 02 - Dissertações e Teses selecionadas pela busca por “reformas curriculares”

Assunto/Temáticas	Tese	Dissertação
Estudo sobre influências governamentais na educação.	7	16
Estudo sobre o currículo e implementação proposto para o ensino médio integrado, ensino politécnico e ensino básico.	3	2
Participação da construção, consulta pública, formação de professores e percepção sobre as propostas no processo de reforma curricular.	2	9
Implementação e Reforma do currículo do estado de São Paulo.	0	6
Origem de Movimentos, escolas e relações entre documentos e livros didáticos no período de algumas reformas.	1	3
Estudo sobre as reformas curriculares, trajetórias e processos do município de São Paulo.	3	4
Redes de influência e propostas nas políticas educacionais.	3	0
Total	19	40

Fonte: Elaboração da própria autora

Da busca na BDTD, usando a expressão “formação de professores”, resultaram 106 referências, das quais 91 foram excluídas por saírem do âmbito de interesse da revisão (Quadro 03) e 15 foram selecionadas (Quadro 04). Nesse penúltimo grupo foram incluídos todos os trabalhos que utilizam o termo formação de professores, mas sem relação com ensino de matemática, com contexto de reformas curriculares e nem com o currículo do município de São Paulo.

Quadro 03 - Dissertações e Teses excluídas da busca por “formação de professores”

Assunto/Temáticas	Tese	Dissertação
Formação de docentes do ensino Básico.	8	4
Práticas de docentes voltadas ao ensino básico.	5	12
Análise do currículo da educação Básica.	5	12
Construção de identidade e de processo formativo docente	1	3
Análise de formação proposta pelo Ensino Superior.	21	7
Projetos e suas influências.	4	1

Concepção e limites do desenvolvimento de discentes.	5	3
Total:	49	42

Fonte: Elaboração da própria autora

No total, para a busca “formação de professores”, 15 referências foram selecionadas, 10 dissertações e 5 teses. Todos os trabalhos selecionados obedeceram ao seguinte critério: fazer referência a reformas curriculares ocorridas em âmbito nacional e que impactem todos os currículos da educação básica, ou referência a estudos específicos do currículo municipal de São Paulo.

A maior parte das Dissertações e Teses que satisfazem o critério de inclusão contém informação sobre as influências de reformas na formação de professores e coordenadores. Encontram-se também estudos do município e estado de São Paulo, do Maranhão e de Maceió, tanto em escolas particulares quanto públicas. Foram consideradas as seguintes categorias:

Quadro 04 - Dissertações e Teses selecionadas pela busca de “formação de professores”

Categorias	Tese	Dissertação
Intervenção da política pública na formação continuada	2	0
Formação interdisciplinar dos agentes: professores e educadores.	0	1
Variáveis sociais, econômicas e políticas na visão do professor como determinantes na qualidade de aprendizagem	0	1
O olhar docente sobre o material pedagógico e o curso de formação continuada do Universitário Sistema Educacional (USE).	0	1
Reorganização curricular, processo de implementação de um currículo inovador, Análise de formações oferecidas aos professores em dois governos e as implicações de suas mudanças no processo de formação docente	2	4
Formação continuada de coordenadores pedagógicos	0	2
Formação das professoras que participaram do curso PNAIC 2015	1	0
Percepções dos professores da rede estadual paulista sobre a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)	0	1
Total	5	10

Fonte: Elaboração da própria autora

A partir da busca na BDTD, usando a expressão “currículo municipal de São Paulo” resultaram 308 referências, das quais 276 foram excluídas por não se enquadrarem no âmbito de investigação (Quadro 05) e 32 foram incluídas nos resultados da revisão (Quadro 06). Os estudos caracterizados pelo Quadro 05 foram incluídos todos os estudos encontrados que, utilizando a expressão currículo municipal de São Paulo, não se referiam a processos de construção e nem ao currículo, mas apenas mencionam a expressão em relatos de investigação de outras temáticas.

Quadro 05 - Dissertações e Teses excluídas da busca por “currículo municipal de São Paulo”

Assunto	Tese	Dissertação
Formação de docentes e coordenadores	14	44
Práticas pedagógicas dos docentes e pesquisadores	13	50
Concepção de professores, gestores e pesquisadores	5	24
Pesquisas sobre Disciplinas	5	30
Pesquisas a partir e/ou ações de alunos	3	20
Pesquisas sobre o espaço escolar e suas influências	7	5
Implementação de currículos ou ações no currículo	12	26
Análise de implementações e/ou ações políticas	4	7
Dispositivos de políticas voltadas à saúde	3	6
Total:	65	211

Fonte: Elaboração da própria autora

No total, 32 referências foram selecionadas, 23 dissertações e 9 teses. Todos esses estudos obedeceram ao seguinte critério de inclusão: fazer referência a reformas curriculares ocorridas em âmbito nacional e que impactem todos os currículos da educação básica, ou referência a estudos específicos do currículo municipal de São Paulo. A maior parte das Dissertações e Teses que satisfazem o critério de inclusão apresentam estudos sobre o currículo municipal de São Paulo. Foram consideradas as seguintes categorias:

Quadro 06 - Dissertações e Teses selecionadas na busca por “currículo municipal de São Paulo”

Assunto	Tese	Dissertação
Implementação da reorganização curricular denominada Programa Mais Educação São Paulo.	1	3
Lei n.10.639/03, 11.645/08 e suas implicações.	2	3
Implementação do currículo de Educação Infantil.	1	2
Reorganização Curricular do ensino realizada pela SME.	1	3
Avaliações externas e suas implicações.	0	2
Programa de Reorganização Curricular e Administração, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de SP.	0	2
Processos de construção de partes específicas do currículo municipal.	2	5
Análise documental da formação de professores.	1	2
Reorientação Curricular.	1	1
Total	9	23

Fonte: Elaboração da própria autora

2.4 Notas sobre a revisão: ou o prelúdio da pesquisa

A partir do levantamento de 835 trabalhos, e da leitura flutuante de todos os resumos, 106 foram selecionados para compor a revisão de literatura e a esses fora dedicada uma nova leitura, agora na íntegra e mais atenta aos aspectos metodológicos e aos resultados das pesquisas relatadas.

Do total de 106 trabalhos, nenhum se refere a estudos sobre demarcação da participação dos professores de matemática na construção do currículo municipal de São Paulo, principalmente, em uma perspectiva que indague o conceito de participação utilizado e/ou análise a concepção expressa nos discursos oficiais (sejam eles proferidos em documentos ou por pessoas participantes do processo), bem como não há trabalho em que professores e professoras de matemática sejam ouvidos(as) sobre suas experiências como partícipes (ou não) da autoria do currículo do município de São Paulo.

Dos estudos levantados, grande parte refere-se à BNCC, diretrizes, estudos de casos locais, observando a aplicação de currículos e/ou ações, além de outros documentos que regem a educação brasileira. Nesses estudos, apreende-se que a

SME, apesar de ter se proposto a uma construção curricular própria, acabou por ser consonante às propostas da BNCC.

Por esse levantamento de teses e dissertações oferta-se vistas à ausência de pesquisas sobre a análise da construção do currículo da cidade de São Paulo, especialmente, daqueles em busca de observar inteligibilidade sobre a efetividade na participação de professores de matemática nessa construção proposta pela SME.

A inteligibilidade, de acordo com Habermas (1996), se trata de uma pretensão, esta que pode ser requerida a qualquer instante em que um argumentador não compreenda a fala, ou seja, requisitando novas explicações.

Assim, sempre que, na situação de um debate argumentativo, um ouvinte solicita que um falante se expresse sobre os elementos de sua argumentação com outras palavras ou que explique mais especificamente alguns conceitos utilizados – com uma frase de explicação -, temos o que se pode entender por uma busca por inteligibilidade, que se faz necessária e imprescindível no processo de entendimento. (NEVES da SILVA, 2013, p. 121, 122)

Nesse sentido, além do interesse que já trago pela temática, observo oportunidade de grandes discussões sobre participação de professoras e professores de matemática como autores de currículo em cenários de reformas que implementam currículos centralizados.

3 POR ONDE CAMINHEI: A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Neste capítulo apresenta-se a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo - SME, o histórico e os documentos propostos na perspectiva de descrição dos processos.

3.1 Quem é a SME?

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo surgiu após a integração da Secretaria de Educação com a Secretaria de Cultura e Higiene, assim, tornando-se a Secretaria de Educação e Cultura. Em 1975, de acordo com o Decreto nº 8.204, de 13/01/75 sua denominação chegou no que atualmente conhecemos como Secretaria Municipal de Educação.

A partir da promulgação da LDB (BRASIL, 2010) passa a ser de incumbência dos municípios o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, também do ensino fundamental. Sendo assim, a SME, seguindo os princípios das diretrizes que regem a educação, tem por finalidade, o desenvolvimento de pessoas, “assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”(SÃO PAULO, 2021, s/p).

[...]Assim, as Unidades Educacionais, em sua grande maioria, atendem à população de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Além disso, oferece, também, algumas escolas que mantêm o Ensino Médio e, ainda, cursos de educação profissional, tanto de nível básico, como de nível técnico. (SÃO PAULO, 2021, s/p).

A estrutura organizacional da SME se compõe por Unidades Educacionais/ Centros Educacionais, Diretorias Regionais de Educação, Órgãos Centrais e Conselho Municipal de Educação. Além das etapas da Educação Básica, a SME mantém, ainda, uma rede de instituições de educação infantil para atender crianças de zero a três anos de idade. O processo de construção curricular, iniciado em 2017, assim como toda e qualquer alteração no currículo, impactou as unidades educacionais, desencadeando, por parte da SME, ações com objetivos formativos para e com professoras e professores, assim como promoveu ações com objetivos declarados de operacionalização da participação efetiva de parte da comunidade educacional da cidade de São Paulo (professores, gestores, estudantes, responsáveis pelos estudantes).

Essas ações foram desenvolvidas sob responsabilidade da Coordenadoria Pedagógica (COPED), um dos órgãos centrais da SME que compõem a organização administrativa da secretaria em que, cujo escopo de atuação, enfatiza-se a concentração dos principais envolvidos na construção do currículo.

[...] em 2017, a Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo se desafiou a discutir os conceitos orientadores e o processo de construção curricular para as escolas da Rede Municipal, tarefa que foi empreendida de forma coletiva, sob a coordenação do Núcleo Técnico de Currículo da SME, tendo em vista uma aprendizagem mais efetiva. (PALANCH; COSTA, 2020, p.08).

O desenvolvimento dos documentos curriculares se centrou na COPED, mais especificamente no Núcleo Técnico de Currículo (NTC), embora os demais departamentos (Núcleos e Divisões) tenham se unido à elaboração dos textos e documentos oficiais, e à organização das ações de formação.

3.2 Os documentos se baseiam em quê/em quem?

Com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), após longas discussões, nasce a ideia de uma base nacional para a educação, em busca de uma centralização curricular. Culminou-se em uma versão em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015). Durante os dois anos seguintes, a BNCC foi tema da maioria dos debates importantes relacionados à educação no país. Um documento final que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovado pelo MEC, em uma terceira versão, em 20 de janeiro de 2017. Somente em 14 de dezembro de 2018, o documento referente ao Ensino Médio foi aprovado.

Em meados de 2017, a SME empreendeu um caminho próprio de construção curricular, no qual as propostas da BNCC foram articuladas com outros estudos que por eles foram considerados adequados à orientação para a implementação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, em que seu objetivo é definir um conjunto essencial e progressivo de aprendizagens fundamentais que ao longo das modalidades e etapas atingidas, os alunos devem/ deveriam desenvolver. A BNCC,

[...] visa estabelecer e implantar, mediante atuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, respeitada a diversidade regional, estadual e local. Tem foco

nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais a que todos os estudantes têm direito e devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e atuação na sociedade. (PALANCH; COSTA. 2020, p.12)

A Base Nacional Comum Curricular é composta por quatro estruturas: textos introdutórios (geral, por etapa e por área); competências gerais; competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, e Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos).

O desenvolvimento do ideário deste documento iniciou-se em 1988, quando é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Após oito anos, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, uma base nacional comum para a Educação Básica é regulamentada. Entre 1997 e 2008, são promulgadas PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais, com intuito de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo, popularizando a política de orientações “nacionais” a práticas locais de construção curricular.

Em 2010, entre 28 de março e 01 de abril, realizou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), contando com a presença de especialistas convidados para debater sobre a Educação Básica. O documento resultante desse debate apresenta a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação.

Após muitas discussões, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) que, se constituindo de 20 metas, propõe melhoria da qualidade da Educação Básica. Esta lei com vigência de dez anos, apresenta quatro metas¹³ em que citam uma BNCC. Após, surgem discussões sobre um currículo nacional, assim, entre 19 e 23 de novembro, é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), sob direção e organização do Fórum Nacional de Educação (FNE). Dessa conferência, após propostas e reflexões para

¹³ Das 20 metas, disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf, tem-se que as metas 1,2,3 e 4 referenciam uma universalidade na educação, podendo entender assim a referencia a uma base que chegue a todos igualmente.

educação brasileira, resultou um documento¹⁴ que impulsionou a mobilização para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

Diante disto, em junho de 2015, acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, reunindo assessores e especialistas na elaboração da Base. Neste mesmo mês a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular é instituída pela Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015.

Destarte, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015. Logo após essa ação, instituiu-se o dia D, em que as escolas de todo o Brasil discutiriam este documento preliminar. O recolhimento das opiniões tem-se em 2016, em consequência é lançada a segunda versão da BNCC. Entretanto, entre os meses de junho e agosto, ocorreram um total de 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas com intuito de debater a segunda versão da BNCC. Esses seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Em agosto de 2016, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo, com base na versão 2. Em 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho e o CNE apresentou a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Desta forma, após a homologação da BNCC, inicia-se o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Até esse momento, a Base homologada, só compreendia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Contudo, em 2018, o Ministério da Educação entregou ao CNE a terceira versão da BNCC, incluindo o Ensino Médio. Neste intermédio houve muitas contradições e disputas ideológicas, dado as mudanças no governo.

Outro documento que fundamenta o desenvolvimento curricular no município de São Paulo é o que descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2013), sendo responsável por “[...]orientar a

¹⁴ Documento - Final. CONAE. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> >. Acesso em 27 de out. de 2022.

organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013). Segundo o próprio documento, as Diretrizes são

resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. 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, 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.04)

Quando se trata de direito à educação, termo presente na construção e desenvolvimento do currículo da cidade de São Paulo, “falamos também sobre currículo, conhecimento e cultura, elementos que atuam de acordo com as circunstâncias de tempo, lugar e espaço social. A esses elementos juntam-se os princípios norteadores das políticas educativas assim como das práticas pedagógicas” (PALANCH, COSTA. 2020, p.9). Termos estes presentes nas DCNs. Outros princípios presentes no currículo da cidade e que são princípios fundamentais presentes nas diretrizes, são: os princípios Éticos, Políticos e Estéticos,

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem-estar de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento, para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

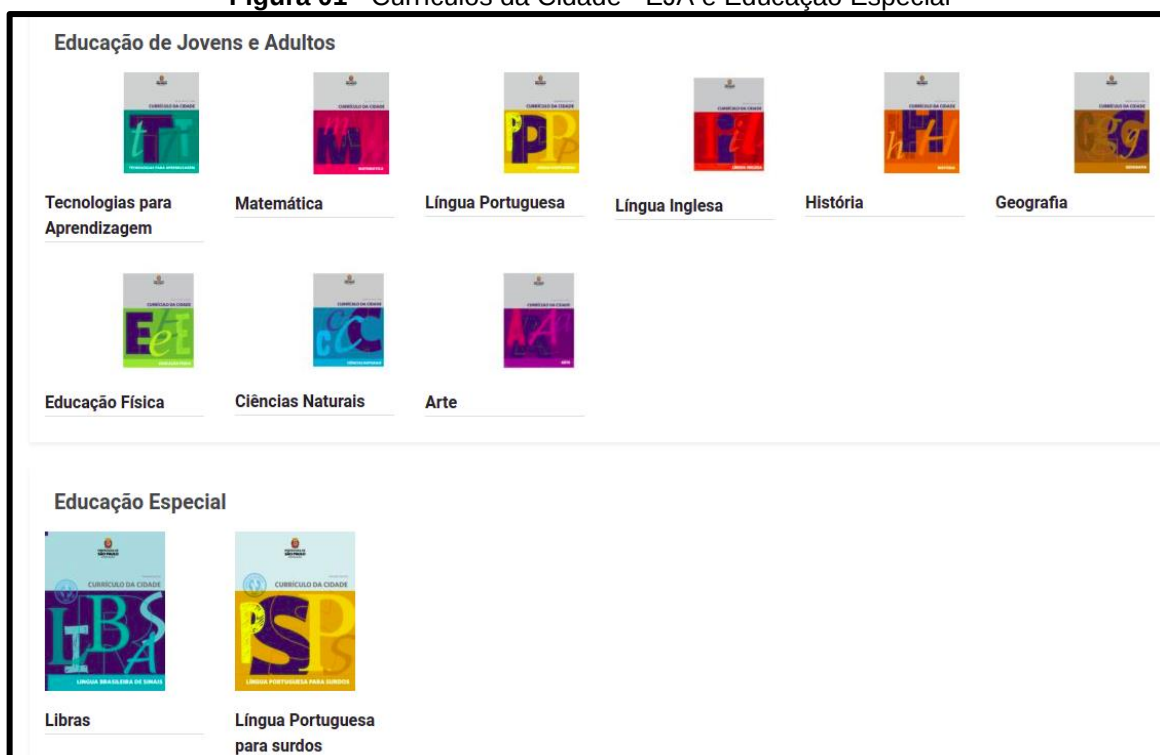
Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

A partir desses documentos, apresentados neste capítulo, as redes de ensino, as unidades educacionais e os professores da educação básica, em todo o Brasil, e principalmente no município São Paulo, procuraram organizar seus currículos, considerando as peculiaridades locais.

3.3 Quais são os documentos que expressam o currículo implantado?

Em decorrência das ações da SME, documentos são elaborados: Orientações Didáticas, Priorizações Curriculares, Orientações Normativas de Registros, Orientações Normativas de Educação Alimentar e Nutricional, e parcerias com a Revista Magistério e com o Caderno Brincar.

Figura 01 - Currículos da Cidade - EJA e Educação Especial



Fonte: SME Portal Institucional¹⁵

Na Figura 01 encontra-se o Currículo da Cidade para Jovens e Adultos e para a Educação Especial. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) o currículo é dividido por área e por componente curricular, estas alinhadas aos princípios e as bases teóricas que compõem o Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental,

¹⁵ Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>>. Acesso em: 28 abr. 2021

observando as especificidades do público. Seguindo uma padronização entre os currículos propostos, estes se estruturam com base em três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (SÃO PAULO, 2019c, p.14)

O Currículo EJA, seguindo estas estruturas mencionadas acima, se organiza em quatro etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final,

I – **Etapa de Alfabetização** – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos.

II – **Etapa Básica** – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.

III – **Etapa Complementar** – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades, conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.

IV – **Etapa Final** – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013, p.48, grifo nosso).

Além da organização em quatro etapas, apresenta uma Matriz de Saberes¹⁶, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável¹⁷, os Eixos Estruturantes¹⁸, os Objetos

¹⁶ A Matriz de Saberes dos Currículos da Cidade de São Paulo fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais, além de considerar a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Descritas e especificadas em:

de Conhecimento¹⁹ e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento²⁰ de cada Componente Curricular.

Na Educação Especial, tem-se o Currículo da Cidade de Língua Brasileira de Sinais - Libras (SÃO PAULO, 2019d) e para Língua Portuguesa para surdos (SÃO PAULO, 2019e). O currículo para Libras se destina aos estudantes surdos matriculados nas Escolas Municipais Bilíngues para Surdos – EMEBS, nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, e para os estudantes surdos matriculados nas classes regulares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais. O documento atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Assim como os demais documentos, o Currículo da Cidade de Libras foi elaborado contando com a participação de pessoas surdas, dos profissionais que atuam na educação bilíngue na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, participação de professores, instrutores de Libras, representantes da comunidade surda, técnicos da Secretaria Municipal da Educação (SME) e pesquisadores da área. O Currículo de Libras é dividido em Educação Infantil e Ensino Fundamental,

Educação Infantil foi organizado dentro das proposições apresentadas pela SME para a Educação Infantil e indica objetivos de aprendizagem e conhecimento necessários para que bebês e crianças surdas possam se comunicar em Língua de Sinais, por isso foi **organizado em um único eixo**: Base Precursora da Aquisição da Língua de Sinais e **três objetos de conhecimento**: Visualidade; Organização Linguístico-Motora; Compreensão e Interação. (SÃO PAULO, 2019d, p.14)

O Ensino Fundamental, foi ordenado em três ciclos: Alfabetização (1º ao 3º ano, também, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015)), Interdisciplinar (4º ao 6º ano - tem a finalidade de integrar os saberes básicos

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-matematica.pdf>

Acesso em 22 de ago. de 2022.

¹⁷ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas.

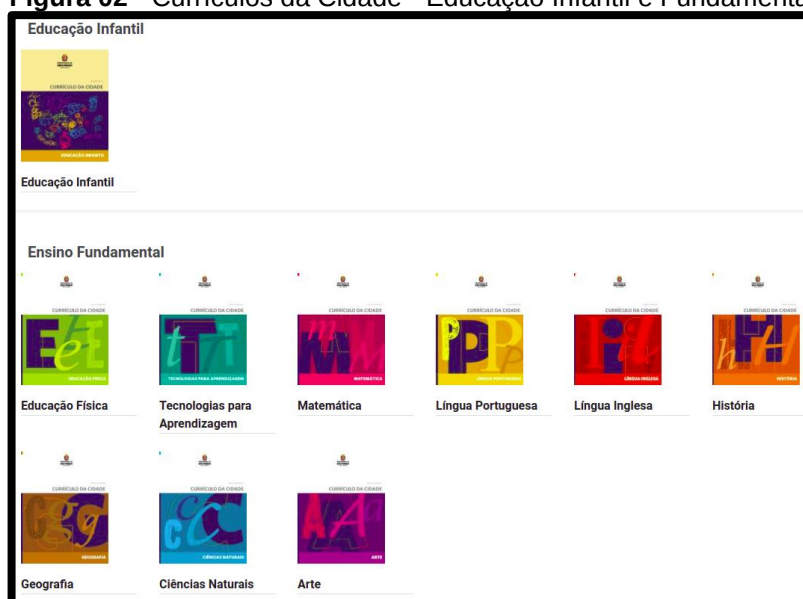
¹⁸ Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-matematica.pdf>>. Acesso em 22 de ago. de 2022.

¹⁹ Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-matematica.pdf>>. Acesso em 22 de ago. de 2022.

²⁰ Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento é o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental.

constituídos no Ciclo de Alfabetização) e Autoral (7º ao 9º ano - destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação). Também apresenta como base: a Matriz de Saberes; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; os Eixos Estruturantes; os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Está dividido em 4 eixos: Uso da Língua de Sinais; Identidade Surda; Prática de Análise Linguística; Arte e Literatura Surda. Na Figura 02, tem-se os Currículos da Cidade Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Figura 02 - Currículos da Cidade - Educação Infantil e Fundamental



Fonte: SME Portal Institucional²¹

A Educação Infantil é constituída por relatos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) que se denomina Cenas. As Cenas possibilitam a materialização de princípios e conceitos presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015). Cenas como “narrativas-mestres”, porque são promotoras de significados que abrem para a criação de outras narrativas (São Paulo, 2019c p.16). Foram inseridos no documento caixas denominadas Reflexões Pedagógicas, nelas estão contidas possibilidades de reflexão e aprofundamento ao que é narrado na cena (São Paulo, 2019c, p.16). As caixas de texto na cor amarela “Para Saber Mais..”, tem a função de indicar leituras, fontes e a interlocução com

²¹ Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>>. Acesso em: 28 abr. 2021

outros documentos de autoria da SME. Apresenta Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, sinalizados em caixas na cor lilás e em caixas na cor cinza, tem-se sinalizados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU).

O Ensino Fundamental, assim como os demais currículos, se estruturam com base em três conceitos orientadores: Educação integral, Equidade e Educação Inclusiva. A estrutura curricular do Ensino Fundamental, segue igualmente nos documentos, como já mencionados acima.

Figura 03 - Priorizações Curriculares



Fonte: SME Portal Institucional²²

As priorizações curriculares, tem como objetivo elencar e priorizar aprendizagens essenciais. Este documento não substitui as orientações dos documentos que expressam o Currículo da Cidade, mas surge no contexto da pandemia de COVID-19 pela necessidade de repensar algumas práticas.

Trata-se de uma ação conjunta com vários setores de representação que compunham os Grupos de Trabalho (GT). Nesses, estiveram envolvidos os profissionais da educação (professores e supervisores escolares) das 13 regiões da cidade. Além disso, esses GTs, formados por professores especialistas de SME, DIPED e Unidades Educacionais, supervisores e representantes da Divisão de Educação Especial, propuseram-se a pensar, discutir e problematizar acerca dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade de cada componente, os quais foram tomados como imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem. (SÃO PAULO, 2021, s/p)

²² Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>>. Acesso em: 28 abr. 2021

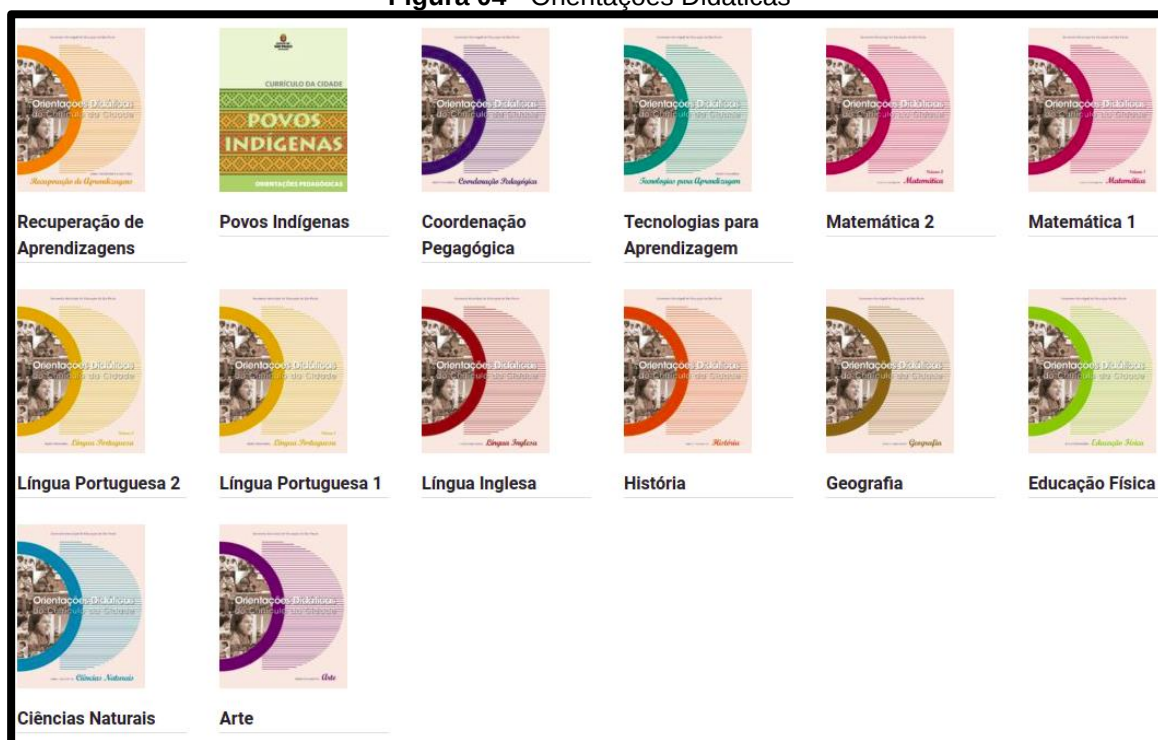
O documento, apresenta Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) prioritários, estes escolhidos pelos critérios de apresentar os princípios do currículo da cidade, que são a Equidade, a Educação Inclusiva e a Educação Integral; Apresentar a organização da rede em Ciclos de Aprendizagem; trabalhar com a Interdisciplinaridade e intradisciplinaridade; e por fim a relevância, pertinência, integração e viabilidade.

A coleção de Orientações Didáticas em seus volumes contém reflexões e discussões orientadoras do 1º ao 9º ano. Também, a um documento elaborado para a Coordenadora e o Coordenador Pedagógico, no intuito de auxiliar suas práticas.

[...] foram pensados aspectos que entrecruzam todos os componentes curriculares, ou seja, que visam à Matriz de Saberes. Portanto, propomos orientações que considerem: o pensamento científico, crítico e a criatividade; a resolução de problemas; a comunicação; o autoconhecimento e o cuidado; a autonomia e a determinação; a abertura à diversidade; a responsabilidade e a participação; a empatia e colaboração e o repertório cultural. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

A coleção foi pensada para auxiliar o professor no seu dia a dia, assim trazendo no documento reflexões, discussões e sugestões seguindo documentos, como mencionado acima, estes no intuito de subsidiar sua prática pedagógica.

Figura 04 - Orientações Didáticas

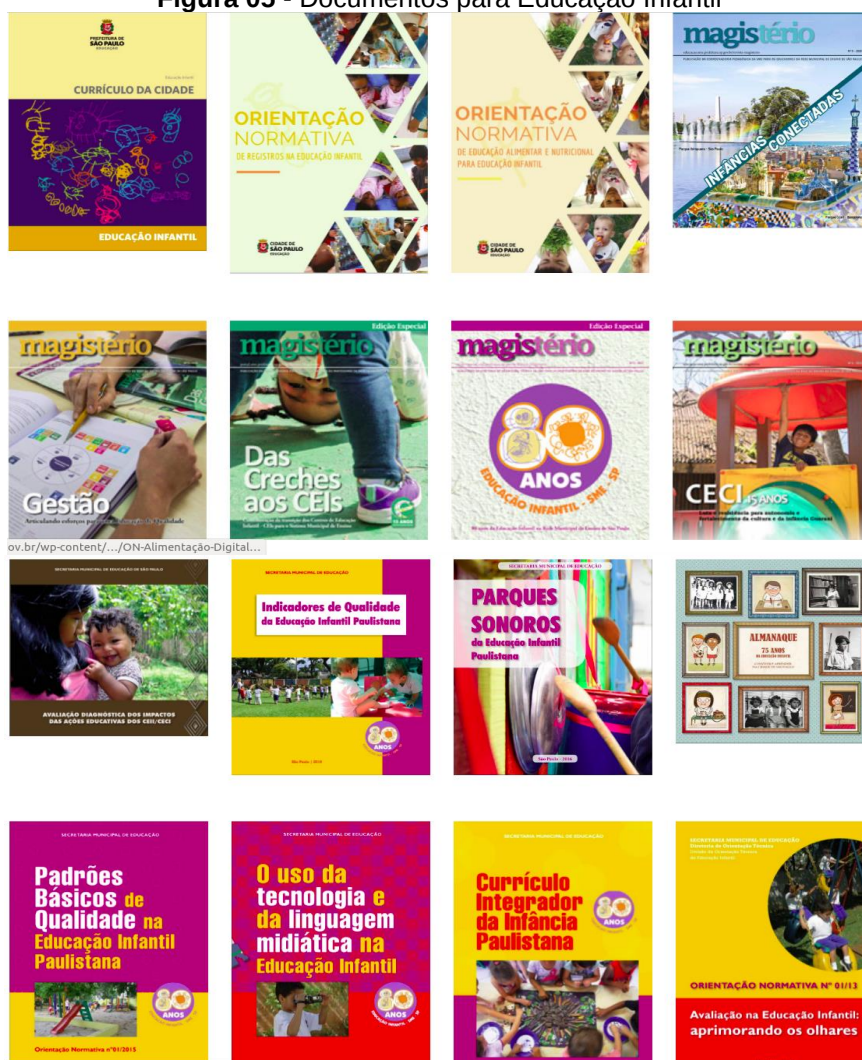


Fonte: SME Portal Institucional²³

O documento Orientações Didáticas apresenta “possibilidades de trabalhos com esses objetivos sem, no entanto, limitar o poder criativo de cada professora e professor em nossa Rede”. (SÃO PAULO, 2019, s/p) Este documento foi desenvolvido com o intuito de apresentar diversos saberes, ampliando a oportunidade de garantir a aprendizagem dos estudantes e o arcabouço de conhecimento dos professores.

Na Figura 05, tem-se diversos documentos para a Educação Infantil, atenta-se a apresentar as orientações normativas, estas construídas e implementadas junto dos currículos.

Figura 05 - Documentos para Educação Infantil



²³ Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>>. Acesso em: 28 abr. 2021

Fonte: SME Portal Institucional²⁴

O Grupo de Trabalho de Registros na Educação Infantil elaborou a Orientação Normativa 01/2019, denominada Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, que auxilia os profissionais da Infância a elaborar os instrumentos de registros e qualificar os já existentes. A Orientação Normativa sobre Educação Alimentar e Nutricional, escrita pelo GT de Educação Alimentar, tem a intenção de ajudar na análise das propostas da Rede buscando assegurar que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades nos momentos de alimentação.

Os demais documentos apresentados na Figura 05 são frutos da materialização de diversos princípios e diretrizes que estão dispostos nos documentos federais e municipais que integram o percurso da Educação Infantil Paulistana.

²⁴ Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: QUEM (O QUÊ) ORIENTA O CAMINHAR?

Neste capítulo apresenta-se o referencial teórico da pesquisa, o fundamento que subsidiará a interpretação dos “dados” constituídos ao longo do caminho que, caracterizando processo investigativo, orienta a forma de caminhar, configurando-se em conteúdo filosófico, mas também metodológico do trabalho.

4.1 Entre Sistema e Mundo da Vida

Jürgen Habermas é conhecido por ser um dos principais nomes representativos da segunda geração da “Escola de Frankfurt”²⁵, desempenhando papel fundamental na contemporaneidade da Teoria Crítica. Durante anos de pesquisas, dedicou-se ao conceito de democracia, desenvolvendo obras importantes, como Teoria do Agir comunicativo (HABERMAS, 2012a, 2012b), Racionalidade e Comunicação (HABERMAS, 2002) e Mudança Estrutural da Esfera Pública (HABERMAS, 1984), dentre outras, nas quais declara a importância do diálogo para interações com Entendimento e construção de Consensos, apresentando constructos teóricos como Mundo da Vida, Colonização, e Politização da Esfera Pública.

Para muitos pesquisadores em educação, Jürgen Habermas tem oferecido suporte para pensar formação e atuação docente. Orquiza de Carvalho (2005), por exemplo, inspirada em Habermas (2012a, 2012b) caracteriza três modelos principais de professores quanto à sua atuação no mundo social: os técnicos, os práticos e os críticos, correspondendo respectivamente ao enquadramento nas racionalidades técnica, prática e emancipatória. Enquanto nos modelos técnicos, os professores ou as professoras são vistos e vistas como especialistas que põem em prática as regras científicas e pedagógicas; nos modelos práticos a visão é de profissional que reflete, questiona e examina sua própria prática pedagógica cotidiana. Entretanto, nos modelos críticos a imagem é de alguém que levanta um problema e dirige um diálogo crítico com as demais pessoas envolvidas nos processos.

²⁵ Atualmente, muitos estudiosos têm evitado falar “Escola de Frankfurt” por entenderem que não há convergência suficiente para que se designe por escola, e nem Frankfurt foi a sede mais longínqua para que lhe seja feita tal referência. (NOBRE, 2004). Nesta dissertação uso a expressão por entender que ela possui um certo apelo pela “fama”, pois facilmente associa-se ela ao grupo de pensadores originários da Teoria Crítica.

Algumas das abordagens desses Modelos Críticos se fundamentam na Teoria Crítica (HORKHEIMER, 2000) “não tratando de forma dicotômica a teoria e a prática” (ORQUIZA de CARVALHO, 2005). Nesse sentido, adoto uma concepção de professores dentro do modelo crítico (ORQUIZA de CARVALHO, 2005), de acordo com os pressupostos da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2012a, 2012b), tal como encontrada em considerável produção acadêmica que tem dela se utilizado no âmbito da área de formação de professores (BOUFLEUER, 2005; DEUTSCH, 2005; GARCIA, 1999; LONGHI, 2005; MÜHL, 1999; MEDEIROS, 2005; ORQUIZA de CARVALHO, 2005; PERALTA, 2012; 2017; 2019; PERALTA et al, 2013; 2018; PINTO, 1994; PRESTES, 1995; RIBEIRO, 1999).

Para Jürgen Habermas a ação no mundo social se desenvolve em termos de Ação (Comunicativa ou Estratégica) de acordo com a Racionalidade (Comunicativa ou Instrumental) que a orienta e, fundamentado nessa concepção, propõe a Teoria da Ação Comunicativa (TAC).

A Ação Comunicativa²⁶ pressupõe simetria de oportunidades de uso de atos de fala, em situação ideal de fala e comunidade ideal de comunicação. Os participantes da Ação Comunicativa explicitam pretensões de validade, buscando entendimento, e acordo comunicativamente alcançado pela força do melhor argumento (PERALTA, 2012).

Entendimiento significa la obtención de un acuerdo entre los participantes en la comunicación acerca de la validez de una emisión; acuerdo, el reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella. (HABERMAS, 2003, p. 171).

A Ação Estratégica faz uso da linguagem apenas como meio de transmissão de informações, buscando influenciar os outros sujeitos do discurso de maneira a impor posições; ao passo que a Ação Comunicativa eleva a linguagem ao status de fonte de interação social com potencial consensual dos processos linguísticos visando à promoção de Entendimento (PERALTA, 2012).

A ação instrumental orienta-se por regras técnicas que se apoiam no saber empírico. Estas regras implicam em cada caso prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais: tais prognoses podem se revelar verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por

²⁶ Neste texto é utilizada a letra inicial maiúscula em termos que se referem a conceitos fundamentais da teoria habermasiana, a saber Ação Comunicativa, Entendimento, Emancipação, Discurso, Diálogo, Consenso, excetuando casos de citação literal.

estratégias que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso (HABERMAS, 2006, p. 57).

A Ação Comunicativa quando aplicada à política, em um movimento de interação a partir da linguagem, de busca pela organização (desenvolvida em sociedade) e com pretensões de alcançar o Entendimento, pode-se inferir que dará início a processos de democracia deliberativa.

A democracia deliberativa proposta por Jürgen Habermas começa com uma reconstrução da sociedade moderna por meio do Agir Comunicativo capaz de dar conta das fundadas críticas que liberais e comunitaristas²⁷ se fazem mutuamente (DURÃO, 2015, p.28). A partir das ideias de Kant, sobre a legalidade, Habermas considera que

[...] a norma jurídica possui faticidade e pode ser seguida a partir da liberdade subjetiva de ação por destinatários que simplesmente agem estrategicamente, ao mesmo tempo em que possui validade e pode ser seguida pelo reconhecimento intersubjetivo da legitimidade da lei, na medida em que os cidadãos são os próprios autores da lei. (DURÃO, 2015, p.29).

Desta maneira pode-se compreender que o direito possui dois lados, a positividade e a legitimidade. No primeiro caso tem-se como atuante a coação e no outro a obtenção a partir de procedimentos democráticos que permitem ao cidadão dar seu livre consentimento à lei. A reconstrução habermasiana do conceito de legalidade a partir da TAC permite mostrar como o direito deve poder ser seguido coativamente por pessoas que agem estrategicamente, revelando sua positividade ou facticidade, o que ele denomina de autonomia privada, ou legitimamente, por pessoas que dão seu livre assentimento ao direito produzido por eles mesmos, a sua autonomia pública (HABERMAS, 1994, p. 46-52 *apud* DURÃO, 2015, p.29).

Jürgen Habermas concebe sociedade em termos de Sistema e Mundo da Vida, entendendo-os como “instâncias que se opõem, mas que, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo dialético que determina a forma de

²⁷ “Em suma, para os comunitaristas tem-se uma prioridade do bem sobre o justo (direitos fundamentais) e para os liberais uma primazia do justo sobre uma concepção comunitária do bem. Habermas aceita a premissa de Rawls de que as sociedades ocidentais modernas são marcadas pelo fato do pluralismo e que, portanto, só se pode esperar uma convergência entre as concepções do bem por meio da repressão. Contudo, ademais de plural, como propõem os liberais, e multicultural, como defendem os comunitaristas, Habermas adiciona a tese, desenvolvida pela teoria dos sistemas, de que a sociedade moderna é complexa. (DURÃO, 2015, p.28)

ser da sociedade moderna” (MÜHL, 2003, p. 208).

O Mundo da Vida é o espaço que subsidia o desenvolvimento da Ação Comunicativa, pois comporta a interpretação/definição estabelecida e a problemática das práticas comunicativas cotidianas. Ação e Discurso distinguem-se na perspectiva habermasiana e são possibilitados pelo acervo do Mundo da Vida. Ação representa aspecto contínuo na prática cotidiana e o discurso compreende a suspensão do caráter contínuo e a colocação em argumentação de pretensões de validade, representando a necessidade de renegociação. O Mundo da Vida se reproduz em funções como reprodução cultural, integração social e socialização entre os membros de uma cultura.

O Sistema se constitui na coordenação da ação por meios relacionados ao poder (compreendendo mercado e Estado), ação teleológica e Racionalidade Instrumental, atribuindo aos seres humanos o papel de consumidores. O Sistema pode invadir o Mundo da Vida, colonizando-o, retirando-lhe o aspecto Comunicativo, atribuindo ao poder (principalmente o econômico) a coordenação das ações, reduzindo-as ao âmbito Estratégico. Assim, a “colonização é decorrente, pois, da intromissão dos meios sistêmicos do dinheiro e do poder nas três esferas de reprodução simbólica: na transmissão cultural, na integração social e na socialização”. (MÜHL, 2003, p. 103).

Inspirada em Habermas (2001; 2002; 2003) é possível defender que a formação de professores deve assumir conotações, notadamente, processuais com o compromisso de formar para a superação de qualquer tipo de coação e de dominação, seja externa, pessoal ou social. A formação, para o autor, deve primar por um só interesse: o emancipatório, que em termos de discurso prático faz do professor sujeito em relação de autoria nos e com os contextos educacionais, tendo como características a comunicação por meio da linguagem, a ação guiada para o entendimento racional (razão comunicativa) e a busca pela experiência da reflexão e da autorreflexão constantemente. (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005).

Segundo Habermas (2001), a reflexão crítica é emancipatória quando contribui para desvendar os sentidos ocultos da comunicação, bem como aquilo que está distorcido. Processos formativos pautados em Ação Comunicativa concebem a atuação dos professores em termos dos conflitos dos quais eles próprios participam e que, portanto, os legitimam como sujeitos com vez em voz diante, por exemplo, de políticas curriculares impostas. (PERALTA, 2019).

Peralta (2017), analisando os impactos da implantação curricular, ocorrida no

Estado de São Paulo a partir de 2008, relata a possibilidade do método de implantação do processo de mudança, aparentemente, ser mais privilegiado para o sucesso do empreendimento que para a natureza da mudança desejada na prática de professores. E ainda constata que houve rejeição dos professores em relação às propostas apresentadas e que, talvez, essas estejam relacionadas ao fato de não se sentirem envolvidos, no sentido de não fazerem parte, efetivamente, do processo.

Com efeito, Leite e Fernandes (2010) já vêm apontando que estudos realizados neste domínio sinalizam para diferentes modos de conceber reformas curriculares. Em uma ponta, temos os que, numa lógica de organização curricular *top-down*, defendem controles e atribuem aos professores o papel de cumprir prescrições; em outro vértice temos aqueles que creem em “[...] autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores” (BOLÍVAR, 1999, p. 157). Nas duas concepções podemos apreender “que é indispensável envolver os professores no esforço de mudança” (FERNANDES, 2000, p.76) e constatar que “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem nas suas próprias salas de aula e não as traduzirem em numa prática profissional efetiva” (FULLAN, HARGREAVES, 2000, p. 29).

Ainda que as perspectivas acima apresentadas, de forma um tanto simplista e passível de contestações; sugiram antagonismos, ainda assim existe um certo consenso em relação ao ideário de professores como pivôs na construção da mudança, quer o sejam como consumidores, quer como autores de currículos (LEITE, 1997, 2002, 2003; 2006; FERNANDES, 2000, 2007; PACHECO, 2001; PERALTA; PACHECO; PALANCH, 2021).

Considerar as professoras e professores em uma relação de autoria na construção de currículos permite olhar para cenários em que políticas de centralização curricular são concebidas e promulgadas. De fato, o atual momento de implantação global de políticas curriculares requer repensar sobre o papel docente na produção de conhecimentos, sobre a autoria em construções curriculares locais em tempos consonantes à ordem reformadora global de centralização curricular (PACHECO, 2001; 2014).

Assim, o currículo pode ser compreendido por projetos de questionamentos, construídos na diversidade e na pluralidade de processos com marcas pessoais e sociais, compreensíveis somente na base da dialogicidade (PACHECO, 2001).

Nesse sentido, dentre esses processos os que envolvem professores podem ser analisados de acordo com a racionalidade que os subjazem, considerando o fato de privilegiarem ou não a comunicação em alternativa à instrumentalidade técnica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa alguns conceitos foram eleitos como fundamentais, tais como Mundo da vida, Sistema, Colonização e Esfera Pública. Tem-se um resumo deles, relacionando-os de uma maneira simplista ao contexto da investigação, no Quadro 07.

Quadro 07 - Resumo dos conceitos habermasianos

Constructo Teórico		Significado	Aplicação na Pesquisa (buscando o entendimento)
Sociedade	Mundo da Vida	Espaço que subsidia o desenvolvimento da Ação Comunicativa	Rede municipal de educação da cidade de São Paulo
	Sistema	Constitui na coordenação da ação por meios relacionados ao poder	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
	Colonização	Intromissão dos meios sistêmicos nas três esferas de reprodução simbólica: na transmissão cultural, na integração social e na socialização	O convencimento da necessidade/aplicabilidade da proposta curricular.
	Esfera Pública	Centro potencial de comunicação pública, que revela um raciocínio de natureza pública, de formação da opinião e da vontade política.	Formação nos horários de hora atividade (H.a) e Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), seminários e nos Grupos de Trabalhos (GT).

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Habermas (2002, 2012a, 2012b)

Para tanto, tem-se a sociedade como um organismo complexo, em que durante a pesquisa, pode-se correlacionar com o processo de construção do currículo. O Mundo da vida, espaço que acontece diálogos, trocas, que é desenvolvido a Ação Comunicativa, tem-se como a Rede Municipal de São Paulo, esta que abarca diferenças sociais, mas que tem um só propósito, estabelecer o ensino e aprendizagem de alunos. Nele foi constituído o desenvolvimento da ação comunicativa em prol de um currículo que pudesse atender todas as necessidades e

desigualdades²⁸. Fica claro esta relação quando não inferimos as ações engendradas e de poder da Secretaria. O Sistema, origem do poder nesse processo, tem-se a SME, que coordenou todas as ações, desde a organização dos GTs à implementação do currículo. Por essa ação, entende-se que existe uma colonização, mesmo que não intencionada. Tem-se relatos, esses mencionados nos episódios, em que os participantes da entrevista relatam que no início os professores estavam inseguros quanto à participação, por conta de experiências passadas, motivo estes que os levou ao convencimento. A Esfera pública, local de comunicação, discussão, troca de experiências, deu-se nos horários em que os professores se juntavam para discutir um tema em comum, o Currículo da Cidade, esses ocorridos nas H.a, JEIF e nos GTs. Esses momentos, não intencionados para esse processo, apresentam características de formação de um espaço de discussão em prol de uma ação de bem comum.

4.2 Esfera Pública e Democracia Deliberativa

Jürgen Habermas em sua trajetória, apresenta três diferentes momentos de conceptualização de Esfera Pública.

Habermas tem essa característica de retomar conceitos e (re)conceituá-los, levando em consideração o momento atual e as críticas da sociedade. Estes momentos se apresentam nas obras: *A Mudança Estrutural da Esfera Pública* (HABERMAS, 1984), *Teoria da Acção Comunicativa* (HABERMAS, 2012a, 2012b) e *Entre Factos e Normas* (HABERMAS, 1992).

De acordo com Silva (2001), em *A Mudança Estrutural da Esfera Pública* (HABERMAS, 1984),

Habermas começa por dizer-nos que, por um lado, a categoria de esfera pública ou de espaço público (*Öffenlichkeit*) deve ser submetida a uma análise filosófica de forma a captar a sua evolução ao longo da história das ideias políticas e, por outro, “A outra peculiaridade do nosso método resulta da necessidade de trabalhar ao mesmo tempo sociologicamente e historicamente” (SILVA, 2001, p. 117).

²⁸ Entende-se que, as ações voltadas a solucionar as desigualdades e necessidades, são aquelas relacionadas com as informações coletadas a partir das opiniões dos professores, gestores e demais participantes do processo. A questão que nos mobiliza é, todas as questões levantadas representam todas as desigualdades e necessidades da rede? Além disso, pela política curricular é possível atender todas?

Habermas (1984) apresenta em sua obra uma categoria central, a “esfera pública burguesa”. Esta “categoria central” das sociedades ocidentais é definida como se reportando a uma realidade histórica concreta e, simultaneamente, representando um ideal normativo.

A esfera pública burguesa pode ser concebida, antes de mais, como a esfera em que pessoas privadas se juntam enquanto um público; bem cedo, reclamaram que essa esfera pública fosse regulada como se estivesse acima das próprias autoridades públicas; de forma a incluí-las num debate sobre as regras gerais que governam as relações da esfera da troca de bens e de trabalho social basicamente privatizada, mas publicamente relevante. [Para concluir que] O meio deste confronto político era peculiar e não tinha precedente histórico: o uso público da razão pelos intervenientes (*öffentliches Rasonnement*) (HABERMAS, 1984, p 27 *apud* SILVA, 2001, p.118)

Nessa obra, entende-se que há um ponto central, a saber que “através de uma análise à noção de esfera pública, podemos esperar alcançar não apenas a clarificação sociológica do conceito, mas uma compreensão sistemática da nossa própria sociedade.” (HABERMAS, 1984, p. 5 *apud* SILVA, 2001, p.118).

Habermas (1984) concebe Esfera Pública e o espaço público como categorias inscritas historicamente, socialmente e culturalmente. O autor afirma que a distinção do público e do privado remonta à Grécia Antiga, e faz uma rigorosa distinção entre a esfera privada (*oikos*) e a esfera pública (*polis*), sendo a primeira relacionada ao que é individual e pertencente ao seu mundo doméstico e a segunda aquela que se manifesta no espaço comum a todos os cidadãos. Dentro da esfera pública se inserem então sujeitos públicos e portadores de opiniões públicas. Ao longo do tempo houve uma reconfiguração do conceito de público, sendo que essa esfera se torna sinônimo de estatal, e pessoas privadas passam a constituir um público. Nessa reconfiguração, o privado se refere à exclusão da participação no poder público estatal (LUBENOW, 2010).

Desta maneira, ao ocorrer os procedimentos democráticos, ter-se-á resultados racionais em decorrência da formação da opinião e da vontade. Logo, podemos inferir que a

Esfera pública, por sua vez, é a categoria normativa chave do processo político deliberativo habermasiano. A esfera pública é uma “estrutura intermediária” que faz a mediação entre o Estado e o sistema político e os setores privados do mundo da vida. Uma “estrutura comunicativa”, um centro potencial de comunicação pública, que revela um raciocínio de natureza pública, de formação da opinião e da vontade política, enraizada no mundo da vida através da sociedade civil. A esfera pública tem a ver

com o “espaço social” do qual pode emergir uma formação discursiva da opinião e da vontade política. (LUBENOW, 2010, p.236)

Historicamente, meados da década de 1980, segundo Lubenow (2010), Habermas introduz mudanças significativas no curso de suas investigações sobre a Esfera Pública ao voltar a colocar ênfase na questão da institucionalização. Assim, redimensiona as características de Esfera Pública dentro de um sistema de “eclusas”. Em Teoria da Ação comunicativa (HABERMAS, 2012a, 2012b), a Esfera Pública, aparece como responsável a garantir autonomia frente ao sistema administrado. Uma esfera de caráter “defensivo” que, no máximo, poderia “situar” o Sistema, mas sem grandes pretensões de conquista. (LUBENOW, 2010, p.229).

Na perspectiva de uma teoria da democracia, a esfera pública tem que reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a percebê-los, e a identificá-los, devendo, além disso, tematiza-los, problematizá-los e dramatizá-los de modo convincente e eficaz, a ponto de serem assumidos e elaborados pelo complexo parlamentar. (LUBENOW, 2010, p.235).

Já em “Entre Factos e Normas” (HABERMAS, 1996), tem-se a dimensão informal da política democrática, sendo garantida por uma estrutura de direitos, estes constitucionais. Habermas apresenta essa dimensão da política com aspecto informal e desorganizado da concepção de democracia deliberativa. Descreve sobre o plano da vida política democrática, de onde nasce o seu ideal normativo de participação democrática, discursivamente racional e com pretensões de universalidade. Assim, existem deliberações orientadas para a formação da vontade e tomada de decisão, que são reguladas por procedimentos formais democráticos, e, por outro, existem processos informais de formação da opinião, que têm lugar na esfera pública. (SILVA, 2001, p.134).

A Esfera Pública em seu âmago é um espaço ilimitado de comunicação e deliberação pública, ou seja, não pode ser restringido, limitado e nem antecipadamente estabelecido. A Esfera Pública é “sempre indeterminada quanto aos conteúdos da agenda política e aos indivíduos e grupos que nela podem figurar.” (LUBENOW, 2010, p.238).

Para Silva (2001),

Só a lei fundamental assegura a espontaneidade da esfera pública, na medida em que somente ela possui a capacidade de generalidade, abstracção e inclusão necessária e suficiente para defender e promover um

domínio comunicativamente racional e anarquicamente organizado, como é o caso da esfera pública. (p.134).

A Esfera Pública é muito importante para o funcionamento da democracia deliberativa, pois é uma categoria normativa chave para o processo deliberativo, Lubenow (2009) afirma que,

[...]é uma estrutura de comunicação que elabora temas, questões e problemas politicamente relevantes que emergem da esfera privada e das esferas informais da sociedade civil e os encaminha para o tratamento formal no centro político; é um centro potencial de comunicação pública, que revela um raciocínio de natureza pública, de formação da opinião e da vontade política, enraizada no mundo da vida através da sociedade civil. (p.112-113).

Com esse objetivo, nas interrelações entre as Esferas Públicas (informal e formal) tem-se a realização da ação normativa, essa que inicia os processos institucionalizados às instâncias informais de formação da opinião e da vontade política.

Política, em seu cerne tem função de ser ciência da organização, que direciona e administra. Habermas (1992), ao discorrer sobre política deliberativa, tem seu ponto de partida, segundo Lubenow (2010) em duas tradições teórico-políticas:

[...]a concepção de autonomia pública da teoria política republicana (vontade geral, soberania popular), com a concepção de autonomia privada da teoria política liberal (interesses particulares, liberdades individuais). Ela pode ser concebida, simultaneamente, como um meio-termo e uma alternativa aos modelos republicano e liberal. (LUBENOW, 2010, p.231)

O conceito habermasiano de "política deliberativa" relaciona-se a um procedimento formal de tomada de decisão política, conferindo legitimidade a todas as decisões proceduralmente corretas, sendo caracterizado pelos seguintes postulados:

- os processos de deliberação assumem uma forma argumentativa, isto é, são caracterizados pelo intercâmbio regulado de informações e argumentos entre as partes em discussão;
- destes processos de deliberação ninguém pode ser excluído legitimamente, para o que contribui o seu carácter público ou transparente;
- estas deliberações são, portanto, livres de quaisquer coerções externas, dado que os participantes respondem apenas perante os pressupostos de comunicação e regras de argumentação; de igual forma:
- estas deliberações não permitem a existência de qualquer coerção interna que comprometa a igualdade dos participantes, que se traduz na capacidade de todos poderem ser ouvidos, introduzir temas de debate, produzir contribuições próprias e criticar propostas de terceiros. A única

coerção interna admissível é a força do melhor argumento. (SILVA, 2001, p.133)

É possível evidenciar o carácter político desses processos deliberativos, o qual Habermas (1992) expressa a partir de algumas condições complementares, seguindo ainda os pensamentos de Joshua Cohen. Segundo Silva (2001) as deliberações têm como objetivo a obtenção de um acordo racionalmente motivado.

No caso específico das deliberações políticas:

- este acordo deverá ser alcançado através de uma decisão maioritária que pode ser revogada a qualquer momento, desde que a minoria convença a maioria a adoptar um seu ponto de vista;
- as deliberações de cariz político dizem respeito a todos os assuntos desde que os interesses que lhes subjazem possam ser generalizáveis;
- este tipo particular de deliberações inclui igualmente a interpretação de necessidades e desejos, bem como a transformação de atitudes e preferências pré-políticas (SILVA, 2001, p.133)

A democracia deliberativa exerce papel fundamental no Mundo da Vida, nesse que regula ações voltadas à equidade.

A ação representa aspecto contínuo na prática cotidiana e o discurso compreende a suspensão do carácter contínuo e a colocação em argumentação de pretensões de validade, representando a necessidade de renegociação.

Quadro 08 - Constructos do Mundo da Vida

Constructo Teórico		Significado	Ações humanas
Mundo da vida	Mundo objetivo	Faz referência ao mundo que nos cerca.	A ação regulada por normas diz respeito àquando “os membros de um grupo social orientam seu agir segundo valores em comum.” (HABERMAS, 2012a)
	Mundo social	Constituído pelos papéis, regras e normas que orientam as interações de um grupo.	A ação dramática refere-se a quando participantes de uma ação representam público uns para os outros.
	Mundo subjetivo	Diz respeito ao nosso mundo interior, aquele a que só nós temos acesso.	A ação teleológica diz respeito ao agir orientado por um propósito. Em cada situação, o ator escolhe os meios mais adequados para alcançar o fim esperado.

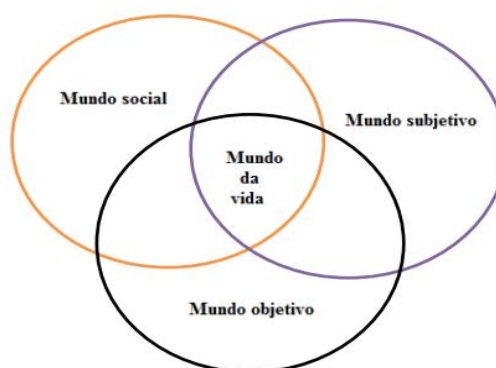
			A ação comunicativa envolve ao menos dois atores em interação, capazes de falar, agir e desenvolver uma relação interpessoal.
			A ação estratégica faz uso da linguagem apenas como meio de transmissão de informações, buscando influenciar os outros sujeitos do discurso de maneira a impor posições

Fonte: Carvalho (2019, p.25)

O Mundo da vida, se constitui a partir da interação entre os três mundos: Mundo objetivo, Mundo Social e Mundo subjetivo, assim como apresentado na Figura 12. Cada ser tem seu Mundo subjetivo, este que forma nosso caráter, nossos ideais, formado a partir de nossas experiências, ele interfere e faz referência ao Mundo social, em que escolhe-se de acordo com os ideais aos quais o grupo pertencer. O Mundo objetivo, intersecciona o Mundo objetivo e subjetivo. O Mundo da vida que os nossos olhos vêem é proporcional ao Mundo que compreendemos.

A figura 06 esquematiza a composição do Mundo da Vida a partir da interação entre os mundos social, objetivo e subjetivo.

Figura 06 - Esquema da interação entre os mundos



Fonte: Neves da Silva (2013, p.77)

Tem-se a interação entre os Mundos que forma o Mundo da vida, esse que entendo como lugar que ocorre a comunicação em busca de um entendimento,

constituído por três elementos: Cultura, sociedade e personalidade. Elementos que regulam sua participação em cada Mundo específico e que em sua interação formam o Mundo da Vida.

No Mundo da Vida, tem-se processos democráticos, que para Habermas (1992) tem-se a democracia deliberativa, que indica dois caminhos existentes, um caminho via procedimento e outro via deliberação. Para Lubenow (2010), o cerne do processo democrático, os pressupostos comunicativos de formação da opinião e da vontade, funciona como a “eclusa” (p.234). Esse princípio procedimental, tem o intuito de ligar um procedimento de normatização, em que se torna um processo que institucionaliza a formação racional da vontade e da opinião. É a partir do caráter procedimental que pode-se garantir igual participação em processos de formação discursiva da vontade e da opinião e estabelece, com isso, um procedimento legítimo de normatização. Procedimentos democráticos proporcionam resultados racionais na medida em que a formação da opinião e da vontade institucionalizada é sensível aos resultados de sua formação informal de opinião[...] Lubenow (2010, p.234). O quadro 09 resume os caminhos existentes para viabilizar a democracia deliberativa defendida por Jürgen Habermas.

Quadro 09 -Constructo Democracia Deliberativa

Constructo Teórico		Significado
Democracia deliberativa	Deliberação	É uma categoria normativa que sublinha uma concepção procedimental de legitimidade democrática, Por ser assim, esta concepção está centrada nos procedimentos formais que indicam “quem” participa, e “como” fazê-lo (ou está legitimado a participar ou fazê-lo),
	Procedimento	Amarrar um procedimento de normatização (o que significa: um processo de institucionalização da formação racional da opinião e da vontade), através do caráter procedimental, que garante formalmente igual participação em processos de formação discursiva da opinião e da vontade e estabelece, com isso, um procedimento legítimo de normatização.

Fonte: Lubenow (2010, p.232-234)

Procedimentos democráticos, segundo Lubenow (2010, p.234), proporcionam resultados racionais na medida em que a formação da opinião e da vontade

institucionalizada é sensível aos resultados de sua formação informal de opinião. Estes procedimentos aliados à formação de opinião resultam das esferas públicas autônomas e que se formam ao seu redor. Tem-se ainda que,

A chave da concepção procedimental de democracia consiste precisamente no fato de que o processo democrático institucionaliza discursos e negociações com o auxílio de formas de comunicação às quais devem fundamentar a suposição de racionalidade para todos os resultados obtidos conforme o processo. (HABERMAS, 1992, p 368.)

Destarte, apresenta-se, dois modelos normativos de democracia, estes apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 -Constructo Democracia Liberal e Republicana

Constructo Teórico		Significado
Democracia liberal	Processo democrático	Tem por objetivo intermediar a sociedade (um sistema estruturado segundo as leis do mercado, interesses privados) e o Estado (como aparato da administração pública).
	Política	Tem a função de agregar interesses sociais e os impor ao aparato estatal; é essencialmente uma luta por posições que permitam dispor de poder administrativo, uma autorização para que se ocupem posições de poder.
	Orientação	Orienta pelo lado output da avaliação dos resultados da atividade estatal.
Democracia republicana	Processo democrático	Apresenta a necessidade de uma formação da opinião e da vontade e da solidariedade social que resulte da reflexão e conscientização dos atores sociais livres e iguais.
	Política	Não obedece aos procedimentos do mercado, mas às estruturas de comunicação pública orientada pelo entendimento mútuo, configuradas num espaço público.
	Orientação	Orienta-se pelo input de uma formação da vontade política.

Fonte: Lubenow (2010, p.233)

Com esta proposta deliberativa de democracia, vemos uma opção explícita de Habermas: a descrição do procedimento deliberativo serve como pano de fundo para a proposta de circulação e implantação do poder comunicativo, ancorado num sistema de eclusas. Os fluxos comunicativos

podem migrar tanto do centro para a periferia quanto da periferia para o centro, dependendo de quem determina ou controla a orientação dos fluxos de comunicação. (Lubenow 2010, p.241)

Em suma, o que constitui o âmbito do processo democrático, para Habermas é o procedimento da democracia deliberativa. A teoria democracia habermasiana é estruturada na democracia política e na democracia social.

[...] os esforços empregados em Faktizität und Geltung visam justamente abolir princípios substantivos, em favor de “procedimentos deliberativos”, e mostrar a correlação equilibrada entre a compreensão da autonomia pública e autonomia privada. (LUBENOW 2010, P.248)

Tem-se que,

[...] esta crítica habermasiana visa explicitar as debilidades normativas dos modelos liberal e republicano, que, por exemplo, fixam de antemão a escolha sobre o sentido da igualdade jurídica; ou fixam de antemão quais assuntos são privados e quais são públicos. Com o paradigma procedimental, a determinação do sentido da igualdade é lançada no campo político de comunicação pública. (LUBENOW 2010, P.248)

Para Habermas, invés de utilizar um procedimento, seja ele liberal ou comunitarista para a seleção de princípios, nos coloca a pensar a própria deliberação discursiva como procedimento legitimador. A democracia deliberativa é constituída por razões justificadas universalmente (Ferreira, 2014, p. 54).

Habermas (2012a, 2012b) apresenta alguns princípios da democracia deliberativa, este que tem princípio de legitimação democrática que pressupõe três qualidades essenciais ao discurso público, as quais pode-se entender como etapas da deliberação pública: racionalidade e equidade; crítica e conflito; e reconciliação e solidariedade.

Quadro 11 -Qualidades essenciais ao discurso público

Qualidades	Significado
Racionalidade e equidade	A racionalidade e equidade estão ligados ao momento da formação das preferências, bem como se relaciona com a capacidade de aceitar, discordar ou tolerar as opiniões dos outros.
Crítica e conflito;	O conflito e a crítica são relativos à etapa de reconhecimento das reivindicações da verificação da representatividade.
Reconciliação e solidariedade	Está relacionada aos valores da reconciliação e solidariedade. Após a descoberta das preferências pela via discursiva e da integração das reivindicações passe seu momento da responsabilização.

Fonte: Ferreira (2014)

No modelo deliberativo não se busca a verdade política objetiva, tem-se que a decisão factual é uma esfera de decisão normativa, ou seja, na democracia deliberativa o discurso político serve como caminho do qual as reivindicações pelo reconhecimento podem modificar as normas vigentes da sociedade conduzindo uma nova linguagem universal que inclua essas vozes antes não atendidas. Logo se tem sempre movimentos de deliberações, buscando alcançar aqueles que antes não estavam atendidos.

Habermas aponta que cidadãos, capazes de autonomia política, devem, de maneira pessoal, de forma racional e responsável, vincularem suas ações às decisões deliberadas coletivamente. Para Ferreira essa responsabilidade política dos cidadãos possui duas dimensões: uma dialógica, o que significa responder de forma responsável aos demais cidadãos: e outra coletiva, representa a responsabilidade em conjunto pelas ações da coletividade (2014, p.54).

A verdade e ética no discurso são chaves fundamentais para que as deliberações ocorram em um sentido de bem ao coletivo, para que se efetive uma democracia deliberativa.

5 METODOLOGIA: O CAMINHO TRILHADO

Neste capítulo relato os aspectos metodológicos da pesquisa. Trata-se de investigação de abordagem qualitativa, hermenêutica ou interpretativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; COUTINHO, 2008), e por tais pressupostos esta pesquisa pode ser caracterizada, pois adota, do ponto de vista ontológico, a possibilidade de múltiplas realidades e, do ponto de vista epistemológico, além das questões de ordem técnicas e metodológicas, a relação subjetiva da pesquisadora com a interpretação dos dados constituídos. Considerando esses aspectos, todo o caminho trilhado foi delineado, preconizando o Agir Comunicativo em todo o processo de constituição dos dados.

Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o protocolo 43532921.0.0000.9029, sendo aprovada sob o número de parecer 4.827.790.

5.1 Onde se pretende chegar ao final do caminhar

5.1.1 Objetivo Geral

Investigar, a partir do discurso expresso por documentos e por pessoas que participaram como gestores, formadores e professores no GT de Matemática; as práticas de construção do Currículo da Cidade de São Paulo, enfatizando o papel das professoras e professores.

5.1.2 Objetivos Específicos

Descrever os mecanismos/processos utilizados para construção curricular no município de São Paulo;

Identificar as bases teóricas que subsidiam os conceitos de “currículo” e “participação de professores” no Currículo da Cidade;

Caracterizar os espaços de interação, bem como as ações promovidas pela SME, para o envolvimento de professores e professoras no GT de Matemática, e pelas professoras e professores envolvido(a)s para aderirem ou subverterem às

ações da SME;

5.2 A forma de caminhar

5.2.1 Companhias de caminhada

São parceiros e parceiras desta pesquisa professores e professoras que, como integrantes de GT, vivenciaram o processo de construção curricular iniciado em 2017 na rede municipal de ensino de São Paulo.

O convite para participação na pesquisa deu-se a partir de contato com uma Diretoria de Ensino da Cidade de São Paulo, para a qual foi encaminhada a solicitação com as devidas instruções de participação, e que se encarregou de contatar pessoas que compuseram GT de Matemática em 2017.

Indica-se os participantes pela letra “P”, por ser a inicial de professores, esses que são o interesse da pesquisa, como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. No Quadro 11, indica-se os cargos que os professores ocupavam no momento da construção do currículo. Cargos esses rememorados e mencionados pelos e pelas participantes.

Quadro 12 - Descrição dos participantes

Identificação	Cargo	Descrição
P1	Assessor	O Assessor é o responsável por organizar e analisar as demandas vindas da DREs, eles observam as pesquisas e respostas dos professores. É o cargo máximo após o Diretor técnico de currículo
P2	Diretor responsável	O Diretor é responsável pela organização da construção do currículo, buscando de acordo com a política vigente realizar e comandar todo o processo, desde a construção até a implementação.
P3	Assistente técnico de educação I - Formador	O Assistente técnico de educação, fica responsável pela formação dos professores em referência aos assuntos do currículo.
P4	Assistente técnico de educação I - Formador	
P5	Professor Colaborador	O Professor colaborador, são os professores escolhidos de cada unidade, para ser representante na DRE. Ele estimula as discussões nas unidades, buscando levantar as opiniões acerca dos conteúdos dispostos no currículo .
P6	Professor Colaborador	

P7	Professor	O professor é o participante do processo, ele contribui com suas ideias e experiências obtidas na rede.
----	-----------	---

Fonte: Elaborado pela Autora

Para compreensão do lugar em que cada participante situa a sua narrativa, a descrição do cargo ou função das pessoas no processo de construção foi inserida no quadro.

Às pessoas participantes foi delegado que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, poder-se-ia retirar o consentimento de utilização dos dados de participação na pesquisa. Os dados, portanto, se constituem de participações voluntárias, com ciência no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), devidamente assinado.

5.2.2 As vias do caminho

A perspectiva conceitual de currículo como fenômeno pedagógico, cultural e social plurifacetado e multidimensional, requer um design metodológico qualitativo de investigação (STAKE, 2010) que envolva não apenas a documentação escrita, mas também a constituição de dados em campo com professoras e professores.

Cabe ressaltar que procedimentos metodológicos seguiram as orientações²⁹ para procedimentos em pesquisas que envolvam etapa em ambiente virtual promulgada pela comissão nacional de ética em pesquisa (CONEP), e se delineiam em três etapas, a saber:

Etapa 01: Análise dos documentos que expressam o Currículo da Cidade de São Paulo, objetivando identificar conceitos e processos envolvidos na panificação e implantação das diretrizes curriculares.

Etapa 02: Constituição de um grupo com os professores(as) de matemática, bem como formadores(as) que atuaram nas escolas, ambos integrantes dos GT de matemática e participantes do processo de construção e implementação do currículo da cidade de São Paulo. A constituição do grupo se deu por reunião, de forma voluntária e realizada por meio de plataforma online.

²⁹ Disponível em: <

https://comitedeetica.ufop.br/sites/default/files/comitedeetica/files/orientacoes_para_procedimentos_e_m_pesquisas_com_qualquer_etapa_em_ambiente_virtual.pdf?m=1614288626 >. Acesso em: 15 de jul. 2021.

A reunião foi gravada para transcrição das conversas e enviado aos participantes para aprovação posterior. As imagens não serão utilizadas. A formação do grupo tem por objetivo oferecer um espaço para que as pessoas rememorem e narrem suas experiências relacionadas à construção do Currículo da Cidade, enfatizando a forma como professores e professoras foram envolvidas nos processos e suas percepções sobre seu papel nesse contexto.

Todos os participantes falaram livremente sobre sua experiência com o Currículo da Cidade, partindo da participação no GT de Matemática e debatendo sobre a participação de professoras e professores na construção desse Currículo.

Ao se constituir o grupo, teve-se a intenção da constituição de uma Esfera Pública como potencial de comunicação pública. A esfera pública está diretamente relacionada com o “espaço social”, do qual pode emergir formação discursiva da opinião e da vontade política. (HABERMAS, 1992, p. 436.)

Etapa 03: Momento analítico e interpretativo, considerando os resultados das etapas anteriores. A partir do arcabouço constituído procedeu-se busca de evidências que: 1) expliquem mecanismos/processos utilizados para planificação/implantação das diretrizes curriculares; 2) identifiquem sujeitos e ações envolvidas nos processos de implantação da reforma curricular, incluindo, principalmente, aqueles responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de ações formativas dirigidas aos professores; 3) caracterizem a narrativa dos professores de matemática sobre a forma como foram envolvidos no processo de reforma curricular que constitui o Currículo da Cidade; 4) descrevam a forma como os professores foram, ou são, envolvidos nos processos de implantação do Currículo, identificando possível/possíveis modelo(s) de formação docente adotado(s) e as racionalidades que subjazem às relações que se estabeleceram/estabelecem nesses processos. Tais análises se desenvolvem segundo os princípios da Teoria da Ação Comunicativa.

5.3 Riscos e benefícios

Toda pesquisa oferece riscos. Neste caso os riscos que poderiam ocorrer se relacionam à invasão de privacidade; a tomar o tempo da pessoa em participar do grupo para conversar; à divulgação de imagem e de narrativas; à divulgação de informações; à interferência na vida e na rotina dos sujeitos; ao embaraço de

interagir com estranhos, a medo de repercussões eventuais. Caso ocorressem, seriam tomadas providências e suporte psicológico e jurídico seria oferecido a(o)(s) participante(s).

O sigilo e anonimato estão garantidos. Somente a pesquisadora e sua orientadora têm conhecimento das identidades, mas ambas assumiram o compromisso de mantê-las em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa, durante ou ao término da investigação.

No desenvolvimento desta pesquisa todos os esforços possíveis foram empenhados para minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões constrangedoras; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização; a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. A preocupação com o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes foi uma constante no desenvolvimento da investigação, assim como também me assegurar que da inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e as pessoas participantes da pesquisa.

Toda pesquisa também oferece algum tipo de benefício, e neste caso, a partir desta pesquisa, pode-se inferir sobre espaços formativos para docentes, bem como o acesso aos resultados individuais e coletivos sobre a temática de currículo pode ser de interesse a professores e professoras de matemática para reflexão sobre reformas curriculares. Isso tudo, além de garantir o acesso da população em geral ao estudo e aos resultados da pesquisa.

5.4 A interpretação do que foi constituído ao longo da caminhada

5.4.1 Metodologia de análise

A análise dos dados persegue os elementos propostos por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa, principalmente aqueles que dão base para interpretar a Ética do Discurso.

A proposta de uma análise discursiva parte do princípio de que é possível caracterizar a esfera pública e os processos deliberativos, a partir da Ação Comunicativa e a Ética do Discurso. Habermas afirma que existem tipos específicos de ações de fala e a forma pragmática como elas são empregadas determina a categoria em que elas se inserem. Assim, o filósofo descreve pelo menos quatro tipos de ações de fala: imperativa, constatativa, reguladora e expressiva.

Ações de fala constatativas, que não apenas corporificam o saber, mas também o representam de maneira explícita e, portanto, possibilitam conversações, podem ser criticadas sob o aspecto da verdade. Em controvérsias mais remanescentes sobre a verdade dos enunciados, o discurso teórico apresenta-se como um prosseguimento do agir orientado pelo entendimento, mas compreendido com outros meios [...] Ações reguladas por normas corporificam um saber moral-prático. Elas podem ser contestadas sob o aspecto da correção. Assim como uma pretensão de validade, uma pretensão de correção que gere controvérsia pode tornar-se uma questão e submeter-se a uma prova discursiva. (HABERMAS, 2012, p. 575).

Entendemos que cada tipo de ações de fala tem um objetivo explícito num processo comunicativo e que este objetivo está intimamente relacionado com a característica daquela Ação (Ato) de Fala. Contudo, não somente o tipo de ação empregada pode determinar a categoria em que o Ato de Fala se enquadra, mas também a pretensão de validade empregada neste ato. Com isso, deve-se ter claro que é necessário que haja um Entendimento na comunicação e que a Ética do discurso possa se fazer presente.

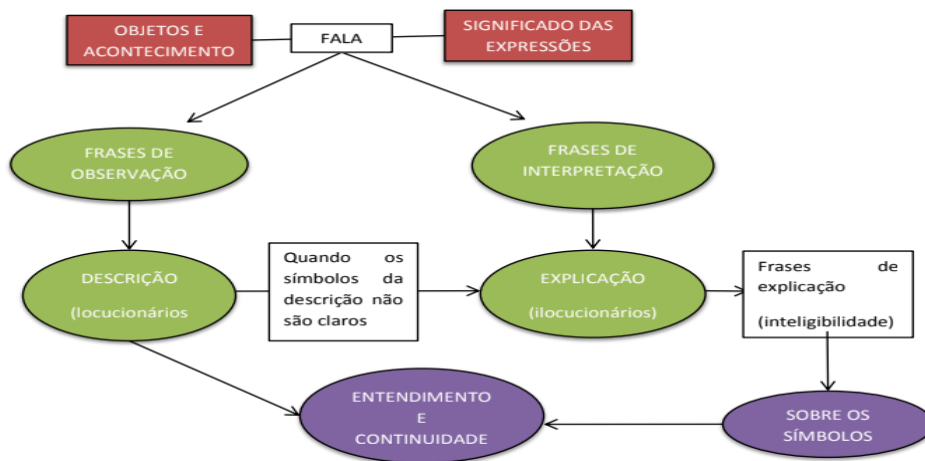
Salienta-se que em Racionalidade e Comunicação (HABERMAS, 2002), o filósofo nos apresenta claramente quatro fatores essenciais para que ocorra um processo de comunicação orientado para o Entendimento – a Ação Comunicativa. Inicialmente, Habermas (2002, p. 12) destaca que uma comunicação por parte do falante, que viabiliza consenso com o ouvinte de forma intersubjetiva e que tenham o entendimento como horizonte do processo comunicativo, deve perseguir as seguintes pretensões: (i) Enunciar de uma forma inteligível; (ii) Dar (ao ouvinte) algo que este compreenderá; (iii) A fazer-se a si próprio, desta forma, entender; e (iv) Alcançar o seu objetivo de compreensão junto a outrem. A partir dessas recomendações, entende-se que um processo comunicativo que busca o entendimento não é apenas responsabilidade do falante (como observado em i, ii e iv.), mas também do ouvinte (como em iii), numa relação intersubjetiva.

A análise dos dados constituídos, procede via análise das interações entre

os sujeitos participantes do grupo. Destarte, delimita-se utilizar da filosofia habermasiana alguns aspectos reconstrutivos e alguns princípios da teoria dos Atos de Fala. Nesse cenário alguns conceitos são tomando como chaves, a saber “análise reconstrutiva”, “atos de fala”, “pretensões de validade”, “argumentação” e “discurso”.

Na figura a seguir tem-se o esquema da estrutura de um processo de entendimento por meio dos Atos de Fala.

Figura 07 - Esquema de um processo de entendimento por meio dos atos de fala



Fonte: Neves da Silva (2013, p. 116).

O mundo objetivo (objetos e acontecimentos) e o mundo subjetivo (significados das expressões) são articulados por meio de Atos de Fala em um processo interativo constituído por frases contemplativas e por frases elucidativas/explicativas – ou, em linguagem habermasiana, via os Atos de Falailocucionários. Esse processo fica se repetindo, se reformulando ou se transformando até que se encontre (ou se construa) a inteligibilidade que, passando pela exposição e aceitação das pretensões de validade, o Entendimento pretendido é alcançado. Nesse contexto, importa a compreensão da diferenciação dos três tipos de Atos de Fala: osilocucionários, oslocucionários e osperlocucionários, caracterizando-se da seguinte forma.

Os *atos de fala locucionários* são aqueles em que o falante se vale de expressões para apontar o estado das coisas, por exemplo, quando

exprime uma informação sobre um fato. Este está no plano do conteúdo das expressões e diz respeito apenas ao que foi dito.

Os *atos de fala ilocucionários*: São expressões que carregam um ato para além da fala cuja intenção está explícita, ou seja, quando o falante exerce uma ação com sua fala. Conselhos e informações acompanhadas de recomendações são assim consideradas.

Os *atos de fala perlocucionários*: são aquelas expressões linguísticas nas quais o falante pretende causar um efeito no ouvinte e esse efeito está ligado a uma intenção estratégica de conseguir o que pretende. Os atos de fala perlocucionários são expressões voltadas à ação estratégica, com intenção de fim exitoso. (NEVES da SILVA, 2013, p.117)

De posse desse arcabouço habermasiano, a pretensão é a de identificar a racionalidade predominante, nas interações entre as pessoas participantes do grupo constituído para conversar sobre o processo de construção curricular do município de São Paulo.

5.4.2 O Registro das análises: mapa do caminho

O Momento analítico e interpretativo, com o dispositivo habermasiano, já percorrido anteriormente, apresenta-se como sínteses do processo, ou pelo menos como esse é compreendido por esta pesquisadora. A partir deste entendimento, descrevo as etapas metodológicas percorridas.

Para a análise das interações, procedi a uma seleção de episódios dentre todo um universo de narrativas que constitui a conversa que caracterizou o funcionamento do grupo. A identificação dos episódios de análise se deu pela leitura exaustiva da transcrição da reunião.

Entendo por episódio, um conjunto de falas que contemplam um determinado tema que pode ser identificado. O episódio pode se constituir por um grupo de falas de pequena ou grande extensão, desde que apresente uma temática específica. Como exemplo, segue a Figura 08.

Figura 08 - Exemplo de episódio de análise

P2 - *Natália, uma coisa que é interessante que a P1 vai trazendo, é, nesse momento histórico né de que a gente está lá em 2017 a gente começa com o dia 3 de março, essa data eu nunca vou esquecer na minha vida (risos)*

P1 - *Eu também não, (risos)*

Fonte: Elaborado pela Autora.

O episódio, representado na Figura 08, retrata um tema específico que pode ser identificado e expresso por Ato(s) de Fala (identificação do momento de início dos trabalhos com a construção curricular).

Atos de fala são emissões linguísticas, tanto uma expressão, como uma frase. Para fins de organização, utiliza-se na transcrição da reunião a designação “EpX” para o episódio de número X. Assim, por exemplo, Ep.4 se refere ao episódio de análise número 04, selecionado de todo um conjunto transcrito da reunião do grupo, e que apresenta falas relacionadas a um tema específico.

A partir do arcabouço constituído busca-se a caracterização pragmática dos Atos de Fala, para isso, procedendo-se à busca de evidências que:

1) expliquem mecanismos/processos utilizados para planificação/implementação das diretrizes curriculares;

2) identifiquem sujeitos e ações envolvidas nos processos de implantação da reforma curricular, incluindo, principalmente, aqueles responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de ações formativas dirigidas aos professores;

3) caracterizem a narrativa dos professores de matemática sobre a forma como foram envolvidos no processo de reforma curricular que constitui o Currículo da Cidade;

4) descrevam a forma como os professores foram, ou são, envolvidos nos processos de implantação do Currículo, identificando possível/possíveis modelo(s) de formação docente adotado(s) e as racionalidades que subjazem às relações que se estabeleceram/estabelecem nesses processos.

Esta etapa se configura como a principal etapa do processo de análise, dar-se-á sintetizadas e nomeadas as componentes ilocucionária dos atos de fala. Assim, poder-se-á descrever como se dá o processo comunicativo segundo o referencial habermasiano e NEVES da SILVA (2013). O quadro abaixo apresenta um modelo de análise com seus elementos descritos.

Quadro 13: Exemplo de quadro de análise das características comunicativas

Ato de fala	Características
EP01 P2 - [...] uma coisa que é interessante que a P1 vai trazendo, é,	Uso de frases explicativas

<i>nesse momento histórico né de que a gente está lá em 2017 a gente começa com o dia 3 de março, essa data eu nunca vou esquecer na minha vida (risos)</i>	AF Locucionário Busca por inteligibilidade
EP01_P1 - <i>Eu também não, (risos)</i>	Aceitação do AF

Fonte: Elaborado pela Autora.

Utiliza-se a sigla EP01_P1, representando Episódio 01, professor P1, ou seja, seguirá o padrão EPX_PX, onde X é a variável. Ressalta-se que utilizar-se-á episódios relevantes à pesquisa, ou seja, aqueles que representam e respondem aos objetivos da pesquisa.

6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS: O REGISTRO DA CONSTRUÇÃO

Busca-se neste capítulo apresentar a análise dos documentos que expressam o Currículo da Cidade de São Paulo, objetivando **identificar conceitos** e processos envolvidos na panificação e implantação das diretrizes curriculares, bem como descrever os mecanismos/processos utilizados para construção curricular no município de São Paulo; **identificar as bases teóricas** que subsidiam os conceitos de “currículo” e “participação de professores” no Currículo da Cidade e **caracterizar os espaços de interação**, bem como as ações promovidas pela SME (para o envolvimento de professores e professoras no GT de Matemática) e pelas professores e professoras envolvido(a)s (para aderirem ou subverterem às ações da SME);

6.1 Processos de construção do currículo

A Rede de escolas municipais de São Paulo possui características socioeconômicas, geográficas e culturais diversas, contemplando estudantes das nações Tenondé Porã, Krukutu e Jaraguá³⁰, de nacionalidade boliviana, japonesa, chinesa, dentre outras; além de estudantes vindos de diferentes regiões do país, sejam elas periféricas, centrais e rurais.

Tal diversidade não é difícil de ser imaginada, a julgar pelas dimensões geográficas do município de São Paulo, ocupando uma área de 1.521.110 km² e abrigando uma população de 12.325.232. Segundo dados do IBGE³¹ (2020) esses números superam os de alguns países. A Rede municipal de educação também se apresenta bastante expressiva, possuindo quase um milhão de estudantes, aproximadamente 63 mil professores e 80.438 profissionais da educação.

Essa rede apresenta tentativas de organização com vistas ao atendimento de toda uma volumosa diversidade de pessoas e culturas que se apresentam. Há constituições de esferas, objetivando criar espaços de integração e interação para a gestão da rede.

No contexto de reforma curricular estudado, uma dessas esferas, preocupada com a formação de professores, se constituiu como um espaço de discussão e sobre formação para implantação do “novo” currículo. A esse espaço se denominou Grupo

³⁰ Aproximadamente 305 alunos.

³¹ IBGE (2020). Portal do Governo Brasileiro. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

de Trabalho (GT) definido por área de conhecimento que caracteriza as “disciplinas” da matriz curricular.

Grupos de Trabalhos (GTs) com representantes das treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), sob a coordenação da equipe técnica da SME/ COPED e assessores das diferentes etapas, áreas de conhecimento e modalidades, além de familiares/responsáveis, estudantes, comunidades e membros da sociedade civil. (PALANCH; COSTA, 2020, p.09)

Para esta pesquisa nos interessou o GT de Matemática que ficou responsável por discutir a implantação curricular em reuniões que ocorreram nas diretorias e na SME. Dessas reuniões, coordenadas por assessores e membros das equipes técnicas, resultaram propostas a serem apresentadas aos seus pares para reflexões que, de acordo com (PALANCH; COSTA, 2020), seriam incorporadas nos documentos curriculares construídos.

O desenvolvimento deste trabalho colaborativo, se baseou em quatro referências básicas, o Documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2007); o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), o documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (SÃO PAULO, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

Considerando esses referenciais, a SME estruturou o documento curricular da Cidade de São Paulo em três conceitos: a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva, tendo em vista a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças, jovens e adultos matriculados em nossa Rede. (PALANCH; COSTA, 2020, p.9).

03 de março de 2017, inicia-se a apresentação e discussões do Currículo da Cidade. Para o Ensino Fundamental, Médio, Educação Especial assim como a Educação Infantil, teve início em agosto as discussões. A Educação infantil,

[no] mês de agosto, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) - SP para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão que foi para segunda consulta pública no mês de setembro, e após novas considerações e adequações, consolidamos esta versão final [...] Os bebês e crianças também tiveram suas vozes consideradas, participando de processos de escutas, nos territórios onde se encontram. (SÃO PAULO, 2019)

Para o ensino fundamental e médio, especificamente, para o currículo de matemática,

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender. Cotidianamente, o Currículo se atualiza nas diferentes regiões e nos territórios da Cidade, à medida que passa por processos de transformação e de qualificação oriundos da prática. Dessa forma, a SME apresenta, agora, a 2ª edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais que colocaram o Currículo em ação nas Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, 2019, s/p)

Em 2018 cria-se os Cursos: Práticas de Leitura no Ensino Médio: teoria e prática; Práticas de Produção de Textos no Ensino Médio: em busca do sujeito-autor e Formação do Ensino Médio 2018. Com o lançamento do currículo, há a necessidade de implantação, ou seja, início da inserção em sala de aula,

O processo de implementação do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental teve seu início em 2018, com percursos formativos que enfatizaram a necessidade de fazer circular, na Rede Municipal, aspectos relevantes do currículo recém-lançado, especialmente as concepções das áreas presentes nos documentos dos diferentes componentes curriculares. (COSTA; QUEIROZ; GIANNICHI, 2020, p.18)

Desta maneira, inicia-se às formações, compostas por encontros com os professores, em que suas discussões se baseiam em entender “o por que a organização de um currículo por Eixos Estruturantes, Objetos do Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento?” (COSTA; QUEIROZ; GIANNICHI, 2020, p.18).

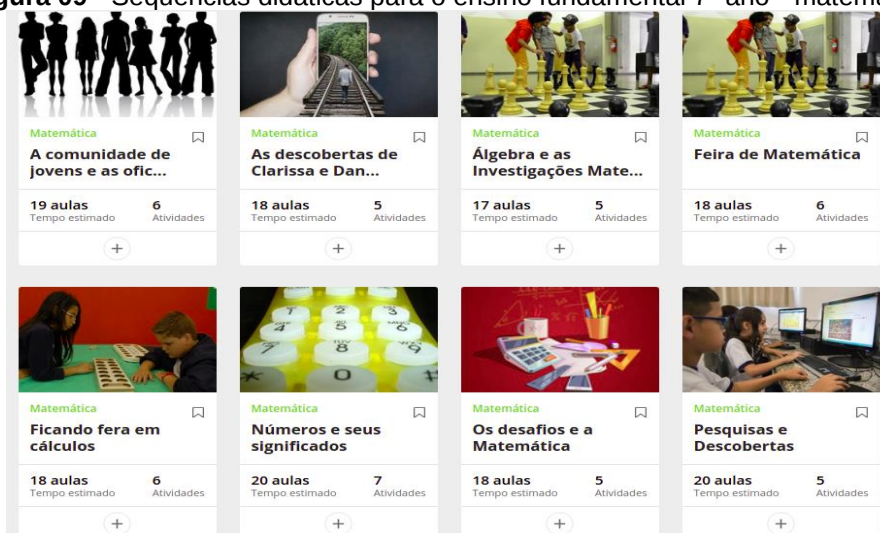
A condução dos momentos formativos obedeceu a uma lógica semelhante àquela estruturada nos grupos de trabalho constituídos por professores para a elaboração do documento: os chamados professores-parceiros tornaram-se, nas Diretorias Regionais de Educação, os mediadores entre o conjunto de conhecimentos abordados pelo Currículo e os demais professores participantes da formação. Foi um movimento, portanto, que promoveu encontros formativos nas 13 Diretorias Regionais de Educação e para todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental. Uma ação formativa que movimentou a cidade para discutir caminhos e possibilidades para que uma política curricular, representada por um documento oficial, pudesse – a partir das diferentes realidades da cidade – aterrissar em sala de aula. (COSTA; QUEIROZ; GIANNICHI, 2020, p.18).

Estes momentos formativos, ocorreram no espaço-tempo (JEIF)-jornada Especial Integral de Formação, o qual o professor tem 40 horas destinadas - 25h/aula e 15 h/adicionais semanais (11 na escola e 4 em local de livre escolha). Ou seja, dentro destas 11 horas “[...] se discutem aspectos que consideram relevantes sobre currículo (de modo mais abrangente) e, especificamente, sobre o Currículo da Cidade. (COSTA; QUEIROZ; GIANNICHI, 2020, p.18).

Em 2018, as ações formativas pautaram-se pela proposição de cursos optativos aos professores da Rede, que trataram de explorar as dimensões didática e metodológica do Currículo da Cidade para a consolidação de diferentes aspectos relacionados à prática docente. Para tanto, o eixo articulador dessa formação foram as sequências de atividades, reconhecidas como modalidade organizativa primordial à organização dos conteúdos, do tempo didático e da classe. A produção de sequências de atividades permitiu que professores, primeiro, aprofundassem seus conhecimentos sobre, por exemplo, os objetos do conhecimento e, depois, sobre como, a partir desses, poderiam estruturar suas aulas. (COSTA; QUEIROZ; GIANNICHI, 2020, p.18).

Essas ações, realizadas pela SME, ensejaram a participação docente, pois ao fim de cada curso, foram requeridos trabalhos, denominados por sequências didáticas. Os professores “[...] poderiam pensar em situações didáticas específicas, a partir dos conhecimentos circulantes nos diversos componentes, visando à consecução de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento [...]”. (COSTA; QUEIROZ; GIANNICHI, 2020, p.18).

Figura 09 - Sequências didáticas para o ensino fundamental 7º ano - matemática



Fonte: Currículo Digital da Cidade de São Paulo³²

³²Disponível em: <<https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/sequencias>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

No site da SME disponibiliza-se as sequências didáticas³³, com intuito de inspiração, apreciação e consulta para demais profissionais da educação.

6.2 Base teórica

Além das bases teóricas presentes nos documentos oficiais emitidos pela SME, no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2022), nas Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2019f), e nas Priorizações Curriculares (SÃO PAULO, 2021), as quais têm como base os documentos: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2007), Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (SÃO PAULO, 2016), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais, (BRASIL, 2010), identifiquei nesta análise mecanismos e processos, da construção e implementação do currículo, pautados em Willian Doll³⁴.

Esse curricularista defende um conceito para currículo de natureza não linear, mas construtiva a partir da interação entre participantes, no qual

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será seu significado. (DOLL, 1997, p.178 apud Palanch e Costa, 2020, pág.8).

A perspectiva de Willian Doll, aparentemente, se materializa não só em tentativas de ouvir professores e estudantes alunos sobre a proposta de um “novo” currículo, mas também pelo envolvimento dos gestores (diretores e coordenadores) em processos de decisão colaborativa.

Nos documentos curriculares analisados alguns termos e expressões me chamaram atenção, dentre esses Educação Integral, Equidade Educativa e

³³ Disponível em: <<http://curriculo.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

³⁴ Doll. W. foi um educador americano, autor e teórico do currículo. Ele propõe critérios para um currículo destinado a promover uma visão pós-moderna, tem-se sua teoria do caos e complexidade e suas implicações para o currículo escolar. Sugere quatro Rs para avaliar a qualidade de um currículo pósmoderno: Riqueza, Recursão, Relações e Rigor além de defender um currículo gerado, não pré-definido, indeterminado, mas limitado.

Educação Inclusiva.

O conceito de Educação Integral do currículo da cidade “visa ao desenvolvimento pleno do estudante ao propiciar-lhe as ferramentas sociais necessárias para o exercício da cidadania responsável” (PALANCH; COSTA, 2020, p.10). Por sua vez, a Equidade Educativa se relaciona com “pressupostos como os de igualdade de oportunidade e justiça social” (PALANCH; COSTA, 2020, p.10). E, por fim, o conceito de Educação Inclusiva

compreende a escola como espaço de todos, sem barreiras, sem distinções, reconhecendo a diversidade humana. Nesta perspectiva, a diferença é incorporada na dinâmica educacional, é vista como múltipla, diversa, rica e insubstituível. Fugindo à homogeneização e padronização dos processos, a Educação Inclusiva preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos, sem exceção. (PALANCH; COSTA, 2020, p.11)

Esses conceitos também apareceram durante a conversa no grupo de participantes do GT de matemática, constituído para esta pesquisa, quando falavam sobre as demandas da secretaria, sobre o que era importante ser contemplado pela proposta curricular.

P2 [...] que existiam algumas coisas que a gente não abriu mão enquanto secretaria né, então existiu algumas coisas que era a educação inclusiva, a educação integral é, isso a gente não abriu mão que tinha que ter dentro de todos os currículos, isso era uma demanda da secretaria, mas as outras construções elas foram muito dialogadas, muito conversada com os professores. (Trecho do Ep.14)

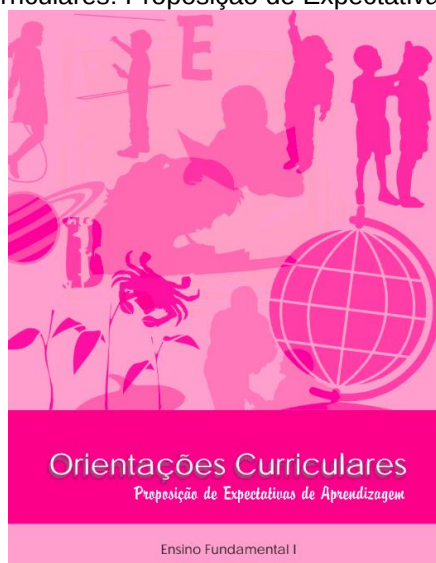
O documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a educação (SÃO PAULO, 2007/2008) fez parte do rol de orientações para a escrita do currículo com o objetivo de contribuir para a “reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental” (SÃO PAULO, 2007, p.10), sendo, por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Este documento foi confeccionado, também, no modelo coletivo e contou com a articulação com os resultados da Prova São Paulo.

Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que

apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na sequência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede. [...] Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão. (SÃO PAULO, 2007).

Palanch e Costa (2020) afirmam que as "Orientações Curriculares contaram com a participação das escolas em sua elaboração, como a organização de expectativas de aprendizagem por componente curricular e por ano de escolaridade, que eram bastante utilizadas pela Rede" (p.10).

Figura 10- Orientações curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem



Fonte: São Paulo (2007)

O documento é dividido em quatro partes, a primeira traz a apresentação do programa, a articulação do programa com projetos em desenvolvimento e a articulação do programa com o projeto pedagógico das escolas. Na parte dois, têm-se os fundamentos legais e articulação entre áreas de conhecimento, a aprendizagem, ensino e avaliação, os critérios para seleção de expectativas de aprendizagem e os aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem nas Unidades de Ensino (U. E). Na terceira parte se encontram as expectativas de aprendizagem referentes às diferentes áreas de conhecimento, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física. Por fim, na última parte, as Orientações Metodológicas e Didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem.

Palanch e Costa (2020) citam que no “texto dedicado à Educação Integral, observa-se que marcos legais nacionais e internacionais referentes ao direito à educação estão consagrados, reconhecendo e garantindo o acesso à educação, a permanência e o sucesso na trajetória escolar para todos os estudantes” (p.09).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, estabelecem uma base nacional comum, assim como a BNCC, ela é responsável por “[...]orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013). Para a construção das diretrizes, estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área, auxiliaram e colaboraram com a sua formulação.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, [...], são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. 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, 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)

Quando se trata sobre direito à educação, termo presente na construção e desenvolvimento do currículo da cidade de São Paulo, “falamos também sobre currículo, conhecimento e cultura, elementos que atuam de acordo com as circunstâncias de tempo, lugar e espaço social. A esses elementos juntam-se os princípios norteadores das políticas educativas assim como das práticas pedagógicas” (PALANCH, COSTA. 2020, p.9). Termos estes presentes nas DCNs. Outros princípios presentes no currículo da cidade, são três princípios fundamentais presentes nas diretrizes, são esses, Éticos, Políticos e Estéticos,

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem-estar de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento, para assegurar a igualdade de direitos entre os estudantes que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, em que seu objetivo é definir um conjunto essencial e progressivo de aprendizagens fundamentais, estruturado com textos introdutórios (geral, por etapa e por área), Competências gerais, Competências específicas e Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento. Estes componentes inserem, de forma abrangente, os conceitos de equidade, igualdade, diversidade e pluralidade cultural tal qual expressos na Constituição Federal Brasileira, na LDB e na BNCC. Assim como a BNCC, a Secretaria Municipal de Educação se fundamentou nos princípios éticos, políticos e estéticos descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, para estabelecer os Direitos de Aprendizagem, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e a Matriz de Saberes, que devem nortear toda a escolarização básica. Esses Direitos, Objetivos e Saberes subsidiam o que bebês, crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo da sua trajetória escolar (Palanch, Costa. 2020, p.12)

A partir desses documentos, apresentados neste capítulo, as redes de ensino, as unidades educacionais e os professores da educação básica, em todo o Brasil, e principalmente no município São Paulo, procuraram organizar seus currículos, considerando as peculiaridades locais.

6.3 Formação de professores

Além da influência de documentos, havia a dos professores nesta

construção, o qual puderam participar, opinando sobre as disciplinas de conhecimento. Neste tópico, interessa apresentar a estrutura adotada pela SME em relação às formações ocorridas decorrente das implantações, evidenciando o conceito de formação de professores subjacente a essa estrutura.

Na busca por apreender o conceito de formação adotado, me deparei com descrições no portal da SME, em aba destinada à Educação Matemática, acerca de ações formativas promovidas pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio, no primeiro semestre de 2018, com a participação da Assessoria de Matemática e dos Formadores de Matemática das Divisões Pedagógicas das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE).

A finalidade desta formação foi a de elaborar, discutir, transformar e validar pautas formativas tendo o currículo de Matemática como referência e abordando, além dos objetos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Matemática, a gestão de sala de aula e os processos avaliativos visando a subsidiar a prática educativa dos professores que ensinam Matemática nos ciclos Interdisciplinar e Autoral. (MACHADO; JESUS, 2021, s/p)

Entende-se que a formação, com essas características apontadas nos referenciam a um treinamento para a utilização do documento e como espera-se que o professor se organize em relação a gestão em sala de aula e nos processos avaliativos. Questiono-me se é essa formação que os professores esperam/deveriam receber?

O Grupo de trabalho composto pelo Professor Orientador de Área (POA) de Matemática participaram de reuniões mensais, oferecidas no primeiro e segundo semestres de 2019, com as equipes de Matemática da Divisão de Ensino Fundamental e Médio, com a assessoria, e os formadores de Matemática das Divisões Pedagógicas, com o intuito de organizar as ações formativas dos formadores de Matemática no curso: “Formação em continuidade do professor orientador de área de Matemática³⁵”.

O POA surge como uma possibilidade de formação continuada e em serviço, “uma vez que a finalidade dessa função é, entre outras, ampliar a rede de parcerias do Coordenador Pedagógico” (SÃO PAULO, 2021,p.3). Ele organiza como se dará

³⁵Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Orientac%CC%A7oes-Gerais-POA-2021_web.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2022.

os estudos e discussões nos horários de JEIF e são pautadas em três conceitos: intervir, planejar e acompanhar.

E esse conceito de formação foi confirmado por um dos participantes do grupo constituído para conversar sobre a construção do Currículo da Cidade, ao afirmar que “formação né, é tudo aquilo que a gente tinha discutido é, tudo que falamos naquela semana sobre o currículo, 15 dias depois eles voltavam com a impressão que tinham tido lá na DPED ou na escola deles [...] (P3, Trecho do Ep.03).

Em suma, evidencio que a formação empreendida se relacionava com atividades que objetivavam apresentar aos professores o que havia no “novo” currículo, sem a devida preocupação com práticas efetivas de avaliação que apreendesse se os professores entendiam o porquê estavam lá. Então, se torna possível afirmar que um conceito de formação veiculado ali é do tipo técnico, onde se forma para dar conta de demandas específicas de ordem prática, formar para ser capaz de executar.

7 ANÁLISE DA CONVERSA: A TRAJETÓRIA

A intenção de constituir um grupo com participantes do GT de Matemática para conversar sobre o processo de construção do Currículo da Cidade se relaciona com a possibilidade de analisar a interação entre eles, em um espaço livre de assimetrias e de total liberdade de Atos de Fala, caracterizando o discurso sobre o papel das professoras e professores naquele processo, a partir, tanto dos sentidos das falas quanto das intencionalidades dos falantes.

O encontro ocorreu no dia 05 de agosto de 2021, quinta-feira, deu início a conversa em grupo às 19:30h, por videoconferência, através do aplicativo Google Meet³⁶. A duração da reunião foi de 2:11:48 min. Com participação de professores que trabalharam nos GTs e construção dos documentos. Iniciei apresentando minhas intenções, nas quais era interesse da pesquisa, a saber: Como foi a participação deles neste processo de atualização de currículo? Sentiram-se participativos no processo? Suas dificuldades e facilidades do processo. P2, iniciou a conversa apresentando os demais colegas e entre si organizaram as falas. Ressalto que os participantes já eram conhecidos, por conta do movimento da construção do currículo, o que facilitou suas interações. Todos deram a sua voz, e à medida que relembavam do processo, os demais participantes interagiam pelo Chat.

7.1 Participação dos Professores: sob uma ótica da SME

O Episódio 01 é marcado pela participação de P1, indicando como foi para a SME organizar um currículo, logo após uma experiência de construção do material, Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral³⁷, na rede.

³⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

³⁷ O documento tem o intuito de auxiliar o trabalho educativo nas escolas de ensino fundamental e médio, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e para seus desdobramentos ao longo do ano letivo.

Quadro 14: Análise das características comunicativas do *Episódio 01*.

Ato de fala	Características
<i>P1 [...] mas como é que você leva em consideração tudo aquilo que vem da própria rede né, respeitando a trajetória de construção de currículos [...]</i>	Ato de Fala Ilocucionário
<i>P1 [...] então assim você vai vendo as diferentes construções que isso vai, é, ocorrendo é dentro da própria rede né, a questão histórica e das relações né, que se dão e que se modificam [...]</i>	
<i>P1 [...] costurar todas essas coisas que vão, é, atravessando no fundo toda essa perspectiva né, da construção de um currículo levando em consideração aquilo que você tem, é, de memória, é e de contexto social e político que essa rede vai vivendo a medida que ela vai se modificando né, você tem pessoas entrando e saindo o tempo inteiro e ao mesmo tempo uma, relações de poder que você também precisa lidar com isso para poder costurar esses conhecimentos no fundo que são da própria área [...]</i>	Uso de frases explicativas Ação normativa
<i>P1 [...] mas acho que de qualquer forma a gente foi se fortalecendo dentro do próprio grupo, né, compartilhando essas experiências e ao mesmo tempo tentando ouvir e conseguindo, não sei se a gente conseguiu, mas acho que assim, a gente de alguma forma materializou um pouco essa discussão que foi, é sendo construída ali, com muitas mãos, com muitas mãos mesmo.</i>	Pretensão de validade avaliativa Ato de fala perlocucionário

Fonte: Elaborado pela autora.

P1, resgata em sua memória, dificuldades externas, algumas fora de seu controle, tais como a situação de professores cansados de discutir documentos curriculares e de nada valer, ou ainda, mudanças políticas que alteram todo o processo educacional, muitas vezes, fazendo recomeçar todo um processo de atualização ou construção de currículo. Para isso, P1 se faz inteligível, utilizando ato de fala ilocucionário, no qual como falante se vale de expressões para apontar o estado de como se apresentavam os professores em vista do documento. Também se faz presente o ato perlocucionário, com o qual pretende causar o efeito, uma tentativa de nos sensibilizar em relação à dificuldade de trabalho que os professores encontram nesses processos de implantação de política curricular.

Em continuidade, P2 aceita a pretensão de validade de P1 e complementa com memórias resgatadas a partir da fala de P1, caracterizando o Episódio 02 pela narrativa de tentativas da equipe da SME de envolver toda rede, ouvindo quem

participou de construções anteriores, tentando apaziguar os ânimos de quem sentia que o trabalho feito até o momento estava sendo desfeito. Isso tudo, aparentemente, em uma estratégia de “ouvir” para trazer como “aliado”.

Quadro 15: Análise das características comunicativas do *Episódio 02*

Ato de fala	Características
<i>P2 [...] É o mês de março de 2017, que assim, o auditório, para você ter ideia Pesquisadora, eu acho que tinha mais de 850 pessoas dentro do auditório, e a gente tinha a rede né, como um todo [...]</i>	Ato de fala locucionário Uso de frases explicativas Ação comunicativa
<i>P2 [...] Então nesse dia 03 de março de 2017, é, todas aquelas pessoas que participaram da construção anterior, estavam lá, e, foi uma briga bem política mesmo, assim, no momento que, dizendo vocês vão destruir tudo aquilo que nós fizemos e tentando colocar algo novo, sem ter utilizado o que acabou [...]</i>	Ação dramatúrgica Ato de fala locucionário
<i>P2 [...] aí a gente nos faz a pensar no quanto é importante a gente ouvir esse rede, ouvir os professores, né, nesse momento, a gente começa a ter um panorama, uma ideia, de como que eu tenho que ouvir cada um destes que estão aqui conosco agora, né, cada um deste professores que estão aqui ,que daqui a pouco, é, você vai conduzindo aí, para a gente ouvir um pouquinho do lado deles né .É então o quanto que é interessante você olhar também, para tudo aquilo que a rede foi produzido e a experiência que a rede traz [...]</i>	Ato de fala ilocucionário Ação estratégica Ação regulada por normas
<i>P2 [...] Então a todo momento a gente tentou trazer essas pessoas, né, ouvindo esses professores o tempo todo. [...] a gente foi bem bombardeado, e depois a gente consegue, é, ganhar esse grupo [...]</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse episódio, percebe-se o quanto foi necessário se fazer inteligível e buscar pelo Entendimento, para que os professores da rede pudessem compreender as intenções de P1 e P2 relacionadas à construção de um novo currículo.

A presença da ação estratégica surge para convencer que a proposta apresentada era boa e com boas pretensões. O discurso oficial da SME, expresso

pelos participantes desta conversa – que naquele momento representavam a secretaria, advoga pela norma de fazer a nova proposta ser “aceita”, a consulta, o ouvir professores, as reuniões para exposições, se definem como estratégia de convencimento. Afinal, outra opção, além de ser convencido(a) e trabalhar pela implantação do novo currículo, nunca fora oferecida. Aos professores e professoras só cabia “entender” que a proposta era adequada, que geraria inovações e ganhos à rede municipal de educação.

A presença de Ação Estratégica se faz evidente no Episódio 03, caracterizando como o processo de envolvimento de professoras e professores pode ter sido conduzido no limiar entre a força de um argumento e um argumento de força. Este episódio marca como a explicitação de existir “um benefício” direto e imediato para professores que participavam das ações formativas é entendido como uma conquista da equipe da SME que promovia a implementação da proposta do Currículo da Cidade.

Quadro 16: Análise das características comunicativas do Episódio 03

Ato de fala	Características
<i>P2 [...] mas nós brigamos lá e conseguimos dispensa é, para estes professores, né, nos dias que eles estavam lá, isso também acho que foi uma conquista.</i>	Ação teológica Requisição de inteligibilidade Pretensão de sinceridade
<i>P2 [...]esses professores que iam para lá , eles retornavam para a DPED e faziam essa formação né, tudo aquilo que a gente tinha discutido é, naquela semana o currículo, 15 dias depois eles voltavam com a impressão que tinham tido lá na DPED ou na escola deles [...]</i>	Ação regulada por normas Ato de fala locucionário

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontra-se no Episódio 03, a presença da Ação Teológica, utilizada pela SME, escolhendo assim, o benefício aos professores, para que ao fim, possa conseguir a participação. É importante notar a requisição de inteligibilidade e sinceridade, vê-se a preocupação em participação dos professores no processo, mesmo que no início necessite de trocas e/ou convencimento.

Como estratégia política, no intuito de se valer de opiniões que contemplassem a diversidade da rede, são convidados professores de todas as regiões.

Quadro 17: Análise das características comunicativas do Episódio 04

Ato de fala	Características
<i>P2 [...] então nós temos 13 regiões né então quando a gente juntava nos GTs, o que a gente garantiu, que tivesse professores de todas as regiões para poder dialogar mesmo dentro desse grupo, é essas demandas das regiões são diferentes tá.</i>	Pretensão de sinceridade Ato de Fala perlocucionário Busca por entendimento

Fonte: Elaborado pela autora.

P2 se vale de pretensões de sinceridade, explicitando a maneira escolhida pela SME, busca por entendimento e utilização de Ato de Fala perlocucionário. É importante salientar, que no decorrer da entrevista, os participantes, indicam que foram escolhidos pelos assessores para ocuparem alguns cargos nesse processo. Tem-se no Quadro 17 explícito como se organizou a escolha dos professores.

Quadro 18: Análise das características comunicativas do Episódio 05

Ato de fala	Características
<i>P2 [...] então, um dos requisitos que a gente foi fazer essa escolha dos professores participantes dos GTs, era que os professores estivessem na sala de aula né, eles estivessem ali, no chão da escola, é justamente por conta disso né, é, para que eles pudessem participar efetivamente né, então é [...]</i>	Busca por entendimento Argumentação Pretensão de sinceridade Ação regulada por normas
<i>P2 [...] a gente não queria um documento que fosse de cima para baixo, a gente queria que fosse um documento tá, na qual os professores tivessem tido uma participação, tá[...]</i>	Uso de frases explicativas

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento, vê-se a preocupação de se fazer inteligível, então há uma busca por entendimento, utilizando a argumentação, uso de frases explicativas e pretensão de sinceridade, apresentando a realidade do processo. Verifica a apresentação dos valores da equipe SME, em que a preocupação durante toda a

construção e implementação fosse os professores se sentirem participativos, pois nos documentos anteriores, houve a participação dos professores, mas os mesmos não se sentiram participativos.

Com essa preocupação, vê-se o comprometimento da SME em convencer os professores a participarem do processo, para isso se valem de ações estratégicas com atos de fala perlocucionários.

Quadro 19: Análise das características comunicativas do Episódio 06

Ato de fala	Características
<i>P2 [...] eu lembro que a gente fez vários vídeos também viu, de divulgação de todas essas temáticas que nós estamos fazendo, então a cada mês, a cada , acho a cada 20 dias, a gente fazia um vídeo, né de divulgação mesmo do, da filmagem dos professores, da escuta dos professores, e no final, a gente fez um compilado disso também [...]</i> (Trecho do Ep.06)	Ação Estratégica Ato de Fala perlocucionário

Fonte: Elaborado pela autora.

Com isso, pela ação estratégica, os professores participam, aqui questiono-me em até que ponto pode-se influenciar a participação dos professores? Será que ocorreria baixa participação sem as estratégias?

Quadro 20: Análise das características comunicativas do Episódio 07

Ato de fala	Características
<i>P2 [...]a gente atingiu diretamente 4500 professores no processo inicial de formação, né, de implementação do currículo ta, é, lógico que trabalhamos com os professores que trabalharam nos GTs, então aqueles professores que estavam no GTs eles viraram nossos replicadores [...]</i>	Uso de frases explicativas Ato de Fala locucionário

Fonte: Elaborado pela autora.

Por este episódio, percebe a influência dos pensamentos da gestão aos professores replicadores, estes, participavam das reuniões, discutiam, assim acontecia o processo deliberativo. Aqui P2 se vale de frases explicativas, em que utiliza-se o ato de fala locucionário.

Nos episódios 08 e 09, tem-se uso de frases explicativas, o qual P2 requisita a inteligibilidade, utilizando de atos de fala locucionários e ação teológica.

Quadro 21: Análise das características comunicativas do Episódio 08

Ato de fala	Características
<i>P2 [...]Dentro do território como é que a gente conversa com esse currículo né, por que ter essa liberdade do professor também trabalhar com esse currículo ali, então como é que ele está se materializando neste momento, e aí os professores voltavam com essas demandas né, olha nós estamos com problemas em processos investigativos, a gente não sabe nada disso aqui,então, e eles pediam é leituras né, sobre determinados assuntos [...]</i>	Uso de frases explicativas Ato de Fala locucionário Requisição de inteligibilidade Ação Teológica

Fonte: Elaborado pela autora.

Interessante notar, a sinceridade dos professores nesse processo de escuta, vê-se que à medida que ocorreram os encontros com os GTs, apareceram as vozes, e este ato de fala, com o uso das frases explicativas contido no Quadro 21, mostra aspectos de escuta da equipe SME.

No Quadro 21, tem-se a explicação do funcionamento dos GTs, então havia divisões por área (Matemática, Educação Especial, Língua Portuguesa,etc.) porém não havia divisões de ciclo, o intuito era uma conversa entre a transição de etapas do ensino fundamental 1 ao 2.

Quadro 22: Análise das características comunicativas do Episódio 09

Ato de fala	Características
<i>P2 [...] os GTs não tinham divisão, é, ensino fundamental 1 e ensino fundamental 2, os professores estavam todos juntos tá, justamente por conta disso né, porque a gente viu que era uma demanda importante essa, e o documento também foi construído dessa maneira né, é, porque, para que o professor pudesse olhar né, para o documento como um todo [...]</i>	Uso de frases explicativas Ato de Fala locucionário Requisição de inteligibilidade Ação Teológica

Fonte: Elaborado pela autora.

Vê-se a preocupação do documento ser contínuo. Para que os professores pudessem ter um olhar por inteiro, não só do recorte em que se utiliza por exemplo

com sua determinada turma. O uso de frases explicativas e a Requisição de inteligibilidade nos auxiliam nesse entendimento, isso caracteriza o ato de fala locucionário. A ação Teológica se vale nesse momento de organização dos GTs em que a SME verificou a importância dessa demanda, esperando que, ao fim, esse currículo pudesse a cada ciclo complementar-se.

Eu, como pesquisadora, mas, principalmente, como participante do grupo que estava a conversar, busquei por inteligibilidade, requisitando uma explicação sobre a plataforma informatizada utilizada para interagir com os professores, possibilitando que tivessem acesso e opinassem sobre a proposta do Currículo da Cidade. A resposta ao meu pedido veio de P2 e caracterização do Episódio 10.

Quadro 23: Análise das características comunicativas do *Episódio 10*.

Ato de fala	Características
P2 [...]É então esse foi a parte do SGP ³⁸ , né surge de uma demanda da gente querer que todos os professores participassem, então essa era uma maneira da gente fazer e os professores , aí eles tinham uma opção, eu quero participar ou não quero, o SGP para você ter ideia, ele cria alertas, então a gente colocou isso também, então o professor entrava para fazer chamada dele, criava o alerta, você já olhou o currículo[...]	Ação estratégica
	Ato de fala locucionário Uso de frases explicativas
P2 [...]Nós também demos para as escolas que eles poderiam sentar em grupos o coordenador comandava isso é uma pessoa só podia fazer a inserção do que eles acharam tá [...]	Ação regulada por normas

Fonte: Elaborado pela autora.

A ação estratégica surge na utilização do SGP. O sistema faz parte do cotidiano dos professores, pois ali é registrado a presença dos alunos e suas aulas, logo utilizá-lo apresentando alertas a cada acesso facilita e incomoda o usuário, compreendo assim que ajuda a induzir a participação. A participação dos professores não foi imposta, eles poderiam escolher participar ou não, mas para que o processo possa se caracterizar como participativo e autoral, espera-se muitas

³⁸ Sistema de Gestão Pedagógica. Este sistema funciona no município de São Paulo para a organização de registros de presença, de ocorrências, além de outras documentações exigidas para que a aula aconteça.

contribuições, e para conseguir vê-se a preocupação da equipe SME em dar diversas maneiras de participação, por isso entendo que houve a ação regulada por normas, pois eles buscam que os professores participem.

Em busca de entendimento, P2 apresenta, com pretensões de verdade e sinceridade, frases explicativas sobre situações que, por força de superiores e enquanto representantes da secretaria, não poderiam flexibilizar a postura ordenativa.

Quadro 24: Análise das características comunicativas do *Episódio 11*.

Ato de fala	Características
<i>P2[...] essa construção conjunta com o professor, é cabe falar viu. Porque existiam algumas coisas que a gente não abriu mão enquanto secretária né, então existiam algumas coisas que era a educação inclusiva, a educação integral é, isso a gente não abriu mão que tinha que ter dentro de todos os currículos, isso era uma demanda da secretaria, mas as outras construções elas foram muito dialogadas, muito conversada com os professores[...]</i>	Pretensão de verdade e sinceridade Ato de fala locucionário Uso de frases explicativas

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui fica explícito a influência que a educação tem, há aspectos em que não se pode abrir mão, então mesmo que possivelmente os professores pudessem rejeitar o conteúdo, nada poderia se fazer, pois são regras a serem cumpridas. Questiono-me, será que não houve influências nos conteúdos discutidos, influências estas de provas avaliativas externas?

No Quadro 24, tem-se a preocupação na qualidade da formação dos professores na implementação do currículo.

Quadro 25: Análise das características comunicativas no *Episódio 12*

Ato de fala	Características
<i>P1 [...]nossa preocupação sempre foi muito com o é que a gente organizava os encontros de modo que eles pudessem ser de alguma forma um espaço formativo para quem estava no grupo e que aquilo que a gente levasse pudesse de alguma forma subsidiar as discussões dos professores no grupo, ou seja, para refutar aquilo que se tinha sido produzido, seja pela base, seja pelos próprios documentos anteriores da rede, que concepções novas de pesquisa a</i>	

<i>gente poderia estar levando para o grupo que subsidiasse no fundo um olhar mais</i>	Uso de frases explicativas
<i>P1 [...] o tempo inteiro era, qual era a nossa busca teórica para poder num próximo encontro trazer elementos que fossem realmente reflexivos para o grupo e que isso de algumas forma pudesse sustentar as discussões deles, tanto ali conosco quanto no retorno para as salas, pra ir nas próprias escolas deles,</i>	Atos de fala locucionário Pretensão de verdade Ação regulada por normas
<i>P1 [...]a gente foi em busca de fazer uma aproximação com o próprio grupo de professores e ao mesmo tempo legitimar aquilo que vinha da rede para a gente, então eu acho que são: a organização do grupo para que você realmente desse voz para eles, a organização de uma formação que subsidiasse as discussões para realimentar né, o próprio trabalho ali no grupo e como é que a gente sistematizava tudo aquilo que vinha,</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse momento, P1 com o uso de frases explicativas e verdade, apresenta como os assessores, juntamente com a SME organizavam a formação, na pretensão de atender a necessidade dos professores. Aqui entendo que P1 se valeu de expressões apresentando o estado das coisas, assim caracterizado como ato de fala locucionário. A ação regulada por normas se apresenta no momento da escolha dos referenciais, estes que conversam com os ideais da SME.

Este capítulo, trouxe aspectos da visão e organização da equipe da SME, apresentando falas de P1 e P2.

7.2 Participação dos Professores: sob uma ótica pessoal

As pessoas participantes do grupo de conversa, constituído para esta pesquisa, exerceram o papel designado pelo cargo, representando a SME, mas são profissionais da educação que também passaram por todo um processo para se tornarem membros da equipe que trabalharia na implementação curricular. Os episódios apresentados nesta seção caracterizam como formadores da SME também tiveram seus Mundos da Vida contrastando com o Sistema, diante de

atividades em que, sem deixar de se indignar enquanto professor(a), se colocam a trabalhar em nome da SME.

No episódio 13, tem-se a perspectiva dos participantes quanto ao convite de serem formadores.

Quadro 26: Análise das características comunicativas do Episódio 13

Ato de fala	Características
<i>P6 [...] eu fui convidado a participar da escrita do currículo, você vai com receio, então você é, eu não posso negar que teve aquele friozinho na barriga, mais depois entendendo a proposta, eu fui um dos que levantou a bandeira na escola mesmo e puxamos os colegas, tentar trazer o pessoal porque é de fato, de fato, a proposta é boa, é currículo, ele se constrói, é eu não vejo outro meio senão ouvir as pessoas, eu vejo que dá muito certo, eu vi que deu muito certo, você consegue aproximar a realidade é da unidade escolar, do que está acontecendo na escola, com, com é a teoria e se você não escuta o professor, não escuta a rede, fica um currículo, ficaria um currículo falso na verdade [...]</i>	Uso de frases explicativas
<i>P5 [...] quando a Rosangela da DPED me ligou para participar, quando ela me ligou na verdade eu não tinha entendido direito como era direito o processo né. Ai em uma reunião com a Ester, aí eu entendi o que era, aí eu falei nossa, vamos ver o que vai dar lá né</i>	Ato de fala locucionários Pretensão de sinceridade
<i>P3 [...] quando a Ester que é a diretora da Divisão pedagógica, me convidou para compor a equipe e falou que achava que eu tinha a ver com a matemática (risos) porque ela tinha me visto em uma formação que se tratava dos campos conceituais e eu sabia um pouquinho, então ela pediu para que eu ficasse com as formações, e eu fiquei um pouco assustada, mas aceitei o desafio.</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui os participantes se valem do uso de frases explicativas e sinceras para demonstrar como se sentiram frente ao convite, fica explícito seus anseios e decisões, ocorrendo assim o ato de fala locucionário.

Associa-se estes Atos de Fala à uma Ação Estratégica da secretaria, ora, se você pode escolher, escolhe os que estão do seu lado ou os contra? Deixo essa

questão para se pensar e aqui coloco mais uma: Haveria outro modo de selecionar pessoas com responsabilidade para estar em um lugar de representação, com sinceridade suficiente para não ferir a democracia deliberativa?

O Episódio 14 se caracteriza por registrar a compreensão pessoal, dos participantes do nosso grupo, do processo de construção do Currículo da Cidade.

Quadro 27: Análise das características comunicativas do Episódio 14

Ato de fala	Características
<i>P7 [...] Então para mim foi um momento de aprendizado né, você está ali naquelas reuniões com outras DREs né, onde cada território pensa de uma forma diferente e você se vê como é que as pessoas pensam a respeito do currículo, a respeito da matemática achei assim enriquecedor né.</i>	Uso de frases explicativas
<i>P7 [...] então isso aí para um professor sai da sala de aula e vai conversar com outros professores da rede de diferentes territórios, você tá ali, junto com os acadêmicos entendeu, é, sabendo como é que, como é que constrói esse processo né, de como a gente é, pensa no currículo para uma rede então assim, para mim foi maravilhoso [...]</i>	Busca por inteligibilidade Ato locucionário Pretensão de sinceridade
<i>P7 [...] aprendi muito em relação ao nosso currículo, e como conversar com meu grupo de professores entendeu porque a gente teve todo um processo de escuta depois né, principalmente né, é aquele movimento de escutar o professor, é convencer que ele tinha que ler né o documento inicial né, aquela prévia entendeu, e falar assim olha você tem que ler, você tem que perceber, o que tem de, o que você não está de acordo entendeu, e tentar justificar e convencer ele ali entendeu [...]</i>	
<i>P7 [...] eu levantei como diz P6 a bandeira e falei assim gente vamos ler, vamos estudar juntos o currículo de matemática né nesse ponto né eu tentei o máximo possível conversar com os meus professores a respeito disso e assim como você participa acho que o seu convencimento é acaba sendo maior pelo menos eu percebi isso com o meu grupo né [...]</i>	Validação da fala de P6 Ato de fala locucionário Pretensão de sinceridade

Fonte: Elaborado pela autora.

P7 faz uso de frases explicativas, busca por inteligibilidade e usa de expressões para apontar sua experiência com a participação da consulta e reuniões

nos GTs. A pretensão de sinceridade é apresentada no decorrer de sua fala. A validação do ato de fala de P6 se vale por conter o mesmo pensamento.

P7 apresenta uma atividade característica do processo de construção: as reuniões em conjunto com professores de diferentes locais do município de São Paulo. Em consonância ao enunciado por P7, P2, já havia anunciado que essa forma de organização das formações foi uma estratégia para conseguir ter representação da rede toda.

Nota-se que as estratégias utilizadas pela SME para a formação, deram bons resultados, pois os professores relatam o aprendizado e oportunidade de ter participado da construção:

Quadro 28: Análise das características comunicativas do Episódio 15

Ato de fala	Características
<i>P6 [...] foi uma aprendizagem muito boa, é eu aprendi muito mesmo e assim, foi, foi muito importante na minha carreira [...]</i>	Uso de frases explicativas
<i>P3 [...] para mim enquanto pessoa e profissional, foi extremamente enriquecedor, porque conheci pessoas, que estão aqui (sorriso) estreitei laços, sou muito grata a isso, sempre falo isso para essas pessoas que estão aqui, que eu sou sempre grata, porque aprendi muito com elas, e aprendo muito né, fora os momentos dos GTs que a gente discutia, aprendia matemática, coisas que eu nunca tinha pensado, nunca tinha visto, e essa, é uma impressão minha e dos colegas que aqui também falaram, né, e disseram, por mais que a gente estudasse, a gente sempre aprende mais[...]</i>	Ato locucionário Pretensão de sinceridade

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui vê-se o uso de frases explicativas, pretensão de sinceridade e a busca por inteligibilidade, para demonstrar o quão gratificante foi participar como formador do processo. O Ato locucionário se vale de expressões que apresentam suas considerações quanto a sua participação.

No Quadro 28, os participantes relatam algumas dificuldades, como o tempo e o sistema utilizado para a visualização do documento. Nota-se que não houve apenas elogios, pois poderíamos entender que a presença de professores pertencentes a equipe SME estariam influenciando os demais participantes.

Quadro 29: Análise das características comunicativas do Episódio 16

Ato de fala	Características
<i>P4 [...] a gente precisou administrar aí que foram bastante interessantes: a questão do tempo, né, da continuidade, do aprofundamento das nossas discussões, né, então lá no GT a gente não tinha todo o tempo do mundo para discutir né, então tinha um movimento formativo além de autoral, então a gente não estava lá só fazendo currículo, só escrevendo, a gente também estava num momento formativo [...]</i>	Uso de frases explicativas Ato locucionário
<i>P3[...]Então não dava para fazer download, tinha que fazer a leitura na tela, as vezes o sistema caia, então a discussão ficava um pouco comprometida, no caso dos anos iniciais, né, em uma das conversas que eu tive com as professoras(es) tive relatos de que alguns conceitos não conheciam então não conseguiam opinar sobre, então o movimento na escola acabou ficando um pouco comprometido, mas a gente entende também que, tem se um prazo né, né enquanto política, não sei, plano de trabalho, enfim, tem se um prazo e aí a gente fica meio que amarrado, por conta dessas questões.</i>	Pretensão de sinceridade

Fonte: Elaborado pela autora.

Vê-se apresentação de sinceridade, os atos de fala são locucionários, apresenta-se argumentos sobre essas dificuldades. Aqui percebe-se o movimento de formação, dos representantes e dos professores. Eles aprendiam com a secretaria e o que aprendiam repassavam para os professores. Será que isso constitui uma subversão?

Neste capítulo selecionou-se episódios em que os professores apresentavam a forma pelo qual ingressaram na construção do currículo, como formador e replicador da SME, também suas impressões e experiências obtidas nesse processo.

7.3 Participação dos Professores: sob uma ótica representacional

A participação dos professores na construção do currículo, se valeu de vários momentos, estes relatados aqui, representam a forma em que pensavam e agiam frente as formações dos professores da rede.

No Quadro 29, apresenta-se aqui a fala de vários participantes que atuaram em cargos, tais como, assistente técnico de educação I - Formador e Professor Colaborador. Estes apresentam como eles agiram frente aos professores(as) nos encontros (GTs, JEIF, H.a).

Quadro 30: Análise das características comunicativas do Episódio 17

Ato de fala	Características
<i>P7[...] porque a gente teve todo um processo de escuta depois né, principalmente né, é aquele movimento de escutar o professor, é convencer que ele tinha que ler né o documento inicial né, aquela prévia entendeu, e falar assim olha você tem que ler, você tem que perceber, o que tem de, o que você não está de acordo entendeu, e tentar justificar e convencer ele ali entendeu</i>	Ação Estratégica
<i>P7[...] eu levantei como diz P6 a bandeira e falei assim gente vamos ler, vamos estudar juntos o currículo de matemática né nesse ponto né eu tentei o máximo possível conversar com os meus professores a respeito disso e assim como você participa acho que o seu convencimento é acaba sendo maior pelo menos eu percebi isso com o meu grupo né [...]</i>	Uso de frases explicativas Argumentação
<i>P5 [...]e eu também consegui levar para unidade que o documento era verdadeiro, que o documento era forte, quando teve a escuta dos Professores aí eu falei gente, todo mundo coloca opinião lá do que precisa ser melhorado, o que precisa ser alterado, porque, se for realmente isso, eles vão mudar né, veio para isso, tanto é que os alunos participaram né, dessa escuta, os professores. Então a gente teve que fazer com que as pessoas acreditassem lá também que o currículo daria certo.</i>	Ação Estratégica Uso de frases explicativas Ato de fala perlocucionário
<i>P6 [...] aí você pega uma rede que está desacreditada, meu amigo, foi difícil de fazer esse professores participarem dos encontros, eles contribuírem lá em inicialmente, depois até rolou foi foi bacana, mas no início eu me lembro P7 trouxe aí na minha memória meu primeiro dia, meu primeiro curso, que eles queriam uma aula, queria que eu chegasse e fosse dar uma aula para eles que eu ia resolver todos os problemas de sala de aula e a ideia não era essa então foi isso, foi muito difícil.</i>	Validação do ato de fala da P7 Pretensão de sinceridade Ato de fala locucionário

Fonte: Elaboração do próprio autor(a)

P5 e P7 apresentaram suas estratégias que, ao fim, auxiliaram na construção do ideário de um currículo verdadeiro e a “cara da rede”, isso se mostra pelo uso de falas explicativas e argumentativas. O Ato perlocucionário se apresenta quando P5 demonstra que toda sua fala se destina ao fim os professores(as) acreditassem que

seriam ouvidos, que daria certo e que sua participação não seria em vão, logo alcançaria as suas participações.

P4, foi o professor que mais acessou diferentes cargos durante a construção do currículo, logo sua visão e detalhamento do processo é diferente dos demais. No Quadro 30 P4 especifica o momento da consulta pública e encontros com os professores(as).

Quadro 31: Análise das características comunicativas do Episódio 18

Ato de fala	Características
<i>P4 [...] mas também o momento desafiador da consulta pública nas unidades né, como integrar esses professores, integrar comunidade, para poder participar, como integrar os estudantes né, que foi um desafio muito louco naquele momento, como que a gente vai fazer que a voz desses estudantes cheguem nessa consulta pública né além de todos aqueles eventos.</i>	
<i>P4 [...] a gente tem esse desafio de sempre retomar e sempre problematizar, vamos voltar para o currículo da cidade né, vamos pensar essas nossas ações, o que este documento pode nos embasar né, o que nos traz né, e é um desafio bastante grande, que embora que a gente tenha passado já pelo movimento de implementação e que muita coisa tenha sido feita, tal, mas, tem professor novo chegando tempo todo, tem coordenador novo chegando o tempo todo (risos) né, então agente tem que continuar nesse movimento de implementação. É como ampliar esse movimento de implementação e fazer esse diálogo não morrer, né, fazer esse diálogo em relação ao currículo continuar vivo nas unidades, continuar vivo né, claro que a DPED né tem esse trabalho formidável para deixar ele sempre vivo, mas além das formações da DPED que também não estão nas escolas o tempo todo (risos) né 24h, mas como a gente deixar o diálogo vivo[...]</i>	Uso de frases explicativas Argumentação Ação estratégica Requisição de inteligibilidade
<i>P4 [...]Então acho que a gente que tava na gestão, né, enfim, direção e coordenação pedagógica lá nas unidades, a gente tinha um pouco mais explícita as estratégias né, essa estratégia ela não era só não, Claro, tem que né (risos) com certeza tem que modificar, não mais isso era dito, era acordado, né então, esse é o movimento, esse um professor vai até lá e a proposta é que sejam criados espaços né, nas escolas para ter esse diálogo continue, né, então essas diversidades de estratégias, eu acho que foi bastante interessante.</i>	

<i>P4 [...] a gente acabava levando conosco nos próximos encontros as impressões daquele lugar né, então o que os professores dali que a gente tinha conseguido conversar naquele tempo né, o que eles traziam de contribuições e a gente levava isso como uma consulta ali regional né,</i>	
<i>P4 [...]a gente não conseguia fazer com que os 8 professores de matemática, que eu tinha lá na MEFEM que eles se encontrassem, se sentassem no mesmo horário para conversar né, então nós tínhamos que pensar em estratégias para dizer - Olha está rolando uma consulta pública, essa consulta é importante e nós precisamos participar individualmente e em grupo - então pensar nessas diferentes estratégias que era um segundo desafio</i>	

Fonte: Elaboração do próprio autor(a)

P4 traz estratégias para que os professores participassem do processo, mas apresenta também as estratégias da secretaria, em que os formadores deveriam repassar ou utilizar nas formações. Uso de frases explicativas, Argumentação, Ação estratégica e Requisição de inteligibilidade se validam no ato de tentar apresentar para os demais participantes da reunião, como que para ele funcionou o processo.

Mesmo que os professores(as) tivessem a liberdade de utilizar de métodos próprios, havia por trás uma metodologia aplicada à implementação do currículo. No Quadro 31, vê-se a metodologia utilizada pelos professores.

Quadro 32: Análise das características comunicativas do Episódio 19

Ato de fala	Características
<i>P6 [...] eu entendo assim, que a gente tem que mostrar, vai dar certo, é uma possibilidade, para que os outros também venham, então a ideia foi meio que convencimento, para convencer as pessoas a lerem o currículo, foi colocar ele realmente em prática e incentivar nos horários, no período de formação, tem um horário que é HA, que em alguns momentos também, tem um grupo, um pequeno grupo de professores, nas salas dos professores, ou que seja corrigindo provas, e aí foi momento também de abrir o currículo e debater com eles, com grupos menores né [...]</i>	Uso de frases explicativas Argumentação Ação estratégica
<i>P5 [...] junto com as meninas né, principalmente funde 1,</i>	Requisição de

<i>começamos a usar mesmo o currículo, ele veio, ele tá aqui, então a gente começou a implementar mesmo em sala, então a gente fez esse movimento lá, eu achei que lá o pessoal abraçou a causa, eu gostei bastante na verdade [...]</i>	inteligibilidade
<i>P7 [...] a cada GT que eu participava eu trazia tudo isso para dentro da escola, conversava com os professores, tanto é que esse movimento de consulta ele foi um tanto quanto mais tranquilo né, porque, foram vários GTs né e a gente assim sempre estava dialogando a respeito né [...]</i>	

Fonte: Elaboração do próprio autor(a)

A implementação do currículo, se valeu de práticas vindas da SME, aperfeiçoadas a cada perfil de gestor. Percebe-se a pretensão de ensinar e colocar em prática, isso num movimento de ação estratégica, em que o professor se sente no dever de participar, pois intrinsecamente isso poderá melhorar suas aulas.

Os formadores por vezes mencionam o documento curricular como sinônimo de currículo. Isso nos instiga a pensar, qual conceito de currículo circula pela rede, que povoa a concepção das pessoas que fazem parte da comunidade escolar?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE O CAMINHAR

Buscou-se investigar, a partir do discurso expresso por documentos, estes apresentados no capítulo 6 e por pessoas que participaram como gestores, formadores e professores no GT de Matemática apresentadas no capítulo 7; as práticas de construção do Currículo da Cidade de São Paulo, o intuito é enfatizar o papel dos professores(as). Para isso descrevi os mecanismos/processos utilizados para construção curricular no município de São Paulo durante toda a dissertação, nela constando como se formaram os GTs, como foi escolhido os professores que ficaram responsáveis por darem a formação e levarem as opiniões de suas unidades nos seminários. Também, como que a equipe da SME se organizou e idealizou o processo de construção e implementação.

Nas leituras dos documentos e depois pela análise da conversa pude identificar algumas das bases teóricas que subsidiam os conceitos de “currículo”, tais como o de um currículo construtivo de uma forma não-linear e não-sequencial, atendendo sempre a correções e atualizações. De um currículo autoral e participativo.

Também bases que subsidiam os conceitos de “participação de professores” no Currículo da Cidade; que tiveram como base as seguintes premissas: Continuidade, Relevância, Colaboração e Contemporaneidade. Com a conversa, pode-se notar como se deu a participação, em que de início a equipe da SME precisou selecionar pessoas para ficar a frente e representar cada unidade, e convencer que a proposta desta construção se faria participativo, ou seja, que as contribuições dos professores seriam ouvidas, discutidas e se em consenso acatadas. Essa participação se valeu de benefícios aos professores, não só de um currículo que pudesse ser mais completo, no sentido de atender as necessidades atuais, mas que pudesse atender as diferenças existentes na rede.

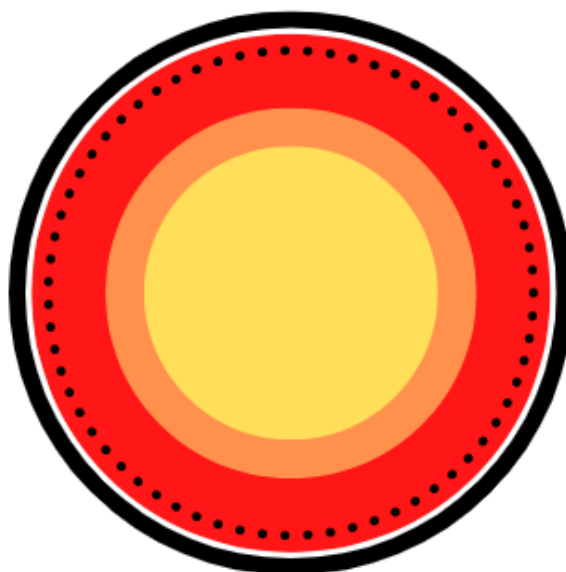
Os espaços de interação, bem como as ações promovidas pela SME, para o envolvimento de professores e professoras no GT de Matemática, e pelas professoras e professores envolvido(a)s, caracterizou-se pelos espaços públicos formados em torno dos assuntos de interesse que ao fim constituíram o currículo. Os espaços se configuram não apenas nos encontros dos GTs, mais nos horários em que os professores se juntavam, assim como em suas H.a e JEIF, e

mentionado na entrevista, até pelos aplicativos de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones, com isso pude notar que os professores(as) envolvidos como representantes aderiram às ações da SME, e que em relatos dos participantes da conversa, que em algumas unidades professores subverterem às ações da SME, se recusando a participar do processo.

Nos processos democráticos à requisição a argumentação, discussão, transparência, livres de quaisquer coerções, igualdade de participação. Após as análises dos documentos e dos Atos de Falas enunciados pelas pessoas participantes, para expressar como foi a proposta e construção do Currículo da Cidade, vê-se no âmago do processo uma forma de democracia. Nota-se, porém, que, em se tratando de democracia deliberativa, há demarcações que limitam o processo deliberativo e em decorrência comprometem a perspectiva de democracia a se efetivar.

Na figura 11, tem-se a circunferência preta simbolizando a esfera pública delimitada pelo assunto currículo de matemática. Ali, todas as pessoas envolvidas discutem sobre os conceitos que devem ou não entrar no documento final que expressará o Currículo da Cidade.

Figura 11 - Limitações democráticas



Fonte: Elaborada pela autora.

A circunferência pontilhada simboliza a demarcação da democracia. Percebe-se que o círculo vermelho, representando a SME, ultrapassa a democracia, pois a secretaria tem poder de escolher acatar ou não a opinião dos demais.

No círculo laranja são representados os formadores, estes que intermediaram a opinião dos professores da rede e dos assessores da SME. Aqui se encontra uma limitação, pois os formadores, tinham papel fundamental de serem replicadores de ambos os lados. Qualquer indício de falta de verdade, acaba com o processo democrático. Por fim, o círculo amarelo representa os professores, estes que recebiam a informação a partir da visão dos formadores, e aqui está o ponto, como saber até onde se estabeleceu pretensões de verdade, sinceridade e ação comunicativa?

Pela análise, percebe-se a formulação de estratégias, para que professores da rede e formadores, consigam participar, e ocorrer uma participação efetiva, que possa caracterizar a rede.

Isso é uma incógnita, pois mesmo que ocorra uma replicação da construção do currículo, serão outros tempos, outra sociedade. Os participantes do nosso grupo relataram a dificuldade de início ter uma participação efetiva, por efetiva entende-se - pessoas que participam de um agir comunicativo, que buscam por inteligibilidade e entendimento - está ocasionada pelo histórico de outras construções. Logo, vê-se a falta de interesse, pois pessoas são motivadas por ganhos - Que ganho eu teria em contribuir para a construção de documentos que serão balizadores do meu trabalho? Nota-se, um esforço da parte dos formadores em apresentar esses ganhos, o que chamamos aqui de busca do entendimento. Retoma-se a seguinte questão: será que ocorreria baixa participação sem as estratégias?

Os relatos na entrevista nos levam a compreender a preocupação da secretaria com essa sinceridade, em 03 de março ocorreu uma reunião com uma parte da rede, parte que representa a rede como um todo, nesta reunião se apresenta às pretensões com a construção desses novos documentos, também nas reuniões nas DREs, com a preocupação de ouvir o que os professores entendem de currículo, de conteúdos estabelecidos. Sabe-se que um currículo tem seus parâmetros, estes demarcados por leis, diretrizes, bases e intuítos, podendo ser balizados por avaliações externas. Sendo assim, é importante se valer da opinião dos professores, estes que dia após dia estão na batalha de ensinar, com muitas variáveis externas que impossibilitam isso, alunos de todos os tipos.

Compreende-se assim que o processo de configuração com características de democracia liberal, em que no seu cerne tem por objetivo intermediar a sociedade e o estado, agrega interesses sociais e os impõe ao aparato estatal. A democracia é algo que depende de muitas vertentes, que aos homens é impossível conseguir categorizar todas as variáveis, pois o amanhã não é igual ao hoje. Assim finda-se essa dissertação com a seguinte reflexão:

Ao homem cabe a tarefa de ser verdadeiro, honesto e defensor do bem maior, aí está o centro da democracia. Com isso, pode-se ter o melhor currículo para o momento, momento este que ainda não se pode mensurar, sabe-se o início, mas e o fim? A sociedade está em constante mudança, um currículo baseado em atualizações constantes, assim como o currículo do município da cidade de São Paulo, pode ser a melhor solução do hoje e do amanhã? Será que teremos em algum espaço de tempo algo engendrado? Será que sempre existirá democracia?

Defendemos que com a posse desse referencial e sob as orientações metodológicas que descrevemos, é possível processos de construção e implementação humanizados e participativos de currículos mais democráticos e com menor intervenção institucional. Também, é possível se valer da participação dos envolvidos no processo superando as limitações impostas por uma história formativa que se constituiu no âmbito da construção e implementação de currículos.

Essas inúmeras questões colocadas durante a dissertação, são inquietações que aparecem durante a pesquisa e escrita e espera-se a continuidade deste trabalho, buscando aprofundamento dessas lacunas deixadas neste momento ao leitor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. R.da C. **O movimento de reorientação curricular na implantação da organização da escola em ciclos a partir de pressupostos da pedagogia freireana**. São Paulo: PUC, 2008. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4123/1/FPF_PTPF_01_0780.pdf. Acesso em 22 de ago. de 2022.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-175.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). Autonomia da escola. **Políticas e práticas**. Porto: Edições ASA, 1999. p. 157-190.
- BOUFLEUER, J. P. Paradigma da ação comunicativa: novas perspectivas de ensinar e aprender. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n.12, p.185-195, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 de ago. de 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- BRASIL. **Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da ciência, tecnologia, e inovações. **BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em 22 de fev. de 2021.

CANAVARRO, A. P. **Práticas de ensino da Matemática**: duas professoras, dois currículos. 2003. Dissertação (Doutor em Educação) Universidade de Lisboa, Lisboa 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Canavarro/publication/337005195_Praticas_de_ensino_da_Matematica_Duas_professoras_dois_curriculos/links/5dbf7c4ba6fdcc212800a378/Praticas-de-ensino-da-Matematica-Duas-professoras-dois-curriculos.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

CARVALHO, T. R. de. **"Raças humanas" como uma questão sociocientífica: implicações para a formação de professores de ciências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12683>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

CHARLOT, B. La planification de l'éducation en France: l'évolution des problematiques. In: CHARLOT, B. e BEILEROT, J. (ed.) **La construction des politiques d'éducation et de formation**. Paris: PUF, 1995.

CONNELL, R. W. Política Educacional, Hegemonia e Estratégias de Mudança Social. **Teoria e Educação**, [s. l.], p. 66-80, 1992.

CONNELL, R.W. Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação Contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. **Reestruturação Curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n. 12, v.1, p. 5-15, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5291/2545>. Acesso em: 30 jul. 2021.

COSTA, F. S.; QUEIROZ, R. F. S.; GIANNICHI, H. M. M. Políticas Curriculares, ação docente e o Currículo da Cidade. **Revista**, São Paulo, n. 7, p. 14-21, 2020.

COSTA, A. S. **O estado da arte como primeiros passos para uma pesquisa científica**. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/91209.pdf>. Acesso em: 26 de abril de 2021.

DEUTSCH, R. J. **Ciências, ética e ação comunicativa: a prática pedagógica realizada no contexto da escola**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese (doutorado em educação) - UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

DURÃO, A. B. Direito e democracia em Habermas. **Argumentos: Revista de Filosofia**, Fortaleza, n. 7, n. 14, p.22-35, 2015.

FERNANDES, M. Mudança e inovação na pós-modernidade. **Perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.

FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2007.

]

FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios**. Porto: Porto Editora, 2011.

FERNANDES, S. F. Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo -um novo olhar. 2014. **Tese (Doutorado em Educação e Currículo)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (USP).2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9787/1/Sandra%20Faria%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FERREIRA, Carlos Roberto Bueno. Quando o povo fala: A democracia deliberativa da teoria Habermasiana a uma experiência em Porto Alegre/RS. **Reflexión Política**, [s. l.], v. 16, n. 32, p. 50-57, 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente. **Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA, B. Z. **A construção do projeto político pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo, 1999.

GIMENO, J. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health information & Libraries Journal**, Oxford, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

HABERMAS, J. **Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy**. Cambridge: Cambridge, Polity Press, 1992.

HABERMAS, Jürgen. **Faktizität und Geltung**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade, 1992.

HABERMAS, J. Acções, actos de fala, interacções linguisticamente mediadas e o mundo vivo. *In*: HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. 4. ed. Madri: Taurus, 2003.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2006.

HABERMAS, J. HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Jürgen Habermas; tradução Soethe, P. A.; revisão da tradução Siebeneichler, F. B. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. Jürgen Habermas; tradução Siebeneichler, F. B. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HORKHEIMER, Max. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós, 2000.

LEITE, C. **As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português**. 1997. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 1997.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez. 2006.

LEITE, C.; FERNANDES, P. **Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares**: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

LIMA, C. M. **A percepção de professores e coordenadores pedagógicos sobre a implantação curricular do Novotec Integrado**: entre o Sistema e Mundo da Vida. 249 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Ilha Solteira-SP, 2021.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005

LUBENOW, J. A. **A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas**: para uma reconstrução da autocrítica. [S. l.], 2009.

LUBENOW, J. A. Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 51, n. 121, p. 227-258, 2010.

MACHADO, B. A. S.; JESUS, H. L. **Portal Cidade de São Paulo Educação. Matemática**. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/matematica/>. Acesso em 05 mai. 2021.

MEDEIROS, A. S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 195-210, jan.-jun. 2005.

MÉNY, Y.; THOENIG, J. **Politiques publiques**. Paris. PUF, 1989.

MOREIRA, A. F. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, p. 109-138, 2000.

MOREIRA, A. F. A Recente Produção Científica sobre o Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, 2001.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-167, 2003.

MÜHL, E. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. 1999. Tese (doutorado em Filosofia). 1999. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MÜHL, E. H. (org.). **Filosofia, Educação e Sociedade**. Passo Fundo: Editora da UFP, 2003.

NEVES da SILVA, J. R. **As interações entre docentes da licenciatura em física em grupos de planejamento conjunto**: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. 2013. 505 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

ORQUIZA- DE-CARVALHO, L.M. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. Tese (Livre- Docência) – Faculdade de engenharia, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2005.

PACHECO, J. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, p. 139-161, 2000.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, p. 49-71, 2001.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PACHECO, J. A. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 75-90, 2011.

PACHECO, J. A. **Educação, Formação e Conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José Augusto; PARASKEVA, João M. **As tomadas de decisão na contextualização curricular**. 1999.

PALANCH, W. B. L. **Políticas Públicas para a Educação Básica e Superior**. 4º Fórum Nacional de Currículos de Matemática (Mesa Redonda). São Paulo: USP, 2017.

PALANCH, W. B. L.; FREITAS, A. V. **Políticas Públicas para Educação: A BNCC e os processos de atualização curricular da cidade de São Paulo**. In: Elenilton Vieira, 2018

PALANCH, W. B. L.; COSTA, V. A. Conceitos Orientadores Do Currículo Da Cidade Para Uma Educação De Qualidade. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 7, SME / COPED, 2020. p. 6-13.

PARTIDO, DOS TRABALHADORES. Uma escola do tamanho do Brasil. **Plano de governo do candidato Luiz Inácio Lula da Silva**. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2022.

PERALTA, D. A. **Formação Continuada de Professores de Matemática em Contexto de Reforma Curricular**: contribuições da Teoria da Ação Comunicativa. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista, 2012.

PERALTA, D. A. Formação de professores em contexto de reforma curricular: uma proposta habermasiana em educação matemática. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 63-77, set. 2017.

PERALTA, D. A. **Habermas e as Professoras e Professores de Matemática: vislumbrando oásis**. Curitiba: Appris, 2019.

PERALTA, D. A.; LOPES JUNIOR, J; GONÇALVES, H. J. L; DIAS, A. L. B. O Impacto dos Termos Competências e Habilidades na Prática Docente de uma Professora Paulista. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 4, p.219 - 232, 2013.

PERALTA, D. A.; NEVES da SILVA, J. R ; PACHECO, J. A. B. A racionalidade subjacente em processos de implantação curricular: um olhar habermasiano sobre relatos de professores de matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, p. 33-52, 2018.

PERALTA, D.A.; PACHECO, J.A.; PALANCH, W. B. L. Professores de matemática e currículos: autores ou atores? **Acta Scientiae**, 2021. (no prelo)

PINTO, J. M. R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. 1994. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PRESTES, N.H. A razão, a teoria crítica e educação. In Pucci, B. (Org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, V. M. B. Uma pequena conversa sobre currículo, prática docente e teoria da ação comunicativa. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 99-116, Dec. 1999.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista com B. Sousa Santos. **Educação & Realidade**, 2001. v. 26, n. 1, p.13-32, 2001.

SÃO PAULO. **Projeto Reorganização da Rede Estadual**: total do estado: situação em 11/04/1996. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1996.

SÃO PAULO. Legislação Municipal - **Lei nº 8.204 de 13 de janeiro de 1975**. São Paulo: Casa Civil Do Gabinete Do Prefeito, 1975. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8204-de-13-de-janeiro-de-1975/consolidado>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto N. 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Assembleia legislativa do Estado de São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html>. Acesso em: 22 ago. de 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curricular)

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação Infantil**. – São Paulo : SME / COPED, 2019a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Matemática**. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Matemática**. – São Paulo : SME / COPED, 2019c. 136p. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-eja-matematica.pdf>. Acesso em 22 de ago.de 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial : Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo : SME / COPED, 2019d.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : Educação especial: Língua Portuguesa para surdos**. São Paulo: SME / COPED, 2019e.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade**. – São Paulo : SME / COPED, 2019 f.

SÃO PAULO. **Cidade de São Paulo Educação**. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/secretaria/>. Acesso em 28 de abril de 2021.

SÃO PAULO (município). **Orientações gerais**. POA- professor orientador de área 2021. 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Orientac%CC%A7oes-Gerais-POA-2021_web.pdf. Acesso em 22 de ago. de 2022.

SÃO PAULO (município). Cidade de São Paulo Educação. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME. **Priorizações Curriculares**. 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/> . Acesso em 22 de Ago de 2022.

SÃO PAULO. Cidade de São Paulo Educação. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME. **Currículo da Cidade**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo-da-cidade/>. Acesso em 22 de Ago de 2022.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, F. C. da. **Habermas e a esfera pública**: reconstruindo a história de uma ideia. SILVA, 2001.

STAKE, R. E. **Qualitative research**: Studying how things work. New York, NY: The Guilford Press, 2010.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. **Saber para excluir**. Proposições, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, 2001.

VEIGA-NETO, A. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 8, n.15, p. 157-171, 2004.