

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON SEVERIANO GOMES

**DISCURSOS DE DOCENTES DO CICLO II:
CURRÍCULO OFICIAL DA SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS

2022

ANDERSON SEVERIANO GOMES

**DISCURSOS DE DOCENTES DO CICLO II:
CURRÍCULO OFICIAL DA SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para Defesa, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração:

Educação, Cultura e Subjetividade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

SÃO CARLOS

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Anderson Severiano Gomes, realizada em 10/06/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz (UFSCar)

Profa. Dra. Camila Perez da Silva (UEMASUL)

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes (UNESP)

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal (UFSCar)

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

A orientação pela encruzilhada expõe as contradições desse mundo cindido, dos seres partidos, da escassez e do desencantamento. As possibilidades nascem dos cruzos e da diversidade como poética/política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo.

Não sairemos do mato, as mentiras contadas pelas bocas malfeitoras não nos seduzem, somos capoeiras (mato rasteiro), as nossas sabedorias são de fresta, somos corpos que se erguem dos destroços, dos cacos despedaçados e inventam outras possibilidades no movimento inapreensível da ginga.

Nessa perspectiva, a invenção de um projeto poético/político/ético que opere no despacho do carrego colonial (obra e herança colonial) e na desobsessão de toda sua má sorte será aqui cuidadosamente tecida como uma tática de guerrilha do conhecimento.

Essa estratégia de luta tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes.

Laroyê!

Luiz Rufino
no livro Pedagogia das Encruzilhadas

Dedico esta Tese a todos (as) os professores e estudantes de escolas públicas brasileiras, que assim como eu, tiveram e têm o privilégio de fazer parte do sistema educacional público do país. As vivências e aprendizagens adquiridas neste caminho resultaram na minha formação como professor e educador, e me fizeram e fazem, cada vez mais, buscar uma educação de qualidade para as futuras gerações. Mais que isso uma escola pública: pública de fato!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos Orixás por absolutamente tudo.

À minha família por todo o apoio e incentivo no caminho trilhado até aqui. Principalmente, agradeço à minha mãe Maria Carolina, sempre presente em todos meus estudos desde criança e que sua memória, sua ancestralidade, de tão recente partida, siga me ensinando. Agradeço também à minha esposa, Rosana, que todos os dias me incentivou a prosseguir nos estudos.

Meus filhos que fizeram alguns quinhões de coisas para que tudo ficasse a contento e que seguraram as pontas quando estive a explodir: Louis, Vinícius, Luiza.

Aos meus amigos por compreenderem todos os momentos em que não pude estar com vocês, e aos amigos da UFSCar, por todo o aprendizado que tivemos juntos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, muito mais que orientadora, minha mentora e inspiração dentro do ambiente acadêmico.

Profundamente aos meus alunos que fizeram meus cursos em nosso Espaço Quilombola, pois financiaram este estudo. Sem bolsa, com dificuldades, uma pandemia no meio. Viagem, hotel, SP-São Carlos e cerca de 28 mil quilômetros depois, chegamos! É uma tese minha, mas de todos meus alunos que estiveram comigo ao longo da vida. Sem vocês não sou professor.

Às pessoas que trabalham comigo, que suportaram a escola para que eu pudesse estudar: Erica Placedino, Heloize Souza, Geraldo Cobra, Nayara Oliveira, profundo muito obrigado. Às nossas professoras nem palavras há para agradecer pela parceria.

Aos professores que de maneira direta responderam a questionários, estiveram presentes e se fizeram presentes. É um estudo que enaltece a nobre arte que produzem em sala de aula.

À Banca de Qualificação e de Defesa da minha Tese de Doutorado, Prof. Dr. Sebastião Lemes, meu professor-orientador Prof. Dr. Flávio Caetano, à amiga Profa. Dra. Camila Perez e em especial a toda profunda sabedoria da Profa. Dra. Sandra Riscal, gigantes que contribuíram com apontamentos importantes para a finalização deste estudo com maior acuidade.

Todos aqui sabem que é um estudo que precisa avançar, mas o Tempo, adequada-orixá-mente, me socorrerá na necessidade de aprender e seguir aprendendo.

Sem dúvida, não posso deixar de agradecer a quem sempre me desprezou, me chamou de macaco, de filho de escravo, de ladrão, de incapaz devido ao meu tom de pele. Agradeço a maioria dos meus professores que sempre disseram que eu deveria ter um trabalho manual, que eu seria um ser inferior, mas são professores de outros tempos. Agradeço com certeza a todos que nada falaram, mas disseram em olhares, em ações, em atos velados: este trabalho é profundamente de cada um de vocês.

Agradeço a todos os Severianos que sempre ouviram de mim, desde criança, duas coisas: que eu seria presidente e doutor.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: QUESTÃO 1 – Nuvem de palavras: 33 respostas “não”	158
FIGURA 2: QUESTÃO 1 – Nuvem de palavras: 69 respostas “sim”	159
FIGURA 3: QUESTÃO 2 – Nuvem de palavras: 46 respostas “não”	160
FIGURA 4: QUESTÃO 2 – Nuvem de palavras: 56 respostas “sim”	161
FIGURA 5: QUESTÃO 2 – Análise de similitude: 56 respostas “sim”	161
FIGURA 6: QUESTÃO 3 – Nuvem de palavras: 35 respostas “não”	184
FIGURA 7: QUESTÃO 3 – Nuvem de palavras: 67 respostas “sim”	185
FIGURA 8: QUESTÃO 3 – Análise de similitude: 67 respostas “sim”	186
FIGURA 9: ANEXO I	
MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE	237
FIGURA 10: ANEXO II	
COMPETÊNCIAS-CHAVE DO CURRÍCULO DA CIDADE	238

ABREVIATURAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
APM - Associação de Pais e Mestres
ATE - Auxiliar Técnico de Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAIC - Centro Integrado de Atendimento à Criança
CEI - Centro de Educação Infantil
CEU - Centro Educacional Unificado
CIAC - Centro Integrado de Atendimento a Criança
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DE - Delegacia de Ensino
DIEFEM - Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPED - Divisão Pedagógica
DICEU - Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação
DOT-P - Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica
DRE - Diretoria Regional de Ensino
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EDIF - Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FIA - Fundação Instituto de Administração
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF - Instituto Paulo Freire
IRaMuTeQ - Interface de R por Análise Multidimensionais de Textos e Questionários
JEI - Jornada Especial e Integral
JEIF - Jornada Especial e Integral de Formação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MOVA - Movimento de Alfabetização de Adultos

NAE - Núcleo de Ação Educativa
ODS - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONG - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PAS - Plano de Atendimento à Saúde
PEA - Plano Especial de Ação
PME - Plano Municipal de Educação
PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
POIE – Professor Orientador de Informática Educativa
PNE - Plano Nacional de Educação
PPB - Partido Progressista Brasileiro
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
QPE - Quadro de Profissionais da Educação
RME - Rede Municipal de Educação
SAAI - Salas de Apoio e Atendimento à Inclusão
SAP - Salas de Apoio Pedagógico
SAPNE - Salas de Atendimentos aos Portadores de Necessidades Especiais
SEE-SP - Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo
SGP - Sistema de Gestão Pedagógica
SME - Secretaria Municipal de Educação
SPI - Programa São Paulo Integral
TCA - Trabalho Colaborativo de Autoria
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP - Universidade de São Paulo

DISCURSOS DE DOCENTES DO CICLO II: O CURRÍCULO OFICIAL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

RESUMO

Em 2017, a cidade de São Paulo atualizou – num processo de reorientação curricular – o Currículo da Cidade, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As questões que impulsionam esta investigação estão relacionadas às indagações: como os professores numa cidade multidimensional como São Paulo, em territórios díspares e complexos desenvolvem, ou mesmo reconhecem o Currículo (que já traz um material didático pronto e estabelecido, com metas, avaliações etc.)? Esse currículo oficial atende as expectativas dos docentes? Quais são as suas concepções sobre as alterações implementadas no Currículo da Cidade? Assim, o objeto deste estudo está relacionado com os discursos de docentes, e o objetivo desta pesquisa qualitativa é analisar, sob a perspectiva foucaultiana, como os discursos de professores do Ensino Fundamental Anos Finais da cidade de São Paulo, atuam sobre o currículo oficial implantando em 2017. Como procedimento metodológico, pretende-se realizar uma investigação de caráter exploratório, utilizando instrumentos metodológicos como: questionário fechado – para um universo aproximado de 100 professores que atuam nos anos finais e a partir destes resultados submetê-los ao software IRaMuTeQ (Interface de R por Análise Multidimensionais de Textos e Questionários) com a finalidade iniciar um mapeamento dos enunciados e alimentar os pontos de discussões focais; grupo focal com seis professores em cada encontro (três encontros para cada grupo focal); e, grupo focal com entrevistas semiestruturadas com técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP). O conjunto dos discursos oficiais e dos professores se converte nos conteúdos curriculares e em uma vertente lógica, sendo esta junção que constrói o currículo na escola pública. Como resultado deste estudo espera-se conhecer melhor o currículo oficial implantando a partir de 2017 da Cidade de São Paulo; percorrer o campo foucaultiano sobre a análise do discurso; identificar se há *parresia* e esta identificaremos como uma *gambiarra* não no sentido pejorativo ligado ao termo, mas como inovação a partir da ação dos professores em realizarem sua “coragem em falar verdade”, como sua astúcia e também se elas anunciam formas de criação, resistência e alteridade dos professores frente a esse currículo, compreendendo as relações de poder existentes, desde a sua concepção histórica, até a sua efetivação na prática, nos diversos territórios da cidade.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Currículo da cidade de São Paulo; discursos de professores; análise do discurso; *gambiarra*.

CYCLE II TEACHERS' SPEECH: THE OFFICIAL CURRICULUM OF THE EDUCATION DEPARTMENT OF THE MUNICIPALITY OF SÃO PAULO

ABSTRACT

In 2017, the city of São Paulo updated – in a process of curricular reorientation – the City Curriculum, based on the National Common Curriculum Base (BNCC). The questions that drive this investigation are related to the questions: how do teachers in a multidimensional city like São Paulo, in disparate and complex territories, develop, or even recognize the Curriculum (which already has ready and established didactic material, with goals, evaluations, etc.)? Does this official curriculum meet teachers' expectations? What are your views on the changes implemented in the City Curriculum? Thus, the object of this study is related to the discourses of teachers, and the objective of this qualitative research is to analyze, under the Foucauldian perspective, how the discourses of teachers of Elementary School Final Years in the city of São Paulo, act on the official curriculum by implementing in 2017. As a methodological procedure, we intend to carry out an investigation of an exploratory nature, using methodological instruments such as: closed questionnaire - for an approximate universe of 100 teachers who work in the final years and from these results submit them to the IRaMuTeQ software (R Interface for Multidimensional Analysis of Texts and Questionnaires) with the purpose of starting a mapping of the statements and feeding the focal points of discussions; focus group with six teachers at each meeting (three meetings for each focus group); and, a focus group with semi-structured interviews with technicians from the Municipal Department of Education (SME/SP). The set of official discourses and teachers' discourse becomes curricular content and a logical aspect, and this junction builds the curriculum in public schools. As a result of this study, it is expected to know better the official curriculum implementing from 2017 the City of São Paulo; to go through the Foucaultian field on discourse analysis; identify if there is parrhesia and this we will identify as a *gambiarra* not in the pejorative sense linked to the term, but as innovation from the action of the teachers in performing their "courage in speaking truth", as their cunning and also if they announce forms of creation, resistance and otherness of teachers in the face of this curriculum, understanding the existing power relations, from their historical conception, to their effectiveness in practice, in the various territories of the city.

Keywords: School Curriculum; curriculum of the city of São Paulo; teachers' speeches; speech analysis; *gambiarra*.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CURRÍCULO E ANÁLISE DO DISCURSO DE FOUCAULT	29
2.1. Conceituando o Currículo	40
2.2. Currículo da Cidade:	
o percurso da matriz curricular do município de São Paulo	64
2.2.1 A primeira mudança curricular (1989-1992): Paulo Freire	68
2.2.2. São Paulo é uma Escola (2001-2004): Marta Suplicy	76
2.2.2.1. São Paulo Cidade Educadora	80
2.2.2.2 A construção dos Centros Educacionais Unificados (CEU)	82
2.2.3. A continuidade como proposta pedagógica (2005-2012): Serra-Kassab	90
2.2.4. A reorientação curricular (2013-2016): Haddad	93
2.2.4.1. Educação Integral, seu nascedouro	101
2.2.4.2. Programa Mais Educação São Paulo	106
2.2.5. A formação do Currículo da Cidade (2016-2020): Dória-Covas	108
2.2.5.1. Os novos discursos do Currículo como representação: construindo caminhos	111
2.2.5.2. A interação na relação professor-aluno	120
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	127
3.1. O universo da pesquisa	128
3.2. Procedimentos metodológicos	131
3.2.1. Questionário estruturado	131
3.2.2. Grupos focais	135
3.2.2.1. Caracterização dos docentes e equipe de técnicos da SME	143
3.2.3. Análise documental: Currículo da Cidade	145
4. ANÁLISES DOS DADOS	149
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	220
ANEXOS	237

I - INTRODUÇÃO

Sou professor. Ainda assim, prefiro ser chamado de educador, pois considero toda uma formação subjetiva que muitas vezes é mais importante que o diploma de licenciatura. Interessante notar que essa simples observação traz em si elementos fundamentais que discutiremos nesta tese. Se tornar professor no Brasil não é uma tarefa apenas da universidade, mas das escolas desde o ensino básico. Notemos a dificuldade em atrair jovens ao campo do magistério que se tornou crônica e histórica no Brasil, ela diz muito sobre o que ainda significa ser professor.

Ao longo do tempo, nos habituamos desde crianças a observar essa figura que tenta de muitas formas, por muitos caminhos (do grego *methos*) nos ensinar algo. Só esses motivos já nos trazem muitas linguagens que observamos e absorvemos. É o início da construção de um discurso daquilo que significa ser profissional da educação, porque ele permeia não apenas o trabalho dos professores, mas de todos que se envolvem na estrutura escolar. Há um modo de fazer, de agir, de se posicionar no mundo que nos atinge de maneira potente.

Antes de tudo, precisamos compreender que nos tornamos professores observando tudo isso e, portanto, numa formação contínua e anterior à entrada na universidade. Seria ingênuo pensar que isso não ocorre e nos afeta de muitas maneiras. Vejamos, como exemplo, que jovens futuros engenheiros, médicos ou advogados não tem um contato diário com profissionais desta área. Não é o caso na formação dos professores. É quase uma construção ao longo da vida não no melhor estilo platoniano, mas de absorção discursiva, muito presente.

Tendo a escola como espaço social e, geralmente, a primeira esfera relacional de crianças e adolescentes, temos potência na construção discursiva ali presente. Este trabalho quer analisar esses discursos, compreender como as escolas contribuem neste caminho de discursivo que se embatem, se encontram e podem se complementar. Além disso, entender como os professores se posicionam, discursam, estruturam enunciados como elementos constitutivos dos processos de ensino-aprendizagem como parte da atração com os alunos.

O ponto de intersecção entre o discurso e a ação é a subjetividade, que permeia a relação professor-aluno, porém este ponto é tão complexo que não é tratado como tema de uma disciplina num curso de formação de professores. Neste sentido, será o olhar, primeiro a si mesmo como professor e segundo do seu *lócus* como ser humano, sendo

inegável que pode ser o viés de ser do mesmo estrato social dos alunos aquele que pode tocar nos significantes da relação com seus alunos.

Há uma esperança, a ser traduzida ao longo dessa pesquisa, a ser analisada, a ser verificada numa perspectiva em que o pensamento foucaultiano será trazido à tona para balizar com dados empíricos aquilo que precisamos elucidar como discurso. Sem dúvida que minha própria trajetória como professor infere sobre todas essas perspectivas, mas a luta sempre será por buscar isenção na construção da pesquisa e o mais fielmente possível retratar a realidade.

Todos os elementos que se pretende apontar a partir da ação em sala de aula, quer retratar o chão, a perspectiva do olhar do professor. Não em sua inteireza, pois pode não ser possível, há limites da ação humana que nos impedem tanto, já que há um caleidoscópio de informações intrarrelacionais que vai se completando neste processo. Porém, cada busca, cada reflexão foi locada na acreditação da força e do poder de ser professor, como figura que pode transformar não um ambiente, mas todo um conjunto de perspectivas que irão se completar num futuro bem próximo.

Ao lermos essa tese, muitos caminhos dos seus primeiros capítulos podem ser apontados como se retratassem uma perspectiva histórica, mas não são apenas isso, mas uma construção arqueológica que nos permite entender as arqueologia dos temas. Compreenda que essa não será a tônica central, pois desde o início o foco é o discurso dos professores, porém entenda, desde já, que absolutamente todos os temas tratados nos capítulos que engendram o marco teórico desta trama passaram sim pela boca dos professores, por sua intuitiva forma de incluir aquele que foi sempre o excluído: o aluno.

Ao mesmo tempo, o professor consegue sentir o mesmo silenciamento, portanto a mesma dor, mesma gramática lhe percorre. Esse sentimento pode fazer surgir uma vontade outra que não repita o passado. Entretanto, a ação sempre foi mais complexa, e cabe dizer que se a voz não é exatamente ouvida, será o movimento discursivo que pinçou elementos do currículo paulistano para, no devido tempo que percorreremos juntos neste estudo, deixar portas abertas para que o professor o alimente. Assim, percorreremos mais de 30 anos do currículo paulistano para não apenas entendermos sua trajetória, mas para constatar que o discurso do professor é aquele que, mesmo em diferentes e disformes políticas partidárias no executivo contexto discursivo dos

professores foi se inserindo amiúde para sobreviver ao tempo, ele permanecerá o mesmo. Temos uma busca em nosso estudo e ela passa pela

imprecação do fraco contra o forte, com o fraco reclamando justiça contra o forte que o oprime, será chamada mais tarde de *parresia*, assim como também será chamada de *parresia* essa abertura confiante do coração que faz que a pessoa confesse suas faltas àquele que é capaz de guiá-la. Mas nesse texto a palavra *parresia* é reservada apenas a esse direito (FOUCAULT, 2010, p. 143).

Esse entendimento, para a ação dos professores, passa pela sua própria condição daquele que foi brutalmente silenciado ao longo da vida, pois a escola segue como um lugar potente do silenciamento e do assujeitamento. Não é simples essa conexão, não é tranquilo esse processo, vencê-lo é uma busca diária e uma tentativa de escape de ser mais do mesmo. Não é o fonema binário que nutre as discussões atuais, mais complexa, exige que se analise elementos mais profundos da relação professor-aluno e não apenas que seja guiado, mas que conduza com discrição e força para se manter vivo na força de seus próprios fundamentos, para além do currículo oficial.

A subjetividade daquilo que cremos como loucura se coloca como a definição do trabalho, da ação, em que o sujeito é o interdito e o interditor, sem perceber através da estruturação de sua ação para não ser pensada, para atuar sem parada, sem reflexão do seu papel, neste caso de professor:

A história da subjetividade havia sido empreendida ao se estudar as separações operadas na sociedade em nome da loucura, da doença, da delinquência e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal; havia sido empreendida, também ao se tentar determinar os modos de objetivação dos sujeitos em saberes, como os que dizem respeito à linguagem, ao trabalho e à vida. Quanto ao estudo da "governamentalidade", respondia a um duplo objetivo: fazer a crítica necessária às conceituações do poder. [...] [e fazer essa história, por fim,] não mais através da separação entre loucos e não loucos [...], mas, dando lugar ao sujeito que vive, que fala e que trabalha (FOUCAULT, 1999, p. 110-111).

O professor é este ser que propõe ação e dentro dela, pode ser enredado ou transformar o que está no seu limiar. Ele é quem pode redefinir processos que envolvam seu governo e dos alunos à sua frente a partir de perspectivas que só ele pode traçar.

Acreditando nesta perspectiva, ou nesta busca, nasce este estudo, pois ao longo do percurso profissional sempre me preocupei com a formação continuada de professores, isto é, de como ela era constituída ao longo do tempo e como ela regava o cotidiano discursivo dos professores. Esta forma de pensar possibilitou-me ser professor

de escola pública, mais especificamente na cidade de São Paulo, e me permitiu ter uma prática não apenas pedagógicas, no cotidiano escolar, mas de interpretar essa realidade de uma forma única.

No final dos anos 1990, me formei como pedagogo e pude participar de processos formativos de professores paulistanos, uma experiência com evidências em narrativas docentes, com perspectivas de realizar algo diferenciado, com um enorme desejo de mudança. Momentos que possibilitaram eu enxergar o trabalho docente e, também, algo vinculado ao currículo. No mesmo período, fui contratado pelo Instituto Paulo Freire (IPF) para realizar uma formação de professores junto à prefeitura da cidade de São Paulo, o que possibilitou a compreensão de diversos processos que eu pude verificar de perto, pois as mudanças na estrutura do trabalho docente aconteceram de forma substancial, uma característica do governo da prefeita Luiza Erundina e do, então, secretário de educação Paulo Freire, no início dos anos 1990.

Durante esse processo, proposições retomavam estas mudanças da parte do poder público, mas, concomitantemente existia, também, a defesa incondicional de muitos desses prognósticos no discurso de professores. Com as observações e vivências desses movimentos, surgiu a vontade de atuar como arqueólogo desse saber produzido pela “ação do currículo” que acontecia de forma correlacionada com as formações e práticas em sala de aula.

Defendi a minha dissertação de mestrado com estudos relacionados às questões curriculares, momento em que me dediquei a compreender como as relações de poder se vinculavam à sua estrutura e permitiam à escola ter amarras, ou por vezes abrir-se a novos discursos que se efetivavam em seu interior. Os conceitos e as ações apreendidos me impulsionou para entender novos discurso, isto é, novos princípios de execução, novas regularidades em que a junção e/ou a dispersão aconteciam.

Em 2006 tornei-me professor efetivo desta rede municipal. Em princípio, sonhei com as implementações e mudanças que havia vivenciado anteriormente, agora com o diferencial de ser parte do corpo dos professores e tendo possibilidade de ser um proponente de ideias. Qual não foi a minha surpresa – agora com a visão de quem faz parte do processo – constatei que esses discursos docentes eram vozes dissonantes que faziam parte de ações de professores e de possibilidades que vinham das práticas pedagógicas cotidianas, porém deslocado do discurso oficial.

Depois de três anos na docência, tornei-me coordenador pedagógico. Na função deste profissional estive a frente da organização do currículo de uma unidade de ensino fundamental na rede de ensino municipal da cidade de São Paulo, conseqüentemente, pude ampliar meu olhar e ao mesmo tempo constatar como os professores possuíam um discurso sobre o tal currículo cada vez mais distanciado do discurso oficial. Neste período, pude perceber que as palavras, os conceitos e as propostas compunham uma narrativa próxima das práticas, porém, ao me aproximar do cotidiano escolar evidenciava-se o contrário.

Também, após três anos na coordenação pedagógica, tornei-me diretor de escola desta mesma rede de ensino. Em princípio, avalei que havia chegado em um patamar importante para unir ações em torno da escola pública, com vistas a obter um espaço de busca democrática e de uso partilhado de todos. Neste momento, compreendi como as forças, as relações de poder, se movimentavam com relação ao currículo, por isso ampliou-se o desafio de administrar uma escola, com vistas a centralizar todos os seus processos na aprendizagem dos alunos.

Ao longo do meu caminho como diretor surgiram outras proposições por parte da Secretaria da Educação (SME) da cidade de São Paulo, agregando-se as mesmas propostas do início dos anos 1990. Neste contexto, novos conceitos, novas propostas foram travestindo-se em uma mesma base discursiva, sem alterar, o cerne do currículo escolar.

Compreendo que todo esse meu percurso foi importante para chegar neste momento em que vivo, para refletir sobre algumas questões que originaram esta tese de doutorado: como os professores numa cidade multidimensional como o município de São Paulo que possui territórios díspares e complexos reconhecem e/ou desenvolvem um mesmo currículo escolar? Esse currículo atende as expectativas dos docentes do Ensino Fundamental Anos Finais da rede municipal de ensino? Quais são as concepções desses docentes em relação ao novo currículo de São Paulo, denominado Currículo da Cidade? Como discursam sobre as alterações implementadas?

O currículo escolar engendra vários saberes, cuja disputa é dinâmica, principalmente em uma cidade como São Paulo. Os diferentes discursos sobre o que os estudantes deveriam ou devem aprender no Ensino Fundamental Anos Finais, entre outras questões, devem ser analisados.

Defender esta tese significa evidenciar o currículo escolar como elemento mediador das relações entre o poder público e as relações nas escolas, isto é, o que foi decretado e o que está sendo vivenciado. Ao propor tais indagações como problema desta pesquisa busca-se analisar os discursos de professores frente ao currículo oficial da cidade, e como estes discursos propiciam formas de criação, resistência e alteridade.

Esse que parece um pequeno conjunto de práticas e concepções é que podem atravessar as vivências dos sujeitos narram e definem homogeneizações e correções acerca do que deve ser ou tornar-se para seu enquadramento nos preceitos da normalidade aceita, presentes no Currículo da Cidade. Por isso é que trabalhamos em torno do entendimento de que esse conjunto de práticas e concepções que caracterizam o processo do fazer dos professores além de descritivos são também prescritivos, criando alternativas que não os normatizem, ainda que esta seja uma prerrogativa mais complexa que o ambiente da sala de aula.

Debruçamo-nos sobre as ações discursivas dos professores como forma de obter relatos e experiências que nos indicassem pistas sobre como escapar desse assujeitamento a partir da criação dentro de uma coragem de dizer a verdade. Com isso pudemos destacar continuidades e descontinuidades discursivas que compõem as histórias de trabalho dos professores entrevistadas, em grupo focal, que se relacionam à maneira como se produzem os fenômenos e conseqüentemente, como envolviam a relação professor-aluno em novos contextos produzidos pelos primeiros e que levava em consideração os saberes produzidos pelos segundos.

Neste sentido, a pesquisa apresentada foi realizada com docentes de escolas públicas de educação básica paulistana, no Ensino Fundamental Anos Finais, devido ao processo de reorientação curricular da cidade de São Paulo, a partir de 2017. Como foi um processo encadeado junto à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), podem-se verificar as influências que este novo documento propiciou em um sistema de ensino.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas em grupo focal junto aos professores de escolas públicas municipais da cidade de São Paulo para fins de levantamento e análise dos discursos acerca de suas experiências vividas envolvendo o Currículo da Cidade e questões referentes ao criar a partir de sua ação alternativas em sala de aula, que levem a envolver seus alunos em caminhos que envolvem a alteridade e a resistência. Para isso, buscamos a compreensão sobre a maneira como esses

elementos reverberam no planejamento dos professores e como se contrapõem ao discurso do currículo oficial.

Entende-se que o objeto deste estudo é o atual Currículo da Cidade (um discurso oficial), e o objetivo principal desta tese é analisar os discursos de professores do Ensino Fundamental Anos Finais da cidade de São Paulo sobre esse Currículo da Cidade. Ao entender os discursos de professores a respeito do currículo oficial da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017), busca-se também compreender as ações docentes, de maneira complementar e inerente aos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Ao especificar a questão dos discursos, também, buscou-se compreender a dinâmica da cidade de São Paulo e de seus docentes – propositores de ações intra e extraescolares. A expectativa é de identificar as relações de poder, assim como os enunciados existentes sobre os discursos desses professores sobre o currículo escolar, desde a sua concepção histórica até a sua efetivação na prática, contemplando os diversos territórios deste município para conseguir entender as correlações de forças numa perspectiva atual.

Tal trajetória pôde ajudar no resgatar deste caminho de recompor a história, não a história individual, ou a história da educação, mas a história que evidencia várias narrativas que imbricam fortemente no trabalho do professorado, ou mesmo na compreensão de pontos emergentes do discurso docente e como estes foram sendo agregados ao longo do tempo. Entender este encadeamento de ideias em discursos de professores proporcionou uma abordagem do tempo presente e das suas especificidades, além de evidenciar os enunciados que surgiam nos discursos recorrentes, na arquitetura do tempo e, também, nas rupturas, bem como nas relações de poder e de saber (FOUCAULT, 1998).

No cotidiano escolar existem as relações de poder que ditam as normas oficiais, mas ao mesmo tempo, também têm as ações dos professores – sujeitos que possuem um ser social – com seus processos formativos. Para Arroyo (2011), o currículo é dinâmico, um território em constante disputa de diferentes saberes, concepções sociais. Por isso, os discursos e as ações de professores nas escolas públicas perpassam práticas de docência que ora resistem ao que está sendo estabelecido, e ora aceitam as imposições que estão sendo determinadas pelo sistema de ensino. Este é um jogo de sobrevivência de modelos de diversos lados, multiforme, ambivalente, que exige conhecer as regras para conseguir ir além da massificação.

Trata-se de compreender o currículo escolar como parte de um processo de um território discutido, em que se situam ações dos professores em contextos específicos, territórios específicos, que demandam adequação curricular às realidades encontradas. Tal situação não é neutra e de maneira direta se impõe como força reguladora das ações (FOUCAULT, 1979; 1998), se nutre do cotidiano, das relações, sinergia que faz emergir o poder dessas relações ao buscarmos compreender a realidade.

Segundo Silva Junior (2015), a forma como os conteúdos são trabalhados, em geral acontecem de forma segmentada, sem que sejam feitas as devidas relações entre os conhecimentos e sua análise crítica. Aborda, também, certo gigantismo da estrutura burocrática, que tomou o espaço da reflexão e da prática pedagógica. Assim, as atividades-meio foram valorizadas em detrimento das atividades-fim, em especial dos alunos (SILVA JR, 2015). Esses processos ampliam o distanciamento da realidade e criam um distanciamento significativo entre o currículo escolar, ou mesmo entre aquilo que a contemporaneidade e a lei situam como prática social (BRASIL, 1996).

Para Charlot (2005), a escola não tem as mudanças como princípio básico, já que não consegue ir além dos controles e de difundir vários tipos de contingência. O espaço escolar tem propiciado um currículo que limita as ações, ao invés de produzir ideias que o ampliem. Essa lógica especifica o lugar do corpo, separando-o, institucionalizando-o a práticas repetitivas e seculares de reprodução. A escola apenas estipula e diz o que pode ou não ser feito em seus espaços, e assim:

Ensinou que o mais importante é respeitar as regras: chegar na hora certa e levantar a mão. Não ensinou que o mais importante é aprender coisas na escola. Assim o aluno deve chegar na hora certa, ficar quietinho, não fazer muito barulho, escutar o professor. O que vai acontecer dependerá do professor. Conforme os alunos, a primeira qualidade do professor é explicar, sem insultar o aluno, explicar de novo, com palavras novas, até que todos entendam. Na lógica do aluno, se o professor explicar bem e se o aluno escutar bem, o aluno vai saber. Se o aluno escutou e não sabe, é porque o professor não explicou bem. Portanto, é culpa do professor. Na lógica do aluno há uma coisa extraordinária e profundamente injusta quando ele escuta e, apesar disso, tira uma nota ruim, pois foi o professor quem não explicou bem e foi o aluno quem tirou uma nota ruim (CHARLOT, 2005, pp. 68-69).

Esses procedimentos possibilitam a fragmentação dos saberes que se faz no cotidiano escolar, local onde não se consegue desfragmentar, ou fomentar outras lógicas que não sejam pré-determinadas.

Segundo Silva Junior (2015), espera-se que os profissionais da educação se preocupem em cumprir as orientações, determinações, comunicações, oriundas das instâncias superiores, sem ao menos questioná-las, ou mesmo não concordam com elas. Alunos que limitem seus corpos ao atendimento de regras, de sinais, de avaliações e notas que atenda às demandas escolares sem grandes concepções ou fundamentos.

Tudo isso propicia a estes agentes escolares um olhar privilegiado ou a valorização de conteúdos, notas, relatórios, processos desconexos, cujo resultado é a ausência de compreensão de como ocorre a dinâmica social em que vivem. “As escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam” (SILVA JR, 2015, p. 58).

Ao levar em consideração o ambiente escolar como um local de trabalho, este aprendizado deve acontecer de forma humanizada, criativa, com base em situações nas quais o paradigma da cooperação substitua o da competição, isto é, a perspectiva atual das competências. Se nos detemos sobre o termo, temos uma *gourmetização*, hoje muito em voga, de ações já desenvolvidas, de processos já estabelecidos pelos professores como parte de seu trabalho, mas não numa linearidade, e neste ponto está a riqueza que permeia nosso estudo, que é captar essas tantas curvas colocadas pelos professores como parte de sua criação para buscar elementos contra o assujeitamento.

Neste campo, nosso estudo foi direcionado pelas intervenções dos professores em seus discursos. E nossas investigações captaram formas de olhar a ação através da criação, da alteridade e da resistência como focos do sentido da compreensão de seu trabalho. Desta forma foi possível captá-la como uma produção que ocorre de acordo com elementos de seu contexto histórico, social, cultural e da escola como instituição. Seu discurso, na forma como se apresenta precisa ser concebido levando em consideração este cenário que vem de uma construção no tempo, e em breve pode não contemplar o mesmo sentido que contemplaria agora, pois sua imersão é dada no agora. O que se constrói como possível num tempo, em breve pode ser impossível para os que virão.

A condição para o acontecimento, para a ascensão está posta, as condições em torno do fato estão dadas, e temos a possibilidade do agir. É esse instantâneo que nosso estudo busca captar, na passagem das formas de compreendermos de que maneira se articula e se constitui o processo discursivo como potência e descolado do currículo oficial. Não é mais a norma, é a criação problematizada e caracterizada que vai mover o

cotidiano e quem faz a articulação é a relação professor, articulada ao papel que assume perante os comportamentos de alunos concebidos como assujeitados, inicialmente, para a produção de novas subjetividades que os desloquem de lugar.

A esse respeito, Foucault (2010) destaca a existência de relações de forças que transcendem os embates e as hierarquias profissionais, mas que se instalam no cotidiano dos sujeitos submetendo-os a regras, controlando seus corpos e produzindo suas subjetividades, fato que observaremos caso se concretizem, porém a busca é pela condição nova de uma constelação de ideias que está no porvir.

Ao discutir aspectos que denominou “universais”, Charlot (2005) delineia que a escola se prima por modelos internos de funcionamento, carregando para dentro de si características que se repetem e fórmulas de controle, cujo objetivo é atingir e/ou sujeitar corpos dóceis a modelos pré-estabelecidos. Assim, há um fazer escolar, um jeito de viver a escola que se reproduz em discursos e ações, muitas vezes isso acontece se que se perceba essa institucionalização.

Por "universais", entendo características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação. Trata-se de compreender por que os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, seja em sua relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmo, sobre a forma como a sociedade os considera, etc. Estou consciente, obviamente, de que corro o risco de considerar como universais características que são, de fato, as do modelo ocidental, ou mesmo francês, de ensino. (CHARLOT, 2005, pp. 75-76)

Ao contrário dos aspectos universais, com intenção de conhecer o currículo oficial implantando pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (desde 2017), também, buscou-se analisar os discursos dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais da Cidade de São Paulo com a hipótese de que os discursos imbuídos em suas práticas criam aspectos formais que conseguem estabelecer novas perspectivas para acessar os saberes de maneira significativa a cada um dos alunos.

Afinal de que escola pública este texto se refere? De modo geral, a escola pública incumbe-se de pensar e realizar a educação do maior contingente da população brasileira, sendo regida por princípios democráticos (BRASIL, 1996). Por conseguinte, embora esta escola não seja a única responsável pelas desigualdades sociais não pode, por outro lado, cristalizar ou aprofundar estas desigualdades. Muito pelo contrário, por meio de uma postura democrática, deve combatê-las, porém está em curso um:

[...] processos de encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a esses jovens, experiência acentuada pela nebulosidade que cerca as diferentes intenções que orientam a participação (DAGNINO, 2004, p. 23).

A escola é um espaço privilegiado de relações, de socialização dos processos que envolvem a convivência fraterna que podem ser propulsoras de novos valores, atitudes e mesmo sentidos ao cotidiano. Porém, isso não se dá fora do campo de lutas, de resistências, pois este espaço educa e deseduca o cidadão. Uma nova concertação social aos poucos se impõe como força motriz, alterando outros espaços de socialização na sociedade postos, pontos presentes no discurso, mas dissonantes quando observamos Foucault (2009, p. 43) por conter dispersões e consequências advindas da parresia tratada também pelo autor (id., 2010, p. 198), como forma de atitude diante do poder ao ampliar esses conceitos.

A análise transita na busca do reconhecimento de uma nova identidade, de uma intersubjetividade coletiva, para que a ação e a função social da escola se perfeçam a partir da formação do professor na relação com seus alunos:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartilhamento estanque, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (ZABALA, 1998, p. 76)

Finalmente, a partir do campo foucaultiano, buscou-se propiciar a compreensão das relações que emergem de uma construção específica de currículo e de discursos de professores com uma diversidade territorial, como existe na cidade de São Paulo.

Esta investigação caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, com uma parte empírica, utilizando-se de três instrumentos metodológicos: 1) um questionário fechado (com três questões) respondido por, aproximadamente, 100 professores da rede participando de maneira a representar, equitativamente, os 13 territórios da cidade e o conjunto de professores ciclo II da cidade de São Paulo; 2) grupo focal com seis professores selecionados conforme a avaliação dos alunos da rede, na Prova São Paulo – dado este que podem ser encontrados na SME/SP e que pertençam as nove áreas de

conhecimento (componentes curriculares); e, 3) grupo focal com os seis assistentes técnicos da SME/SP (um de cada região da cidade de SP).

A primeira ação foi a realização do questionário, sendo que seus elementos foram processados pelo software IRaMuTeQ (do francês: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) para auxiliar na codificação dos dados e com a finalidade de encontrarmos as consistências que nos permitissem compreender a relevância dos termos que estamos, como hipótese, abordando desde o início. O foco nas três pontes que envolviam a ação, a alteridade e a resistência dos professores foram os balizadores que nos permitiram evidenciar, seja usando nuvens de palavras, contagem de palavras e árvore de similitudes de palavras formações gráficas que auxiliaram na construção da etapa posterior.

Assim, em sequência, organizamos a estrutura do grupo focal, com as entrevistas. O primeiro realizado foi dos professores com a finalidade seguirmos observando os seus processos discursivos, se estes se consolidavam ou ainda com elementos em construção. Averiguou-se na formação discursiva o que se caracterizava como um acontecimento com certa “visibilidade”, para que se formassem os enunciados e os discursos. A intenção era descobrir qual posição os discursos docentes ocupavam, como foram criados, como resistiram e como dinâmicas de alteridade poderiam permitir aos professores ocuparem o espaço do outro, deixando de ser sujeitados para serem sujeitos, em um determinado tempo histórico (FOUCAULT, 1998).

Todos os sujeitos entrevistados foram selecionados mediante critérios que precedeu as entrevistas e livremente se dispuseram a participar da pesquisa com suas importantes contribuições que, por sua vez, foram cuidadosamente analisadas à luz das teorias estudadas. Para fins de seleção dos sujeitos de pesquisa, partimos do tato de serem professores de educação básica efetivos e estáveis na rede municipal de São Paulo, botados em cargos das series finais do ensino fundamental, em escolas que comportassem maior IDEB (SÃO PAULO, 2018b) e, ao mesmo tempo melhores resultados na Prova SP, que é uma avaliação externa realizada pela própria SME com base na matriz de saberes do Currículo da Cidade, de acordo com os dados oficiais deste índice.

Por fim, queríamos ouvir quem construiu o Currículo da Cidade para verificarmos se as tantas possibilidades elencadas pelos professores poderiam ser sustentadas, fato que nos traz surpresa e satisfação, pois os envolvidos nesta última etapa eram os técnicos de educação da Secretaria Municipal de Educação (SME). Suas

prescrições confirmavam apenas aquilo que fora construído no tempo e aqui disposto no texto como elemento constitutivo da história deste currículo oficial. Portanto, tinham uma expectativa de aprendizagem que se estabelece em sua matriz de saberes (do Currículo da Cidade), definida pela SME e com a busca por sua concretização partir da normatização da ação dos professores. Não apenas destes, mas de todos os sujeitos da escola e nas possibilidades de produção do normal.

Pelas narrativas coletadas dos técnicos, que um dia foram professores há um distanciamento entre o que se produz em sala de aula no cotidiano das tarefas atribuídas aos professores que é muito organizado em tomo das questões profissionais e legais inerentes ao cargo que exercem. Porém, era perceptível que o insucesso de uma rede de educação tão ampla pode ser imputado aos professores caso não atinja os objetivos esperados ou definidos como normais. Tratam-se, os professores de uma figura de relevante importância que, no contexto das instituições escolares, tem intensa relação e deveria exercer profunda participação nos processos de normalização das aprendizagens.

Partindo dessas considerações, compreendemos os professores como profissionais da educação que se inserem nas vivências diárias dos alunos, tornando-se parte de seu universo, das relações que em sala de aula se estabelecem, marcando sua subjetividade pela inclinação pessoal, profissional e emocional que dispensa aos alunos no exercício de suas funções, tanto no que se refere ao cumprimento de suas obrigações quanto ao reforço de sua posição através dos processos de ensino-aprendizagem ali produzidos.

Por essas razões é que consideramos que a análise das narrativas dos professores para a investigação de nosso objeto de estudo seria, metodologicamente, a mais potente e oportuna. Ajudam, neste processo, as responsabilidades que lhe são atribuídas podem, situá-lo em um lugar privilegiado de ação. Esta constante exigência vivenciada por eles, pode ser parte dos elementos que geram seus efeitos sobre a maneira como é produzido no seu universo de atuação pessoal e profissional as interações com seus alunos.

Nossa perspectiva se traça um ponto de vista que trata da compreensão sobre questões que envolvem, em especial, as experiências dos professores, no centro da investigação. Isso permite uma conduta de análise e de um olhar não apenas para os supostos problemas que sempre lhes recaem sobre os ombros, mas para as suas histórias de sala de aula enunciadas, para as ações, para as vivências e como elemento discursivo.

Esta tese foi estruturada da seguinte maneira. Nesta primeira seção estabelecemos a introdução, que trata de esclarecer o problema de pesquisa, o objeto e objetivo geral e específico, e os procedimentos metodológicos. Sua finalidade é facilitar a leitura dos elementos que serão trazidos posteriormente, agindo como guia inicial para nos levar sobre os caminhos que traçamos aqui.

A Seção 2, denominada Currículo e Análise do Discurso de Foucault contempla os estudos de Michel Foucault focalizando a formação discursiva, referencial que subsidia as análises desta tese. Além de tratar da perspectiva foucaultiana, o currículo e o percurso que o Currículo da Cidade de São Paulo foi se constituindo durante o tempo. A ideia foi constatar um processo arqueológico onde os conceitos se sobressaem no tempo para que possamos analisá-los num encadeamento buscando compreender seus enunciados e as regularidades que surgem. Não é uma busca genealógica, mas a compreensão de que há uma incorporação de temas e breves discursos que se mantêm no tempo.

Essas aproximações foucaultianas mantêm no radar o campo discursivo deste autor para compreender o poder-saber na reverberação de estruturas que vão se formando e se fortalecendo com o tempo e das quais emergem os discursos. Veremos que mesmo na transição entre políticas partidárias divergentes as alíneas que tratam o currículo oficial pouco mudam, ou mesmo alimentam fortemente o que já estava colocado anteriormente. Olhar o discurso dos professores na relação com aquele que demanda o assujeitamento, o aluno, traz um núcleo forte de relação dessa breve arqueologia para compreendermos a construção discursiva.

Os sucessivos subcapítulos desta seção denotam isso e mais, possibilitam compreender que há uma força que concorre e mantêm alguns elementos como importantes, sem perdê-los. Estes podem mudar de nomenclatura, mas não mudam o seu poder discursivo, fato que avaliamos postos na vontade de verdade dos professores em denotar o que acontece em sala de aula. Reiteramos para que note que toda estruturação teórica olha o campo discursivo foucaultiano como uma guia para trazer elementos que depois ajudarão na compreensão desta tese.

Na Seção 3, evidencia-se a metodologia referente à coleta de dados por meio dos instrumentos: questionário, uso do software IRaMuTeQ e formação de dois grupos focais, que contemplam os procedimentos metodológicos, com o detalhamento da pesquisa empírica. Fundamental neste trabalho é a aproximação e a compreensão do que

é campo discursivo a partir das falas dos professores. Apresentamos quem são esses sujeitos professores como se caracterizam e mesmo os estritos pontos que se apresentam entre respostas feitas num viés através dos questionários e, em sequência, como outros se agregam para ampliar e surgiram dos grupos focais.

Há que se destacar que dois cruzamentos sempre estão presentes e avaliamos como necessários na metodologia. Primeiro foi a necessidade de fazer um grupo focal com os técnicos da SME, com a finalidade de observar como se estruturam as formações a partir do Currículo da Cidade e como se impõem as exigências aos trabalhos dos professores, em especial através de avaliação externa realizada anualmente pela SME através da Prova SP obrigatória a todos os alunos. Segundo uma análise documental do próprio Currículo da Cidade, pois esta é a voz oficial, presente no cotidiano das escolas através da formação em serviço e que precisa ser levado em consideração, já que o contraponto pode ser o discurso dos professores.

Na Seção 4, tem início as análises, que após percorrer todo um longo procedimento de pesquisa se apresenta como espaço de compreender os discursos dos professores. Os apontamentos iniciais abrem portas para compreensão dos elementos discursivos trazidos pelos professores, na busca por enfrentar o dilema do que significa ser professor, que aponta ou o caminho de normatizar e assujeitar seus alunos, ou outro mais complexo que passa por uma coragem de dizer a verdade que discutiremos no momento apropriado. Porém, não há pretensão de fazer um julgamento de aspectos negativos, mas elevar as possibilidades a partir da análise discursiva foucaultiana, sem perder de vista a necessária isenção para este momento, bem como usar um enfoque teórico e apoiado numa justificativa calcada nas ciências humanas para tratar termos de cunho subjetivo.

É preciso relatar que a objetividade desta investigação passa por analisar o atual Currículo da Cidade (um discurso oficial), e dispor seus pontos principais ao objetivo principal desta tese que é analisar os discursos de professores do Ensino Fundamental Anos Finais da cidade de São Paulo sob a perspectiva foucaultiana sem perder de vista as hipóteses em que se acredita que existam formas de *criação, resistência e alteridade* dos professores frente a esse currículo. Os professores são criadores de um discurso e com isso criam resistência para conseguir envergar até que ponto as relações de contrate, distinção e aproximação são impulsionadoras de um discurso da diferença. Não no sentido de resistência como luta que nos levaria a outro campo, mas como

estado de compreensão daquilo que também nos diferencia, nos aproxima para encontrarmos jeitos de dizer a verdade do que vivenciamos.

Por fim, na última seção, trazemos as Considerações Finais, em que não se tem um encerramento, pois o tema abre portas nem sempre consideradas como reais. A grande questão passa não por uma adequação, mas por entender que há uma relação complexa em sala de aula, não captada em sua essência por um discurso oficial, mas que pode sim, na prática, ser Tateado um sentido para dar significado a uma nova forma de pensar, de saber, portanto de poder-saber. Entenda que esse termo não é tão simples como pode parecer, pois envolve que a vontade por saber te leva a transitar por outras esferas de poder, essa não aquela normatizada por fatores pré-determinados, mas a serem criadas a partir de sua própria governamentalidade.

Há uma defesa que o brasileiro sabe criar esse percurso, reiterar no tempo outros discursos para deslocar as forças de poder. Não é simples, pois depende de um governo que não seja exterior, mas dado por novas formas de sentir e ser no mundo com seus próprios corpos a enfrentar as dinâmicas já dadas, aparentemente imutáveis. Neste sentido, a experiência que os pesquisadores trazem à baila, os elementos presentes em sala de aula na relação professor-aluno e os contrapontos discursivos ao fator curricular oficial exigem a quebra da normativa, dos padrões, e a vibrante proposição da subjetividade que cada um pode trazer ao ambiente a partir de seus saberes cotidianos.

Esperamos encontrar as pedras que foram descartadas para tentarmos ver se, com elas, os professores puderam edificar outros processos discursivos. Alguns conseguem erguer castelos, outros apenas pequenas casas. Porém, todos acessam elementos para discutir melhores caminhos para suas vidas e quiçá acessar constelações mais diversas daquelas que originalmente já eram conhecidas. Não são ou seremos apenas formadores de pessoas, quer dizer, aquelas que queremos colocar numa forma rasa e sem saída, mas “de-formadores” a permitir que os desejos sejam bem maiores que os limites, em que as deformações ousarão fazer outros desenhos, outras “de-formidades”: omniformes.

Que os sonhos sejam bem superiores àquilo que está pronto, bem mais altos que as caminhadas rasas por lugares desconhecidos. Um poder-saber a transitar também por um saber-poder, cuja escolha será do indivíduo, porém pensando que representa uma coletividade.

2. CURRÍCULO E ANÁLISE DO DISCURSO EM FOUCAULT

Segundo Foucault (1998), caminhar sobre os discursos, para a análise do objeto de pesquisa, é pensar em reflexões que não levem em consideração somente uma perspectiva, mas que abordem diversas formas e apreciações sobre os fenômenos – que, por sua vez, fazem parte de uma teia de relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos, o poder público em enunciados que se regularizam, revelando:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2009, p. 43)

Para Foucault (1998, p. 145), o poder perpassa diversas esferas e está presente em todo o campo social como uma prática constituída historicamente, sendo possível verificar processos de descontinuidade da dispersão enunciativa, construindo uma arqueologia (FOUCAULT, 2009a) com a finalidade de entendimento de determinados campos do conhecimento. São formas diferentes, heterogêneas, em constante transformação, se espalham por toda parte e provocam ações de poder e relações que oscilam. O poder é visto como negativo, mas gere a vida dos indivíduos, controlando-os em suas ações para que seja possível utilizá-lo ao máximo, aproveitando suas potencialidades e capacidades de maneira positiva.

Para a formação de um discurso, Foucault (1998) descreve a criação de uma teia de relações que se interligam e influenciam na sua formação e produção, entendida como conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva. O discurso designa, para Foucault (1998, p. 124), um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, entretanto, a regras de funcionamento comuns, se apoiam na mesma formação discursiva. Essas regras não são só linguísticas, mas podem reproduzir rupturas determinadas pelo tempo.

Ao analisarmos o discurso oficial do currículo da cidade de São Paulo e a concepção de educadores a seu respeito, vemos que uma grande questão gira em torno do conceito do território em disputa e das relações de poder daí derivadas. Esse território situa-se na sala de aula, na escola, no uso do currículo oficial como guia de trabalho.

De um lado, há um discurso que colide com o cotidiano (narrativas) ao observarmos as ações dos professores. O currículo, assim, é parte de um processo de um território em disputa, onde situam-se ações dos professores em contextos e territórios específicos, que demandam adequação curricular às realidades encontradas. De outro lado, poderemos analisar se há criação e resistência desses professores como propulsora de novas narrativas, de uma possível alteridade que, compreendida, torna-se resiliente.

Ao buscar compreender os discursos presentes no currículo da cidade de São Paulo e entender sua implementação pelos professores do Ensino Fundamental nos anos finais, ciclo II, por meio da análise de suas narrativas, empregamos o campo foucaultiano. Deste processo, ao coletarmos os discursos dos professores, a perspectiva é compreender as diferenças entre os campos enunciativos que emergem nos discursos, nas narrativas.

Neste sentido, essas situações não são neutras e, de maneira direta, se contrapõem como forças que lutam para se superar, onde: o discurso se concebe como força reguladora das ações (FOUCAULT, 2000b); os enunciados representam as próprias práticas discursivas, representam a estrutura linguística que contém significados culturalmente aceitos (FOUCAULT, 2009a), representando a formulação do pensamento de forma coerente, que, em última instância, é o meio de comunicação do saber, o discurso pelo qual o saber pode ser divulgado e que será transformado em comunicação; enquanto a narrativa se nutre do cotidiano, das relações, sinergia que faz emergir o poder dessas relações ao buscarmos compreender a realidade.

A argumentação trazida por Foucault (2009a) denota uma relação direta entre currículo e conhecimento como práticas discursivas de poder, pois o conhecimento revela-se pelos enunciados e, quando estes se apresentam, trazem os objetos dos discursos que formam determinado conteúdo. Assim, há ênfase no controle produzido pelas escolas sobre os corpos e as posturas comportamentais de alunos e professores nas salas de aula.

Esses instrumentos de controle e poder estruturam-se como elementos formadores dos discursos. Foucault (2009a, p. 128) apresenta os conteúdos escolares como parte da fabricação de corpos submissos ou de corpos dóceis, dissociando poder do corpo. Assim, as escolas assemelham-se aos manicômios e às prisões como instituições disciplinadoras dos corpos. Ele afirma que o corpo está sujeito a poderes limitados, com proibições e obrigações. Isso evidencia o poder externo representado

pelo controle do comportamento disciplinar sobre o corpo, quando podemos dizer o mesmo sobre os conteúdos escolares.

Ao mesmo tempo, Foucault (2008) define conhecimento como o resultado das relações de poder nos diversos segmentos da sociedade que contribuem para a sua construção. Os conhecimentos e saberes presentes nos currículos escolares são produtos de discursos existentes e, muitas vezes, permitidos pelos segmentos sociais que os autorizam. Portanto, podemos considerar que os saberes podem ser arbitrários e submetidos a transformações no decorrer do tempo histórico, sofrendo influência dos diversos segmentos da sociedade.

Assim, o primeiro passo é compreender o Currículo da Cidade como um discurso: tempo presente e as suas especificidades. Quando surge, apresenta rupturas, relações de poder e de saber. Ele engendra saberes. Aliado a isso, observamos que, na dinâmica da cidade de São Paulo, entra, de maneira complementar, o conceito de Arroyo (2011) de currículo como um território em disputa. Nesse conceito, tem-se as imposições oficiais de poder, mas também tem as ações dos professores, com o seu ser social, com seus processos formativos, bem como os alunos e suas realidades.

Arroyo (2011), compreende o currículo de forma dinâmica, como um território em disputa de diferentes saberes, concepções, seres sociais. O autor (2011) entende que a ação do professor – em especial o das escolas públicas – também é formada por processos de exclusão e subalternização – em seu cotidiano e com sua experiência –, por isso é fruto de um processo de formação linear e padronizado, mas também pode, ou não, modificar essas imposições.

O saber, para Foucault (2006a), é uma prática discursiva, um conjunto de enunciados que resultam em um determinado tipo de discurso, que representa um determinado período de tempo na história e parte de um determinado lugar. O saber passa a ser um discurso que serve como instrumento para que o sujeito que o enuncia tome posicionamento em relação ao objeto sobre o qual ele apresenta o seu discurso.

A história de construção do Currículo da Cidade que aqui apresentamos não é apenas um recorte, ela é a constatação temporal de presença do discurso dos professores na composição deste mesmo currículo oficial. Este foi captando palavras dos professores neste período, precisou da sua presença e foi fundamental para parte de sua empreitada e de sua estruturação. Portanto, ele é uma constatação histórica gerada pelos efeitos das construções discursivas, ao invés de serem tomados como pontos de partida

para a explicação das práticas sociais. O determinante como os sujeitos que emergem deste processo são os professores.

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. (FOUCAULT, 2009a, p. 7)

Foucault afirma, sobre o discurso, que: “sua transmissão e comunicação liga a distância através do tempo” (2006a, p. 24). Desta forma, mostra que, durante a trajetória histórica da construção das ciências, apenas era considerado conhecimento o que poderia ser mensurado, observado, classificado, resultando daí algumas das formas conhecidas de controle escolar. Assim, na escola, professores e alunos voltam-se apenas às partes observáveis, utilitárias ou instrumentais do conhecimento que, no tempo, vão se impondo sobre outros tipos de saberes, que passam a ser considerados como informais ou conhecimentos a serem desprezados pelo saber escolar.

Desta forma, o conhecimento é imbricado num discurso e este é considerado uma forma de poder, no sentido em que “todo o discurso científico se faz verdadeiro” (FOUCAULT, 2009a, p. 12), evidencial ou generalizado. O discurso, portanto, torna-se o próprio saber, ou seja, o próprio conhecimento sistematizado por seu próprio discurso e não pelo seu objeto de conhecimento, muito menos por seus sujeitos.

Para Foucault (2009a, p. 36), o saber está impregnado pelo discurso em si e não pelos conteúdos sistematizados das diversas áreas que envolvem o conhecimento, como a matemática, a medicina ou a história. Os conhecimentos científicos apresentam-se não como conteúdos escolares que se manifestam em seus objetos de pesquisa, mas como um discurso contido no saber específico que cada ciência apresenta, fragmentado em facetas que têm dificuldade em se intercomunicar.

O discurso, mesmo sofrendo alterações no espaço entre as diferentes culturas e no tempo histórico, acaba mantendo sua arqueologia, isto é, sua essência, mantendo uma linha definida por práticas discursivas do saber que carregam em si enunciados representados nos signos que compõem a língua, a cultura. O conhecimento é representado pelo discurso de uma cultura, no nosso caso a escolar, e não depende de haver uma escrita para sua transmissão, mas de signos para torná-lo significativo, isto é,

para que haja comunicação. O conhecimento só é significativo quando é passível de ser transmitido entre os membros de uma sociedade através do tempo.

Seduzidos pelas instigantes posições formuladas pelo grupo de historiadores ingleses e americanos ligados à *Social History*, os historiadores ficaram perplexos com um tipo de pensamento que se recusava a partir dos sujeitos e da sociedade para construir sua interpretação histórica e que, aliás, colocava sua própria existência em dúvida. Tratava-se, pois, de uma nova maneira de problematizar a História, de pensar o evento e as categorias através das quais se constrói o discurso do historiador. Não uma discussão sobre a narrativa propriamente dita, mas sobre as bases epistemológicas de produção da narrativa enquanto conhecimento histórico. Ao invés de partir da famosa estrutura social, representada enquanto “realidade objetiva” tanto para os marxistas quanto para os não-marxistas, para explicar as práticas políticas, econômicas, sociais, sexuais, artísticas de determinados grupos sociais, propunha-se, então, pensar como haviam sido instituídas culturalmente as referências paradigmáticas da modernidade em relação ao próprio social, à posição dos sujeitos, ao poder e às formas de produção do conhecimento. (RAGO, 1995, p. 72)

Por isso, a palavra arqueologia é usada no campo foucaultiano para tratar do tempo histórico, para situar como os grupos sociais e, no nosso caso, os professores, que criam as bases epistemológicas para a composição dos fatos. Ao lermos essa passagem deste marco teórico, temos que ter essa posição em mente, o que significa entender que são os professores quem, mesmo muitas vezes sem a compreensão exata do que estão produzindo, alteram o campo discursivo para se sujeitar e fazer o mesmo com os seus alunos.

A problematização do conjunto de suas práticas faz movimentar o jogo do verdadeiro e do falso, uma mescla entre o discurso erudito teórico e o saber desqualificado, aquele conhecimento que faz parte do cotidiano. Assim, é o conjunto das relações que podem ser descobertas para uma época dada – para nosso estudo em sala de aula, observada pela ciência, amplamente analisadas pelas regularidades discursivas, compreendendo as formações discursivas como fragmentos discursivos de uma realidade da qual os professores fazem parte.

Foucault afirma que é “a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras” (FOUCAULT, 2000b, p. 428). Nesse sentido, a linguagem torna-se o próprio discurso, realizado pelos sujeitos, que são a própria representação do conhecimento. E, para que o discurso seja considerado conhecimento, existem alguns fatores que devem ser levados

em consideração: a fundamentação feita por quem profere o discurso, a coerência no texto enunciativo contido no discurso, a apropriação de um vocabulário específico disciplinar que identifica o discurso e a aceitação do discurso como saber pelo grupo social ao qual ele se dirige (FOUCAULT, 2009a).

Para Foucault (2009a), é necessário descrever a organização de um campo enunciativo e então analisar os conceitos a partir deste, o que compreende as formas de sucessão de enunciados, contando com a disposição das séries enunciativas: ordem de sucessão de enunciados, de raciocínios demonstrativos, inferências ou implicações dedutivas, assim como a “ordem das descrições, esquemas de generalização ou especificação progressiva aos quais obedecem” (FOUCAULT, 2009a, p. 143).

O campo enunciativo compreende uma configuração própria com formas de coexistência particulares. Entre as formas de coexistência, primeiramente se delinea um campo de presença. Este campo de presença reúne enunciados admitidos como verdade, mas também os criticados, rejeitados e excluídos. É nesse campo que as relações de ordem de verificação experimental, validação lógica e repetição pura e simples, justificada pela autoridade ou tradição, ou até mesmo da ordem da análise do erro e do significado oculto, são instauradas.

Dentro do campo enunciativo, também temos o campo de concomitância, que difere do campo de presença. Constitui-se pelos enunciados de outros discursos e que se referem a outros domínios, mas que se relacionam com os enunciados do discurso analisado. E, por fim, delinea-se um campo de memória. São enunciados que não são mais discutidos e nem admitidos como verdade, mas que formam um corpo de enunciados em que se estabelecem “laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica”, explica Foucault (2009a, p. 188). Assim, é possível perceber que estes são campos que, ao serem analisados, são heterogêneos, constituindo um corpo coerente,

Mas o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns com os outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. É esse

feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual. (FOUCAULT, 2009a, p. 198)

Não se trata de tentar identificar as ligações manifestas dos conceitos, levantando exaustivamente seus traços comuns, mas de verificar os esquemas de seriação, agrupamento, modificações recíprocas, que os fazem pertencem a um mesmo discurso. Segundo Foucault (2009a), sua análise está num campo pré-conceitual, já que trata do conjunto de regras que possibilitam a coexistência dos conceitos. Para exemplificar esse momento da formação dos conceitos, Foucault (2000b, p. 187) explica, ao analisar a gramática geral dos séculos XVII e XVIII, que ela se caracteriza a partir de quatro “esquemas teóricos”: atribuição, articulação, designação e derivação.

Esses esquemas não designam conceitos utilizados pelos gramáticos, mas permitem descrever os diferentes tipos de análises gramaticais, as diferentes formas de sucessão na análise dos verbos, nomes, adjetivos etc. Quando se demarcam essas relações, é possível entender a movimentação dos enunciados entre cada domínio, que é o que realizamos ao analisar o Currículo da Cidade e os discursos provenientes dele junto aos professores. Os quatro esquemas, por sua vez, não delinham todos os conceitos, mas mostram onde eles nascem e como se transformam.

São as relações de dependência entre os quatro esquemas teóricos que prescrevem as diferentes ordens possíveis de análise. O domínio de validade de seus enunciados, para definir quais são verdadeiros ou não. O domínio de normatividade, que define quais enunciados são ou não relevantes para discussão, portanto quais são excluídos e marginais no discurso, cuja parte gramatical analisaremos – mas será mais potencialmente a análise política dos discursos.

A partir da possibilidade da existência de cada regra gramatical e sua sucessão e desenvolvimento, assim como as distinções entre conceitos a respeito de um mesmo fenômeno, onde:

O ‘pré-conceitual’ assim descrito, em lugar de delinear um horizonte que viria do fundo da história e se manteria através dela, é, pelo contrário, no nível mais ‘superficial’ (no nível dos discursos), o conjunto das regras que aí se encontram efetivamente aplicadas. (FOUCAULT, 2009a, p. 203)

Como já foi dito, a análise da formação dos objetos não exige que os fixem nas coisas nem os relacionem com as palavras, assim como a análise das modalidades enunciativas não pede foco no professor ou no trabalho com o aluno. Da mesma

maneira, na análise da formação dos conceitos, não é necessário relacioná-los a um ideal ou a um desenvolvimento empírico, antes será preciso entender as regras que possibilitam sua emergência em cada campo específico para determinar seu domínio.

De acordo com Foucault (2012), as relações de poder se alastram por toda a estrutura social, nada está fora de suas relações. Desta forma, não é possível escapar dessas relações, mas é possível resistir ao seu exercício. Foucault (2012, p. 143) chamou de poder disciplinar, ou de disciplina, um tipo específico de poder, de controle que sujeita e torna o corpo útil e encontra-se em diversas instituições como a escola, hospitais, prisões, fábrica, o exército; enfim, a disciplina fabrica corpos “dóceis” e, dentre os que analisaremos nesta pesquisa, queremos verificar como os professores respondem a essa questão.

Para Foucault (2012, p. 132), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. O poder disciplinar e os esquemas retóricos de como os enunciados se encadeiam nas maneiras como as deduções, descrições e definições são feitas num espaço como a escola a partir das definições advindas do currículo.

Fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista. O corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar: que se faz pela organização do espaço, controle do tempo e a vigilância. Ao mesmo tempo em que a disciplina exerce um poder, produz um saber. (FOUCAULT, 1979)

Saberes estes que podem ou não surgir – da parte de professores e alunos –, mas que, muitas vezes, deixam de ser usados quando outros aparecem, o que determina a emergência de novos conceitos e de novos usos de antigos conceitos passa pela “disposição geral dos enunciados e sua seriação em conjuntos determinados; é a maneira de transcrever o que se observa e de reconstituir, no fio dos enunciados, um percurso perceptivo” (FOUCAULT, 2009a, p. 167).

Quando nos propomos fazer a trajetória do currículo da cidade de São Paulo, em uma composição genealógica, buscamos o pensamento foucaultiano das relações entre poder e saber. Portanto, há um conhecimento que transita entre as pessoas e que é preciso considerar neste processo em que a escola é um espaço onde esta relação transitou, mas que também uma se imporá à outra.

Quando Foucault (2008) introduz a discussão sobre o poder-saber, quando tratou da composição arqueológica, buscou compreender o saber implícito dentro de um período histórico, ação que também propomos nesta pesquisa quando trazemos o currículo da cidade de São Paulo e o percurso durante um tempo, últimos trinta anos:

Meu objetivo é examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (FOUCAULT, 2009a, p. 253)

Entretanto, há uma questão linguística que precisa ser focada quando se amplia o olhar sobre sua obra e sobre o ponto que se busca atingir. Assim, poder-saber passa por uma forma infinitiva do verbo, em que o poder se amplia para falar de desenvolvimento de capacidades, de habilidades em conseguir atingir determinados objetivos a partir de poder realizar algo. Ao mesmo tempo, quando se trata do saber, as modalidades de conhecimento que a sociedade exige e que se pode evidenciar vão além do ambiente escolar, isto é, possuem uma composição mais complexa que inclui muitas facetas da vida.

Pode-se propor algo assim: se as linhas de entendimento de algo estiverem estabelecidas de determinada maneira, então você só será capaz de fazer coisas com esse algo que sejam possíveis dentro e pelo arranjo dessas linhas. Poder-saber, como ser capaz de fazer algo, somente à medida em que você seja capaz de compreendê-lo. (SPIVAK, 1993, p. 35, tradução nossa)

A análise genealógica foucaultiana examina as condições históricas pelo discurso, o que libera um alargamento de possibilidades do termo, quando contemplamos seu conjunto, relativos ao poder-saber. O que é válido, naquela determinada situação, é o poder que pode emanar de um saber específico, que emerge naquela realidade.

O professor, ao lidar com os saberes transmitidos para crianças e jovens, possui um poder na escolha dos caminhos, das formas e da cultura escolar. Pode limitar o olhar ou abrir variantes que permitam que a sala de aula seja um território de compreensão do ser. Este fato amplia as possibilidades para além do saber de senso comum, dando lugar a uma abrangência e um aprofundamento das coisas e do cotidiano, fazendo acessar saberes que competem em espaços de poder.

O conjunto dessas atividades traduz o fato de que o homem não é uma realidade dada, mas algo que se constrói; ou seja, ele se humaniza através de suas interações com outros homens. Porém, cada uma dessas atividades, em um momento e lugar determinados, só pode ser definida precisamente em suas relações umas com as outras. Precisamos, então, matizar e complexar as definições das quais partimos. (CHARLOT, 2005, p. 91)

A mera repetição de desejos, formas e discursos pode levar a um possível encaixe numa sociedade que busca iguais; entretanto, as diferenças na atualidade perfazem caminhos de encontros mais equânimes entre aqueles que buscam situar suas próprias necessidades no mundo. Desta forma, poder-saber passa a ser esse acesso a um novo repertório de temas, assuntos e proposições que redefinem as formas como podemos observar os problemas que nos cercam.

O pensamento foucaultiano mostra que a formação de si exige superar as normatizações e colocar em jogo processos que permitam a um sujeito qualquer adquirir, de um lado, discursos verdadeiros de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida e, por outro, fazer de si mesmo um sujeito ativo desses discursos. Nossas perspectivas passam por nossos professores, a questão do poder-saber passa por saber que o poder existe em todos os ambientes e em sala de aula é sua ação que pode desmistificar o lugar e a existência de cada um.

Essa é a razão pela qual ele insiste em um conjunto articulado de distinções que se desdobram ao longo dos seus cursos: cuidado de si e conhecimento de si, especialmente focados nesta investigação. Ele aciona esse conjunto de abordagens conceituais e metodológicas que emergem da diferenciação o poder e o saber, que visam articular a separação entre o conhecimento apreendido como parte de uma cultura e o conhecimento que modifica a natureza mesma do sujeito, ou melhor, a sua maneira de agir, suas formas de ser e de produzir discurso. Há que se ter coragem a indicar novos caminhos para que essa performance discursiva se anuncie, tematize o cotidiano e, em especial, pontue esses elementos no currículo, que se perfaça como ato que exige sua presença para que seja significativa aos alunos.

A escola pode ter uma estrutura que se assemelha à prisão, ao hospício, na busca de normatividades que se apresentam numa sociedade. Ao mesmo tempo, ela pode ser a fuga, o escape interior, não exterior, para escapar ao assujeitamento, que pode adquirir mão dupla em sala de aula, pois aquele ambiente cria as condições para que a produção de sujeições seja para o aluno, espelhado pelo próprio professor.

Se este último se limitar a aplicar as normatizações do currículo oficial, pode cair na armadilha de não apenas não conseguir avançar no ensino dos componentes curriculares nele dispostos, mas também de fracassar em dar sentido para que os alunos, vistos apenas como parte dominada da relação, subordinada, aprisionada em saberes distantes de sua realidade, e estes podem não entender seu papel, sua importância como usuários dos saberes que a escola precisa trabalhar.

Foucault sugere que o prisioneiro não é regulado por uma relação exterior de poder, segundo a qual as instituições tomam como alvo de seus objetivos de subordinação um indivíduo preexistente. Pelo contrário, o indivíduo se forma – ou melhor, formula-se – como prisioneiro por meio de sua “identidade” constituída discursivamente. A sujeição é, literalmente, a feitura de um sujeito, o princípio de regulação segundo o qual um sujeito é formulado ou produzido. Essa sujeição é um tipo de poder que não só unilateralmente age sobre determinado indivíduo como uma forma de dominação, mas também ativa ou forma o sujeito. Portanto, a sujeição não é simplesmente a dominação de um sujeito nem sua produção – ela também designa um certo tipo de restrição na produção, uma restrição sem a qual é impossível acontecer a produção do sujeito, uma restrição pela qual essa produção acontece. (BUTLER, 2017, pp. 65-66)

A relação com o poder-saber é controlada. Um exemplo disso, na obra foucaultiana, é o panóptico. Este artifício nos faz compreender que há um controle sobre todos, de maneira autoritária, e centraliza determinadas relações de poder, como a limitação do saber. Uma vigília atrelada a um aprisionamento. De um lado, o professor pode escolher ser esse centro; entretanto, busca-se defender o contrário, uma ressignificação do papel do professor na relação direta com o poder-saber, isto é, uma abertura no tratamento dos saberes, como a emancipação dos poderes emanados por ele.

Essa ressignificação passa pela coragem de dizer a verdade, assumida dentro do contexto da sala de aula, na construção de um currículo ali vivido e experienciado. Essa coragem de dizer a verdade é um enfrentamento de si mesmo, mas também de toda uma estrutura que se compreende pronta – neste, caso dentro do Currículo da Cidade. Com a definição de uma ética do poder-saber, ela exige que o professor se posicione diante de elementos vividos por seus alunos, se preocupe com que eles também criem enunciados próprios, tragam suas experiências para a sala de aula e no franco debate o professor possa criar uma performance discursiva corajosa, ênfase que apenas ele pode mediar. Além disso, afirma Foucault (2010b, p. 277),

parece que podemos ver também, a partir dessa questão da *parresía* se esboçar a questão, fundamental também na Antiguidade, das relações entre, grosso modo, verdade e coragem, ou entre verdade e ética.

Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser do ponto de vista ético, do ponto de vista de uma coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser, por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase? (FOUCAULT (2010b, p. 277)

Pelo exposto, é possível entender o porquê dessa disputa. Entretanto, quem vai decidir o que faz parte, ou não, do currículo, em última instância, são os professores. Nossa análise busca detectar se eles criam elementos de criação, resistência e alteridade para compor uma ação que se personifique em seu discurso em sala de aula. A análise a partir do campo foucaultiano nos auxiliou a compreensão das relações que emergem de uma construção histórica de currículo e como este se relaciona com a diversidade dos campos territoriais da cidade de São Paulo.

2.1. Conceituando o Currículo

O currículo escolar em ação é um espaço de disputa, segundo Arroyo (2011); entretanto, também amplia-se como dispositivo de poder (FOUCAULT, 2009a) e de construção de saberes quando se transforma na base de governação local quando se discute à educação. Esta proposição, ao focar o currículo, é a base teórica desta tese, em que se verifica o currículo na ação cotidiana em sala de aula como espaço de mediação entre dois saberes presentes, dois corpos que, na estrutura da escola, costumeiramente são sujeitados: professores e alunos. Ambos se imbricam no cotidiano escolar, fazendo parte do jogo de poder em que “no fundo, é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do compromisso de um com o outro, do que da ordem do 'governo” (FOUCAULT, 2009a, p. 237).

A estruturação do currículo, no Brasil, passa primeiro pelo instrumento jurídico em que é constituído conforme cada escola a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP). Este instrumento jurídico – que admite a cada uma das unidades escolares criarem fundamentos para superar a soberania do Estado, isto é, permite definir o que se deve ensinar na escola – se souber ser alinhavado, consegue designar várias possibilidades que vão além de formar um sujeito pré-determinado. Neste caso, na relação situada no interior da sala de aula, defende-se que

O sujeito costuma ser interpretado por aí como se fosse intercambiável com “a pessoa” ou “o indivíduo”. A genealogia do sujeito como categoria crítica, no entanto, sugere que o sujeito, em vez de ser

identificado estritamente com o indivíduo, deveria ser descrito como categoria linguística, um lugar-tenente, uma estrutura em formação. Os indivíduos passam a ocupar o lugar do sujeito (o sujeito surge simultaneamente como um “lugar”) e desfrutam de inteligibilidade somente se, por assim dizer, estabelecerem-se primeiro na linguagem. O sujeito é a ocasião linguística para o indivíduo atingir e reproduzir a inteligibilidade, a condição linguística de sua existência e ação. Nenhum indivíduo se torna sujeito sem antes se tornar subjetivado ou passar por “subjetivação” (tradução do *assujettissement* francês). (BUTLER, 2017, p. 9)

Sendo o sujeito uma estrutura em formação, ele não nasce pronto ou fica pronto em um determinado momento. A escola é o espaço de determinação não apenas linguística, mas social deste indivíduo, por isso, ao passar por um processo de subjetivação, ele pode encontrar meios e caminhos para seu lugar no mundo. O professor pode ser esse elo, a ligação entre a arqueologia local e a do sujeito.

Ao compreender-se o complexo campo da educação, algumas premissas são evidenciadas como o que seria atualmente uma educação de qualidade, levando em conta o currículo. De início, deve-se discutir o significado de educação e de qualidade separadamente. De acordo com o Dicionário Aurélio, educação:

Do *latim educatione*. 1. Ato ou efeito de educar. 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social. 3. Conhecimentos ou aptidões resultantes de tal processo; preparo [...]. (FERREIRA, 2014, p. 714)

Como define o dicionário, a educação desenvolve as potencialidades, os conhecimentos, as aptidões do sujeito na construção de conhecimentos que serão essenciais para sua vida, como ser único que é. Além disso, também como alguém que terá convivência em sociedade e com o meio em que vive, já que visa a uma integração social. Por qualidade, podemos entender como grau: “2. Grau de perfeição, de precisão, de conformidade a um certo padrão: Artigo de primeira qualidade.” (MICHAELIS, 2015, p. 712).

Uma educação de qualidade, respeitando-se o sentido das duas palavras, seria aquela focada no ser humano na sua totalidade, integrada àquilo que fará diferença em sua trajetória de vida, na busca pelo seu desenvolvimento humano e social. Mas a qualidade traz o compromisso com a qualificação de recursos humanos envolvidos (DEMO, 1994, p. 18). Educação de qualidade deriva da valorização do ser humano, seja no que aprende ou no que ensina, em constantes trocas em busca de ideal. Para Demo

(1994), “não se trata apenas de intervir na natureza e sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis” (DEMO, 1994, p. 19).

Se a escola for definida como um espaço multidimensional e democrático, estruturada geograficamente em comunidades menos favorecidas, como é o caso da cidade de São Paulo – foco deste estudo –, assim, a unificação da educação deveria interligar-se aos múltiplos setores públicos que atendem àquela região. O foco seria buscar uma educação única e igualitária que se contraporá à vigente desigualdade existente no país, em que a grande maioria dos brasileiros tem raro acesso a ambientes reflexivos, com possibilidade de ampliação de repertórios para o exercício da cidadania.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, as principais questões referentes à escola estavam ligadas aos conteúdos escolares (por vezes desconexos) com o objetivo de preparar ou reter os alunos para a série seguinte. Com a legislação, em seu artigo 2º, vê-se o princípio da educação brasileira:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

O princípio da educação é estabelecido nacionalmente, com pontos unificadores da identidade nacional e justificativas de outras prerrogativas e ações que se desencadearam na sequência, em busca de uma educação mais transformadora e plena no desenvolvimento dos estudantes.

Para compreender o que seria uma educação que estabelece a unificação, é preciso averiguar o significado deste verbo – unificar. Segundo o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILAR, 2001, p. 753), seu significado é “Reunir-se formando um todo, torna-se uniforme, semelhante, fazer convergir para o mesmo fim”. Portanto, a escola seria o espaço inovador, priorizando essa necessidade de buscar meios de desenvolver o país por meio da educação, com um currículo unificado com bases no atendimento de toda a sociedade, alinhado às necessidades das comunidades, com valorização igualitária de diferentes culturas e regiões.

A educação unificada por princípios, inclusive legais, ganha caráter social, pois sua ação se reflete na sociedade. A proposta curricular perpassa por meios de desenvolver projetos que alcancem todas as esferas sociais no intuito de formar

cidadãos que entendam o mundo em que vivem, com perspectivas de se tornarem agentes de mudanças.

Ao produzir exigências não apenas de formação, mas de princípios, de fundamentos, de aspectos que unem também subjetividades, a escola torna-se mais que uma relação de lousa-giz, ou mesmo de qualquer outro instrumento tecnológico mais moderno. As relações escolares passam por caminhos mais longos em que

ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. (CHARLOT, 2005, p. 76)

O relatório entregue à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pela Comissão Internacional de Educação intitulado “Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 2012) estabelece como princípios quatro pilares da educação, com propostas e concepções de saberes considerados fundamentais, como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Segundo estes saberes, os conceitos de compreensão, socialização, participação e integração com os outros deveriam fazer parte de todas as atividades humanas. Segundo esse documento:

A educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. (DELORS, 2012, p. 106)

Ao analisar-se os quatro pilares da educação na ótica curricular, o sujeito precisa se descobrir como ser potente de transformação e praticar isso no seu cotidiano com ações que envolvam a comunidade. Portanto, esses pilares, dentro da escola, poderiam promover o protagonismo de estabelecer o respeito à individualidade e à boa convivência entre todos. A educação unificada teria como eixo norteador um currículo integrado, conforme artigo 26 da LDB, que diz:

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

Neste contexto, o currículo deveria ser construído democraticamente, com participação de todos, para que estudantes brasileiros tenham acesso aos mesmos conjuntos de conhecimentos a serem desenvolvidos em cada etapa da educação básica. O currículo transcende as questões inerentes às disciplinas escolares, pois o acolhimento dos sujeitos para a socialização e o acesso das regiões periféricas à cultura é uma ampliação de repertório de conhecimentos com qualidade social, com possibilidade de descentralização das ações pedagógicas na busca da equidade, para um país mais igualitário.

Em 2014, ainda com o foco na unificação, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma proposta em que todos os alunos brasileiros teriam acesso ao conteúdo básico exigido em todos os currículos escolares, segundo determinação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse PNE (BRASIL, 2014) estabelece metas, diretrizes e estratégias para a educação brasileira, um documento construído com a colaboração nacional, evidenciando um país com alta desigualdade educacional, compreendendo o currículo como um espaço em que, com ação intencional, as pessoas podem desenvolver um papel equânime, com acesso ao mínimo de disciplinas estabelecidas, mínimo de conteúdo para todos, considerando o cotidiano de cada escola. Segundo Charlot (2005):

Em nossas sociedades, a escola e, portanto, o professor são o símbolo da igualdade (a escola é aberta a todos) e, ao mesmo tempo, um operador de desigualdades. Essa ambivalência é expressa pela noção de igualdade de oportunidades. É um princípio igualitário: todos devem ter igualmente acesso à escola. (CHARLOT, 2005, p. 80)

Se no passado a escola – espaço de processos punitivos – era um dos locais em que se exercia vigilância e controle, hoje, as próprias formas amplificadas de viver em uma sociedade de consumo possibilitam não apenas consumo de produtos, mas de formas de ver, de viver, de estar no mundo. O fundamental caráter da escola – que tenta escapar das formas genealógicas de vigilância e controle – passa a atuar com novas perspectivas, inclusive de questionar a sociedade atual, sem assujeitamentos, mas todo esse processo deve passar pelo trabalho dos professores.

No Brasil, esta instituição escolar que deveria desenvolver o ser humano, independentemente de sua classe social, de forma integral, dando subsídios para o alcance de possibilidades na vida, tem início com o Manifesto dos Pioneiros, com diversos autores, como Anísio Teixeira (1994):

Desse modo, a educação escolar passou a visar – não à especialização de alguns indivíduos – mas à *formação comum do homem* e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupação, em uma sociedade moderna e democrática. (TEIXEIRA, 1994, p. 12)

Anísio Teixeira (1994) traz novos conceitos de educação que demoraram a se concretizar, pois o modelo antigo se conservava durante o século XX e foi decorrente de buscas e experiências de novas técnicas e modelos de aprendizagens. A escola comum, feita da comunhão de todos, segundo o autor (1994, p. 15) tinha como objetivo a transformação social, pela vivência em atividades que oportunizassem pensamentos, hábitos e reflexões sobre o meio em que vivia, numa busca para formar crianças inteligentes para se expressarem numa sociedade que assim lhes exigiria.

O alcance dessa almejada escola se daria da união dos processos racionais com a prática cotidiana por meio da observação e experimentação, nascendo o conhecimento pelas artes e tecnologias científicas, numa estrutura metodológica cartesiana básica. Para Teixeira (1994, p. 19), a troca entre quem ensina e quem aprende promoveria a aprendizagem viva, que se modifica a todo momento em meio aos métodos e materiais.

O ensino, nos dias atuais, tornou-se um conjunto de teorias sem vínculo com a vida prática do aluno ou da comunidade em que está inserido, práticas que levam a uma ação pela ação. A escola brasileira, na construção de seu currículo, ainda vive a falta da prática na busca pelo conhecimento. Mesmo existindo tantas escolas de sucesso que se utilizam da prática para o alcance do aprendizado, ainda há uma busca por formar especialistas, mas sempre fora de contexto. Esse desafio permanece, e as escolas, currículos e equipes pedagógicas encontram grandes dificuldades nesse processo de ensino e aprendizagem.

No campo da experiência, o que a escola necessita é de ensino e aprendizagem vinculados à vida social do sujeito, assim como já preconizava Anísio Teixeira (1994), com propósito de buscar o processo intraescolar como ação que se pauta na vivência, na experiência cotidiana, na apreciação da realidade que se apresenta:

Se tudo isto se teria de dar em face tão somente da evolução da teoria do conhecimento científico, ainda novos esclarecimentos nos viriam trazer o progresso dos estudos de psicologia. Tais estudos, com efeito, vieram demonstrar que a aprendizagem puramente verbal não era realmente aprendizagem e que, mesmo nos setores de pura compreensão ou de apreciação, somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento. (TEIXEIRA, 1994, p. 17)

A educação brasileira pensada e estruturada por educadores como Anísio Teixeira, no início do século XX, que sonharam com uma escola que possibilitasse emancipar a sociedade que ainda vivia o rescaldo de uma realidade histórica de país escravizado, tinha a intenção de garantir direitos mínimos à população, como perspectiva de diminuir as diferenças entre as classes sociais brasileiras. De acordo com Silva (2012, p. 33), modernistas como Mário de Andrade e Anísio Teixeira, entre outros, idealizavam uma educação integral a cada estudante, com garantias de direito à educação e ampliação de cultura. Porém, uma coisa é a estruturação de um ideal, outra bem diferente é sua concretização, com o agravante – neste período – de ter um sistema público ineficiente.

As escolas públicas no Brasil nasceram e foram criadas para alfabetizar apenas parte da sociedade privilegiada e não a grande massa da população brasileira. Com o tempo, devido à grande necessidade de mão de obra nas indústrias fabris, o fortalecimento de outros setores industriais, o grande número de pessoas migrando para os centros urbanos e a necessidade de ter pessoas consumindo produtos tecnológicos, vê-se muito lentamente o acesso à escola acontecendo, mas tão lentamente que nem as oportunidades surgiram.

Ao olhar a escola primária brasileira de 1920 e 1930, segundo Teixeira (1994, p. 44), verifica-se que seus modelos são baseados em perspectivas europeias, isto é, primeiro obtinha-se a conclusão de um curso de sete ou oito anos – correspondendo ao ensino fundamental –, depois a oportunidade de continuar na escola se fazia possível através das escolas vocacionais ou da escola normal, para cursar artes ou ofício. O ensino superior sempre foi destinado somente aos que tinham condições econômicas melhores, disputando vagas como os cursos de direito, engenharia e medicina.

Segundo Teixeira (1994), a escola normal formou os professores para o magistério, preparados para lecionar aulas elementares, e estes eram, geralmente, estudantes classificados como medianos, sem pretensão ao ensino superior. Assim, surgiram várias tentativas de organização do currículo escolar, fazendo com que a

escola deixasse de ser preparatória e passando a ser popular no âmbito da alfabetização. Porém, sempre encontrou obstáculos em seu corpo docente, pois os professores pertenciam a uma classe social um pouco melhor economicamente e não se adequavam ao novo público da escola primária. Este período foi marcado por não atingir o objetivo de alfabetizar a grande massa popular e nem preparar, de forma eficiente, os estudantes nas escolas vocacionais.

Para Teixeira (1997, p. 54), isso ocorreu devido aos professores continuarem com os mesmos valores, regras e metodologias a que estavam acostumados, sem levar em conta a camada popular diferenciada que estava adentrando a escola. O aluno tinha que se adaptar à escola e não a escola ao aluno. Nessa falta de adequação com relação ao modelo de ensino e a nova comunidade que frequentava a unidade escolar, houve muita reprovação e evasão.

Para Cavaliere (2002, p. 22), a escola continuou reclusa em seus métodos e espaços, de transmissão oral e abstrata quanto aos conteúdos, motivo da grande evasão, por isso os escolanovistas defendiam um ensino e aprendizagem articulados com a vida real do aluno, por meio de vivências significativas e experiências de transformação.

A educação integral defendida pela Escola Nova tinha como princípio a educação democrática, participativa, segundo Cavaliere (2002, p. 34):

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas das instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”. (CAVALIERE, 2002, p. 252)

A laicidade, obrigatoriedade e gratuidade para o objetivo da escolarização de grandes massas brasileira, pelo Estado, deveria, também, assumir a responsabilidade pela qualidade de uma educação igualitária dentre as diversidades multiculturais existentes no ambiente escolar, sem deixar de valorizar o sujeito e proporcionar as experiências coletivas de trocas de conhecimento, ocorrendo, assim, experiências sociais relevantes na produção de saberes (CAVALIERE, 2002, p. 38).

A proposta era ter uma escola não somente para assimilação de informações expostas, mas sim de atividades e práticas educativas pautadas no cotidiano da realidade

social (TEIXEIRA, 1994). Neste sentido, os alunos experienciavam as ações do cotidiano como aspectos possíveis e necessários para o ensino e a aprendizagem, por meio de habilidades vividas, conectando-as com as competências dentro do ambiente escolar:

Quando na época de 20 a 30 teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a educação da escola, mas de adaptá-la a educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa com atividades educativas, independente do ensino propriamente intelectual; 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola. (TEIXEIRA, 1994, p. 57)

Essa perspectiva, demonstrou e registrou que a educação integral era um direito do sujeito – visava ao desenvolvimento natural –, cujo respeito com relação às suas etapas e à oportunidade de instrumentalizar suas experiências no ambiente escolar e fora dele, fossem conquistas de uma autonomia, com possibilidades de processos de aprendizagens e criações, na sua integralidade. Ao verificar esta parte da história da educação brasileira, compartilha-se a ideia de Foucault (2009a):

A história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar toda as perturbações da continuidade, enquanto a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos. (FOUCAULT, 2009a, p. 06)

Tais rupturas, segundo Foucault (2011), são elementos temporários e, no caso da educação brasileira em linhas gerais, também apareceram com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Como já foi dito, em seu artigo 26, há um poder pré-estabelecido juridicamente, cujo princípio foi possibilitar autonomia às escolas por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), com abertura para estabelecer novas formas de enfrentamentos a partir da situação local. Assim, há, de um lado, uma lógica regulamentada e, de outro, uma a se codificar.

A construção deste processo ascendente, partindo das relações em sala de aula, é o que se pretende focar neste estudo, com vistas à intervenção do professor como alvo propulsor de mediação com o aluno, com base em um currículo relacional que, subjetivamente, permite que o intercâmbio professor-aluno crie espaços de assujeitamentos ou de terem capacidade de exprimir esse poder – entendendo que cada parte possa demandar seus saberes.

Neste contexto, a escola é vista como o lugar privilegiado de desenvolvimento humano – com vários processos que envolvem a racionalidade humana, moderna – por isso, seus atores podem obter diferentes saberes como parte do desenvolvimento do conhecimento humano. Por ambição e fortuna, de maneira geral, o ser humano conseguiu desenvolver todos os tipos de habilidades cognitivas, criou instrumentos dos mais variados para sobreviver mais tempo, para promover conforto e facilidades no cotidiano, mas também foi capaz de destruir e fazer o mesmo com o planeta em que vive.

Fruto de todo esse processo é o conhecimento que adentra nas escolas e, ao falar-se de estudantes, entende-se que existem “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2009a, p. 11). O conhecimento a ser trabalhado com os alunos é algo etéreo, que não pode ser visto, que não se pode pegar, tocar; entretanto, pode ser acessado e modificado. Tudo o que gira em torno desse conhecimento é sempre questionado – isso acontece há muitos anos – então, além de não ser algo material, é também disforme, se modifica, se molda a cada temporalidade da localidade em que se engendram os alunos. Ao mesmo tempo, o conhecimento é cada vez mais fragmentado em componentes curriculares, sujeitando-se e separando-se do cotidiano, da experiência, da prática, do fazer:

Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes. Suas experiências profissionais, humanas, tão diferenciadas, de gênero, etnia, raça, classe, campo ou periferia, suas vivências da condição e do trabalho docente, de suas lutas como coletivo pouco importam para tratos profissionais, competentes, didáticos de conhecimentos vistos como distantes de toda experiência social, não vista como legítima, hegemônica. (ARROYO, 2011, p. 77)

Para além de componentes curriculares, a configuração defendida neste texto busca uma compreensão que passa pela subjetividade. Não só de um reconhecimento ou pertencimento individual, mas da perspectiva do coletivo: de observar o outro e discutir comigo, isto é, produzir um novo conhecimento que se relaciona com o meu. O que antes era apenas visto como conflito, pode ser o encontro como ato de resistência, em que o

caráter essencialmente local da crítica indica, de fato, algo que seria uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, ou seja, que, para estabelecer sua validade, não necessita da chancela de um regime comum. (FOUCAULT, 2009a, pp. 10-11)

O currículo como matéria prima central da escola e do professor precisa ser compreendido dentro de seu tempo e do seu local. O desafio está em encarar o hoje como ele está: com processos rápidos de mudanças de tempo e de mundo. Resultado do processo de globalização, das interconexões entre os povos, entre as sociedades advindas dos avanços tecnológicos, das formas de produção globais, da possibilidade de locomover-se pelo mundo com maior rapidez e facilidade. Em especial, com as novas e variadas formas de comunicação e rápido trânsito da informação, o conhecimento passou por muitas transformações nas últimas décadas. Mudanças profundas que fizeram o ser humano se repensar como tal, pensar como agora são indivíduos de relacionamentos de uma forma como nunca se observou na história da humanidade.

Ao compreender o conhecimento como algo que se acumula com o passado e transmuta para o futuro, não cabe à escola e ao professor olharem além de sua temporalidade:

O professor faz parte desse triplo processo, é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares. No plano teórico, não há problema, mas na prática, não é tão simples, pois essas três dimensões podem entrar em conflito e, com isso, o professor passará a sofrer constantes pressões para privilegiar tal dimensão mais do que outra. (CHARLOT, 2005, p. 78)

O currículo escolar paulistano possui uma arqueologia e isso se expressa no conhecimento indicado em conteúdos curriculares, pois o que se obtém de conhecimento passa por uma projeção do passado, mas também se projeta para um futuro mais complexo. Isso não se desenha como sombras no fundo de uma caverna, mas como projeções pensadas por seres humanos, por uma inteligência artificial, pela relação com as coisas e com objetos reais e virtuais. Sendo assim, inclusive as profissões tendem a serem transformadas nos próximos anos, pois se

há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 2009a, p. 267).

Neste contexto, toma-se como exemplo as mudanças que ocorreram nestes últimos anos com relação à televisão. No passado, era apenas uma caixa pesada que trazia imagens de algum lugar e reproduzia em todos os lares uma mesma programação sem grandes variações. Hoje, se conecta à internet, tornou-se menor e mais leve – por vezes até é substituída por outros aparelhos menores. A TV segue evoluindo, com

possibilidade de acoplar-se em computadores abrangendo várias outras utilidades daquelas que já possuía, como: assistir séries ou filmes, ouvir música com sons diversos, propagandas etc. Esse aumento de suas funcionalidades, em cerca de meio século, revolucionou não só a forma como pode ser utilizada, como com a ajuda dos computadores e da utilização da internet modificou os hábitos dos seres humanos.

Nesse contexto, para o bem ou para o mal, aquilo que está controlando, hoje, a sociedade ou se caracteriza como o panóptico, segundo Foucault (1999), está dentro da sala de estar ou no quarto dos sujeitos. A possibilidade de conexão virtual aproxima os sujeitos, as histórias e tudo o que já foi experimentado pela sociedade, mas também pode separar aqueles que estão morando ou vivendo lado a lado; por vezes, redefine as relações de familiares que se encontram sob o mesmo teto.

Falar dessa forma é um jeito de observar como esse processo envolve o conhecimento e, se escolas e professores trabalham exatamente com ele, não podem ignorar as mudanças que se processam no mundo. Assim, o conhecimento com suas propriedades tão mediatas não pode ser ignorado em suas mudanças rápidas e bruscas, tendo como consequência um currículo sem significado.

A distinção não se refere mais essencialmente ao binômio tradicional da "teoria" e da "prática", especificado pela separação entre a "especulação" que decifra o livro do cosmos, e as "aplicações" concretas, mas visa duas operações diferentes, uma discursiva (na e pela linguagem) e a não discursiva. Desde o século XVI, a ideia de método abala progressivamente a relação entre o conhecer e o fazer, a partir das práticas do direito e da retórica, mudadas pouco a pouco em "ações" discursivas que se exercem em terrenos diversificados e por tanto em técnicas de transformação de um ambiente, impõe-se o esquema fundamental de um discurso que organiza a maneira de pensar em maneira de fazer, em gestão racional de uma produção e em operação regulada sobre campos apropriados. Eis o "método", semente da cientificidade moderna (CERTEAU, 1998, p. 136).

Algo tão próprio desse tempo, talvez, esteja ligado à necessidade de ter um professor super atualizado com perspectivas de compreender o presente e o futuro, com formação continuada sendo sua base de trabalho. Atualizar-se não é algo que deriva de uma necessidade apenas, mas de uma vontade de ser e estar no mundo e, neste sentido, esse professor precisaria observar o conhecimento como parte inerente de sua cultura ou do seu tempo, algo necessário para a sua profissão. Portanto, o contato com derivadas culturas, com olhar que as aproximem de suas disciplinas, de suas áreas, amplia os saberes do docente quanto às variantes que podem facilitar o cotidiano em sala de aula:

esse novo pode estar conectado com uma boa fonte de aproximação, o saber dos seus alunos.

Há uma relação assimétrica em sala de aula que sempre perpassa pelo poder do professor, por sua autoridade. Essa relação está presente e se faz presente no cotidiano da sala de aula, mas em inúmeros momentos esse poder do docente precisa do aporte dos alunos, isto é, há uma transferência desse poder, existem momentos de intercâmbio em que o professor se torna um expectador – algo que provocou. “A sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação” (BUTLER, 2017, p. 4).

Assim, há um movimento, assimétrico-simétrico que percorre as salas de aulas, e isso acontece em um tempo e espaço definido. Sem esquecer que a simetria deriva de um professor que age como maestro:

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (ARROYO, 2011, p. 117)

Algumas ações fundamentam o trabalho do professor, mas o currículo pensado como um conhecimento inerente à sociedade atual também se torna primordial. Pode-se chamar de movimento, pois neste processo não se trata de metodologias de ensino, mas de uma estrutura de ações que podem ser interligadas pelo professor para criar meios ou diferentes caminhos para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Uma ação difícil de ser executada, mas, por vezes, fácil de ser dita na escola é a mediação. Entende-se que a escola não deve estar apartada da sociedade, ao contrário, deve estar em sintonia com esta, portanto não há como prescindir da mediação. Há um mundo lá fora a ser visto e ser tratado, ser criticado, ser observado em suas formosuras e suas vilanias, ao mesmo tempo não se pode deixar de conectá-lo aos saberes formais intraescolares.

Neste aspecto, mediar significa ter uma subjetividade, ter uma leitura de mundo, mas não deixar de agregar a leitura do outro, por isso as duas formas de ver o mundo estando ligadas ao saber sistematizado ou ao currículo oficial, isto é, ter uma tripla

junção: professor e aluno – com seus dois saberes – somados ao sistemático conhecimento de cada área do conhecimento.

Reflexões sobre essa tripla junção ou mesmo sobre a LDB (BRASIL, 1996) que trata, claramente, a conexão da educação ao mundo do trabalho são urgentes na atualidade. A compreensão e as transformações que ocorrem no planeta, em geral, suscitam essas reflexões sobre qual o significado do trabalho hoje e o quão importante é discutir isso em sala de aula.

Vive-se um tempo em que as profissões consideradas tradicionais estão sofrendo severas modificações, algumas extinguindo-se e novas nascendo, bem como a exigência da sociedade de outras competências necessárias que não se limitam ao saber dito escolar, às áreas do conhecimento. Por isso, cabe pensar e realizar ações na escola que promovam triangulações mais amplas com foco sobre as novas necessidades do mundo do trabalho, que estão em mutação e expansão. Neste sentido:

A concepção de Foucault dá início à passagem de um discurso sobre a lei, concebido como jurídico (e que pressupõe um sujeito subordinado pelo poder), para um discurso sobre o poder, que é um campo de relações produtivas, reguladoras e contestadoras. (BUTLER, 2017, p. 77)

Por vezes, a escola tenta incorporar o uso de novas tecnologias nos currículos oficiais correspondendo às exigências do mundo do trabalho cada vez mais interconectado, mas cabe ao docente observar e compreender o cotidiano de seus alunos, utilizando-o não apenas de forma instrumental. Levando em consideração esse dia a dia, o professor pode avaliar a aprendizagem dos estudantes por diferentes formas, como: utilizando redes sociais, aplicativos ou mesmo outras lógicas discutidas em sala de aula. Neste sentido, o trabalho pedagógico é avaliado pelos vários aspectos do cotidiano, dos saberes e/ou das áreas de conhecimento, de maneira que motive ao invés de dispersar a vontade de estudar de adolescentes e jovens.

Por meio das redes sociais, o currículo escolar pode instigar o estudante a argumentar, contra-argumentar, trabalhar imagens e até questionar a si mesmo, ou seja, se contestar. Com um currículo escolar incentivador, o professor e o aluno podem pensar em desenvolver produção de textos curtos nos diversos ambientes virtuais – conforme o número de caracteres exigido, podem se comunicar por meio de plataformas tecnológicas, averiguando infinitos assuntos. Esses contextos e outras perspectivas podem ser inventados, pois são desafios que envolvem criatividade do professor e dos

alunos. Além disso, refletir sobre uma sociedade permeada por logaritmos e que, de certa forma, pode ser controlada por estes:

Se as relações de poder produziram formas de investigação de análises dos modelos de saber, foi precisamente porque o poder não era onisciente, mas porque era cego, porque estava num impasse. Se se assistiu ao desenvolvimento de tantas relações de poder, de tantos sistemas de controle, de tantas formas de vigilância, foi precisamente porque o poder era sempre impotente. (FOUCAULT, 2009a, p. 238)

Na atualidade, a sociedade exige modelos de trabalhos, de tecnologias, de determinados padrões de estética, de formas de ser etc. que acabam treinando a visão do sujeito e de seu cotidiano. Por vezes, o olhar de um estudante também é direcionado por uma estética que não é exatamente produzida por ele, mas por outro ou por uma coletividade momentânea, isto é, acaba sendo levado por modismos, escolhas e formas de consumo, algo que resulta em sistemas de controle e vigilância:

A motivação é simples: trazer as vivências de educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências trazer aos processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver. (ARROYO, 2011, p. 115)

Uma ação curricular motivadora é complexa exatamente por carregar consigo muitas subjetividades. Quando se trata de mediação no currículo, entende-se que as escolhas de professores não são inertes. Ao contrário, são escolhas, visões que estão impregnadas de características, de intencionalidades trazidas de outros olhares que os sujeitam:

Os "olhos" que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus "olhares" – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (CORAZZA, 1996, p. 47).

Por isso, não existe um único leitor do mundo, pois existem visões subjacentes, carregadas de múltiplas ações, fazeres, e a escola é apenas um desses lugares. Por não ser a única que proporciona visão do que ocorre no mundo, não pode institucionalizar saberes, mas, ao contrário, deveria trazer outras possibilidades de ser e estar de seus alunos.

Nesse contexto, um outro movimento necessário ao professor é a busca de diferentes tessituras, ou texturas, teias ou, ainda melhor, traduzir num verbo: tecer. Que não se separa do que significa cozer. Portanto, fazer ligações mais simples ou mais complexas entre sistemas que são diferentes, mas que podem ser aproximados. A relação passa por trocas de ideias – podem advir do professor ou do aluno – e, a partir delas, criar fundamentos e formas de pensar que busquem conexões.

A própria teia inicial pode ser desenhada em sala de aula, com configurações diferentes na arquitetura da sala de aula, como por exemplo, formar círculo com as mesas e cadeiras dos alunos ou em formato de “U” ou “V” ou em outro formato qualquer, com propósito de redistribuir as formas relacionais de poder assimétrico. Para Foucault (2009a):

Seria desconhecer o caráter estritamente relacional das relações de poder. Elas só podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência: estes desempenham, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência onde se agarrar. Esses pontos de resistência estão presentes em toda parte na rede do poder. (FOUCAULT, 2009a, p. 126)

Há uma busca de fluxos e contrafluxos de ideias que permeiam determinados assuntos, cuja finalidade não é buscar consensos, mas exatamente o oposto, os dissensos. O momento de tecer novas ideias está ligado à defesa da indisciplina na escola, isto é, de defender a possibilidade da fala dos estudantes, de romper lógicas, de permitir que haja diferentes posicionamentos, argumentos etc.

Nesse aspecto, surge a necessidade de criar um novo processo de reflexão sobre o que se pretende dentro da escola; de entender quais fundamentos, quais bases são utilizadas para discutir assuntos referentes ao ambiente escolar; e de compreender como os alunos se dispõem frente a tudo isso – visto que muitos acontecimentos, ainda, não fazem parte de seus repertórios.

São esses adolescente-jovens que incomodam a sociedade, os mesmos que incomodam nas salas de aula. Reconhecer a que adolescentes-jovens nos referimos como incômodos será o primeiro passo para entender o mal-estar nas salas de aula, na sociedade e na mídia. (ARROYO, 2011, p. 229)

Para tecer novas opiniões, o professor precisa organizar os combinados e privilegiar a criação de princípios em conjunto, pois o debate amplia as discussões e os entendimentos. Não basta apenas que os alunos falem, o importante é que eles sejam

ouvidos. Parece simples, mas não é. O próprio processo de ensino-aprendizagem que acontece em sala de aula possui um poder que oriunda da relação professor-aluno, isto é, o respeito e a necessidade de ouvir e de ser ouvido pelo outro. Entender a necessidade de troca, de diálogo, de conversa entre todos, aprender a relacionar-se.

O currículo perpassa por processos simétricos e assimétricos: ora o professor pode promover a argumentação e ora os alunos o fazem. Por isso, nem sempre o discente está correto ou preparado para perceber o que ocorre à sua volta, por mais que seus argumentos se apresentem de forma estruturada, pois cabe ao docente verificar se alguns pontos foram garantidos com relação ao outro. Um exemplo disso pode estar no posicionamento de um aluno que fere o direito de alguém; neste caso, cabe ao professor fazer a correção da rota, fortalecer outras teias e cozer novas formas de chegada desse estudante, para que ele crie novos e alternativos caminhos, entendendo os limites de sua primeira análise.

O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. (CHARLOT, 2005, p. 85)

Além da preocupação com absorções de ideias, o currículo também mapeia, isto é, toda unidade escolar brasileira possui um mapeamento de base chamado currículo nacional. No caso da cidade de São Paulo, existe o Currículo da Cidade. Os primeiros passos, de certa forma, já estão delineados, marcados e são ideais que se busca alcançar. O grande desafio fica por conta de conseguir cumprir pelo menos essa base, visto que, por motivos variados, nem sempre isso é possível ao professor.

Partindo do pressuposto de que a base curricular, o Currículo da Cidade, é um mapeamento, temos uma cartografia inicial da escola paulistana. Porém, mesmo chegando pronto, esse mapa não é o ideal, pois precisa ser adequado a um olhar local: é a realidade circundante da escola. Os saberes locais são saberes importantes para serem sobrepostos a este currículo que chega à escola pronto. É um mapeamento que enfrenta o original, distorce o oficial e, ocorrendo, é muito positivo, trazendo olhares locais para expandir o que é apenas base e criar os alicerces para criar outros necessários conflitos em sala de aula:

Toda estratégia de enfrentamento sonha tornar-se estratégia de poder; e toda relação de poder tende, tanto se segue sua própria linha de

desenvolvimento quanto se se choca com resistências frontais, a tornar-se estratégia ganhadora. (FOUCAULT, 2009a, p. 242)

Além desse mapeamento pronto, inclui-se os aspectos diversos que só os saberes dos alunos poderiam estabelecer. Esses saberes são baseados em ou resultantes de novos conflitos que transitam em sala – diversos olhares discentes com projeções, detalhes e possibilidades.

Para esse processo se configurar, faz-se necessário o incentivo do professor, pois somente ele consegue manejar a base curricular e unir saberes locais e saberes dos alunos com um manancial de possibilidades e desejos, mas, infelizmente, nem todos serão realizados. Ao mapeamento se projetam forças, poderes e política através da estrutura curricular que são pontos abordados em leis. Segundo Arroyo (2011):

Diante dessa riqueza, os professores(as) se perguntam por que não pôr em diálogo essas vivências e indagações com a indagações históricas que provocam a produção do saber sistematizado nos currículos, nas áreas de nossa docência. Nos diálogos com os coletivos docentes afloram essas indagações e aparece uma pluralidade de projetos que se propõem articular as experiências sociais que envolvem alunos e mestres e seus coletivos com os conhecimentos acumulados produzidos também em experiências sociais. (ARROYO, 2011, p. 115)

A potência está nesse docente, na sua formação, na formação do aluno em sala de aula e na perspectiva de um projeto de sociedade. Sem querer superestimar ou responsabilizar totalmente o professor, a ideia é reconhecer esse profissional como intelectual, que trabalha com conhecimentos e saberes e que possibilita a criação de teias, com grânulos de texturas que deixam marcas. No complexo movimento educacional, o professor pode exercer o papel central de mobilizar essas forças na constituição de uma sinergia que é essa trama de saberes.

A docência está relacionada ao ser um professor habilmente disposto a manejar os diversos mapas e observar os poderes que os envolvem. Lembrando que nenhum professor é neutro, ainda que busque sempre essa neutralidade. Isso pode ser a base do seu discurso, mas como envolve relações de poder, seu olhar pessoal também terá peso decisivo em qualquer processo da escola.

Uma teia torna-se complexa, mas, mesmo assim, deve ser pensada para não ter pontos que apenas se encontram: precisa ser tecida por esse artesão do saber que se corporifica no professor. As perspectivas precisarão ser pensadas, refletidas à exaustão

na consecução desse currículo, para que as ações cotidianas reflitam cada um dos momentos do todo ampliando as falas em sala de aula.

Essa voz nasce das narrativas em sala de aula compondo um currículo próprio, local. Disposto por narrativas que compõem o mapa local de saberes. A partir do mapeamento, o professor pode criar narrativas que primeiro cativem seus alunos, lhes promovendo sentido, que lhes captem a atenção para trazer esse currículo dialogado, vinculado aos saberes locais ou a conversas que surgem em sala de aula. É um momento para além do fazer sentido, hora de criá-lo, cultivando cenas que possam ser imagetivamente fáceis de serem vistas pelos alunos, porque os traz também.

A imagens não podem ser apenas os momentos já conhecidos pelos alunos ou marcados historicamente pela escola, como, por exemplo, plantar o feijão na terra ou no algodão. O processo deve ir além disso, isto é, deve observar os assuntos que advém dos alunos ou do entorno da escola para criar narrativas que contem histórias e as relacionem aos componentes curriculares que o professor tem que abordar.

Essas cenas podem se relacionar com histórias, com o cotidiano, com a contemporaneidade dos alunos e com o local em que vivem. Um exemplo é a comunidade negra chamar de *griôs* aqueles que carregam suas narrativas locais para compor a estrutura narrativa que se faz cíclica. Assim, na mesma medida em que os saberes avançam ou retrocedem, a história e seu significado também permanecem transformados, isso acontece nas competências de cada tempo, pois funda-se no cotidiano, na prática:

[...] seja qual for a maneira pelas quais essas competências são determinadas, elas serão sempre definidas em referência a situações e a práticas. Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção). Práticas pertinentes em relação a quê? A um fim que se deve atingir. O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (às suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meio e fins. A prática é contextualizada: ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível, normatizada, mas a variação como mini variação, como desvio da norma, como acaso, como expressão da instabilidade inerente e irredutível de qualquer situação. (CHARLOT, 2005, p. 90)

Agora, no campo mais próximo do agir, cabe ao professor projetar, isto é, verbalizar objetivos, metas, caminhos que estejam claros para si e para os alunos. Um projetar substantivado, tendo o professor definido todo o trabalho que se objetive em projetos. Um projeto se define num tempo, longo ou curto, com movimentos que são arquitetados pelos professores: trabalhar em grupo pequeno, em grupo grande, em duplas, com todo o coletivo da sala de aula e, talvez o mais importante, trabalhar por grupos de interesse, em especial unindo vozes dissonantes.

Ao mesmo tempo, reunir alunos que, percebidos os interesses comuns, criem pontes entre si com seus múltiplos ou diferentes saberes, visto que a diversidade é importante. Esse saber comum precisa ser problematizado pelo professor de forma que os estudantes busquem aliar os saberes dos componentes curriculares a determinados pontos de seu próprio interesse. A habilidade do professor situa-se em estabelecer contatos com as redes de saberes locais-globais, unindo essa gama de saberes em sala de aula. Parte-se de interesses dos alunos sobre qualquer assunto, por mais simples que possam parecer; por isso, busca-se o exato caminho de estabelecer as pontes necessárias, criando mapas de interesses que ora se aproximam, ora se complementam.

Esse caráter abstrato, geral, único do conhecimento curricular de alguma forma está consagrado na clássica dicotomia que estrutura o ordenamento curricular de educação básica: núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum que é o central nos currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como “Comum” em contraposição a diversificado. Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazer as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos. (ARROYO, 2011, p. 77)

A partir desse mapeamento, o docente tece as teias que se entrelaçam com mais intensidade ou menos, o currículo base – no caso desta tese, o Currículo da Cidade –, os componentes curriculares, com os saberes locais, sem perder o olhar dos alunos. No desenvolvimento dessa etapa, o momento de vivência, de experimentar um plano de ação, pode ser criado em parceria entre professor-aluno para ajudar a solidificar o processo.

Torna-se fundamental definir um lugar em que o objeto de estudo pode ser visto, observado, analisado a fim de verter as competências que permitam a criação de esquemas geradores de novos saberes, a seleção a partir das vivências de novas

experiências e a solução de problemas que surjam no cotidiano, pois as competências são:

Segundo Levy-Leboyer (1996), elas são "repertórios de comportamentos que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada situação"; de acordo com Tardif (1994), a competência é "um sistema de conhecimentos, declarativos [...]. condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios" que permitem a solução de problemas; conforme Le Boterf (1994), trata-se de um "saber-agir reconhecido"; segundo Toupin (1995), ela consiste na "capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes"; para outros autores, as competências são "esquemas geradores", "forças simbólicas estruturadoras" e, além disso, por que não, "hábitos". (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 36)

Com essa definição, o professor prepara um processo de começo, meio e fim, inventando esquemas geradores (id, *ibidem*) propostos acima, com finalidade de transformar informações basilares em competências ou em procedimentos que agrupam habilidades dispostas anteriormente.

O ponto de partida está na definição entre docente e discente escolher as áreas do saber a serem trabalhadas e como cada aluno ou conjunto de alunos deve agir, executar, observar a ação concreta cotidiana, as áreas do conhecimento.

No momento de preparação, os alunos podem definir fazer uma entrevista com pessoas no local escolhido para envolver as diferentes áreas do conhecimento, com foco nas variantes locais, como: linguísticas existentes; observar como os números e as formas são pensados; a vida biológica ou sua ausência; história que envolve aquela localidade; sua localização geográfica dentro do bairro na relação com a escola; e assim por diante.

Para esse caminho, Zabala e Arnau (2010, p. 44) propõem uma construção em três etapas que edificam as formas de construir as competências que passam pela composição de conceitos e de fazeres, com intenção de chegar às mudanças atitudinais. Os autores indicam que tal processo de derivação de competências e sua consequente operacionalização no contexto da sala de aula devem responder a três questões basilares: O que é necessário saber? O que se deve saber fazer? De que forma se deve ser? (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 53). No final, observa-se como as atitudes foram modificando, por meio de um acompanhamento constante.

A definição de ações é muito importante, pois mostra aos alunos a necessidade de um planejamento prévio e o quanto isso é necessário em absolutamente tudo que se

projeta na vida. Após esse momento crucial, ao ir efetivamente ao local, à campo, os alunos, orientados por seus professores, executam o que foi planejado. Neste processo de execução, outras variáveis podem surgir, por isso torna-se fundamental fazer uma análise em etapa posterior. Erros e acertos também veem à tona para serem tratados posteriormente, são hipóteses fundamentais.

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 1998, pp. 11-12)

Segundo o documento acima, a opção amplia-se e é traduzida em muitos campos, como: âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional. A discussão torna-se mais complexa, porém também mais aberta a muitas possibilidades no desenvolvimento de inúmeras competências de naturezas diversas.

Avaliar todo esse envolvimento ou como esse processo pode auxiliar o entendimento das diversas áreas do conhecimento – presentes em práticas cotidianas – culmina em ações realizadas nas escolas públicas. Faz-se necessário que a ação se verifique em fatos cotidianos:

Primeiro, as práticas sociais incorporam hoje saberes mais numerosos e qualitativamente diferentes dos saberes que elas incorporavam outrora: informações, saberes-códigos, saberes-sistemas. É nesse sentido que se pode falar de uma sociedade do saber: uma sociedade na qual não se pode viver à vontade a não ser que se domine práticas (inclusive de consumo) que incorporam certas formas novas de saberes e de relações com os saberes. (CHARLOT, 2005, p. 86)

O ponto de partida de cada movimento, cada ação, cada projeto na escola é definido apenas no começo, pois depois ganha enorme amplitude, aparecem os desvios, os ganhos, como um processo normal de ampliação de saberes que partem da junção do como e com o que se deve ensinar. É preciso olhar a sala de aula como um local de voo, que permite a imensidão, a abertura a novos olhares e ângulos ou mesmo a novos destinos. Por isso, a necessidade de formação continuada, pois:

O certo é que, por diferentes razões, na teorização pedagógica dominante, existem mais preocupações pelo como ensinar que pelo que se deve ensinar. Se é evidente que ambas as perguntas devem ser questionadas simultaneamente em educação, a primeira fica vazia sem a segunda. Um vazio que é ainda muito mais evidente em toda a tecnocracia pseudocientífica que dominou e domina boa parte dos esquemas pedagógicos. A consequência desta crítica é importante não apenas para reconsiderar as linhas de investigação dominantes em educação, mas também, e especialmente, a formação de professores. (SACRISTÁN, 2000, p. 30)

O professor pode trabalhar o interesse de uma sala inteira ao mesmo tempo, configurando seus alunos em pequenos grupos de trabalho, de maneira mais focada. Além disso, também pode fazê-lo apenas com grupos pequenos e cada um problematizando coisas diferentes. Para esse processo, o professor precisa de uma formação que problematize o cotidiano e que ao mesmo tempo precisa ser discutida com seus pares, pois não pode cada docente mobilizar grupos diferentes ao mesmo tempo. Isso deixaria o aluno confuso com tantas demandas, então a articulação entre os professores é fundamental.

Reunir constantemente os docentes e seus pares, com objetivo de discutir seus cotidianos, explicitar o que estão desenvolvendo em sala de aula – possivelmente mediado por outro profissional da educação, no caso, alguém da equipe de gestão – possibilitaria a problematização das práticas escolares, a união das informações, a fim de transformá-las em conhecimento:

O problema reside em analisar e contrabalançar os diferentes efeitos das diferentes formas de realizar essa intervenção. O legado de uma tradição não democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema. Não perder de vista tudo isto é importante, quando se centram nas inovações curriculares expectativas de mudança para o sistema escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 34)

Este movimento, se captado pelo professor, propicia um pensamento descentralizado e, mais que isso, permite que os alunos não sejam sujeitados (FOUCAULT, 2009a, p. 137), ao contrário, tenham narrativas próprias a partir de hipóteses que surgem durante o percurso, com rupturas e formas de fazer, pensar por si mesmo – ou que vários autores chamam de autonomia.

Esta possibilidade de o discente fazer escolhas não apenas como expectador de uma sociedade, mas com fundamento de quem sabe da necessidade de si e dos outros. Este estudante é capaz mediar sem precisar rotular, pode criar relações a partir de critérios definidos, que passam por inovações não definitivas, pois os fundamentos do pensar podem mudar.

Um aluno que entenda como mapear o mundo, sabendo que as relações de poder são intrínsecas e dependem, então, de um ponto de vista, de clarificá-lo, de projetá-lo dentro de uma escala que divida esses poderes e lhe permita tratar as suas trincheiras. Cria narrativas com sentidos para o outro e para si, na busca de construir o seu significado.

A proposta de um currículo que trata da formação de um ser humano único, de adolescentes e jovens que ainda estão edificando suas potencialidades, mas ao mesmo tempo fazendo parte de um mundo complexo que busca assujeitá-los. No passado, a cidadania era local; hoje, é compreendida como interconectada e dentro de um processo muito mais amplo. Ela é inserida na necessidade de diferentes formas do pensar e permite escolhas – em uma sociedade de poucas escolhas, com mudanças bruscas, algo que deve ser compreendido dentro da sala de aula, na interlocução profunda de saberes entre professores e alunos.

Entretanto, as lacunas entre o currículo oficial e aquele que acontece em sala de aula podem levar seu acontecimento a ser da nulidade. Porque se de um lado ele opera captando noções vindas dos professores para, de alguma forma, mantê-los próximos, não perder sua ação, ao mesmo tempo esse mesmo currículo vai incorporando elementos estranhos aos professores, porém próximo daquilo que se oferece ao mercado, às modas mais presentes no campo da educação:

[...] vamos descobrir o currículo nulo, parcialmente a maioria das vezes, e total ou quase total, em outras, ele deve sua aparência, sobretudo a elementos negativos, eles podem ser a ignorância, a arrogância ou a tolice. Podemos corrigir esses fatores e facilmente analisar a nulidade de nossa própria programação; se vemos uma correção necessária ou várias, vamos fazê-las imediatamente, e oferecer um programa que é lembrado e aplicado pelos nossos alunos quando exercem a profissão, porque o que ensinamos é relevante para sua aplicação. É preciso um pouco de humildade pedagógica para fazê-lo, mas se não fizermos isso agora, nossos alunos com suas críticas e sarcasmos, presentes e futuros, o farão a nós. (ARRIETA DE MEZA; MEZA CEPEDA, 2001, p. 8)

Assim, defendemos um currículo que precisa se fazer presente no dia a dia, isso não se dá porque sua escrita é consultada com frequência ou levada em consideração mediante códigos, como muitas vezes vemos, mas sim pela presença de temas, discussões e assuntos que se fazem significativos na vida dos alunos. Ele precisa ser relevante, não porque aplicável apenas ao mundo do trabalho, mas porque os alunos solicitam seus saberes em situações cotidianas e mobilizam saberes que nasceram no ambiente escolar.

Enfim, os pontos defendidos neste texto implicam constituir um currículo relacional, definido por uma série de contextos – especialmente pela proximidade professor-aluno – e que consiga passar por um processo estruturante complementado pela realidade em que está inserido: contextos que o colocam em ação. O fundamental é reconhecer que o currículo passa por formas que não levem à sujeição (FOUCAULT, 2009a, p. 11), em especial nas relações dentro das salas de aula, pois intenta a criação de uma ação mais próxima de uma prática pedagógica realizada no coletivo.

2.2. Currículo da Cidade: o percurso da matriz curricular do município de São Paulo

Nesta seção, situa-se o percurso em que o Currículo da Cidade se estruturou e definiu-se como parte do trabalho do magistério paulistano. A intenção é contextualizar a história de como esse currículo foi elaborado e implementado durante o período de 1990 até hoje e de como as práticas nas escolas tornaram-se acontecimentos, segundo Foucault (2000b), e discursos de docentes da SME/SP. Além disso, tem-se como um dos objetivos específicos desta investigação compreender a história e a dinâmica curricular da cidade de São Paulo.

O percurso do ano de 1990 até os dias de hoje possibilitou a construção de uma estrutura curricular que se tornou parte do discurso dos professores, fenômeno que vemos não apenas na cidade de São Paulo, mas de maneira generalizada no Brasil. O nascimento de novas leis educacionais, novos parâmetros, diretrizes e manuais neste período compuseram uma narrativa que vai se imbricar aos significados que subjetivamente se incorporou às práticas de sala de aula.

O currículo que se instalou na cidade de São Paulo aos poucos foi matizando outros currículos, como é possível ver na estruturação da própria Lei de Diretrizes e Bases Nacional (BRASIL, 1996), nas mudanças advindas dessa lei relativas à formação

de professores e aos cursos de licenciaturas, o que indica uma intervenção do Estado na vida social. Mais que isso, na normatização de determinados conceitos, palavras e signos que denotam o que seria a educação na atualidade. Avalia-se que não é um processo novo, mas parte de uma luta, que forçou ou pendeu ora para um lado ora para outro lado, conforme suas formas de resistências.

A definição de um currículo nacional é uma prerrogativa que demanda não apenas de discussões acaloradas, mas complexas por definirem as linhas básicas daquilo que as escolas devem ensinar num determinado momento ou tempo. Causam polêmica, pois alguns tendem a avaliar que é algo que limita o que a escola ensina, outros o apreciam por mostrar objetivos e metas claras ao trabalho do professor em sala de aula.

Na construção de nossa identidade nacional, no campo da educação, vê-se em alguns momentos a busca por tentar dizer o que a escola deveria propor como ensino. É possível dizer a primeira contribuição foi feita com a Lei de 15 de outubro de 1827, que indicava já em seu primeiro artigo que “as escolas de primeiras letras [hoje, ensino fundamental] deveriam ensinar, para os meninos, a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática” (BRASIL, 1827). Não se fala do termo currículo, nem se estrutura o que “os meninos” deveriam aprender, um pensamento que, naquele momento, fez revelar uma sociedade que já pensava em um lugar para cada sujeito – com exclusão para uns e inclusão para outros – no futuro.

A sociedade, ao longo do tempo, adquiriu a compreensão de como a escola poderia ser um ambiente de normatização de saberes e de estruturas sociais. Os avanços ou retrocessos sempre acabavam pendendo, conforme o momento, para ajustar aquilo que a sociedade estava ditando.

Há muito tempo, alguns princípios são discutidos ou ainda estão em processo de implementação no Brasil. Os processos são lentos e caminham com retrocessos em muitos momentos da história. Os pontos aferidos por Teixeira (1956) ainda estão em discussão no Brasil, especialmente o fato de ter uma educação mais humana, com integridade ou, de maneira mais simples, com propósito de garantir a permanência de estudantes na escola, de preferência com ampliação do tempo, algo que ainda não foi alcançado.

A primeira vez que se viu preocupação com um currículo nacional se deu sob a Lei nº 4024/61, que tratou especificamente dessa expressão. Interessante frisar que ali estão postos vários prognósticos que foram esmiuçados e alavancados na atual LDB

(BRASIL, 1996). Entretanto, na época, não foi possível falar de uma estruturação curricular, pois essa lei teve pouco tempo de vigência, sendo ignorada a partir do golpe dos militares de 1964.

A LDB nº 9394/96 inspirou-se muitos dos artigos originais da LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961), fato este que aparece logo no primeiro artigo: “a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996). Se comparada com uma passagem da atual LDB, percebemos a proximidade:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Conseqüentemente, o artigo 12 da Lei nº 4024/61 mostrava o surgimento do termo currículo, relacionado ao que hoje denominamos educação básica, pela primeira vez: “Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos” (BRASIL, 1961). Ainda que, nesta lei, pouco se observe na atualidade quanto à organização da estruturação aplicada à educação infantil ou ao ensino fundamental.

Ao averiguar as bases destas estruturas, compreende-se que o Brasil buscou formas de democratizar, ao longo das últimas décadas, o currículo e o sistema educativo nacional. Pode-se dizer um norteamento para encaminhar sua identidade nacional, pois estes itens buscam expressar qual constituição de sociedade buscou-se criar ao longo do seu tempo de implantação.

Ao trazer essa mesma discussão para os dias atuais, com foco no sistema de educação municipal de São Paulo, relembra-se o centro desta pesquisa: discursos dos professores com relação aos aspectos do currículo implementado na cidade de São Paulo.

Verifica-se certo pioneirismo e protagonismo dos governos das prefeituras de São Paulo nos últimos anos, além do envolvimento dos dirigentes nos processos que envolveram a educação nesta cidade. Mas os principais atores do processo educativo, os professores, participaram da construção do currículo que hoje se chama Currículo da Cidade? Não se esquecendo de que a cidade de São Paulo possui uma rede ampla e complexa que pode servir de parâmetro para comparar outras experiências em qualquer lugar do mundo. Por isso,

o currículo tem sido mais um campo de decisões do político e do administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura, que pouco necessitavam do técnico e do discurso teórico para suas gestões numa primeira etapa. As decisões sobre o currículo, sua própria elaboração e reforma, foram realizadas fora do sistema escolar e à margem dos professores. Unicamente, já em data mais recente, a união do político-administrador e do técnico se fez necessária, quando as formas dos currículos se complicaram e foi conveniente lhes dar certa forma técnica, quando é preciso tomar decisões administrativas que necessitam de uma certa linguagem especializada, guardando determinados requisitos e respeitando alguns formatos técnicos. Mas nessa associação desigual é normalmente o técnico quem adapta suas fórmulas úteis às exigências do administrador. (SACRISTÁN, 2000, p. 33)

Diz-se protagonismo porque a cidade de São Paulo sempre foi marcada por iniciar criações que soassem modernas, como no caso da presença de Mario de Andrade como Secretário da Cultura, no final dos anos 1930. Este, ao voltar de viagem à França, implanta os Parques Municipais, que serão a primeira rede de escolas da Prefeitura de São Paulo na Educação Infantil, hoje transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Os parques nasceram com a ideia de liberdade, apoiados no trabalho lúdico, criativo e artístico, valorizando a cultura popular como parte da construção da cidadania e ainda inspiram as ações na primeira etapa da educação básica atualmente.

Com a criação dos três primeiros Parques Infantis, em 1935, quando Mário de Andrade foi diretor do Departamento de Cultura da Cidade. Mais tarde, São Paulo passou a contar também com Recantos Infantis. Ambos eram vistos como serviço público oferecido às famílias em situação vulnerável, locais onde as crianças poderiam ficar enquanto os adultos trabalhavam. Pouco a pouco, a cidade compreendeu o papel importante que aqueles espaços – chamados de creches, posteriormente – tinham no processo educativo das crianças, fato que ganhou mais força em 1988, quando a Constituição Federal definiu a Educação Infantil como um direito da criança. (SÃO PAULO, 2015a)

Necessário indicar que escolas primárias ou de primeiras letras existiam na cidade, mas não compunham uma rede, nem tinham uma ação conjunta ou estruturada em bases legais. Funcionavam ainda de maneira independente, voltada a poucos paulistanos e nos limites de seu centro histórico sendo, portanto, escolas voltadas a atender às classes abastadas da cidade.

Nas décadas seguintes, mesmo com o nascimento de legislações que indicavam a necessidade de um currículo que integrasse a identidade nacional, São Paulo resignou-se. Travou os caminhos da educação e também de outros campos sociais para olhar apenas para seu desenvolvimento econômico, sendo pujante neste último e pífio dos

primeiros. Somente voltou a se preocupar a estrutura curricular educacional no bojo das Diretas Já nos anos 1980. Fato que culminou com a nomeação de Paulo Freire como secretário municipal de educação e a estruturação da chamada reorganização curricular proposta e realizada por sua gestão.

É preciso dizer que a cidade de São Paulo não teve um currículo estruturado em todo este período. O que se verificava, na verdade, eram conjuntos de projetos que se diferenciavam a cada gestão, com algumas descontinuidades e reinícios.

Ainda que não seja foco desse trabalho fazer um percurso histórico do currículo, situamos os últimos 30 anos como fundamentais na definição atual de currículo, pois suas mudanças não são apenas, significativas, estas definem o tipo de educação que a cidade escolheu e seguiu nutrindo processos de continuidade até os dias atuais, à base de escolhas metodológicas que envolvem e mexem diretamente no trabalho dos professores em sala de aula. Mais que isso, o discurso apresenta, dentro de uma analítica dos enunciados, possibilidades para que emergjam as condições para sua perpetuação, já que agem sob signos que se apresentam e se escondem, mas dependem de uma regularidade e será esse tempo histórico que nos possibilitará analisar (FOUCAULT, 2009a, p.15).

2.2.1. A primeira mudança curricular (1989-1992): Paulo Freire

Na cidade de São Paulo, a prefeita Luiza Erundina foi eleita para atuar entre os anos de 1989 a 1992 e nomeou como secretário da Secretaria Municipal de Educação ninguém menos que Paulo Freire, que trabalhou com o propósito de democratizar a Gestão Escolar, organizar meios de seduzir a comunidade para a participação na vida no interior da instituição e, principalmente, levar aos professores a consciência de sua própria história, criar oportunidades de uma qualificação profissional e incentivar para uma atuação veraz, capacitada e humana. Encontrou prédios danificados, falta de materiais e equipamentos, professores insatisfeitos e doentes, alunos insatisfeitos também, causando a evasão escolar e um número considerável de repetências.

Paulo Freire, que acreditava na educação popular para a libertação no sentido da aquisição da autonomia e consciências de direito e deveres do cidadão para uma vida plena, já reconheceu a necessidade de documentos que salientassem esses direitos e deveres entre a gestão municipal de educação à sua sociedade:

Rompendo com a noção de que só os poucos em supostas condições de aprendizagem devem ter acesso à educação, a gestão de Paulo Freire constituiu importante programa de Educação de Jovens e Adultos, sistematizou as Salas de Apoio Pedagógicos (SAP) e as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) em 1993 se antecipando à Declaração de Salamanca e à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PIETRO *apud* SÃO PAULO, 2016a)

Como secretário da educação, Paulo Freire também amplificou o acesso às tecnologias da informação criando o cargo de Professor Orientador de Informática Educativa (POIE) para dar aulas nas instituições escolares, com foco nas pedagogias inovadoras, entre outras (SÃO PAULO, 2016a).

A gestão democrática, no sentido de trazer para a escola a cultura popular, ou as várias culturas, é uma ponte para a educação integral. Com o estabelecimento do Conselho de Escola como espaço de deliberação de ações, havia condições para a valorização e reconhecimento do papel do aluno, com a finalidade de ser ele, além de aprendiz, um “ensinante”. Tais processos acarretaram a importância de educar o ser humano dentro de uma concepção mais próxima de seu cotidiano, apresentando possibilidades e não nutrindo suas defasagens.

Em 1º de fevereiro de 1989, o educador Paulo Freire assumiu como Secretário da Educação do Município de São Paulo (SME) e, para marcar sua entrada, escreveu e publicou um documento intitulado “Construindo a Educação Pública e Popular”, em que objetivava sua intencionalidade à frente desse cargo na cidade que escolheu viver e continuar ensinando depois do exílio. Esta data foi um novo marco na cidade, pois ali nasceriam as bases educativas que nos regem até a atualidade; portanto, compreendê-las significa buscar análises e entendimentos das circunstâncias que hoje se fazem emergentes.

Tão logo assumiu seu trabalho na SME, uma carta foi enviada a toda a rede, convidando ao trabalho conjunto a ser realizado nos próximos anos e o desafio de propor, numa rede tão grande e complexa, as mudanças de um fazer propositivo, intencional, mas realizado de forma coletiva:

Assim que aceitei o convite que me fez a prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente

substituir, com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós. (SÃO PAULO, 1989, p. 3)

As ações ali nascentes abriram mais uma vez, na cidade, o pioneirismo que, especialmente, marcou a passagem de Mario de Andrade no passado e, agora, o legado freiriano. O processo que foi chamado de Reorientação Curricular trouxe em si e no seu bojo todo um arcabouço de ações que, fundadas em grandes encontros com professores, marcaram o trajeto inicial de 1989 e as ações da SME e do seu secretário neste ano.

A perspectiva era buscar avançar em um currículo que abrangesse as diferenças presentes na cidade, com a participação de todos os segmentos, mas com participação dos professores. Vários e grandes encontros, grandes assembleias, começaram a indicar o caminho a ser seguido, o que resultou na elaboração de um primeiro documento, chamado de “movimento”:

A reorientação curricular que se propõe opõe-se às formas tradicionais de construção e reformulação de currículo, onde as elites intelectuais tomam decisões arbitrárias e autoritárias sobre a natureza do saber que deve ser adquirido pelos alunos e de ações que devem ser desenvolvidas na escola. Por isso, as decisões sobre o currículo resultarão de um movimento de ação-reflexão-ação, desenvolvido coletivamente por diferentes grupos em interação no processo educacional. [...] envolverá, portanto, os professores e alunos (que são, por excelência, os agentes que tornam operacional o currículo), os pais, os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, os movimentos sociais, interlocutores que participarão em três momentos bem caracterizados. (SÃO PAULO, 1989, p. 6)

A SME realizou encontros grandes em ginásios da cidade com a finalidade de encontrar os professores e envolvê-los na primeira etapa do movimento. A sinalização era que as propostas fossem trabalhadas e, após a conclusão do processo, fossem conduzidas pelas escolas por adesão. Vários indicadores foram permeando essas discussões, chamadas de problematizações, e não houve medo de chamar o processo de ousadia, sonho ou utopia, pois a mudança se concretizaria de uma forma diferente em vários instrumentos, cujas decisões não se limitavam ao currículo, mas também à construção do Estatuto do Magistério, algo que somente será regulamentado no país em meados dos anos 2000.

Os embates giraram em torno de vários termos tratados no documento “Construindo a Educação Pública e Popular” e passavam por construir na cidade uma

formação social e crítica, partindo das salas de aula, um processo que levasse o estudante a pensar em uma sociedade democrática fundada no sujeito social.

Essa educação popular objetivava ouvir todos os partícipes da escola, fato que o momento vivido gerado pelas “Diretas Já” facilitou. A ação evidenciava possibilidades de criação de uma educação como prática da liberdade, como preconizavam todos os livros de Paulo Freire outrora escritos. Neste sentido, o documento que levaria a essa consecução era o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois cada escola poderia emancipar-se, evidenciando seus vínculos locais, expressando, assumindo suas vontades e desejos ao criar um planejamento próprio, participativo dentro de sua comunidade escolar. À SME cabia respeitar essas escolhas, dialogando para que todos os sujeitos fossem contemplados, culminando em escolas plurais, com possibilidade de autogovernar-se.

Inúmeros itens, apesar da discussão efervescente do momento, eram novidade para aquele momento, mas seriam objeto de observação e, por que não dizer, experimentação para a legislação que somente seria nascente em 1996 com a LDB. Pôde-se aproveitar partes de legislações estaduais como a que tratava dos conselhos escolares desde 1985 (SEE-SP, 1985) – que, na cidade, se estruturaram naquele momento – mas que somente muitas décadas depois criou jurisprudência própria dentro de reformas (SÃO PAULO, 2007). Mesmo outros termos que ali nasceram, fizeram parte do amadurecimento da legislação educacional brasileira apenas posteriormente.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história. [...] A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (SÃO PAULO, 1989, p. 7)

Outras práticas que se fortaleceram naquele momento não lograram êxito no tempo, como as plenárias pedagógicas, os conselhos populares ou os colegiados da SME. Estes foram pensados para disseminar mais facilmente as informações com a finalidade de deixar mais transparente todo o processo. Portanto, tiveram potência, porém ficaram perdidas como ações inconclusas daquela construção.

Neste caminho, a prefeita Luiza Erundina buscava pessoas para compor sua equipe que tivessem, sob sua perspectiva, a humanização de espaços da cidade. Encontrou Mayumi Watanabe. A arquiteta e seu marido faziam parte de um grupo criado na Universidade de São Paulo (USP) em 1968 chamado Arquitetura Nova. Os integrantes deste grupo acreditavam em uma arquitetura inspirada em outros países, que pudesse transformar e solucionar os problemas sociais e políticos do Brasil, engajados na politização da sua profissão e na criação de espaços participativos.

Como professora universitária e nos trabalhos públicos, sempre se empenhou na conscientização da construção de espaços transformadores, dentro da cidade de tantos desníveis de oportunidades. E a escola era esse espaço para Mayumi, sendo ele capaz de, intencionalmente, provocar e exercer o papel de educar o olhar oferecendo, pela interação com todos e tudo, caminhos e possibilidades.

Com este olhar para a arquitetura, para a educação, com a ideia de inclusão social e aprendizagem integral, Mayumi foi convidada pela prefeita da cidade de São Paulo, Luiza Erundina, em 1989 para dirigir o EDIF (Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo). Em sua tese de mestrado, a autora Simone Figliolino (2014) apresenta o trabalho da arquiteta Mayumi em projetos que envolviam o uso de espaços públicos como lugares de aprendizagem integral, entre eles os futuros CEUs, quando esteve à frente da direção do EDIF.

A ideia da arquiteta era desenvolver espaços que conversassem com o público periférico, que objetivassem viver a ludicidade, a reflexão e a memória do homem, sobre suas relações consigo e com o outro, inclusive com a natureza, resgatando sua ancestralidade, um espaço destinado às crianças, não exclusivo, mas que favorecesse a infância tão negada na história e assegurasse a Declaração dos Direitos da criança construída pela Unesco em 1969.

Estes seriam espaços de relações e criações. Figliolino (2014) refere que o espaço, a ser construído ao ar livre, poderia se tornar um museu do povo, com brinquedoteca, biblioteca, área para creche, prática esportiva, além da administração para o funcionamento qualificado de tudo. Oportunizaria aos idosos o estímulo às diversas atividades e convivência com as crianças e seria articulado com outras unidades públicas do município.

O projeto não saiu do papel (FIGLIOLINO, 2014), mas encontraria bases futuras em outros governos na cidade de São Paulo, como será visto a seguir. Os entraves se

deram devido à burocratização de leis que defendiam as parcelas favorecidas da sociedade em detrimento dos espaços periféricos, que tanto se beneficiariam com o projeto, e também devido aos poucos esforços feitos pelos representantes do povo no trabalho voltado aos mesmos.

Durante sua trajetória no EDIF, Mayumi publicou diversos trabalhos sobre a importância das construções de edifícios para as comunidades periféricas e suas crianças ocuparem esses espaços e produzirem efeitos originados dessa infância, com a finalidade de constituir uma cidade cidadã, onde todos tenham oportunidades de usufruir a partir do que possuem e do seu entorno.

Olhar esse pequeno acontecimento nos faz ter a dimensão dos demais itens que compuseram aquela gestão. O mais potente, bem sucedido e estruturado foi a necessidade de criar uma carreira, dentro do Estatuto do Magistério, que permitisse ao professor estudar de maneira remunerada no local de trabalho, por isso nasceu a JEI (Jornada Especial Integral), que posteriormente foi reformulada e hoje é conhecida como JEIF (Jornada Especial e Integral de Formação), que corresponde a um terço do trabalho de 40 horas semanais do professor sendo reservado para horário de estudo, formação continuada ou formação em serviço. Sua finalidade é exatamente permitir a discussão sobre a realidade onde a escola se insere, refletir sobre a própria prática.

Neste primeiro processo de estruturação, foi usado o termo reorganização para definir um currículo que se denominava popular; portanto, feito com as diferentes experiências dos sujeitos, dentro e fora da escola, sendo que “esta escola estará aberta para que o povo participe da aquisição e da reconstrução crítica de um saber que leve em conta as suas necessidades e seja instrumento de participação” (SÃO PAULO, 1989, p. 1). Esse termo pode ser retomado, no futuro, todas as vezes que se desejar mudar ou alterar esse mesmo currículo.

Sua base apoiava-se na construção coletiva, termo que aparece em todos os documentos, com a consecução de três movimentos operacionais: a problematização, a organização e o retorno, princípios que se coadunavam com o processo de ação-reflexão-ação, preconizado por Paulo Freire em várias de suas obras.

Cada escola teve uma realidade a ser captada, discutida e incorporada pela escola. O trabalho pedagógico buscou relacionar-se com a vida dos alunos, buscando transformá-los em sujeitos de sua própria história, utilizando a sala de aula como um

espaço de elaboração da sua própria cultura e unindo a educação formal, transitada pela escola com a educação não-formal, esta trazida pelos alunos (SÃO PAULO, 1989, p.4).

Desta maneira, cada aluno, a partir de seu êxito ou fracasso, foi visto como centro do processo educativo e, por isso, seria a exata medida dos objetivos alcançados ou não pelas mudanças curriculares propostas numa escola que se expressasse como lugar de educação popular, como espaço que primasse pelo prazer para todos, de alegria, de pertencimento, do exercício da curiosidade e da unidade teórico-prática, bem como da construção da “boniteza se manifestasse na possibilidade de formação do sujeito social” (SÃO PAULO, 1989, p. 4).

Em meio ao governo de Luiza Erundina, Paulo Freire deixou a SME, voltando a atuar como professor na PUC-SP, quem o substituiu foi o professor Mario Sergio Cortella, sendo o responsável por transformar em leis municipais as discussões implementadas pela reorganização curricular. Cortella foi o último orientando de Freire antes de sua morte, em 1995, e deu continuidade ao plano de trabalho que a SME já estava executando, porém de maneira mais técnica. Alinhavou uma série de leis e medidas para que pudesse manter a estrutura ao longo dos anos seguintes, amarrando as arestas da burocracia paulistana.

A palavra que se destacou neste período foi “reorganização”, não apenas por estar presente em todos os documentos, mas por representar a mudança que se propunha naquele momento. Importante observar que foi um momento em que a escola se abria para ser de todos e para todos, com a necessidade de atendimento universal, pelo menos no Ensino Fundamental, prioridade para ampliar o aspecto quantitativo de atendimento.

O professor de 5 a 8ª séries e do ensino médio, de sua parte, não tem nem mesmo necessidade de uma formação profissional. Exige-se que ele ensine, e a aquisição de saberes a ensinar é considerada suficiente para sua formação profissional. Seu papel, com efeito, não é, em nenhum caso, o de “formar” - senão o Homem. A ideia mesmo de que ele poderia ter por objetivo preparar o jovem para uma inserção profissional indigna-o (CHARLOT, 2005, p. 96).

O que se designou como reorganização curricular foi captar a inclusão, mas pelo aspecto da qualidade: se há uma entrada de um novo tipo de aluno com a expansão desse nível de ensino, a reorganização significava compromissos que eram assumidos como aspectos de uma mudança em sala de aula.

O cerne desta reorganização e a difusão de muitas vozes sobre o currículo paulistano – lembrando que até aquele momento estas eram silenciadas – esse novo

processo de reorganização curricular permitia a abertura de outros princípios que nasciam ali e priorizavam vozes coletivas, que podemos iniciar uma categorização como cuidado de si (FOUCAULT, 2011), cuidado com o outro na medida em que fundava uma partilha, um processo mais solidário e de mútua convivência ao pensar a educação. Uma existência que até aquele momento era sufocada, buscava-se conhecer para poder fazer emergir novas estéticas de ação em sala de aula.

A reorganização curricular marcou os corpos dos professores, pois frequentemente será essa a referência, mesmo daqueles que não vivenciaram este momento. Ao longo do tempo, vê-se que outras propostas curriculares paulistanas tentaram conectar com essa primeira, com intenção de vencer a resistência de docentes, com finalidade de torná-los mansos, com capacidade de aceitar as pretensas mudanças de governos subjacentes, premissa de qualquer governo que queira contar com respostas positivas do magistério em ação. Na verdade, qualquer governo gostaria de ter corpos que pudessem ser treinados, estruturados em repetir novos discursos educativos, em que a educação pública precisaria sempre se reinventar, pois ela foi a responsável pelo fracasso brasileiro nesta área.

A educação é, fundamentalmente, o triplo processo pelo qual, de maneira indissociável, o "filhote" de homem se torna um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura em um dado momento e lugar, um sujeito com sua história pessoal. Ela é movimento de humanização, de socialização, de subjetivação; é cultura como entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo; é direito ao sentido, às raízes, a um futuro; é direito ao universal, à diferença cultural, à originalidade pessoal. Todos esses direitos devem ser considerados. (CHARLOT, 2005, p. 145)

O currículo tornou-se o modo ou o campo de fabricação de dominação dos corpos dos professores com a criação de utopias que trazem a consciência do devir que a sociedade seria conduzida. A base genealógica de todo o processo está naquele momento em que a reorganização curricular se incluiu como medida que criou um primeiro discurso, que será remodelado tantas outras vezes e aparecerá na sequência deste texto, compreender como a denominada reorganização curricular foi o seu veículo de ligação.

2.2.2. São Paulo é uma Escola (2001-2004): Marta Suplicy

O denominado “governo da reconstrução” teve início após o mandato de Paulo Maluf e seu sucessor, Celso Pitta. Em ambos os governos, o processo educacional ficou relegado a planos inferiores, sendo mais incisiva a construção de inúmeras obras viárias pela cidade, como efeito de uma cidade em que esses governantes denominaram como pujante por ter investimentos maciços em engenharia viária.

É possível dizer que apenas dois movimentos abarcaram as áreas sociais: moradia e saúde. No primeiro, o Projeto Cingapura, que buscava verticalizar favelas, especialmente nos bairros de classe média da cidade, foi tido inicialmente como inovador, para depois se verificarem os limites, pois limitava-se a verticalizar as partes mais visíveis desses bairros, com a manutenção da favela na parte não-visível. Já o Plano de Atendimento à Saúde (PAS) literalmente era de privatização da saúde paulistana, criando atendimento terceirizado por entidades e grandes empresas, que geraram problemas de gestão financeira que perduram até a atualidade.

Na educação, criou-se o Programa Leve Leite, em 1996, em que as famílias das crianças com matrículas ativas na rede municipal recebiam leite em pó da Prefeitura de São Paulo. Seu objetivo, desde seu início, sempre esteve preso em premissas iniciais de garantir a permanência das crianças na rede pública e, ao mesmo tempo, garantir patamares básicos de segurança alimentar, política pública que vigora até o momento em patamares menores. Para garantir o recebimento do benefício, as crianças não poderiam faltar além dos limites permitidos: 10% do total de aulas no mês.

Nos governos do Partido Progressista Brasileiro (PPB), sob as gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta (1993-2000), o sistema municipal de ensino cresceu apenas 17,5% nos oito anos, considerando-se ainda que este crescimento não se deve apenas ao aumento da própria rede municipal de escolas. [...] Quanto às creches, Maluf e Pitta invertem totalmente a política de expansão e de inclusão desenvolvida na gestão Erundina, terceirizando 147 creches, sob o argumento de que o serviço terceirizado seria mais barato. Há uma diminuição, portanto, das creches administradas diretamente pela Prefeitura, num total de 270 creches da administração direta e 308 conveniadas. (FREITAS; SAUL & SILVA, 2002, p. 12)

O governo malufista, com o foco apenas nestes projetos, garantiu a eleição do seu sucessor, Celso Pitta. Com ele, a cidade se viu com grandes e sérios problemas financeiros, fato que levou a enormes endividamentos e mesmo uma dívida pública com a União que estrangularam qualquer tipo de investimento na cidade, também em

educação. Vários fatores relativos à corrupção do governo de seu antecessor surgiram neste mandato, fato que levou alguns de seus secretários à condenação e prisão e, inclusive, ao afastamento temporário do prefeito. Neste sentido, a educação praticamente não apresentou avanços significativos:

Visto de uma forma mais completa, o quadro da escolaridade na cidade de São Paulo apresentava os seguintes dados, em 1997: - população com menos de 01 ano de estudo - 820.460 pessoas; - população com 01 a 07 anos de estudo (Ensino Fundamental incompleto) – 4.414.936 pessoas; - população com 08 a 10 anos de estudo (Ensino Fundamental completo) – 1.660.850 pessoas; - população com 11 a 14 anos de estudo (Ensino Médio completo) – 1.538.202 pessoas; - população com 15 anos ou mais de estudo (Ensino Superior completo) – 613.245 pessoas. Em resumo, havia na cidade 2.888.288 pessoas que ou nunca tinha estudado ou que só conseguiram frequentar a escola durante, no máximo, 04 anos. Isto significa que esta parcela expressiva da população ficou excluída de um direito subjetivo, assegurado pela Constituição Federal – o acesso ao Ensino Fundamental, com 08 anos de escolaridade. (FREITAS; SAUL e SILVA, 2002, p. 15)

Dados que foram permanecendo, sem muito questionamentos ou mobilizações, durante esses dois mandatos. Com escolas estranguladas, operando em quatro turnos diários, em que os programas de governos anteriores eram, no máximo, retransmitidos, com especial prevalência de programas dos prefeitos Jânio Quadros e Mario Covas, viam-se os educadores numa encruzilhada, pois, com a aprovação da LDB, em 1996, as escolas apegavam-se a um de seus princípios, presente no Art. 3º, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996). Conseguiram, assim, manter aspectos que consideravam mais adequados em suas escolas, resistindo a programas que apresentavam, em suas visões, retrocessos a governos anteriores tão longínquos ou às guinadas tidas como autoritárias da época.

Ao mesmo tempo, talvez a marca mais negativa deixada nestes anos foi a criação das chamadas “escolas de lata”: escolas feitas de contêineres, que esquentavam muito no verão ou esfriavam muito no inverno, além de terem graves problemas acústicos. Tidas, inicialmente, como emergenciais, logo tornaram-se regra e, mesmo com graves problemas estruturais, tornaram-se praticamente definitivas. Alvo de inúmeras Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPI), demonstraram outras questões que marcaram aquele momento: a corrupção na sua construção. Enfim, era o legado de uma gestão que, mesmo na pequena expansão que teve na rede pública municipal, deixou problemas que se arrastariam nas décadas seguintes.

Desta forma, com esses vieses, mesmo o acesso à escola pública municipal estagnou-se e elas criaram mecanismos de manterem suas próprias perspectivas curriculares, construídas ao longo do tempo. De maneira interessante, notou-se que as escolas buscaram manter o currículo estruturado na reorganização curricular proposta no período de Paulo Freire como secretário de educação e que esses oito anos de um governo de proposta contrária fortaleceram esse conjunto de propostas.

O que se verifica é que a SME não aplicou mudanças no currículo paulistano nos governos Maluf/Pitta (1993-2000), nem entendia essas como necessárias àquele momento, o que se verificou foi apenas a manutenção do que as escolas tinham, a mudança estrutural de alguns processos – por exemplo, os NAE (Núcleos de Ação Educativa) voltaram a ser Delegacias de Ensino (DE) – e o abandono de práticas que anteriormente foram todas como democratizantes, adotando-se o princípio da eficiência do serviço privado, impregnada ao serviço público com foco na qualidade total:

Nos governos Maluf/Pitta (1993-2000), pouco se fez em termos de projeto político-pedagógico para as escolas municipais. Estes governos caracterizaram-se mais pelo desmonte da política educacional do governo anterior: investiram na desorganização das equipes pedagógicas dos Núcleos de Ação Educativa (NAE), transformaram a ação supervisora numa atividade extremamente fiscalizadora, acabaram com os grupos de formação de educadores e cortaram os convênios com as universidades, quebrando a possibilidade de formação das equipes para coordenar a formação permanente e os projetos das escolas. A orientação do trabalho passou a ser a da “Qualidade Total”. Nestes governos, a formação dos educadores se restringiu a um conjunto de palestras, das quais muitas estavam voltadas para a relação entre educação e competitividade (FREITAS; SAUL & SILVA, 2002, p 17).

Diante do alarmante quadro, o governo da prefeita Marta Suplicy iniciou o ano de 2001 com enormes dificuldades financeiras e com uma prefeitura sem verbas, ao que sua prometida reconstrução pretendia retomar aspectos que focassem a uma revitalização das áreas sociais, com repactuação de compromissos da educação efetivadas na gestão Paulo Freire.

Talvez o mais simbólico tenha sido a reativação do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - EJA), que fora desativado ainda no governo de Paulo Maluf. Havia, de início, uma preocupação com as questões que envolviam as escolas; ao mesmo tempo, uma necessária mudança se fazia presente para a qualificação de uma rede grande e complexa como a da cidade de São Paulo.

Os processos que envolviam o currículo paulistano foram denominados, mais uma vez, de Reorientação Curricular a partir de 2001. As perspectivas tomaram como base as mesmas matrizes adotadas no governo anterior da Luiza Erundina, iniciando com uma carta aos educadores que buscava discutir, em bases diferentes, o currículo. Os pontos orientadores, desta feita, situaram três pontos fundamentais na busca de uma qualidade social de educação: “1) Democratização da gestão; 2) Democratização do acesso e permanência na escola e 3) Qualidade social da educação” (SÃO PAULO, 2003, p. 5).

No sentido curricular, a SME se propôs a discutir amplamente os desafios que ela determinou como graves e que passavam pela construção de uma pedagogia da infância, com linguagens infantis presentes, mas especialmente para nosso trabalho uniam a necessidade de unir três conceitos que se verão como linhas de todas as ações: leitura do mundo, letramento e alfabetização (SÃO PAULO, 2003, p. 28), destacando essa perspectiva em todo o Ensino Fundamental e como ação de todos os professores. Primeiro, porque avaliou-se que a escola estava ignorando os saberes dos alunos, suas leituras do mundo, ao mesmo tempo em que pecava pela falta de letramento, que significava o uso social da leitura e da escrita para além da alfabetização.

Ao mesmo tempo, optou-se por manter as estruturas dos ciclos da cidade, divididos em dois ciclos (I e II) de quatro anos cada um. Dentro deles, os conceitos foram também mantidos para o processo avaliativo, porém se evidenciava a necessidade de olhar com maior profundidade os caminhos que os alunos percorreriam dentro de cada um dos ciclos. Portanto, rever e aprofundar as discussões sobre os processos avaliativos e criar mecanismos para que a recuperação em processo se efetivasse em toda a rede, na busca do que se qualificou como qualidade social da educação e inclusão de todos os alunos, o que significava buscar ensinar a todos. A discussão se ancorou no tema da educação inclusiva em todos os sentidos com a finalidade de criar

uma escola na qual o exercício da liberdade e da cidadania, assim como o trabalho significativo, seja uma ação constante. Uma escola que respeite e valorize as diversidades culturais, étnicas e de gênero, que se constitua em referência para cada comunidade (SÃO PAULO, 2003, p. 7).

Incluiu-se as diferenças que cada escola tem em seu interior para chegar ao que se determinou “qualidade social da educação”. Isso fez nascer uma rede de proteção social que buscava ampliar as ações não só no campo educacional, mas vinculá-las a ações intersetoriais que permitiriam garantir uma gama de direitos em vários âmbitos,

iniciando pela educação, mas não apenas nela, e “caminhar na lógica que considera o sujeito como sujeito de direitos e a educação como direito social” (SÃO PAULO, 2003, p. 25).

A conjuntura social, política e econômica em que vive o país nos faz olhar o papel da escola como um espaço de inclusão e de emancipação social, contextualizando a construção do saber na realidade e na compreensão destas relações, numa perspectiva de mudança e transformação desta realidade (SÃO PAULO, 2003, p. 9).

Ações específicas que exigiram esforços de vários setores se constituíram em um conjunto de projetos que, em consonância, agregaram e compuseram a Cidade Educadora e o conjunto de Centros Educacionais Unificados (CEU), como será explicitado na sequência.

2.2.2.1. São Paulo Cidade Educadora

Dentro do processo denominado São Paulo é uma escola, cujas bases foram se estruturando nos anos anteriores, ao longo de 2003, a SME se submeteu a ser parte do grupo de Cidades Educadoras, desenvolvendo um projeto inter-secretarial e seguiu encadeando ações cujo mote se desenrolava na preparação do 450º aniversário de fundação da cidade no ano seguinte.

Com o objetivo alcançado, ao compor a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), a escola assumiu o compromisso de trabalhar por uma intencionalidade educadora permanente, com a responsabilidade de converter todos os espaços da cidade em centros educativos. O princípio é a consciência do que é ensinado e aprendido em todos os lugares, não apenas na escola. A cidade e todos os seus espaços e ruas passam a ser pensadas como uma escola.

A ideia máxima da AICE é que a educação não deve ser exclusividade de instituições como a escola e a família, ela também deve ser competência da cidade que precisa se tornar efetivamente um espaço educacional. A escola abre-se para a cidade e todos os espaços da cidade podem ser potencializados para formar cidadãos, ou seja, uma escola cidadã. E designa-se comumente por "escola cidadã" a concepção e a prática da educação "para e pela cidadania", que, sob diferentes denominações, são realizadas, em diversas regiões do país (INEP, 2007, p. 156).

Partiu-se do princípio de olhar o cenário urbano, em sua completude, como espaços que educam. Na atualidade, são 21 cidades no Brasil, que se somam a outras 479 pelo mundo, totalizando exatas 500 cidades. Isso significa que uma escola, apesar de localizada em uma determinada região ou comunidade, precisava se relacionar com seu conjunto urbano para além do seu entorno aproveitando todos os espaços que a cidade e a cidadania poderiam oferecer ou mesmo negar.

A cidade é o quadro de intervenção e, portanto, seu governo municipal é o principal responsável, já que a própria realidade urbana deve ser um elemento determinante na configuração da ação educativa e deve equilibrar as desigualdades sociais que nela ocorrem. Uma cidade educadora deve promover o respeito à diversidade e facilitar a afirmação da própria identidade cultural, uma identidade coletiva que se apoia na adesão ao passado, na memória, nos símbolos e festas, mas também na construção de um futuro coletivo neste território comum que a cidade lhes oferece (GADOTTI; PADILHA e CABEZUDO, 2004, p.13).

Talvez, como já se observava, a cidade também lograva muitos projetos caminhando ao mesmo tempo, o que pressupôs que a compreensão pelos professores era um tanto difusa naquele momento sobre os rumos que a cidade tomava e como tecer uma trama tão complexa. Ainda assim, pela necessidade de marcar o momento e o tempo, a SME compôs uma série de ações, que aconteceram de certa forma integradas para fazer com que o tema das Cidades Educadoras se vinculasse ao cotidiano das escolas.

A grande mola propulsora deste projeto foi agregar espaços públicos, notadamente da prefeitura de São Paulo, ao trabalho das escolas, como parques, museus, CEUs, teatros, praças, estádios, ginásios e, em especial, clubes esportivos, de maneira que estes logradouros não só pudessem receber constantemente a visita de alunos ao longo do ano letivo, mas que, de alguma forma, fizessem parte do projeto pedagógico das escolas, compondo uma paisagem mais extensa de uso, fato que levou a remodelações e construções de muitos espaços com a finalidade de torná-los atrativos às crianças e jovens.

Neste sentido, São Paulo sediou o Fórum Mundial de Educação, em 2004, com o tema “Educação cidadã para uma cidade educadora”, um grande encontro na busca de formar, em sucessivas ações durante uma semana, os educadores que forjariam a Cidade Educadora.

O tema acordado pelas entidades, educação cidadã para uma cidade educadora, traduzia a necessidade urgente de integrar todos os espaços

de convivência da cidade à educação, envolvendo e propiciando a todo cidadão vivenciar, permanentemente, os papéis de educadores e educandos, implementando assim um processo coletivo de mudança que contribuísse para a melhoria da qualidade de vida (INEP, 2007, p. 152).

Seu objetivo foi envolver todas as escolas nesta discussão para uma compreensão do papel da escola na sociedade paulistana. Aproveitando as efemérides de 450 anos da cidade, transformá-la em educadora exigia um maior envolvimento dos professores nas suas ações intraescolares, mas também da sociedade nas mediações dos espaços dos territórios. A cidade precisaria se envolver em vários aspectos, unindo setores e trabalhando o olhar sobre os aspectos das desigualdades sociais que ela traz:

Imersas num processo de mudanças sociais profundas cada vez mais rápidas e complexas, tanto as cidades quanto a educação devem envolver-se num claro desenvolvimento e transformação estratégicos. Este desenvolvimento significa a transição desde uma cidade educativa, consideradas recurso potencial de conhecimentos, atitudes e capacidades para uma cidade educadora, onde o governo local planeja as estratégias e desenvolvimentos em forma interdisciplinária e intersetorial. Certamente, isso constitui um cadilho onde se misturam a vontade política, a participação cidadã e a estratégia coletiva para experimentar a cidade como um espaço educativo para a aprendizagem democrática permanente (GADOTTI; PADILHA & CABEZUDO, 2004, p. 67).

O desafio de compor a Cidade Educadora sempre foi envolver os professores, desde o início, pois estes não opinaram sobre esse processo. Compreenderam que estavam envolvidos dentro do Fórum Mundial de Educação realizado pela SME, em 2004, porém sem uma consulta prévia, como aconteceu em outros momentos na composição do currículo paulistano. Esse projeto foi, ao longo do tempo, transformando seu nome, sem perder sua característica principal, mas sempre numa tentativa de abarcar os professores, algo que nunca aconteceu plenamente.

2.2.2.2. A construção dos Centros Educacionais Unificados (CEU)

Quando o governo da prefeita Marta Suplicy propôs uma educação com qualidade social, não foi possível identificar nos documentos formas de materializar esse processo. Encontrava-se linhas e diretrizes mais gerais no início do mandato que mostravam esse conceito como a busca de identidade pedagógica mais definida pelas escolas, práticas interdisciplinares, discussão permanente e formação continuada dos professores (SÃO PAULO, 2002).

Somente houve consolidação na etapa final de seu governo, com qualidade social da educação, com a materialização de espaços de educação amplos que possuíam múltiplas linguagens, transformando a unidade escolar dentro de si em três escolas e a gestão integrada, sendo toda equipada. Para sua consecução foram resgatadas ideias de pensadores como Anísio Teixeira, com bases no Manifesto dos Pioneiros da Educação (TEIXEIRA, 1996) e de experiências criadas pelo educador com os Grupos Escolares nos anos 1950. Além disso, baseou-se em experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro nos anos 1980 – experiências promovidas por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro.

Para além da materialização do Centro Educacional Unificado (CEU), a proposta curricular visava à educação em tempo integral, ao mesmo tempo com um olhar que agregasse a integralidade do ser humano em seus sentimentos, afetos e cognição. Procurava-se a integração dos conhecimentos, isto é, uma parte da grade era voltada para artes e esportes, além de recuperação paralela para os que dela necessitassem.

Ao replicar nos CIEPs do Rio de Janeiro, décadas depois, a compreensão de Anísio Teixeira (1995) sobre a escola, tinha-se como foco a instituição escolar como um espaço destinado à formação integral do sujeito, em especial vinculando-o à concepção professada pelos seguidores do filósofo americano John Dewey, para quem educação é vida – não apenas uma imitação ou uma preparação para a vida, mas a própria vida.

O CEU nasce no governo Marta Suplicy como um projeto ou com uma marca que teve vínculo muito forte com estas fontes para se estruturar e criar uma narrativa na qual se apoiou:

A concepção e implantação dos CEUs, no Município de São Paulo, beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares. A maioria desses projetos faz referência à “Escola Parque” do educador Anísio Teixeira, lançado no Estado da Bahia em 1950. Dentre eles, destacam-se: 1) os centros integrados de educação pública (CIEPs), do Rio de Janeiro (1983-1987); 2) os centros integrados de atendimento a crianças (CIACs), criados por Fernando Collor de Mello em 1991 e; os centros de atenção integral à criança e ao adolescente (CAICs), criados em 1994 pelo Ministro da Educação, Murílio Avellar Hingel, do governo do Presidente Itamar Franco. Depoimento do Senador Darcy Ribeiro, em março de 1994, considera os CIEPs uma inovação corajosa do então governo estadual do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola (PADILHA; SILVA, 2004, pp. 30-31).

Nesse sentido, o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, ao possibilitar oportunidades ao longo da vida, um direito a ser assegurado a todos na democracia, que ele definia a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos em nome da igualdade de oportunidades.

No último ano do governo, foram criados 21 CEUs. Foi usado o Mapa da Exclusão Social (SPOSATI, 2000) para mapear as áreas mais socialmente vulneráveis da cidade com a finalidade de criá-los. Num primeiro momento, o Instituto Paulo Freire (IPF) foi contratado para estruturar suas bases pedagógicas, com o posterior acompanhamento do processo de implementação dos CEUs pela Fundação Instituto de Administração (FIA) para avaliar sua eficácia junto à população circundante.

A escola deveria ser este espaço amplo a oferecer nos territórios maior amplitude de acesso não só com relação à educação formal, mas também na parte cultural, de esporte e de lazer, com diversificação para ampliar os repertórios dos alunos e comunidade.

A busca por reverter os processos de exclusão social com operacionalização de uma gama de ações, com o tempo, teria como propósito uma educação em tempo integral nas comunidades. A ideia era ter todas as escolas da região integradas, não apenas as que estavam dentro dos seus limites.

A estrutura da arquitetura e os equipamentos da escola tinham aspectos do governo anterior, com atendimento à proposta pedagógica da escola e ao acolhimento da comunidade na qual está inserida.

A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto. Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aula e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, um lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e deste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa (TEIXEIRA, 1995).

O nascedouro dos CEUs buscava rediscutir as funções pedagógicas da escola e a relação com sua comunidade, algo que se via em suas formas circulares, em muitas

paredes com vidros, no prédio central que reunia as três escolas (creche, pré-escola e ensino fundamental) na mesma estrutura.

As paredes de vidro das salas de aula permitiam a visão de fora para dentro e ao contrário também. Reunia atrativos variados com o prédio central, como teatro amplo, quadra coberta, piscina, sala de espelhos, brinquedoteca, sala de música, de esportes olímpicos, parquinho, padaria comunitária, biblioteca e telecentro (informática), todos muito bem equipados, com o propósito de servir aos alunos e à comunidade circundante.

Nascia um projeto de educação popular que tinha como princípio a educação cidadã, na qual o povo é visto com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar (PADILHA; SILVA, 2004, p. 15).

O projeto arquitetônico dos CEUs foi pensado dentro de programas que tentaram integrá-lo à paisagem local de cada comunidade onde se instalaram:

O CEU propiciará à população o acesso a Bibliotecas, Centros Culturais e Esportivos integrados aos CEIs, EMEIs, EMEFs, num complexo integrado, pensando em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político pedagógico do complexo, para que seja alegre e prazeroso e permita ressignificar o espaço escolar, onde aquele que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina (PERES, 2004, p. 38).

A gestão do CEU se estruturou a partir de um conselho gestor, eleito anualmente e paritário entre funcionários da SME e a comunidade local, que geraram as políticas locais de ocupação do equipamento. É necessário compreender que esta não é uma discussão simples, pois como esses equipamentos contaram com enorme aprovação da população, logo acabou sendo aparelhado por políticos, em um descompasso entre o discurso oficial e a ação diretamente realizada.

Urge implementar projetos que possibilitem a reversão do quadro de exclusão racial, cultural, tecnológica e educacional. O CEU é uma das respostas, entre outras desta administração, ao problema da exclusão de um grande número de pessoas do acesso aos equipamentos públicos que oferecem lazer, cultura e prática esportiva, principalmente aos moradores dos bairros mais afastados do centro da cidade. Apostando nos resultados positivos da reversão da polaridade

cultural existente na cidade de São Paulo, o CEU levará para os bairros periféricos espaços de cultura e lazer, hoje concentrados nas zonas centrais (PERES, 2004, p. 37).

Alguns pontos, desde o princípio, criaram ressalvas junto aos educadores, como os objetivos que abarcavam a concepção dos CEU: “1) desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos. 2) polo de desenvolvimento da comunidade e 3) polo de inovação de experiências educacionais” (SÃO PAULO, 2003, p. 14).

O terceiro ponto – polo de inovação de experiências educacionais – assustou os docentes do município. Muitos não quiseram vir para essas escolas –, visto que era um grande desafio ter um novo ambiente somado a uma proposta inovadora. Naquele momento, a informação dada pela SME era que essas escolas seriam um piloto para futuros projetos. Além disso, corria fortemente o boato de que os CEU agregavam os piores alunos da região e que também possuíam salas de aula parecidos com aquários (por conta das paredes envidraçadas), sendo que esta condição física propiciaria uma fiscalização do trabalho docente o tempo todo. Esses discursos afligiram os professores, afastando-os das escolas CEU.

O termo que marcou a passagem deste governo é a palavra reconstrução. Na educação é preciso marcar dois pontos que se unem nesta reconstrução, que são as escolas CEU e a cidade de São Paulo como Cidade Educadora, ambos com reestruturações físicas. A ideia era ter novas arquiteturas na paisagem periférica, este era o objetivo da política pública, com vistas a deixar uma marca deste governo.

Partindo desse objetivo, o Projeto CEU soma a estrutura física com o que fora herdado na gestão da prefeita Luíza Erundina. Para Mayumi,¹ as concepções idealizadas para a educação popular de Paulo Freire foram efetivadas no território CEU. Entrecruzavam-se ali questões que remetiam às perspectivas de Anísio Teixeira – algo discutido neste estudo e que ajudará a compreender as intencionalidades temporais.

O Projeto CEU utilizou-se do Mapa da Exclusão Social (SPOSATI, 1996) com indicadores de exclusão social de todas as regiões da cidade para ser concretizado. Locais com grande concentração urbana de famílias de trabalhadores, poucos espaços para lazer, esporte e expressões culturais e grande vulnerabilidade social em que “a

¹ Em 1990, durante a gestão do governo de Luíza Erundina, foi criado o Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários, coordenado por Mayumi Watanabe de Souza Lima, arquiteta com grande reputação, que resultou do acúmulo de experiências com a arquitetura escolar como intervenção urbana.

ideia era valorizar uma política de Estado, e não um projeto de governo, pois visavam a continuidade, e não a ruptura a cada gestão” (DELIJAICOV, 2011, pp. 30-31).

Foram inaugurados na gestão de Marta Suplicy 21 escolas CEU, preocupando-se com a interligação da Educação Básica com a comunidade – biblioteca, telecentro, padaria-escola, piscinas, quadras de esportes, teatro, sala de espelhos, banda marcial, entre outros –, dando oportunidades de inserção da população periférica da cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo, tendo o foco na educação integral.

Estes espaços são atribuídos aos sujeitos da comunidade daquelas regiões para “exercerem sua cidadania digna”, segundo indicam textos da prefeitura na época (SÃO PAULO, 2002, p. 12), com possibilidades de “interação e expressão social, política e cultural conquistando sua autonomia, em um ambiente favorável, agradável e participativo, em que possam ter acesso as tecnologias e inovações oriundas da contemporaneidade” (SÃO PAULO, 2002, p. 17).

O foco das políticas públicas era o desenvolvimento humano, por isso a busca pela troca de conhecimento entre todos os envolvidos do espaço educativo, tendo a “união das Secretarias da Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Recreação, na promoção de educação de qualidade em busca da equidade social” (SÃO PAULO, 2002, p. 24).

O CEU também possuía ligação direta com as Secretarias de Assistência Social, da Saúde e da Segurança Urbana, com vistas a promover a formação integral das crianças, adolescentes, jovens e adultos com todas as oportunidades de aprendizagens, seja da “indagação política, a partir de seu reconhecimento como parte da sociedade, ou da manifestação e fomentação da expressão artística por meio do acesso à música, teatro, dança e outras, além do esporte e lazer produzindo bem estar e saúde” (SÃO PAULO, 2002, p. 29).

Todas essas realizações foram conquistadas pela comunidade, que participou ativamente na concepção de uma política educacional e administrativa para a escola CEU, isto é, houve a compreensão e contemplação da comunidade local com relação às necessidades locais.

Os centros educacionais unificados são, assim, ao mesmo tempo projeto e realidade, pois de todos dependem e a todos pretendem atender. E isso só tem sido e só será possível se houver o envolvimento de todos na continuidade da construção do seu projeto educacional que congrega ao mesmo tempo diferentes histórias,

trajetórias e compromissos pessoais, institucionais, governamentais e não-governamentais (PADILHA E SILVA, 2004, p. 32).

O CEU, quando criado e ainda hoje, integra os equipamentos educacionais do CEI (Centro de Educação Infantil), que atende crianças de 0 a 5 anos, da EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), que atende crianças de 4 a 6 anos, e da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), responsável pelo atendimento às crianças do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Estes equipamentos, junto à gestão administrativa, buscam trabalhar integrados de forma a garantir a unificação do espaço CEU. Sua busca é promover a assiduidade nos diálogos, nas informações e nas realizações dos projetos integrados para compor o CEU.

A participação da população nas decisões do CEU deveria ser efetiva, tendo como elemento principal o ser humano e seu desenvolvimento. Para isso, segundo Silva (2012), as propostas de ensino no CEU estavam pautadas no respeito à vida, às diversidades humanas e socioculturais, com apoio à descolonização do currículo em vista da heterogeneidade da sociedade brasileira e na busca por conscientização da importância de se conhecer e conhecer o outro – inclusão social –, de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse viés, a gestão do projeto deveria ser com a participação da população residente ao seu entorno nas decisões inerentes às ações da unidade, como está no Plano Diretor Estratégico na gestão da Marta Suplicy (2001-2004), que estabelece em seu artigo 30, capítulo 1º: “implementar na Cidade uma política educacional unitária, construída democraticamente” (SÃO PAULO, 2003a).

Ao refletir sobre uma cidade educadora, levando-se em conta as ações articuladas, o projeto não poderia se abster da inclusão digital, como justificado no decreto nº 42.832/03: “Considerando a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional” (SÃO PAULO, 2003b).

Inicialmente, o projeto das escolas CEU de Telecentros – localizados nas escolas municipais da cidade de São Paulo – tinham um viés democrático no acesso à comunidade, em que esta se apoderava do espaço público digital com autonomia. Porém, este princípio não teve continuidade com a mudança da gestão em 2005, com o prefeito José Serra, pois o Telecentros perdeu sua característica de função social, como explica Figliolino (2014). A primeira ação do governo Serra foi terceirizar o Telecentro

para um instituto digital, que modificou de forma decisiva as normas de acesso aos computadores, como, por exemplo, a obrigatoriedade de documento e identificação, a restrição de acompanhantes e o fechamento aos finais de semana.

Em 2007, o novo coordenador geral de inclusão digital desconsidera a necessidade de continuar com o conselho gestor para os Telecentros e inviabiliza o conceito inicial, que era envolver a comunidade nas ações; por fim, a terceirização e as suas consequências trouxeram sérios problemas fiscais, acarretando no seu fechamento (FIGLIOLINO, 2014, pp. 45-48).

Em 2014, na gestão de Fernando Haddad, o Telecentro voltou a reabrir gradativamente, com o gerenciamento de ONGs (Organizações Não Governamentais) e entidades filantrópicas, oferecendo cursos de capacitação em informática – houve reabertura de seu funcionamento, também, aos sábados.

Aqui, ressalta-se que as mudanças feitas pelo governo Haddad não foram percebidas pelo público em geral, visto que não pareciam acontecer alterações de fato. Isso se deve aos gestores municipais, os verdadeiros responsáveis por modificarem o projeto de inclusão digital de suas escolas – na intenção de melhorá-lo – não o terem feito. Os Telecentros continuaram descaracterizados da concepção inicial de educação integral, de democratização no acesso e de envolvimento da comunidade.

Segundo Figliolino (2014), após a Gestão de Marta Suplicy, os governos de José Serra e Kassab construíram mais 24 escolas CEU, mas com algumas características diferenciadas, tanto na arquitetura como nos conceitos que fundamentaram a ação pedagógica. Porém, manteve-se, pelo menos, a prática cidadã. Um diferencial muito visível foi com relação ao equipamento que era enviado as escolas, que se esvaziou em ações com três bases simples: quadra coberta, teatro e piscina. Os demais itens, tratados anteriormente foram excluídos.

Conforme Freire (2000):

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (...). Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 1996, p. 58).

As concepções de educação freiriana inspiraram os trabalhos desenvolvidos nas escolas CEU e tinham intenção de uma educação integral, global, com foco no

humanizar o ser humano diante da vida que lhe foi negada durante sua história na construção da sociedade civil. O propósito de educação como formação humana, referida nos documentos iniciais – durante o período em que Freire estava como Secretário da Educação –, sofreu várias modificações devido às diversas ações do poder executivo, dos diferentes governos que foram empossados nos anos seguintes para governança da cidade de São Paulo.

2.2.3. A continuidade como proposta pedagógica (2005-2012): Serra-Kassab

O governo do prefeito Kassab teve características de continuidade nas políticas públicas educacionais, pois suas ações não trouxeram novos recortes, nem retrocessos aos governos anteriores, porém, fez uma inflexão – aspecto novo de sua política – que foi evidenciar mais o futuro, ao invés do passado. Desta forma, as políticas anteriores tiveram continuidade, inclusive as escolas CEU tiveram uma ampliação quantitativa com a criação de mais 24 CEUs, totalizando agora 45. Mudanças significativas aconteceram nos materiais de formação continuada aos professores.

Apesar da ampliação das escolas CEU, o projeto arquitetônico e a questão da estrutura educacional foram menores. Havia, na época, uma discussão sobre a racionalização econômica da cidade de São Paulo, que afetou, também, a educação, portanto as premissas governamentais sempre exigiram estruturas com recessão econômica.

Porém, destaca-se que as novas escolas criadas para o CEU custaram mais do que na gestão anterior, mesmo com uma obra de menor porte. Um exemplo disso pode-se perceber na estrutura dos teatros dessas novas escolas, planejadas para ter um teatro com apenas 180 lugares, além de serem entregues sem estrutura completa, diferentemente das escolas anteriores que tiveram teatros com acesso para 450 lugares, sendo estes totalmente equipados.

Outras duas modificações significativas no projeto e na arquitetura das novas escolas CEU foram: falta de acesso comum entre as três escolas – agora estavam separadas fisicamente – e ausência das paredes de vidro. Ou seja, a mesma denominação ao elaborar o projeto da escola CEU, porém com outras perspectivas bem diferentes.

Além dessas duas mudanças importantes, que contrariavam o princípio do projeto das escolas CEU, não foram projetadas e nem construídas as salas: espelhadas de dança; de música; brinquedoteca etc. O que foi mantido teve o espaço reduzido, como biblioteca, Telecentro, e o Parque Infantil – por ser menor, foi destinado apenas para a Educação Infantil. Mesmo com essas variações, as escolas CEU continuaram sendo bem avaliadas pela população, assim como permaneceram sendo pouco atrativas para os professores.

Para Charlot (2005):

É fundamental salientar que os excluídos - pobres, minorias, comunidades indígenas, etc. - não devem ser somente beneficiários da educação; devem, sim, participar ativamente por meio do debate público e do confronto de opiniões e de interesses, na formulação, na execução e no controle das políticas educativas. Estas não são tarefas nem somente dos coordenadores, pois assim se corre o risco de submeter a educação a interesses particulares, nem somente dos professores, correndo-se o risco de corporativismos, nem, aliás, somente das comunidades, uma vez que estas poderiam fechar-se na comunidade prejudicando o próprio jovem; elas dependem do debate público contraditório, participativo, democrático (CHARLOT, 2005, p. 150).

O currículo do Ensino Fundamental foi direcionado para seguir algumas condutas, isto é, um programa de alfabetização denominado Ler e Escrever e, em especial, as Orientações Curriculares, com um conjunto de materiais – discutido com grupos menores de professores – na perspectiva de escala estatística, que gerou grandes tabelas com expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental. As expectativas de aprendizagem foram o embrião para a criação, no futuro, de matrizes de saberes e guias de professores em sala de aula.

Outras redefinições legais modificaram uma série de estruturas com a finalidade de conectá-las às Orientações Curriculares – em especial, mudanças advindas da Lei nº 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007). Esta mudança reorganizou o quadro de profissionais da educação na cidade, com ajuste de carreiras e jornadas de trabalho. A ideia era consolidar o Estatuto do Magistério de 1992 e fortalecer algumas de suas prerrogativas – alicerçadas em uma escola plural, democrática e inclusiva –, de modo a agregar o que preconizaram mudanças legais na LDB neste mesmo período. Isso incluiu mais um ano no Ensino Fundamental, agora compondo nove anos, com início, no 1º ano, de crianças a partir de seis anos de idade.

Entretanto, há que se observar que as mudanças previstas na Lei nº 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007) não ajustaram as jornadas dos professores com a ampliação da carga horária, nem com o aumento dos nove anos no ensino fundamental. Assim, a SME, com a lei, adiciona a carga horária que passou a ser de mil horas anuais de efetivo trabalho letivo, dentro do mínimo de duzentos dias.

Eliminou-se dois turnos, por isso as escolas de Ensino Fundamental deixaram de ter quatro turnos diários para ter apenas dois turnos diários de cinco horas cada. E eliminou barreiras para pedagogos, que antes podiam atuar apenas dentro do concurso que realizaram; por exemplo, o pedagogo só poderia atuar no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, com a mudança pode atuar também na Educação Infantil. Porém, como não foram revistas as jornadas dos professores, muito profissionais ficaram sem jornada completa, algo que só se resolveria quase uma década depois.

Portanto, novas linguagens infantis passaram a se agregar ao Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que todo o processo educativo desta etapa de ensino foi modificado. Com isso, avaliou-se necessário observar e reconsiderar todo o caminho dessa etapa da educação básica, inclusive todo o percurso, que, com mais um ano de trabalho, adicionaria aos Anos Finais (Ciclo II). É nesse ponto que as Orientações Curriculares se encaixam:

Torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar. Além disso, melhoras as condições de trabalho na escola, potencializado a utilização dos recursos existentes, como é o caso, por exemplo, dos livros didáticos, muitas vezes subutilizados (SÃO PAULO, 2007, p. 12).

As expectativas de aprendizagem estavam relacionadas diretamente na seleção de conteúdos que foram previamente selecionados para serem trabalhados pelos professores em cada área de conhecimento. Foram organizadas em bimestres, mas estabelecendo objetivos para cada ano letivo, a fim de organizar o fluxo de saberes tratados no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, esta organização possibilitou maior controle do que se ensinava e aprendia em sala de aula, pois a avaliação denominada Prova SP era um instrumento que estabelecia os principais conteúdos a serem seguidos. Todo o processo visou considerar como relevante o desenvolvimento, em especial, da competência leitora como compromisso de todas as áreas (SÃO PAULO, 2007, p. 24).

O conceito de Cidade Educadora foi deixado de lado, preferindo-se referir a ele apenas pelo epíteto São Paulo é uma Escola, assim como outras estruturas que não criaram marcas de governos anteriores.

Outra questão foi buscar reduzir custos, isto é, renomear ou reestruturar as orientações curriculares ou mesmo ações dentro da própria SME, ainda que as estruturas burocráticas tenham se mantido intactas. Naquele período, foi marcante a organização do currículo numa estrutura: orientação.

Com as orientações curriculares, pela primeira vez, nota-se uma continuidade, um controle dos processos com avaliações sistemáticas – ao longo do ano do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, existiam grandes expectativas de aprendizagem, com vistas a ter um caminho a percorrer pelos professores. Com conteúdos previamente selecionados, as orientações curriculares determinavam os fluxos de saberes a serem tratados em sala de aula.

Assim, ficou evidente o que professores deveriam ensinar e o que as famílias deveriam exigir da escola, com intenção de fortalecer transparência no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, também era possível criar materiais de apoio aos professores, que poderiam guiar-se e dar objetividade ao seu trabalho.

As leis municipais foram o principal elo com a reorganização de 1989/1990 (SÃO PAULO, 2007), pois estas definiram uma atualização e a correspondência com princípios orientadores do passado e, ao mesmo tempo, reforçavam pequenas rupturas com o advento de princípios que começavam a tomar forma.

Um exemplo disso foi o desenvolvimento de um conjunto de competências expressas nos documentos oficiais, dando início às discussões sobre esse novo termo pretendido na época. A fim de desenvolvê-las, os professores deveriam pensar seus fazeres pedagógicos a partir de habilidades dos estudantes, para em um momento seguinte, propor ações que elevariam essas habilidades em determinadas competências.

2.2.4. A reorientação curricular (2013-2016): Haddad

Em 2013, com a mudança de governo na prefeitura de São Paulo, houve inovações nas reorientações sobre o currículo paulistano e, também, novas ações foram desencadeadas, as quais culminaram na implementação da Reorganização Curricular e

Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino. O nome para todo esse processo foi o desenvolvimento do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

O prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, havia sido ministro da educação (MEC), por isso a base de sua ação propagava ações que havia desenvolvido junto ao Governo Federal, criando programa com a mesma nomenclatura. Entre as várias mudanças, a mais visível entre 2014-2016 estava relacionada ao currículo e os ciclos.

Os ciclos, desde a gestão de Paulo Freire, foram sendo alterados, mas a maneira como foram estabelecidos nesta gestão era organizada conforme a legislação nacional, isto é, o Ensino Fundamental dividido em Anos Iniciais e Anos Finais. Portanto, ficaram muito marcados os chamados Ciclo I e Ciclo II, mais popularmente denominados fundamental I – 1º ao 5º ano – e Fundamental II – 6º ao 9º ano –, pois assim se organizou os dois momentos complementares.

Desta forma, com a reorganização curricular proposta pelo governo do prefeito Fernando Haddad, o Ensino Fundamental voltou a se dividir em três ciclos: 1) Ciclo de Alfabetização; 2) Ciclo Interdisciplinar; e 3) Ciclo Autoral, dividindo em iguais partes o Ensino Fundamental de nove anos, mas com uma novidade: priorizar o acompanhamento do aluno com professores auxiliares oferecendo recuperação paralela, já que ao final de cada ciclo o aluno poderia ser retido.

O ciclo de alfabetização foi estabelecido em 1º, 2º e 3º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a unidade educacional deveria prover ações que desenvolvessem integralmente o aluno no direito de aprendizagem, com respeito às diferentes linguagens iniciadas na educação infantil. Para que isso ocorresse com sucesso, foi desenvolvido o documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” com propostas de orientações do currículo integrado para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo na educação básica.

Com o objetivo de proporcionar considerações sobre as práticas pedagógicas no momento de transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental, sem ignorar os objetivos de aprendizagem esperados em cada etapa, o documento trouxe reflexões e diretrizes sobre a unidade educacional e os trabalhos centralizados nas crianças para o desenvolvimento de sua integralidade.

Nesse período transitório, o planejamento pedagógico integrado e contextualizado deveria ser pensado na continuidade da aprendizagem. A orientação normativa nº 01/13 (SÃO PAULO, 2014g) instituiu meios de avaliação na educação infantil orientada por registros individuais e coletivos dos alunos. A ideia era que o profissional de educação refletisse sobre essa trajetória do estudante que, ao chegar ao ensino fundamental, já traz uma cultura e história que deveria ser respeitada na unidade educacional.

Houve uma proposta de currículo integrador com união entre as passagens das crianças do CEI para as EMEI e o Ensino Fundamental, na busca de ambientes mais próximos que proporcionassem reflexões e práticas que unificassem a educação. A proposta partiria de um eixo norteador com justificativa de desenvolver um currículo sem fragmentação na proposta da educação integral e no respeito ao protagonismo das crianças, dentro dessa ótica:

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade) (SÃO PAULO, 2015a, p. 11).

Foi preciso libertar-se do adultocentrismo enraizado na cultura educacional brasileira que estabelece uma educação uniforme e desigual, sendo necessário respeitar a construção da identidade cultural, histórica e social dos educandos, pois a criança é um ser potente de transformação e possui expressividade própria para se desenvolver na interação entre seus pares.

Para que essa proposta obtivesse êxito, a unidade escolar teve que se atentar na elaboração do projeto político-pedagógico, pois era necessário construir coletivamente esse documento, visando ao respeito à realidade do aluno para obter aprendizagem e desenvolvimento significativo e a proposta de educação integral.

No ciclo interdisciplinar, do 4º ao 6º ano, a unidade escolar objetivou projetos compartilhados com profissionais de diferentes ciclos, os pedagogos polivalentes que eram educadores da educação infantil e ensino fundamental – ciclo I – e os professores de diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental II, que eram mediados pelo coordenador pedagógico.

O trabalho de diferentes áreas da educação estimularia o aluno a refletir sobre os vários olhares do conhecimento científico na sala de aula. Neste contexto, o educando é o sujeito potente de transformação histórico e culturalmente, pois “quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1979, p. 15).

Foi necessário valorizar a capacidade de questionar dos estudantes, sujeitos importantes na construção do projeto, com forte intenção de atender a comunidade escolar. Pensando em um currículo emancipatório e democrático na construção contínua para a formação integral que valoriza a equidade social, os conteúdos disciplinares – promover uma práxis contextualizada com as necessidades dos alunos, dialogar com as diversas culturas existentes na sociedade.

No ciclo autoral, do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, pensou-se na relação cidadã do estudante, sendo ele autor de sua história e capaz de atuar e transformar seu meio. Esse ciclo é caracterizado pelos projetos de intervenção social para a comunidade por meio do trabalho colaborativo autoral, que é elaborado pelos educandos e orientado criativamente pelo professor. O projeto da Diretoria de Orientação Técnica para Ensino Fundamental e Médio elaborou um guia para que os estudantes e os professores organizem o percurso para a sua efetivação.

Nos livros-informes “Plano de Navegação do Aluno” (SÃO PAULO, 2014a) e “Plano de Navegação do Professor” (SÃO PAULO, 2014f), é possível verificar as ações esperadas na relação professor/aluno durante a elaboração do projeto. Aos educandos, o plano de navegação demonstra os valores indispensáveis que serão trabalhados ao longo dos três anos do projeto, tais como: valorização do trabalho em grupo; as novas aprendizagens; o respeito aos conhecimentos e habilidades dos colegas da sala de aula; e a responsabilidade pela pesquisa investigativa em jornais, museus, livros, órgãos públicos ou pessoas do bairro.

A responsabilidade dos estudantes era primordial em todo o processo, por isso foi necessário que a equipe verificasse os recursos necessários para a pesquisa antes de ir a campo, relatando à comunidade qual era a intenção do trabalho e por fim compartilhá-lo em uma apresentação. O trabalho em equipe e o foco seriam o eixo norteador que guiaria os alunos até o final do ciclo autoral.

O Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) previsto nos planos de navegação se diferencia pela integração dos alunos que, durante a pesquisa, interpretam a realidade

social em que estão inseridos, percebem o entorno e elaboram formas de ajudar a transformá-lo, sendo atuantes e tendo criticidade nas questões sociais advindas do seu meio, pois:

Não se faz mobilização social com heroísmo. As mudanças são construídas no cotidiano por pessoas comuns, que se dispõem a atuar coletivamente, visando alcançar propósitos compartilhado (TORO & WERNECK, 1996, p. 25).

O professor era o orientador que conduzia e incentivava, quando necessário, com oportunidades que os desafiassem a refletir, questionar e agir, sendo necessário instigar os alunos sobre a importância do seu projeto não somente em sua fase escolar, mas como um projeto para a comunidade, pensando em um país com qualidade educacional.

A visão diferenciada estava em falar de educação como algo que vai além da transmissão de conhecimentos e do limite das salas de aula, a ideia era proporcionar oportunidade de aprender a ver, a pensar e vivenciar o mundo, ressignificando a aprendizagem através do uso de diferentes ferramentas como cultura, esportes e educação (SÃO PAULO, 2014b).

Advindos da era digital, em que a internet já era o meio de comunicação usado pelos jovens de diversos lugares, a Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) elaborou a plataforma virtual “Tá na rede”, em que os alunos usavam as redes sociais para compartilhar o projeto, podendo editar a qualquer momento, tendo o acompanhamento online do orientador.

Com a educação básica dividida em ciclos, a Secretaria Municipal de Educação avança no propósito de desenvolver integralmente os estudantes das redes públicas, cumprindo o que a LDB nº 9394/96 estabeleceu no artigo nº 32: formação básica do cidadão por meio de leitura, escrita e cálculo, na formação de atitudes e valores, a solidariedade humana, a compreensão do sistema político, tecnológico e os valores que norteiam a sociedade (BRASIL, 1996).

A SME da cidade de São Paulo elaborou, em 2015, o documento, “Revisitar, Resignificar, Avaliar, Replanejar e Agir” (SÃO PAULO, 2016c), que orientou e refletiu sobre o projeto político pedagógicos nas unidades educacionais, que deveriam ser revisitados para identificar, avaliar e ressignificar os progressos e desafios nas políticas públicas educacionais do município de São Paulo.

O presente documento foi elaborado na perspectiva da educação integral na formação de sujeito da aprendizagem, sendo necessário um currículo que tem como base o respeito às diversas culturas e a equidade social no acesso à educação com qualidade social, pois:

O objetivo fundamental da prática educativa é oferecer ao educando condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista sua formação como sujeito e cidadão (LUCKESI, 2011, p. 37).

A escola tem o papel social de oferecer meios de desenvolver a criticidade na sociedade para transformar a realidade não somente dos educandos, mas da comunidade escolar com práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem contextualizada com a realidade dos alunos por meio da gestão democrática.

Nesse processo, a avaliação deveria ser um instrumento de acompanhamento do processo educativo como forma de direcionar as próximas ações no propósito de replanejar a qualidade do objeto de estudo. Segundo Freire (1979):

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 10).

Portanto, na aprendizagem, são necessários dois personagens centrais para que as ações sejam satisfatórias: o educador e o educando. Ao serem inseridos processos de autoavaliação, a ideia foi que ela poderia mensurar o processo de ensino aprendizagem por meio da conscientização do seu próprio desenvolvimento, análise e reflexão dos próprios comportamentos.

O Ciclo Autoral tem o foco sobre o aluno, porém, por mais discussões que houvesse na época, recorreremos ao Miguel Arroyo (2000) para auxiliar nesta compreensão:

Lecionamos por anos na estrutura seriada, na organização gradeada e disciplinar do trabalho. Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa autoimagem (ARROYO, 2000, p. 144).

Houve grande dificuldade em compreender a proposta do Programa Mais Educação São Paulo, os embates ficaram forte na questão referente ao professor ter a

autoridade sobre o processo de reprovação. Se, no modelo anterior, com apenas dois ciclos era possível reprovar apenas duas vezes – uma em cada ciclo –, com a implementação da reorganização curricular, com três ciclos, podia-se reprovar mais.

Neste processo avaliativo, o professor teria cinco oportunidades de reprovar os estudantes, conforme o seu desempenho de aprendizagem no Ensino Fundamental. Assim, os discentes poderiam ser reprovados ao final de cada ciclo – de Alfabetização (3º ano), Interdisciplinar (6º ano) –, além de repetirem de ano no Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos).

Isso significou um ponto de inflexão às políticas anteriores, pois o Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos) reprovava por rendimento em todos os anos, o que levou à discussão se seria um ciclo ou a parte seriada do currículo. A possibilidade de professores reprovarem seus alunos, aparentemente, devolveu a autoridade perdida em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, propugnou a necessidade de trabalhar o papel ativo dos alunos. Com este contexto, estabeleceu-se o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), em que os alunos devem abordar reflexões e alterações sobre aspectos da comunidade em que vivem, ou mesmo da escola. Sobre o TCA:

Não se trata de mais uma atividade escolar apenas: a ideia é que você forme um grupo, converse para saber que desafio global ou local mais incomoda, definam juntos quem será o professor orientador e escrevam um projeto de intervenção social para, de fato, melhorar aquela realidade (SÃO PAULO, 2014a, p. 05).

Neste momento, a ideia de discutir o mundo real, a realidade, ganha amplitude, visto que o TCA viabilizou observar e trazer os problemas e desafios da comunidade pelos alunos, com a necessidade de o professor conectar estes à escola, em suas disciplinas, com propósito de torná-las mais próximas da realidade. Ao longo dos três anos do Ciclo Autoral, essa discussão levaria

à construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA – elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos e professores se engajarão no processo de elaboração do TCA desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano. Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo (SÃO PAULO, 2014b, p. 07).

Toda estrutura do Ensino Fundamental foi circundada por um denominado Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), que informatizou todo o processo educativo, eliminando dois parceiros antigos dos professores: os conceitos e os diários em papel (SÃO PAULO, 2014d).

No Ciclo Autoral, tudo foi informatizado em tempo real e online, e as notas, que eram conceitos (letras do alfabeto), passaram a ser números (de zero a dez).

O SGP prevê o registro sistemático pelos professores do planejamento bimestral e anual; plano de aula; frequência; atividades desenvolvidas; notas/conceitos; anotações sobre os alunos; compensação de ausências, dentre outras possibilidades. Esse registro e sua recuperação podem ser realizados em computadores conectados à internet ou pelos tablets disponíveis nas escolas. Após o registro sistemático, as informações são consolidadas e podem ser acessadas e analisadas pelos professores, gestores escolares, DRE e SME na forma de relatórios, gráficos, planilhas ou tarjeta, que sintetizam a trajetória dos alunos, turmas, anos ou ciclos, escolas ou grupos de escolas, contribuindo com ferramentas para a gestão dinâmica do processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2014d, p. 19).

As propostas, neste período, foram estruturadas em cinco eixos básicos – Infraestrutura, Currículo, Avaliação, Formação do Educador e Gestão – e em cada um deles foi aberta uma consulta pública. A mudança mais significativa, como já foi dito, ocorreu no Ensino Fundamental, com a abordagem de três ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral, cada um com três anos de duração.

Para a SME, esta mudança foi pensada devido aos ciclos do Ensino Fundamental serem muito longos, propiciando dificuldades no acompanhamento da aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos e na organização do trabalho dos professores. O objetivo era dar oportunidade aos professores de acompanharem os casos de alunos em processo de exclusão ou de aprendizagens defasadas.

Optou-se por criar um ciclo intermediário (Ciclo Interdisciplinar), devido à transição abrupta para os alunos – entre os dois modelos de organização de ciclos –, principalmente, no que se referia às mudanças quanto aos números de professores e de disciplinas. Por isso, com a forma de organização curricular, os professores puderam transitar mais amplamente, em aulas compartilhadas realizadas por dois professores. A experiência levou os professores do ciclo I (pedagogos) a conhecerem os projetos de aulas compartilhadas do 6º ano, bem como fez os professores do ciclo II (especialistas

de diferentes áreas do conhecimento) conhecerem os projetos de aulas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A modificação possibilitou corrigir o excedente de professores que se acomodaram em suas jornadas de trabalho na rede municipal. Este fato era problema desde a Lei nº 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007), devido à inclusão da nova etapa de ensino, que mudou as horas de atendimento sem ter mudado as jornadas de trabalho.

A SME abarcou como questões urgentes a serem resolvidas: a redefinição dos ciclos e as transformações da organização curricular, isto é, o reconhecimento do que já era instituído, mas com foco em ter mais integração entre as diferentes áreas do currículo, além de melhorar o atendimento em tempo integral nas escolas.

O maior problema identificado pela SME nesta nova gestão foi o baixo índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), visto que o município enfrentava uma estagnação de médias escolares dos alunos em relação às metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) a cada dois anos.

O ensino na cidade de São Paulo, apesar dos investimentos ao longo dos anos, amargava uma das piores médias no IDEB (SÃO PAULO, 2018b), inclusive com resultados menores do que algumas cidades da grande São Paulo com baixo investimento na educação. A rede municipal de educação sofria o grave problema de baixo desempenho dos alunos e para ocorrer mudanças seria necessário retomar o papel do professor na sociedade. A mudança que se observou na estrutura dos ciclos do Ensino Fundamental era uma resposta a toda essa situação, além da necessidade de ter mais momentos de reprovação no Ciclo Autoral, período que se encontravam mais estudantes adolescentes.

2.2.4.1. Educação Integral, seu nascedouro

Ao longo do governo Haddad, a educação de tempo integral foi se compondo como uma marca. A primeira proposição é um aumento do tempo escolar, consubstanciada em 7 (sete) horas diárias, como previa a LDB (BRASIL, 1996), para ser considerada integral. Porém, aos poucos foi incorporando a compreensão de uma educação que proporcionasse o desenvolvimento integral, na condição multidimensional do ser humano, em seu aspecto social, emocional, cultural, intelectual e físico, com entendimento de seu aspecto individual e étnico.

A educação integral buscou esse duplo caminho, tempo e aspectos da condição humana, com a construção de ações integradoras que possibilitassem projetos conjuntos para uma educação de qualidade. A meta era transcender o espaço e o tempo com uma aprendizagem significativa à vida, algo que fosse capaz de despertar o interesse de estudantes e intensificar a qualidade educacional.

Uma das principais dificuldades da educação tradicional é estar desconectada com a realidade do educando, com aulas maçantes, conteúdos abstratos e a culpabilização dos alunos pelos fracassos escolares. Uma visão tradicional defende um professor como aquele que transmite os conhecimentos e os alunos apenas receptores passíveis. A ausência de diálogo e participação dos discentes produz uma educação bancária, segundo Paulo Freire (1987):

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, pp. 56-57).

Essa perspectiva de educação bancária anula a possibilidade do desenvolvimento crítico dos estudantes e ocasiona desinteresse, evasão escolar, abandono etc.

A educação integral poderia se tornar uma ferramenta de ação, com vistas a melhorar alguns problemas sociais – em defesa de uma sociedade igualitária e justa – cujo propósito estaria em desenvolver as diferentes potencialidades dos alunos, respeitando-os como protagonista de suas vidas e sujeitos de direitos.

O objetivo da escola é ensinar e aprender não apenas o conhecimento científico, mas outros vários outros aspectos, como o conhecimento afetivo e estético que propicie aos estudantes o seu desenvolvimento pleno, pois “a atenção aguda à realidade social circunstante dos alunos é elemento basilar para a construção coletiva de uma escolarização que conduza à autonomia e à cidadania plena” (CORTELLA, 2003, p. 141).

Atualmente, com a sociedade mais globalizada, com mais tecnologias e informações, tem-se intensificado as mudanças em suas estruturas e, nesse contexto, os educadores são chamados a interagir e articular novas formas de educação, não apenas a escolar, mas também a educação não formal e informal, com o propósito de formar sujeitos mais preparados e capacitados para acompanhar esse novo tempo, com práticas pedagógicas igualitárias que contribuam com a formação de cidadãos atuantes (LIBANEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012).

Faz-se necessária uma articulação entre os saberes dos professores e dos alunos, com possibilidades de contextualizar práticas pedagógicas e vivências. Há urgência de verificar os livros didáticos que, por vezes, retratam exemplos fora da realidade do aluno, com metodologia copista. É indispensável mudar os processos didáticos nas unidades educacionais, dar voz e vez aos alunos, promover acesso à educação de qualidade. Segundo Freire (1996):

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, pp. 26-27)

Os alunos da Rede Municipal de Educação (RME), residem em bairros esquecidos pelo Poder Público, mas possuem vivências enriquecedoras, que devem ser valorizadas no ambiente educacional, nas disciplinas estabelecidas pelo currículo, com vistas às aprendizagens significativas:

Se a escola propõe aos jovens sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para os jovens discursos vazios, que eles repetirão no dia da prova e esquecerão em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir (CHARLOT, 2005, p. 137).

Ao respeitar a individualidade do aluno, a educação integral enfatiza a importância do desenvolvimento no todo, sendo necessário reconhecê-los como atores no processo ensino aprendizagem, valorizando-os como sujeitos potentes de transformação pessoal, global e comunitária, com uma educação que os faça refletir e potencializar suas ações no desenvolvimento de cidadania.

Para efetivar a educação integral na cidade de São Paulo, o projeto se baseou na legislação brasileira, com garantia de educação formal e informal segundo a proteção

integral, contida no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal de 1988, que entende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Na Constituição Federal de 1988, a educação integral encontra um importante fundamento no artigo nº 227, que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esta fundamentação se fortalece no artigo nº 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a afirmação de que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 59).

A proteção para o desenvolvimento global da criança é articulada entre estado, família e comunidade, por isso faz-se necessário um plano coletivo com agentes ativos em prol de assegurar e contribuir na execução plena da integralidade dos educandos, com garantia de acesso a diversos meios de vivência para a cidadania, a entidades estudantis, a escola gratuita e pública, com equidade social.

Em 2014, o Congresso Nacional sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e composto por 20 metas. A proposta foi elaborada para garantir o acesso universal à educação de qualidade, nortear orientações para o planejamento do estado democrático de direito – que visa diminuir a desigualdade latente na sociedade –, valorizar a diversidade cultural e enaltecer o profissional da educação.

Dentre os planos de ações sugeridos para serem realizados até 2024, a meta seis enfatiza a importância de desenvolver projetos que permitam os discentes ficarem mais tempo na unidade escolar:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

A intenção é ofertar atividades culturais, esportivas, pedagógicas e multidisciplinares, sendo necessária a ampliação do tempo escolar, a construção de novas escolas, oferta de recursos (construção de quadras, bibliotecas, teatros, auditórios), a articulação dos territórios (praças, parques, museus), inclusão no tempo integral das crianças com necessidades especiais, valorização da diversidade local em regiões quilombolas e indígenas, organização do espaço e permanência etc.

Fundamentadas na Constituição Federal de 1988, artigo nº 214, (BRASIL, 1988) as diretrizes do PNE (BRASIL, 2014), especificam as metas e estratégias para a elaboração de um plano decenal, com vistas a assegurar ações por meio de integração das diferentes esferas federativas, cujo propósito é eliminar o analfabetismo, melhorar a qualidade educacional e valorizar a formação para o trabalho (BRASIL, 1988). Supostamente, são essas diretrizes que norteiam os meios para cumprir a lei estabelecida com equidade – todos os cidadãos devem ter acesso à mesma educação.

Em 2015, o prefeito da cidade de São Paulo, Fernando Haddad, aprova a Lei nº 16.271 (SÃO PAULO, 2015b) do Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, com duração de 10 anos. Essa lei do PME foi fundamentada no artigo nº 11 da LDB – diz sobre as incumbências dos municípios –, no artigo nº 8 da Lei Federal nº 13.005 do PNE (BRASIL, 2014) e na Lei Orgânica do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 1990), com finalidade de fortalecer as instituições democráticas, o pleno direito do sujeito e estruturar o exercício de poder. O PME (SÃO PAULO, 2015b) traça ações para que as políticas públicas consigam atingir vários objetivos, entre eles a diminuição do número de alunos por sala de aula, a valorização dos profissionais da educação e a melhora na gestão democrática.

A SME consegue articular a meta 6 do PNE (BRASIL, 2014) com a meta 9 do PME de São Paulo (SÃO PAULO, 2015b) e cria estratégias para promover a ampliação da educação no período integral de sete horas diárias. De acordo com o projeto político pedagógico e a disponibilidade da escola, existe a possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas conforme equipamentos e projetos culturais, como: bibliotecas, teatros e quadras poliesportivas, entre outros.

Com foco em uma cidade mais justa, o PME constituiu-se em avanços nos problemas inerentes à cidade de São Paulo, como desigualdades sociais, culturais e educacionais. A educação integral, principalmente em bairros periféricos, onde há

pouco acesso à cultura e ao esporte, poderia viabilizar mais formação e lazer aos sujeitos e melhorar a integração entre comunidade e escola.

O programa São Paulo Integral (SPI), propôs ações com melhorias na educação através de mapeamentos feitos na RME com os programas “Mais Educação Federal” e “Mais Educação São Paulo”. A intenção era reorganizar o currículo com o objetivo de ser mais estimulante, emancipatório e transformador durante a jornada escolar dos alunos. Isso aconteceria por meio de um trabalho intersetorial – com expansão da qualidade de educação e valorização dos territórios educativos – cujos processos democráticos permitiriam a realização do ensino e da aprendizagem nas escolas (SÃO PAULO, 2018d).

Essa reorganização do programa São Paulo Integral trouxe mudanças, pois agora promove meios de vivência (para enriquecer a formação dos alunos), expande o tempo de permanência dos discentes na escola e articula ações para que os espaços sejam organizados, intencionalmente, de forma pedagógica, conforme os objetivos da educação integral. A construção de um currículo emancipatório e autônomo, nos projetos das unidades educacionais, visava formar sujeitos participantes nos assuntos da sociedade, cuja prioridade era o diálogo entre os conhecimentos pedagógicos e populares (SÃO PAULO, 2018d).

O projeto indicou ações intersetoriais, com um território educativo vasto e integrado entre várias secretarias (Educação; Cultura; Meio Ambiente; Saúde; Assistência Social; Direitos Humanos, da Mulher, da promoção da igualdade racial etc.). A participação social fortalece e valoriza a cultura local, o envolvimento da comunidade que frequenta as unidades educacionais. Para Singer (2015):

O Território Educativo deve ter um projeto criado pelas pessoas que frequentam aquele espaço onde as escolas reconheçam seu papel social e transformador com atendimento multissetorial para todas as idades (SINGER, 2015, p. 222).

Surgiram ações intersetoriais das diferentes secretarias, como, por exemplo, a junção das Secretarias Municipal de Educação, de Cultura e dos Esportes e Lazer na efetivação de políticas públicas que tencionavam um excelente atendimento à comunidade de entorno. Essa interação entre os diferentes setores permitiu construir planos de ações integradas com maior efetividade para o desenvolvimento integral não somente de estudantes, como também da comunidade (SÃO PAULO, 2016a).

2.2.4.2. Programa Mais Educação São Paulo

Com base em experiências que teve como ex-ministro da educação do Brasil, como já foi dito, o prefeito Haddad criou o Programa Mais Educação São Paulo, integrando os alunos em atividades além do horário de aula, com fundamentos do Programa Mais Educação Nacional.

O Programa Mais Educação São Paulo foi estabelecido como educação integral, por meio de projetos que viabilizavam a relação tempo e espaço, respectivamente na ampliação da jornada escolar e no território na qual a escola está inserida. Conforme artigo nº 1 do Decreto nº 7.083, ficou instituído que:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, artigo nº 1 do Decreto nº 7.083, 2010).

As intenções da SME não eram apenas aumentar o número de horas no período escolar do estudante: intencionava-se elaborar ações em que o aluno poderia se desenvolver em sua integralidade, visto que o projeto deveria cumprir algumas metas, conforme o artigo nº 2 do Programa Mais Educação, que dispõe sobre os princípios da educação integral. Os projetos pedagógicos das escolas deveriam se preocupar com:

A articulação das disciplinas curriculares; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade (BRASIL, artigo nº 2 do Programa Mais Educação, 2010)

Em 2016, foi instituído o Programa Novo Mais Educação por meio da Portaria nº 1.144/16 (BRASIL, 2016), que substituiu o Mais Educação, com o propósito de melhorar a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática no Ensino Fundamental. Essa portaria teve como prioridade a educação em tempo integral focada no reforço escolar, mesmo ofertando propostas para o aumento da permanência dos alunos de 5 a 15 horas semanais por meio do desenvolvimento de atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer.

O Novo Mais Educação (BRASIL, 2016) se caracterizou pela tentativa de reduzir o nível de reprovação e abandono e melhorar os índices de aprendizagem;

também direcionava as ações do programa para as regiões vulneráveis, com piores níveis educacionais e com alunos com grande dificuldade de aprendizagem.

A herança da sociedade brasileira é predominantemente desigual, alunos advindos de regiões menos favorecidas herdam uma educação aquém do que é estabelecida pelas leis. Essa observação tem como base os dados advindos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia o nível de alfabetização da Língua Portuguesa e da Matemática de alunos do 3º ano do ensino fundamental – ciclo I – da rede pública. Segundo dados da própria SME observados os dados das avaliações externas como ANA e Prova SP (SÃO PAULO, 2018j), dos estudantes com poder socioeconômico baixo somente 45,4% possuem nível adequado em Leitura; 24,9%, em Escrita; e 14,3%, em Matemática.

2.2.5. A formação do Currículo da Cidade (2016-2020): Dória-Covas

Em 2013, o Brasil tem início à discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determinação advinda da LDB (1996), que, em seu artigo 26, indica a necessidade de regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica, que deve ser complementada por uma parte diversificada. Suas primeiras versões ficaram estruturadas ao longo do ano de 2017 e, no final desse mesmo ano, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), inclusive a parte que trata do Ensino Fundamental.

A cidade de São Paulo resolveu alinhar seu currículo diretamente com a BNCC durante o ano de 2017; para tanto, trouxe uma série de especialistas em currículo com intuito de discutir com os professores da RME – nove mil leituras e 2.550 contribuições feita por seus educadores (SÃO PAULO, 2017, p. 13).

O resultado desta mudança é o atual currículo, denominado Currículo da Cidade, que mantém a ideia de continuidade, sem rupturas com toda discussão acumulada nas últimas décadas, mas se pautando em outras perspectivas, pois destaca outros conceitos orientadores: educação integral, equidade e educação inclusiva (SÃO PAULO, 2017, p. 12).

Compreende-se como educação integral um olhar sobre o ser humano como um todo em todas as suas dinâmicas, para além do aspecto cognitivo, mas envolvendo-o por completo: emocionalmente, afetivamente, socialmente. A educação para equidade significou considerar as legislações brasileiras (que tratam de um processo de

igualdade), mas também problematizar o que significa igualdade. Por fim, o conceito de educação inclusiva preconizou uma ação capaz de atender crianças e jovens deficientes, com perspectiva de abarcar a diversidade sem discriminação – incluindo todos e todas em múltiplas dimensões.

As discussões feitas nas décadas anteriores tomaram outra forma, por isso a “Cidade Educadora” que foi transformada em “Projeto São Paulo é uma Escola” passa a ser discutida com o termo “território” dentro do ambiente escolar, com o propósito de discutir a cidadania local, regional e, por fim, com ampliação para debater a cidade inteira.

Apesar deste discurso, o Currículo da Cidade, mais uma vez, indicou um caminho de continuidade de construções anteriores. Assim, a discussão propõe que se prepare os

estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos de devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI. Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos (SÃO PAULO, 2017, p. 16).

Portanto, verifica-se que, desde o início, o processo educativo é discutido a partir da realidade que cerca os alunos e por isso precisa envolvê-los em várias perspectivas conforme seus próprios conhecimentos. O marco central estava na expressão “direitos de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2017, p. 28) e na referência de aspectos que não só conectam o Currículo da Cidade à BNCC, mas foram pontos que subsidiaram o trabalho dos professores de maneira direta: a matriz de saberes.

A matriz de saberes (ANEXO I) guia todo o trabalho em sala de aula e orienta os percursos formativos dos professores. Ela é responsável por determinar em cada ano e em cada ciclo a projeção para o projeto didático e para o planejamento. Ao mesmo tempo, aponta cada item com o objetivo de aprendizagem, completando a conexão entre os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os processos que envolvem o desenvolvimento das competências, as sequências didáticas e como cada processo pode ser trabalhado, seja individualmente, em duplas ou em grupos.

O próprio documento descreve que “a matriz de saberes indica o que crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo dos seus anos de escolaridade” (SÃO PAULO, 2017, p. 29), deixando claro que há um caminho a seguir; ainda que permita outras ações mais amplas, há uma trilha bem definida e marcada na matriz.

Esta discussão, advinda da matriz, possibilita o desenvolvimento das competências em sala de aula, mas também altera a autonomia do professor do que significa dar aula, pois tendo que ampliar as temáticas, o docente se situa não só a partir de conteúdos programáticos, mas de compreender e entrelaçar como chegar nas habilidades iniciais dos estudantes, com foco em transformá-las em competências subjetivas mais complexas.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas, também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Avalia-se que o professor pode compreender a si como parte integrante e fundamental desse processo, como afirma Sacristán (2000), porém o Currículo da Cidade trouxe outras amarras ao trabalho do professor, pois na sequência da apresentação da matriz de saberes, o currículo foi conectado à Agenda 2030 da UNESCO. Neste contexto, várias dessas metas foram incorporadas na matriz de saberes, nos ODS, com mudanças no trabalho docente.

No próprio Currículo da Cidade, se vê o peso do desenvolvimento das competências (SÃO PAULO, 2017), referindo-se à capacidade de objetivar determinado assunto e mobilizar esforços para sua consecução (ANEXO II). Junto a isso, a SME deliberou provas contínuas na rede, denominadas Prova SP. Inicialmente, essas provas eram tidas como diagnósticas, mas se tornaram instrumento de medir desempenho, somadas a outros tipos de avaliações externas. As avaliações da prova SP objetivavam verificar se os princípios que envolvem as competências estavam sendo trabalhados pelos professores:

A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos

de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados (SÃO PAULO, 2017, p. 50).

O texto do currículo descreve proposição de ações cujas análises devem ser feitas no cotidiano pedagógico das escolas, além de compreender como esse processo reflete e influi na ação pedagógica do professor em sala de aula. Outra ação que se origina com o Currículo da Cidade é a confecção de materiais pedagógicos para os alunos. Criados pela SME, os materiais didáticos são livros de exercícios pautados diretamente nas matrizes de saberes e com as sequências didáticas propostas:

Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos (SÃO PAULO, 2017, p. 50).

Os Cadernos da Cidade foram elaborados com “saberes e aprendizagens” (SÃO PAULO, 2018e, p. 58) e Trilhas de Aprendizagem, que são materiais destinados aos alunos em três áreas consideradas prioritárias: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. Para cada ano, são três cadernos (volumes) de aproximadamente cem páginas, que se somam aos livros didáticos advindos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a serem trabalhados pelo professor ao longo do ano letivo.

Em contrapartida, o TCA se manteve, bem como as formas de avaliação dentro dos três ciclos, conceitos no Ciclo de Alfabetização e notas no Interdisciplinar e Autoral, alimentadas pelos professores no SGP.

2.2.5.1. Os novos discursos do Currículo como representação: construindo caminhos

Entende-se que a SME discute e discutiu, na cidade de São Paulo, seu currículo (estrutura e reestrutura) como base que busca tratar dos vários tipos de cidadania como uma premissa básica do trabalho do educador no mundo atual, pois fundamenta uma maneira de ser e de viver na sociedade, bem como formas de organizar e construir os processos democráticos que envolvem a cidadania.

O currículo oficial da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017) indica essa ação como complementar e inerente ao conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, junto com os conteúdos curriculares. A escola pública está construindo uma lógica que envolve uma ética participativa e transversal ao currículo:

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo (SÃO PAULO, 2017, p. 26).

Neste sentido, há necessidade de confrontar os diferentes e as diferenças, colocar o debate como parte da deliberação social a fim de dirimir conflitos, construindo a noção de público, de coletividade que assuma sua identidade local a partir de um pertencimento e de uma educação de fato integral para todos. Este se calca na ideia do reconhecimento de si e dos outros como reconhecimento de ser parte da sociedade, criando formas de comunicar o bem comum e a autoridade partilhada de ideias e de espaço público. Incluir novos atores em uma construção coletiva afeta diversos interesses e a compreensão de que o público – neste caso, a escola pública – é lócus para deliberação, debate e acordo.

O Ensino Fundamental norteado pelos princípios de uma participação efetiva dos professores, não pode ser algo acabado, mas um complexo processo em construção, que vai reunindo conhecimentos compartilhados entre os docentes, diretores, equipes técnicas, alunos, comunidade, saberes locais e também junto aos órgãos centrais, para juntos conseguirem estruturar um projeto pedagógico que sirva de ferramenta na revisão constante das teorias e transformações das práticas educativas, mesmo que o parâmetro seja a base nacional.

Há necessidade de avançar para um processo mais complexo, envolvente – no que diz respeito à participação dos professores do Ensino Fundamental –, de maneira a trazer seus saberes do cotidiano para dentro da sala de aula, para o cotidiano escolar.

Novos caminhos passam por compreender que o mundo é repleto de informações, o ser humano nunca teve acesso a tanta informação em toda sua história. Porém, sair do campo dos dados, da informação, é o desafio do mundo, da escola

contemporânea. É um processo que se faz com simplicidade, mas que exige uma única coisa: considerar o outro e os envolvidos no processo educativo como seres pensantes e presentes.

Lamentavelmente, tem-se a sensação de que se possui muito conhecimento, porém só se adquire conhecimento se há a compreensão do contrário. Assim, a informação e conhecimento são duas categorias distintas, mas complementares; desta forma, saber o que fazer com as informações, distinguindo o que seja relevante ou desnecessário é a base do processo que constitui o conhecimento.

O conhecimento requer reflexão, isto é, pensar sobre as informações disponíveis e isso exige algumas compreensões ao lidar com adolescentes e jovens, pois o momento se faz fundamental para criar processos quase definitivos. Ao mesmo tempo, entende-se que o acesso ao conhecimento, a transformação de dados e a informação tornam-se poucos, ou seja, muito desejável, mas pouco adquirido, literalmente. Essa passagem requer avançar de pontos conceituais (dados e informações) para transformação em conhecimento, que é um primeiro passo:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, pp. 15-16).

A sala de aula é o espaço em que o professor deve estar atento a esse currículo mais ampliado, que começa a partir dos saberes locais, dos saberes de alunos, do que existe como não-sistematizado e de emergente. Esses saberes precisam ser despertados, e tal envolvimento é necessário para vincular, ativar, trazer como suporte à presença viva dos estudantes em sala de aula. Os saberes precisam criar forte vinculação para seguir ao passo posterior: a aquisição de novos conhecimentos.

Ter conhecimento é um processo de interconexão de muitas ideias, de brainstorms que anteriormente foram despertados por todos envolventes. Assim, sair

dos conceitos para os procedimentos, visto que os conceitos precisam se interconectar com a realidade, com o mundo circundante, colidir habilmente com os desejos e práticas presentes, é um conhecimento que nasce de maneira absolutamente real, que potencializa se nutre do cotidiano.

Há necessidade de criar um procedimento, uma ação didática, metodológica, algo que se faça com aquelas informações. E isso pode ser simples, como um exercício, uma saída da sala, um estudo do meio, uma volta no ambiente para buscar onde os princípios se conectam, uma reflexão guiada, refletida. É um processo de extrema busca de riqueza para que os procedimentos sejam vivenciais, experienciais, táteis, tentativas de se criar uma correlação prática.

Todos os processos passam por criações de hipóteses e de erros que, provavelmente, permitirão novos erros e alguns acertos. Entende-se que os saberes se sistematizam na prática, que partem de uma ideia, de um dado, de uma informação para se perfazerem em algo prático, conexo, vivo, presente na realidade cotidiana. O conhecimento é a realização prática e refletida sobre um determinado processo.

É um movimento encadeado, pois várias possibilidades dali nascem. Observa-se que o conhecimento pode levar a *insights* ou a ideias que brilham, isto é, não surgem do nada, mas desse processo. Esses conhecimentos, se estimulados, não só propiciam novas maneiras de enxergar o mundo, pela visão de adolescentes e jovens, mas também como pessoas que podem intervir em suas próprias realidades, sem medo.

As ideias precisam ser iluminadas, trazidas à tona, estimuladas para que a resolução de problemas seja entendida como o cerne não só das ciências, mas da escola. Da escola de Ensino Fundamental, como lugar de criar resoluções aos conflitos, às questões, e das possibilidades de ter um cotidiano que não é um destino dado ou pronto: é, na realidade, um vir a ser criado, inventado e reinventado.

E é lógico que este processo exige um professor com sabedoria, que vai muito além de mediar, conforme já foi tratado neste texto, mas só se pode ensinar sabedoria se há experimento, se a aproveito como parte do processo pedagógico em que o outro (o aluno) é parte dos meus saberes, abro as portas para que a sala de aula experimente a sabedoria necessária, nutrida do cotidiano e dos saberes historicamente acumulados pela humanidade para recriar curvas de saberes que se encontram e reencontram em polos tão opostos como vivos de possibilidades. O Ensino Fundamental precisa ser esse lugar

de tão-comuns vivências, em que a criação e a recriação dos saberes provam ser a medida necessária para que todos se engajem neste processo.

Criativo, pois necessariamente precisa das mãos de todos. Resiliente, resistente, pois o conhecimento precisa ser emulando em novas formulações para defender diferentes ideias. Questionador porque não é apenas um processo em si mesmo, mas é um processo com o outro, com os outros, de ataque e contra-ataque com os demais que podem contradizer minhas ideias e criar escadas que me possibilitam pular ou ascender de muitas e variadas formas.

É preciso analisar o conjunto das resistências ao panóptico em termos de tática e de estratégia, vendo que cada ofensiva serve de ponto de apoio a uma contraofensiva. A análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros (FOUCAULT, 1979, p. 57).

Ao professor faz-se necessário marcar uma posição, se apresentar, se colocar presente. Sozinho, seria pouco, precisa envolver seus alunos e criar resistências, trazer esses saberes para serem questionados e se questionar. Muitos processos pedagógicos, na atualidade, chamam isso de significativo. Avalia-se que não se precisa tratar desse termo, pois a escola de Ensino Fundamental ainda necessita ser vista como escola vital, portanto, que se relaciona diretamente com a vida, que se dota dos seres humanos que a compõem para ser.

O professor, enfim, ensina em uma instituição estando sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e de colegas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos. Essas restrições variam segundo as situações de ensino, mas aí também se encontra um universal: a instituição gere. Ela pode gerir de diversas formas, mas há uma constante: ela gere. Ora, a lógica da administração não é a da educação ou a do ensino. Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da perfeita transparência e do total domínio. Ora, por sua própria natureza, o ato de ensino implica uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras (CHARLOT, 2005, p. 78).

O professor busca ensinar os componentes curriculares com a necessidade de compreender os conhecimentos, *insights*, formas de pensar com sabedoria, a partir de vários pontos de vista. Ensina os conceitos mais básicos de cada disciplina, com foco no mundo que nos rodeia, nos itens que circundam o cotidiano: as ciências – cada uma das

áreas disciplinares, dos componentes curriculares, das áreas do saber que se aglutinam – são a base do que somos para a melhoria do nosso dia a dia.

O cotidiano da sala de aula pode ser chamado de um caminho de sentidos. Com a necessidade de reavivar primeiro todos os sentidos do corpo, em especial a audição, pois para desenvolver um trabalho no Ensino Fundamental, agregando adolescentes e jovens com seus saberes, é necessária uma escuta muito atenta, presente. Ao ouvir, com cuidado e extrema atenção, percebe-se os detalhes que se apresentam como elemento fundador de todos os processos.

Junto, é necessário exercitar o falar, não somente o do professor, mas de todos os presentes com o máximo de equidade possível. Busca-se uma pedagogia que precisa dos sentidos para ter sentido, para dar sentido, para envolver sentimentos os mais variados possíveis, para conseguir enxergar as virtudes ali presentes e para conseguir realizar as interconexões dos vários saberes que vão se mostrando.

Nada disso surge rapidamente, portanto são processos experimentais de um fazer lento e gradual que, hipoteticamente, também exigem do professor evidenciar o desconhecido, isto é, compreender que os saberes estão em construção permanente, em um refazer de sua formação. Portanto, um refazer que não leva a conclusão, mas se faz de um abrir portas diariamente.

A educação tem uma complexidade que torna quase invisível as diferentes formas com que é desenhado seu tecido, por isso decifrá-la é como fazer a partir da última imagem, mas é uma constante busca de distintos caminhos para compreendê-la melhor, pois dependerá desta compreensão, da maneira com que os seus diferentes atores vão entrar em cena. Entrar em cena significa se dispor a fazer parte de um processo em que existe envolvimento, vínculo, vontades que possam permitir protagonizar o jogo.

Verifica-se, também, um aprofundamento de discussão sobre a crise e os caminhos que a escola deve seguir, levando em conta o valor que há nas condições de expansão capitalista em curso, as novas tecnologias da comunicação e a própria educação.

Sobre a escola, estão desafinadas as suas estruturas e as pontes que a sociedade exige para a educação em que, por exemplo, existem as exigências por novas tecnologias e a escola se vê distante deste prognóstico.

Enfim, criar as primeiras pontes alternativas – que passam pelos professores – no Ensino Fundamental favoreceria um trabalho que se iniciaria por incluir também o desenvolvimento e a origem de uma consciência política e emancipatória nesse nível de ensino ou quiçá nas escolas – o que, neste momento histórico, está calcado nos temas transversais, cujo funcionamento os professores não entendem bem, se limitando, muitas vezes, a pontuar assuntos trazidos pelos alunos, quando sua riqueza estaria na dinâmica dessa conexão com o conhecimento hegemônico, num desvelamento das questões ocultas no senso comum.

Fato que poderia ser construído com os professores, mesmo enfrentando uma estrutura territorialista de disciplinas, impondo limites, mas com um acolhimento do grupo docente no interior das escolas com um trabalho conjunto e contínuo que vise suplantar a pedagogia tradicional por uma ação que crie resistências, que tenha seu cerne na interação docente-discente, em que os primeiros se façam intelectualmente orgânicos na sua tarefa diária de inter-relacionar um conhecimento que de maneira equânime.

Junto a esse movimento horizontal, cria-se uma sinergia que direcione essa força verticalmente, criando vozes coletivas para que se ouçam nos órgãos centrais a perspectiva de outrem e, neste caso, dos professores. Criando uma corrente de resistências ou uma nova vertente com o equilíbrio necessário do diálogo, da participação coletiva, de maneira a criar novos paradigmas e não apenas reformas estruturais, calcada na acessibilidade ao conhecimento, à informação e ao poder que democratizem, de fato, as perspectivas de mudanças no Ensino Fundamental.

Portanto, o primeiro ponto, a primeira característica do que se passou nestes anos é o caráter local da crítica; o que não quer dizer empirismo obtuso, ingênuo ou simplório, nem ecletismo débil, oportunismo, permeabilidade a qualquer empreendimento teórico; o que também não quer dizer ascetismo voluntário que se reduziria à maior pobreza teórica possível. O caráter essencialmente local da crítica indica na realidade algo que seria uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, da concordância de um sistema comum (FOUCAULT, 1979, p. 57).

Uma emancipação construída com essas características abalaria, sobremaneira, os contrapontos que as teorias da reprodução trazem para o espaço escolar, com perspectivas de incluir ao invés de excluir. O diálogo precisa se fazer presente em todos os níveis de ensino, além do Ensino Fundamental, com objetivo de trazer o debate que

urge na nossa sociedade. Há uma transformação permanente na sociedade, seja em suas relações e formas de ver a vida e o mundo, nos processos que envolvem o trabalho. Os novos tempos deixam marcas indeléveis no cotidiano e exigem uma outra escola.

Um exemplo disso está na própria palavra disciplina. Esta possui várias distorções, pois o problema que a envolve sempre se situa nos problemas, de certa forma, criados pelo outro. Fica mais fácil conseguir ver pelo prisma que classifica o outro como aquele que escapa à linearidade dos demais. No entanto, não se observa que a remissa está conectada ao educador, antes de chegar ao outro: o que não se consegue conectar ou enxergar no outro dificulta para tê-lo ao meu lado como aliado e não como um problema.

As fórmulas do passado que envolvem as formas de ser na escola estão estandardizadas em jeitos e formas que situam o professor como aquele que concentra em si os saberes de determinada área, esquecendo que existe um outro ser humano à sua frente. Este está dotado de sonhos, desejos, vontades, só para citar alguns itens, que não necessariamente se relacionam com o fazer didático de uma determinada aula, então cabe ao professor criar formas necessárias de conectar-se com esse ser.

O princípio do ensino e da aprendizagem deve ser um processo de mão dupla, ou seja, de ida e volta. O professor ensina, mas também aprende ao mesmo tempo em que o outro fala, se posiciona, se exprime e se explica:

Não estamos mais no tempo das reformas, mas no tempo da iniciativa e da inovação. O que se pede hoje aos professores é que resolvam os problemas encontrando as soluções (inovação) e mobilizando os recursos necessários (parceria). E nesse sentido que o ensino não é mais definido nem como missão (legada a um clero laico), nem como uma função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada) (CHARLOT, 2005, p. 85).

Não é possível trabalhar determinados conteúdos sem criar um vínculo. Isto implica em envolver uma primeira chave: a da alteridade, que é mais que aprender o lugar do outro, isto é, trata-se de um processo de entender o outro a partir de seu olhar, de sua alma, ou compreender o que outro pensa, mesmo que não seja igual ao padrão.

Nascem, aqui, vórtices fundamentais deste processo, pois o próximo passo será caminhar para criar vínculo. Não é possível ensinar sem criar conexões e isto supõe o entendimento de quem sou e de quem somos num espaço complexo como a sala de aula

com a finalidade de sair daquilo que é apenas superficial, da compreensão das nossas necessárias e voluntariosas diferenças que vão aparecendo e que será bom que surjam.

Chegamos assim à segunda característica do que acontece há algum tempo: esta crítica local se efetuou através do que se poderia chamar de retorno de saber. O que quero dizer com retorno de saber é o seguinte: é verdade que durante estes últimos anos encontramos frequentemente, ao menos ao nível superficial, toda uma temática do tipo: não mais o saber, mas a vida, não mais o conhecimento, mas o real, não o livro, mas a *trip*, etc. Parece-me que sob esta temática, através dela ou nela mesma, o que se produziu é o que se poderia chamar insurreição dos saberes dominados (FOUCAULT, 1979, p. 89).

A segunda chave desse processo é a necessidade de ser objetivo, pois o professor de determinada disciplina possui conteúdo a ser trabalhado e tem tempo para isso. Porém, se esses conteúdos estão estruturados de forma objetiva, podem ser demonstrados como a tríade simples de um começo, meio e fim. Se tenho esse caminho, preciso mostrá-lo, deixando absolutamente claro ao aluno as etapas e os lugares por onde está percorrendo. Buscar a humanidade ou entender que existem atalhos; mais precisamente, existem caminhos que precisam ser atrativos.

E, por fim, como terceira e última chave desse caminho, há necessidade de abrir as portas dos sentidos. Ensinar algo que faz sentido não só para o professor, mas para todos que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Para fazer sentido, preciso criar, ser criativo, atingir uma inquietude no meu aluno. Para ter sentido, precisa fazer. Aprende-se fazendo, executando, criando multiformes de executar um pensamento, uma ação, um determinado conteúdo? Sim, pode ser, mas isso não se faz sozinho, só pode ser feito a muitas mãos, com diversas formas de ver os fenômenos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula.

Para fugir de problemas relacionados à disciplinarização que acontecem nas escolas, defende-se uma escola indisciplinada, exatamente por não ser um espaço que se preocupa com a indisciplina dos alunos. Esta seria uma parte importante do processo, pois nele se extrairiam os processos de envolvimento e criatividade dos alunos, com vistas a superarem situações-problemas – algo que eles mesmos criem – em conjuntos e de forma coletiva.

Observar e avaliar cada um desses caminhos percorridos não é fácil, por vezes somente verificam-se como foi a partida e a chegada. A ideia é fazer esta avaliação sem provas ou processos mecânicos para observar essa trajetória, mas com análises

individuais, coletivas e entre pares. O foco é averiguar o que se aprendeu ao longo de um determinado tempo.

Um direito de soberania e um mecanismo de disciplina: é dentro destes limites que se dá o exercício do poder. Estes limites são, porém, tão heterogêneos quanto irredutíveis. Nas sociedades modernas, os poderes se exercem através e a partir do próprio jogo da heterogeneidade entre um direito público da soberania e o mecanismo polimorfo das disciplinas. O que não quer dizer que exista, de um lado, um sistema de direito, sábio e explícito – o da soberania – e de outro, as disciplinas obscuras e silenciosas trabalhando em profundidade, constituindo o subsolo da grande mecânica do poder. Na realidade, as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. São extraordinariamente inventivas ao nível dos aparelhos que produzem saber e conhecimento. As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. (FOUCAULT, 1979, p. 101).

Ao juntar essas pontas, vê-se que a escola defendida neste texto, está longe da disciplinarização, é uma escola que produz barulhos, sons, formas diferentes de ser e estar no mundo. Portanto, é uma escola do encontro. Do encontro de pessoas que estão em pleno desenvolvimento, do encontro entre os que podem se desenvolver mais e do encontro dos que podem, por determinadas circunstâncias, se desenvolver menos, mas não deixam de se desenvolver. As várias formas expressivas que podem surgir neste processo são exatamente o que, no passado, seria apenas indisciplina e que, hoje, situa-se como conhecimento.

2.2.5.2. A interação na relação professor-aluno

De maneira direta, toda a estruturação que se observa no currículo da cidade de São Paulo quer trazer à tona uma discussão que a escola faz há séculos sobre os saberes de maneira intraescolar, um saber para um pequeno número de ouvintes. Por isso, as mudanças em curso são transformações difíceis. Compreender-se que os alunos precisam encontrar os diversos saberes que estão dentro da escola e no seu entorno, em uma sociedade muito mais dinâmica que aquela observada no passado.

Passando de um saber sistematizado pelo professor, o saber em sistematização dos alunos precisa ser interligado aos saberes dos componentes curriculares aos temas que os alunos trazem à escola, tendo o professor como estruturador de processos que prevejam essas conexões: uma nova interação social que parta do interior das salas de

aula, se relacione com o mundo e deste processo influa no exterior das escolas públicas, como caminho inicial de uma nova concertação social.

Porém, para criar este caminho, temos que trilhar novas formas de tratar os saberes partindo do interior das salas de aula e será este processo didático-metodológico que observaremos e tentaremos propor caminhos iniciais, ainda que sejam apenas um parâmetro, um ponto de partida a seguir.

Com a finalidade de pensar e estabelecer um processo didático-metodológico que passe por problematizar as questões do cotidiano, avalia-se a necessidade metodológica de trabalhar determinados assuntos em rodas de conversa. Há necessidade de horizontalizar as relações em sala de aula, com a possibilidade de falar e ouvir os assuntos propostos em torno do que significam as histórias de vida e da própria escola pública seriam tematizados como ações geradoras para que alunos e professor desvelem aspectos de seu cotidiano, fazendo circular o que pensam todos os partícipes.

Além disso, como espaço de diálogo, permite circular falas diferentes que se encontram no meio do círculo. As retóricas dos alunos, seus discursos, precisam ser ouvidos e sensivelmente qualificados como inerentes temas que podem gerar discussões mais amplas e vinculadas aos componentes curriculares. Uma escuta atenta do professor pode gerar conexões com suas áreas de trabalho e com conceitos arraigados de seus componentes curriculares, num encontro que neste momento pode ser mais significativo aos alunos.

O fato de que todos contribuam com alguma sugestão e material para a aula cultiva, além disso, certas atitudes e hábitos de colaboração, embora seja quase certo que o professor opte por essa prática frente à carência de recursos na escola e nas salas de aula. Essa atividade se realiza com livros nem sempre adequados, visto que os alunos certamente não levarão seus melhores livros para a aula. (SACRISTÁN, 2003, p. 26)

Ao mesmo tempo, todo o processo serve como diagnóstico, como coleta de dados, de informações para o professor planejar suas aulas futuras. Com os saberes dos alunos sobre as temáticas da escola pública, os professores podem aproveitar e conectá-los com os componentes curriculares em todas as áreas e de maneira inter e transdisciplinar, pois dados podem ser trabalhados em dinâmicas diferentes para potencializar: quer os saberes dos alunos que foram construídos coletivamente, quer os saberes dos conteúdos de determinada área.

Nos círculos de cultura, desenvolvidos no mínimo uma vez a cada semana, ora o tema pode ser aberto em círculo único, ora pode ter uma divisão em pequenos grupos de participantes. De acordo com os interesses e com temas geradores propostos a serem problematizados, quer pelo educador, quer pelos próprios alunos.

As diversidades se impõem pela necessidade da abrangência de novos protagonistas do século XXI. O que foi, no passado, tratado como tema das minorias, hoje é base de novos atores sociais na gama ampla de relações da sociedade. Onde as diferenças nos fazem ser o que somos e constituem a base do que significa ser. Ao mesmo tempo em que se tem, nas últimas décadas, as primeiras vivências com o que significa democracia ao interagir sobre vieses díspares que se complementam:

Esse quadro é corroborado por Pérez Tapias (2013):

[...] não podemos continuar pensando e agindo sem considerar os processos de hibridização e miscigenação que estão ocorrendo perante nossos olhos: não podemos continuar pensando e agindo com o pensamento arrogante de que nossa cultura hegemônica é o padrão e a medida à qual todos os demais devem se submeter; em suma, não podemos continuar pensando e agindo como se os outros não existissem e não estivessem conosco (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 135).

Ao transitarmos para o tema da sustentabilidade que, inicialmente, se relaciona com o meio ambiente, carecemos de percebê-la em um processo mais abrangente, pois se conecta aos processos que envolve a convivência humana, seja no interior das escolas, entre alunos e professores, seja em seu exterior, com os lugares, pessoas, coisas e objetos. Toma-se, mais uma vez, o currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017) para compreender tal dinâmica que se relaciona com os ODS da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU):

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. [...] Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares (SÃO PAULO, 2017, pp. 35-36).

E, por fim, o multiculturalismo surge com a perspectiva de ir além da diferença, como espaço do encontro no Currículo da Cidade, afirmando a necessidade de

compreensão de nossa identidade, que, na atualidade, vai além do olhar local, mas abrange uma visão ampliada e global do ser humano:

O multiculturalismo ou a política da diferença, cujo fundamento é a afirmação das características distintivas dos diversos grupos presentes na sociedade nacional, entendidas como irreduzíveis, a uma identidade única e fontes legítimas de ação política. [...] O deslocamento essencial que a política da diferença faz, em relação ao liberalismo dominante, é a inclusão dos grupos sociais numa reflexão política que, marcada pelo individualismo, tende a exilá-los. Um grupo social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, determinada de forma arbitrária; ele se define por um sentido de identidade compartilhada (MIGUEL, 2018, p. 31).

Em sala de aula, trabalha-se no grande grupo, visto que a temática é mais abrangente, para depois, com base no que é mais significativo, poder trabalhar em grupos de interesses, com cada uma das temáticas, portanto, em grupos menores.

A dinâmica envolve primeiro círculos maiores, quando em discussões abertas, e círculos menores quando em grupos de interesse, mas esses grandes e pequenos círculos de cultura vão se encontrar em momentos distintos para ampliar o debate, no que chamamos de ações concêntricas, cujo objetivo é criar movimento, pois os assuntos não só dinamizam a sala de aula, mas pretendem ser continuidade na reflexão dos alunos em seu cotidiano.

Todo o caminho que percorre a formação do Currículo da Cidade de São Paulo precisa ser pautado também pela dinâmica que, desde os anos 1990, observou não apenas os avanços tecnológicos, as dificuldades comunicacionais e as novas interrelações, de um lado. Ao mesmo tempo, havia problemas como a exclusão, a desigualdade e a injustiça social mapeados pela UNESCO, que nos afirma que a educação do séc. XXI deve estar direcionada aos quatro pilares da educação. Logo, foi apresentado um novo caminho.

Segundo Jacques Delors (2012, p.16):

Tudo nos leva, pois a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. (DELORS, 2012, p. 47)

Ela reafirma a importância de valorizar a educação e a cultura, pois são meios de conhecimento capazes de transformar pessoas em cidadãos conscientes e que, além de

possuírem uma bagagem de informação, têm a necessidade de se conhecer interiormente para posteriormente enxergar e adaptar-se às mudanças do mundo real.

É necessário propor situações para desafiar e instigar a potencialidade do sujeito a fim de ampliar seu conhecimento, pois permite uma aprendizagem continuada qualificativa. É preciso adquirir novos conhecimentos a partir dos primeiros que recebemos. Sendo assim, a forma de educar deve ser baseada nos quatro pilares: ser, fazer, conhecer e viver.

Se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras (DELORS, 2012, p. 90).

No percurso de nossas vidas passamos por um processo contínuo de aprendizagens, recebemos informações constantemente, nos atualizamos com as quantidades de informações que recebemos diariamente, buscando um aprofundamento de tais conteúdos e a sua importância no cotidiano.

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos, de que passa abastecer-se indefinidamente. É antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos e se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 2012, p. 89).

A melhor maneira de ensinar isso é buscar projetos e objetivos em comum, ações para que os alunos desenvolvam sua autoconfiança, sua autoestima, que tenham respeito por si mesmo para que assim possam respeitar o outro e que esse respeito seja criado de uma forma responsável. A prática deve ser constante, devendo haver uma interação entre o sujeito e o educando, pois a educação de hoje é a ferramenta para atingirmos a mudança, preparando um aluno, além de inteligente, humano. Conforme cita Jacques Delors (2012):

Na prática letiva diária, a participação de professor e alunos em projetos comuns pode dar a origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno [...] (DELORS, 2012, p. 99).

O professor, para tornar mais flexível sua relação com o educando, deve avaliar antes de tudo o ser humano que traz como indivíduo e levar em conta a afetividade como princípio de qualquer fortalecimento entre ambos. Ele precisa estar bem consigo

mesmo, realizar-se como pessoa para assim contribuir socialmente com a construção do mundo. Assim, a busca é por um encontro com sua existência para um mundo mais justo e igualitário culturalmente e economicamente.

De certa forma, os encontros e, na mesma medida, e os desencontros são igualmente importantes. Os conflitos são absolutamente necessários. Sem o conflito de ideias e de saberes que estão expostos desde o início, não há contrarreferência para que alunos interajam entre si, mas também não o façam entre o conjunto de professores.

Tal escola relacionada à comunidade se depara, entretanto, com uma forte objeção: o que o jovem vive em uma comunidade dominada é, ao mesmo tempo, os efeitos da dominação e a cultura de sobrevivência, às vezes de resistência, que a comunidade desenvolveu. É preciso ter atenção ao vincular educação e comunidade, para não adaptar bem demais o jovem a uma situação de opressão, de sobrevivência. Se o que se quer é que ele desenvolva uma cultura de resistência, de luta, de mudança, é preciso que a escola lhe permita compreender que a vida é outra do lado de fora, em outras classes sociais e em outros lugares, que foi diferente outrora e que pode ser diferente amanhã (CHARLOT, 2005, p. 137).

Essas estruturas, criadas ao longo do tempo, resultaram em um tipo de currículo que foi se desdobrando sobre uma mesma proposta e que hoje é pano de fundo para compreender as decisões de quem esteve no controle da SME, na cidade de São Paulo, na estrutura e nas suas propostas. Como se escolhem professores? Através de concurso, mas exige-se um trabalho pedagógico alinhado com suas propostas.

Desde 1990, a cidade de São Paulo experimenta um determinado tipo de currículo que, mesmo com as mudanças durante este tempo – tanto na gestão quanto na concepção de educação –, são propostas de continuidade de um processo que, em parte, foi ficando mais complexo, ao mesmo tempo em que está sempre em uma perspectiva de se manter. Os vários adendos à proposta inicial, que se observa nesta seção, revelam um panorama do Currículo da Cidade e como não exatamente tornou-se um currículo novo, mas de uma proposta que avançou com o tempo, mantendo sua matriz de saberes.

O currículo não é o centro do debate quando se trata de relações controladas dentro de um ambiente escolar. Esse processo pode ser visto por um terceiro olhar, que na realidade não se situa nem no professor, nem no aluno. São os pais que entram neste processo, dilapidando a interação em sala de aula para, geralmente, trazer e interpor suas sensações com o mundo, com o mercado e com o trabalho para exigir da escola e

de suas relações internas um aparte, com foco naquilo que avaliam ser fundamental ao ensino: os conteúdos.

Se, de um lado, observa-se que os professores não sabem ensinar e que os alunos não têm conhecimento e não podem definir seu futuro, os pais aceleram processos para distanciá-los. É neste instante que fazem o papel que Foucault (1979) relegou ao panóptico, centralizando e exigindo um foco que sozinho não sustenta as relações escolares, tirando a necessária interação do ambiente de sala de aula ou minimizando-o.

São os conteúdos, por si e se agirem como cerne do processo educativo, que são as prisões ou os grilhões que fincam os pés dos professores e limitam as ações dos alunos no acesso a novos saberes. São eles que gestam os corpos como dóceis, e vemos como esses princípios passam perto de serem discutidos dentro do Currículo da Cidade:

Pode-se afirmar que a linguagem tanto é constituída pelos sujeitos que interagem por meio dela, quanto constitui esses mesmos sujeitos. É fundamental considerar que a nossa compreensão da realidade se faz sempre por meio dos signos – entre eles o linguístico – e o que eles representam na nossa cultura em um dado momento histórico. Os sentidos que construímos são representações que, embora estejam ligadas à realidade que vivemos, remetem a algo que está fora dela. A linguagem verbal constitui as pessoas, pois dá significado às relações, veiculando valores que são internalizados pelos sujeitos nessas interações (SÃO PAULO, 2017, pp. 66-67).

Ao tratar-se das interações, há a inclusão dos corpos que entrelaçam possíveis danças, que se traduzem, também, em novas formas de acesso ao conhecimento. As linguagens, incorporadas de lado, os signos corpóreos, a vontade de expressar seu desejo por meio da confiança e dos vínculos criados em sala de aula, permitem o acesso a um maior repertório de ações e saberes.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Com a finalidade de validar, ou não, as hipóteses desta tese, buscou-se uma metodologia que atingisse seus objetivos e, ao mesmo tempo, se fundasse na construção de um conhecimento científico produzido a partir de métodos apoiados em pressupostos epistemológicos, neste caso, em sua natureza ética e substanciada pela realidade.

A presente investigação foi delineada como qualitativa de cunho exploratório e descritiva. Entende-se por pesquisa qualitativa:

Proximidade (ainda que muitas vezes meramente física) entre o sujeito e objeto do conhecimento, requisito metodológico central da metodologia qualitativa, favoreceria o comprometimento subjetivo do pesquisador e conduziria a trabalhos de caráter especulativo e pouco rigorosos, arriscando, assim, a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico. Eram, por isso, considerados estudos descritivos e exploratórios, devido às dificuldades de se chegar a uma explicação resultante da comparação e da generalização. Para muitos, tratava-se de estudos pré-científicos (MARTINS, 2004, p. 293).

O estudo foi desenhado em cunho exploratório, pois compreende-se que esse tipo de abordagem pode ajudar a resolver algumas dificuldades em pesquisa. Uma delas é a que se refere ao desenvolvimento de programas, na concepção de que a população constitui um recipiente vazio (*empty vessel*) e que a tarefa educativa se resumiria em preenchê-lo. Nada mais que um engano, pois a população é rica de conhecimentos e esses conhecimentos, opiniões, valores e atitudes é que vão se constituir, muitas vezes, em barreiras (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Para Gil (2009), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, esses tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois têm o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Somado a isso, tem-se a pesquisa descritiva que, segundo Gil (2009), tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse tipo, principalmente porque uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

O estudo caracteriza-se também como pesquisa de campo (*survey*). De acordo com Gil (2009, p. 55):

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 2009, p. 55).

Nesta investigação, o caminho percorrido foi a composição da pesquisa qualitativa através do uso da técnica de grupo focal, cuja metodologia consistiu em um estudo exploratório, com uma parte empírica, além de um levantamento bibliográfico sobre o tema. A pesquisa de campo ocorreu por meio de três instrumentos metodológicos:

1) questionário fechado (com três questões centrais) que foi respondido por, aproximadamente, 100 (cem) professores ciclo II da Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo, participando de maneira a representar, equitativamente, os 13 territórios da cidade;

2) grupo focal, um com seis professores em cada encontro (três encontros). Os professores foram selecionados conforme a avaliação dos alunos realizada pela RME, através da Prova São Paulo – dados que podem ser encontrados na SME/SP. Além disso, o critério observou as nove áreas de conhecimento (componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Inglês e Tecnologias para aprendizagem);

3) três entrevistas, em grupo focal, semiestruturadas com assistentes técnicos da SME e com a mesma dinâmica usada com professores, mas, nesse caso, com técnicos da SME que implementaram o Currículo da Cidade.

3.1. O universo da pesquisa exploratória

A Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, onde a pesquisa foi realizada, possui um universo de 550 (quinhentas e cinquenta) escolas de Ensino Fundamental, que oferecem, em sua quase totalidade, ensino do 6º ao 9º ano. Isso envolve um universo de cerca de 22 mil professores especialistas que atuam nesse segmento.

Todas as escolas são regidas pelo Estatuto do Magistério, lei 11.229/92 (SÃO PAULO, 1992b), onde se estruturam as bases de trabalho e se organizam as condicionantes legais que compõem o sistema educacional paulistano. O estatuto complementa-se pela lei 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007) que reorganizou o quadro de

profissionais da educação (QPE) que estrutura a educação pública paulistana, instituindo o plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação, sua evolução funcional, e que deu complementos às organizações internas de todas as escolas, como o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM).

Decidiu-se observar, portanto, profissionais da educação escolhidos para participar dos grupos focais os professores de escolas que são bem avaliadas pela Prova SP, que é o instrumento que possibilita um diagnóstico dos processos de aprendizagem advindos do Currículo da Cidade. Isso nos possibilitou criar as bases para entender se o melhor funcionamento advém da forma como os procedimentos e discursos adotados por esses professores coadunam, ou não, com as especificidades do discurso oficial.

Para isso, no momento da análise, utilizamos nomes fictícios, a fim de manter preservadas todas as identidades. Avaliamos que uma prerrogativa fundamental ao bom desenvolvimento desse tipo de grupo é a elaboração de um termo de compromisso ético, de sigilo e respeito, não apenas firmado entre todos os participantes do grupo, mas formalizado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesta pesquisa, o termo conteve elementos de ordem organizacional e ética que ajudaram a conduzir as discussões, organizar as condutas no grupo e possibilitar segurança aos participantes quanto ao fornecimento de afirmações.

Os professores dessas escolas são efetivos, integrados às suas escolas nos anos de construção e vigência do Currículo da Cidade, além de titulares ingressantes no sistema municipal por meio de concurso público e provas de títulos. O quadro docente de toda a RME é formado por 95% de professores concursados e definidos em carreira própria. O quadro de apoio conta com dois auxiliares administrativos, agentes escolares (inspetores) em cargos que também são concursados e de carreira, denominados Auxiliares Técnicos de Educação (ATE), além de pessoal terceirizado de limpeza e merenda em cada unidade escolar, variável em número conforme a quantidade de alunos.

As escolas possuem colegiados constituídos e regulamentados no Regimento Interno da escola, consigne com a lei 14.660/07 (SÃO PAULO, 2007) sendo estes: conselho de classe/série, conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM). Nos casos em que se aplicam, auxiliam a constituir o Grêmio Estudantil. O Conselho de Escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da

comunidade escolar, sendo que, apenas na Educação Infantil, as crianças não os compõem.

O Grêmio Estudantil, ainda que seja fonte fundamental de posicionamento dos alunos no entendimento de sua ação coletiva como parte constitutiva de uma gestão mais horizontalizada, ainda não é compreendido como tal. Infelizmente, eles existem em pequena quantidade, pois não há obrigatoriedade legal, contudo recebem uma parte da verba da APM e têm garantias legais de representação dos estudantes. Mas há um crescimento lento e, talvez, inflado principalmente por causa do acesso às verbas, o que os torna artificiais, não orgânicos no sentido de permitir continuidade entre seus pares.

A Associação de Pais e Mestres (APM), instituição auxiliar da Escola, tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional através do uso das verbas públicas municipais e federais para a ação escolar interna e na integração família-escola-comunidade. Como, mais uma vez, a questão financeira aparece, ficamos na fronteira entre uma participação eficaz ou apenas administrada para que a escola funcione a contento, pois o trabalho depende muito do acesso a essas verbas.

A institucionalização dos processos leva-nos a considerar os documentos como parte de um projeto de inscrição da escola em um rol de espaços de apagamentos, como ocorre em outras estruturas. Por isso, não apenas seus órgãos internos, mas aquilo que ela produz ou reproduz a situa no campo do disciplinamento de corpos e de pessoas, em uma regulação de igualdades, não de possibilidades:

O hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente “postos em ordem” pelas disciplinas; tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis; foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho. Duplo processo, portanto: arrancada epistemológica a partir de um afinamento das relações de poder; multiplicação dos efeitos de poder graças à formação e à acumulação de novos conhecimentos (FOUCAULT, 2002a, p. 247).

Todas as unidades também possuem como documentos orientadores o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno. O Regimento Interno da Escola constitui-se como outro documento apoiado na legislação nacional e local para justificar o trabalho desenvolvido na unidade, publicado no Diário Oficial do município. Já o PPP, é único que denota a identidade pedagógica da escola e parte de premissas legais elaboradas pela SME, por meio do Currículo da Cidade que deve inspirá-lo, incluídas as

decisões locais que trazem elementos diversificados às aprendizagens das crianças. Ainda é pouco valorizado e tem ares de dimensão de trabalho do gestor, pois, como documento, é exigido a cada ano, sem profunda reflexão dos órgãos que acabamos de relacionar acima.

3.2. Procedimentos metodológicos: Instrumentos de coleta de dados

Várias perspectivas teóricas e seus métodos caracterizam a pesquisa qualitativa. Neste estudo, utilizamos três instrumentos de coleta de dados: grupos focais, questionário estruturado e análise documental, que se corporificou no Currículo da Cidade. Optamos pelo uso de fontes complementares aos grupos focais aqui associados, ainda que o ponto mais importante tenha vindo dos discursos que os professores trouxeram no grupo focal. Esses procedimentos metodológicos estão descritos a seguir, de acordo com a ordem cronológica da coleta, sem ordem de prioridades.

3.2.1. Questionário estruturado

Foi inserido um questionário estruturado como instrumento de pesquisa. Essa é uma ferramenta utilizada para delinear aspectos que podem iluminar melhor, a partir de uma gama de dados que os elucidem e alarguem o espaço que estamos pesquisando. Sem perder elementos objetivos do trabalho, suas respostas auxiliaram na busca da comprovação da hipótese, bem como na consolidação, ou não, de aspectos que queremos elucidar. Para isso, a elaboração das perguntas foi etapa crucial para a obtenção de um questionário que cumpra seu papel na coleta de dados de maneira a revelar, da melhor forma possível, a realidade dos fatos ocorridos dentro do alvo do estudo proposto.

Os cuidados exigidos na contextualização e construção dos instrumentos de coleta de dados foi fundamental para a validação da pesquisa, uma vez que faz parte da estrutura que o origina. Um questionário, segundo Gil (2009, p. 42), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações e, além disso, esse conjunto tem a finalidade de gerar os dados necessários para atingir os objetivos de um projeto, sendo apenas uma parte importante entre vários instrumentos possíveis na pesquisa científica.

Durante a elaboração do questionário, é recomendável que uma pessoa experiente no assunto faça uma avaliação e consequente aprovação, antes de passar à etapa da validação interna, entendida como a verificação de sua eficácia quanto a o que está proposto a aferir (HOSS; CATEN, 2010).

Na validação interna, o questionário pode ser testado em uma pequena amostra do público-alvo. Todo questionário precisa passar por essa averiguação, pois esta etapa ainda faz parte da sua construção, objetivando adequar sua linguagem e depurar seu conteúdo. A finalização de um questionário de pesquisa, portanto, só ocorre após a realização de testes para sua construção final, o que realizamos a contento.

Embora não exista uma metodologia padrão, o questionário precisa ser formulado de modo a atender ao objetivo do trabalho e reiteramos essa ação necessária. Avaliamos que o questionário não deve ser confundido com a metodologia da pesquisa realizada, pois é apenas um instrumento para colher dados dentro do estudo. Nesse sentido, sua função não é diminuída, ao contrário, passa a ser o motor que impulsiona a continuidade, o andamento do estudo, a comprovação ou não de hipóteses na busca de objetivos.

Apesar de um questionário ser muito importante para os estudos de determinados temas, é preciso prestar atenção ao tipo de pesquisa realizado e à viabilização da aplicação das questões, tomando como referencial a reflexão proposta, pois, nesse caso, é complementar, já que existem outras formas de obtenção dos dados, além de entrevistas em grupos focais e também análise documental.

Parte-se da compreensão de que, em uma pesquisa qualitativa, são necessárias, por vezes, abordagens quantitativas, como pode ser o caso de muitas formas de avaliar os dados de um questionário. A questão não é decidir entre uma abordagem e outra, mas quais abordagens são melhores para responder às questões do problema de pesquisa (GÜNTER, 2006), ficando evidente que são complementares.

Outro ponto é que, no caso da realização desta pesquisa, um acervo bibliográfico com a questão já estava disponível à época em que o questionário foi elaborado. Assim, houve um diálogo com a literatura presente e, ao mesmo tempo, uma busca no caminho da compreensão e validação do saber social deste estudo, com o rigor do método científico na estruturação dos passos que foram seguidos, bem como na posterior análise dos dados, sem as imposições quantitativas do método na pesquisa social e com o cruzamento de elementos qualitativos importantes.

Na sequência, para a execução desta etapa e continuidade da pesquisa, o pesquisador foi orientado de que deveria procurar o diretor de cada regional da educação para a obtenção de nova autorização, enviando o questionário online aos professores. Foi feito esse processo em treze (13) Diretorias Regionais de Ensino (DRE), sendo solicitado a cada uma delas a necessária comunicação através dos

diretores de escola, para que fosse liberado o envio do link do questionário online aos professores de suas unidades, para a captação de dados via internet, através do Google Forms.

Foi enviado o link do questionário a todas as EMEF da cidade de São Paulo, totalizando 548 envios. O e-mail continha o link para o docente preencher, por meio do Google Forms, três questões relacionadas ao currículo:

QUESTÃO 1: Ao escolher uma escola da Prefeitura de São Paulo, como professor efetivo, você acredita que essa instituição consegue criar um PPP com identidade própria, utilizando-se do Currículo da Cidade? Por quê?

QUESTÃO 2: Você tem ou cria alguma resistência em aplicar o Currículo da Cidade? Quais seriam?

QUESTÃO 3: Você desenvolve prática de ensino e curriculares diferentes das propostas do Currículo da Cidade? Quais?

Dos 548 e-mails enviados, tivemos um conjunto de 102 respostas às questões. Aparentemente, pode parecer um número pequeno, entretanto avaliamos como estatisticamente adequados quando pensamos que as respostas têm um valor qualitativo para a análise. Isso significa que todas as EMEFs paulistanas receberam o documento, que pode ter sido objeto de observação, pois as gestões escolares, ao recebê-lo, sinalizaram que o receberam e o repassaram às suas equipes.

No universo de respostas, tivemos acesso a cerca de 20% dos olhares dos professores a esse instrumento, aqui considerados em sua dimensão única de pertencer e representar uma unidade escolar. Assim, obtivemos respostas de todas as 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) sobre o instrumento, o que significa a possibilidade de agregar as três respostas, dos campos enunciativos que buscamos no trabalho, sob o olhar diverso das macrorregiões da cidade, fato que avaliamos como bastante significativo.

Para auxiliar na codificação dos dados, utilizamos o software IRaMuTeQ (do francês: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) na versão 0.7 alpha 2. Segundo Camargo e Justo (2018), esse instrumento metodológico ajuda a identificar em que contextos as palavras ocorrem, de forma compreensível e visualmente clara, por meio de representações gráficas, bem como gerar estatísticas que indicam suas repetições, portanto, seu uso frequente. Sendo assim, para representar os dizeres dos professores utilizamos a nuvem de palavras e a análise de similitude, como veremos em parte da análise.

Nesse primeiro momento, fizemos uma análise de conteúdo das respostas enviadas por e-mail via Google Forms. Para tanto, separamos cada uma das três questões em respostas “sim” e “não”, entendendo que cada uma tinha um significado diferente, mas que significavam *corpus* de enunciações opostas. Verificamos quais palavras os professores mais utilizaram para responder cada questão, com a compreensão de que, ao responderem “sim”, tinham uma perspectiva em suas palavras e, ao responderem “não”, outra.

Observamos no decorrer da análise a construção de nuvem de palavras que as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita a rápida identificação das palavras-chave de um corpo, bem como sua análise a partir de sua visualização. Essas análises podem ser realizadas tanto a partir de um grupo de textos a respeito de uma determinada temática, reunidos em um único arquivo de texto, como foi o nosso caso a partir dos bancos de dados construídos a partir de evocações livres feitas pelos professores a partir dos questionários.

Trabalhamos também com a análise de similitude baseada na teoria dos grafos, ramo matemático que estuda as relações de determinado conjunto, possibilita identificar as ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpo textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades, em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (MARCHAND; RATINAUD, 2012, p. 691-692). Essas questões, porém, não são observadas nesta pesquisa, pois a repetição sistemática de determinados termos coloca em evidência as bases que queremos distinguir ou destacar do discurso.

Curioso é que as três questões – enviadas aos professores da rede municipal – tiveram maioria de respostas “sim”. A questão 2 foi a que teve número de respostas “não” mais próximas das respostas “sim”. Isso pode mostrar certa ingerência sobre o significado do termo resistência, muitas vezes empregado para levantar teses contrárias, quando nossa análise observa o termo como enunciação de um disciplinamento que passa por um contrapoder, em relação ao poder-saber. Compreendemos que a resistência ao disciplinamento

[...] deve também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada; deve

neutralizar os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluíus – tudo o que pode se originar das conjunções horizontais. Daí o fato de as disciplinas utilizarem processos de separação e de verticalidade, de introduzirem entre os diversos elementos de mesmo plano barreiras tão estanques quanto possível, de definirem redes hierárquicas precisas, em suma de oporem à força intrínseca e adversa da multiplicidade o processo da pirâmide contínua e individualizante (FOUCAULT, 2002a, p. 242-243).

Não observamos o fato como problema, mas como um saber advindo do senso comum que indicaria o termo *resistir* em outra chave de pensamento, que o aproxima mais de *força*, quando ele é conceitual, e na composição de uma horizontalidade e acomodamentos a partir dos saberes.

Enfim, todos esses dados, tratados, trabalhados e posteriormente retirados do IRaMuTeQ, terão novas análises no capítulo 4 desta Tese, em que se vincula o seu resultado à análise de conteúdo aos discursos dos professores e técnicos de secretaria nos grupos focais.

3.2.2. Grupos focais

Optou-se pela técnica dos grupos focais para propiciar maior liberdade de fala e participação aos sujeitos da investigação, isto é, aos gestores e educadores convidados e que aceitaram participar do trabalho investigativo.

Um grupo focal é uma técnica de entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Os grupos são formados por seis a oito pessoas (ainda que encontremos grupos compostos de 15 pessoas), que participam da entrevista por um período de vinte minutos a duas horas. O tamanho ideal para um grupo focal é aquele que permite a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas propostos (PIZZOL, 2004, p. 457). A discussão em grupo fornece subsídios para um debate e utiliza a dinâmica nela desenvolvida como fonte central de conhecimento.

O grupo focal é um tipo de entrevista coletiva ou conversa, que trabalha as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados, os quais compõem um pequeno e homogêneo grupo quanto ao seu papel social, mas heterogêneo quanto às suas ideias, opiniões e experiências que são do interesse da pesquisa (MINAYO, 1999, p. 130). Para tanto, o pesquisador deve ser capaz de não induzir o grupo através de suas próprias relevâncias, mas de conduzir uma discussão a partir de uma guia de perguntas que vão

do geral ao específico, buscando a participação máxima, convergindo os pontos de encontro coletivos e as perspectivas individuais (MINAYO *et al.*, 2005, p. 92).

Os grupos focais são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular ao receberem estímulos apropriados para o debate. Suas características se distinguem principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados que buscam responder aos objetivos (KITZINGER; BARBOUR, 1999, p. 15-16). Sua perspectiva é proporcionar momentos de troca de experiências, ao mesmo tempo que opiniões são produzidas, manifestadas e compartilhadas.

Sua ação é uma ferramenta para a reconstrução de opiniões individuais e coletivas. A metodologia consiste em convidar os participantes a uma discussão em grupo, mediada por um moderador. Em uma vivência de aproximação, permite que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações compromissadas. Também pode proporcionar apoio e segurança para os participantes responderem às questões em grupo, em vez de individualmente.

Cabe enfatizar que o grupo focal permite ao pesquisador não apenas examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também possibilita explorar como os fatos são articulados, discutidos, censurados, confrontados e alterados por meio da interação e, ainda, como isso se relaciona à comunicação de pares e às normas grupais (KITZINGER; BARBOUR, 1999, p. 18).

O papel do moderador consiste em não atrapalhar a iniciativa própria dos participantes, mas proporcionar um espaço dialógico no qual a discussão aconteça primeiramente por meio da troca de diálogos. As conversas são orientadas por questões norteadoras, apresentadas ao grupo pelo moderador, e discutidas pelos participantes. No caso desta pesquisa, devido ao período pandêmico, as conversas foram gravadas por aplicativo de videochamadas, com todos os presentes, com prévia autorização e, posteriormente, transcritas para análise.

Assim, a entrevista foi dirigida no desenvolvimento desta pesquisa, envolvendo uma comunicação entre o pesquisador, que pretendeu colher informações sobre os fenômenos e os sujeitos que ofereceram essas informações por possuírem a experiência, com a finalidade de auxiliar na construção da pesquisa empírica. Uma meta das entrevistas passa por revelar o conhecimento existente de maneira que “podemos expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (FLICK, 2013, p. 153).

Manzini (2004, p. 1) entende a entrevista em três perspectivas metodológicas: a primeira é relacionada ao planejamento da coleta de informações ou dados; a segunda refere-se às interferências possíveis na realização da entrevista, conhecidas como variáveis; e a terceira caracteriza-se no tratamento e análise das informações. Das questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, há a necessidade de adequar a sequência das perguntas, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. A entrevista pode ser caracterizada como estruturada, semiestruturada e não-estruturada, sendo a segunda aquela usada em nossa pesquisa.

Apesar de a literatura trazer outras nomenclaturas, temos adotado essa terminologia por achá-la mais adequada. Assim, a *entrevista não estruturada* é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva, a *entrevista estruturada* é conhecida como entrevista diretiva ou fechada, e a *entrevista semiestruturada* é conhecida como semidireta ou semiaberta (MANZINI, 2004, p. 2).

Originalmente, os grupos focais eram muito utilizados para construir questionários de pesquisa ou para direcionar o preparo de entrevistas individuais. Posteriormente, entre o fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, a técnica também passou a ser usada e reconhecida como instrumento principal em investigações, o que aumentou progressivamente, nas últimas décadas, com maior uso em pesquisas na área de ciências sociais e humanas (VEIGA; GONDIM, 2001).

Definida enquanto atividade coletiva, um dos objetivos do grupo focal é buscar compreensões da construção social de percepções, atitudes e representações de um grupo diante de um tema. Para além do que ocorria na tradição positivista, com ações empíricas definidas na relação sujeito-objeto, optamos pela técnica de grupos focais, pois, nas ciências humanas, priorizam-se as relações sociais que se estabelecem nos processos de comunicação, em que buscamos capturar a natureza discursiva dos professores, o que permitiu não apenas a visualização da emergência dos pontos de vista, mas também processos atitudinais, emocionais e, o mais importante de todos, procedimentais.

A partir do contexto dessas interações, o grupo focal favoreceu, através das trocas que ocorreram nos diálogos, não apenas a discussão de experiências e opiniões pessoais, como também as experiências comuns dos profissionais do fazer em sala de aula, bem como a emergência dos valores que as subsidiam (GATTI, 2012).

Nossa ação em grupos focais com professores foi determinada como fonte principal. Nesse caso, a pesquisa ocorrida durante a própria discussão grupal foi considerada suficiente para o que a investigação almejava. Os grupos focais ajudaram a compreender como o discurso dos professores trazia elementos de resistência, criação e alteridade no processo de interação entre os participantes de um grupo, pouco acessível por meio de técnicas individuais de entrevista, por exemplo.

Para isso, a abordagem qualitativa destaca e admite que, ao contrário do objeto físico, somos capazes de refletir sobre nós mesmos e, através das múltiplas interações sociais, nos construímos como pessoas com um papel social definido, ainda que apareçam sujeições. Então, a metodologia se constrói como elemento ao se apoiar na descrição, no entendimento, na busca de significado, na interpretação, na linguagem e no discurso, gerando um tipo de conhecimento válido a partir da compreensão do significado e do contexto particular de cada envolvido (SMITH, 1994, p. 37).

Nesta pesquisa, ressalta-se que a relação pode ser do tipo sujeito-sujeito, em que aquele que é investigado não é independente do processo de investigação, por isso o conhecimento produzido é calcado em aspectos valorativos nos quais é difícil conceber uma linguagem que exclua o contexto vivido, quer seja pelos valores do pesquisador, quer pelos do grupo estudado. Intencionalmente, trabalhamos com a perspectiva de que o pesquisador assume uma posição crítica, contextualizada, mas que não se desvincula do fato de, ao mesmo tempo, implicar-se no processo de investigação, ainda que se busque desesperadamente a neutralidade.

Para ir ao encontro desse caminho, Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. É também um recurso para compreender o processo de construção das percepções e atitudes e analisar as representações sociais de determinados grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001, p. 14-15).

A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais em que o papel do entrevistador e a abordagem podem possibilitar que se extraia elementos do cotidiano que se complementam em falas posteriores dentro do grupo, advindas da experiência. Com sua ação facilitadora do processo de discussão, o pesquisador pode fazer emergir comparativos entre as respostas e os complementos que surgem do discurso, que permitem inferir o sentido oculto, as contradições, as

repetições lineares, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado.

Embora existam diferentes formas de categorização de seu uso na pesquisa, os grupos focais podem ser classificados basicamente de três maneiras: como fonte principal de dados, como procedimento preliminar e como técnica complementar de investigação (GASKELL, 2002). Em sua realização, as interações permitidas e ocorridas em uma discussão grupal são tomadas como formadoras de opinião, subsidiadas por processos de influência social (VEIGA; GONDIM, 2001). Há uma natureza sinérgica, pois que os participantes de um grupo focal entram em contato com os pontos de vista levantados pelos demais, fato que não ocorre em uma entrevista individual, e as falas de cada participante, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas falas dos outros, também as retroalimentam continuamente.

Os grupos focais são uma metodologia de pesquisa sensível à contribuição pessoal de cada participante e também suscetível às construções coletivas, visto que as pessoas interagem, colocam suas experiências, concordam e, mesmo, divergem, não necessariamente na busca por um consenso, mas influenciadas pela natureza relacional e de retroação das interações. Em uma discussão coletiva, existem influências mútuas que se multiplicam durante o diálogo e com complexas retroações entre o indivíduo e o grupo, em relações de mesma ordem entre aquelas presentes, entre os seres humanos e a sociedade à qual pertencem.

Podemos dizer que o objeto de estudo em um grupo focal refere-se às pessoas, enquanto seres únicos, em seus processos de comunicação e interação social. A base de tal premissa é um olhar complexo para a sociedade, entendida como algo produzido a partir das relações entre os indivíduos, mas que também retroagem sobre tais indivíduos, influenciando a própria constituição humana.

Consequentemente, se entendemos o individual e o social a um só tempo, como produtores e causadores do que os produzem, as interações sociais passam a ser elementos formadores de opiniões individuais. Sendo assim, as falas das pessoas que participam de um grupo focal situam-se no contexto individual e particular criado naquela discussão e, ao mesmo tempo em que são influenciadas pelas falas dos outros participantes do grupo, também as influenciam, o que nos leva a entender a importância do elemento individual em grupo focal, ainda que a técnica de pesquisa seja grupal.

O campo individual torna-se presente coletivamente, pois a técnica de grupos focais não prioriza os aspectos coletivos dos processos de comunicação, mas leva em consideração também os individuais. Podemos afirmar, portanto, que o grupo focal promove uma interação entre os âmbitos individual e social, em uma busca por ligação, e não separação, entre o social e o individual. Entre a sociedade e o indivíduo e, ao mesmo tempo, entre o todo e as partes.

Se o posicionamento do indivíduo difere do grupo, visto em sua totalidade, são dois elementos geralmente entendidos como antagônicos. Em um grupo focal, são tomados como complementares no curso das discussões coletivas. O indivíduo, o grupo e o contexto maior no qual se inserem são, portanto, constitutivos uns dos outros, em uma perspectiva que enfatiza as interferências recíprocas entre distintos elementos. Assim, conseguimos captar elementos discursivos que ora se complementam, ora se distinguem e perfazem uma riqueza de maiores e mais ricos detalhes.

Ao lado da notada expansão no uso de grupos focais como fonte principal em pesquisas na área de ciências humanas e sociais, vale também reconhecer o conjunto de críticas dirigidas a essa técnica. Embora não seja esse o nosso objetivo, é importante registrar que o grupo focal sofre questionamentos que giram em torno de aspectos como o tamanho da amostra, a objetividade, a possibilidade de generalização, a moderação dos grupos, o uso do grupo como unidade de análise, as influências mútuas entre participantes, entre outros aspectos (VEIGA; GONDIM, 2001). Observamos como adequadas as escolhas que compreendem a ação do grupo focal como metodologia de pesquisa avaliando os objetivos da pesquisa aqui descritos.

Com o grupo focal, a realização da entrevista dentro de um grupo pequeno e micro relacional tende a reproduzir o discurso das relações macrosociais. Os grupos surgem como forma de desvelar os problemas e colocar luz sob outros prismas aos participantes. O procedimento também se relaciona com a busca das hipóteses do pesquisador, reunindo informações necessárias para a tomada de decisão. Já como fonte, os grupos focais podem ser usados para produzir conhecimentos necessários à elaboração de outros instrumentos de pesquisa ou, ainda, para dar suporte a programas futuros de formação de professores e de intervenção em suas realidades.

A formação dos grupos permite explorar os temas com profundidade e deixar mais evidente a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de ideias que se refazem no cotidiano generalizado, com a escolha dos participantes de acordo

com critérios apropriados, o que permite identificar aspectos comuns de um grupo alvo. Enfim, é uma teoria construída indutivamente, a partir do inter jogo contínuo entre coleta e interpretação dos dados (CHARMAZ, 2000, p. 513).

Conforme Morgan (1997, p. 29), o moderador, no desenrolar do grupo focal, deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva, engatando atentamente discursos que se aproximam e provocando reflexões. Assim, precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso.

É igualmente necessário estar atento para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante muito tarde para ser explorado, que as repetições resfriem o diálogo e evitar que as interpelações se esgotem antes da hora. Para driblar esses problemas, é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos estruturados para debate, o que permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes, deixando a fonte de entrevista como semiestruturada.

Respeitando a técnica do grupo focal, foram realizadas três reuniões com os gestores e professores em dias diferentes, com roteiros distintos em cada um dos encontros, tendo cada encontro a duração média de 50 a 80 minutos. Os seis profissionais da educação participaram, conjuntamente, dos três encontros que ocorreram de maneira remota, via videochamada, pelo Google Meet, ao qual aceitaram prontamente a gravação, fora de seus horários de trabalho.

Para a coleta dos dados, primeiramente, o pesquisador entrou em contato com a SME, em seu órgão central que trata diretamente da formação do Currículo da Cidade, na busca dos técnicos. A autorização foi um longo e difícil processo, porém, ao obtê-la, foram realizados avanços junto ao setor de formação curricular da SME, encerrando-se o primeiro ciclo de solicitações.

Ao avançar nas devidas autorizações legais e formais da SME para a realização da pesquisa em grupo focal, iniciamos um segundo ciclo de autorizações. Assim, partimos para os convites aos docentes da RME que se dispuseram a serem entrevistados no grupo focal. Observe-se, neste sentido, que os elementos para os buscar ativamente partiu da análise do pesquisador quanto à boa e efetiva avaliação resultante da Prova SP. Aqui o processo precisou ser repetido, o pesquisador entrou em contato

com Secretaria da Educação, apresentando o projeto de pesquisa em questão e solicitando a autorização. Em seguida, a mesma autorização foi solicitada às Diretorias Regionais de Ensino (DRE), divididas em 13 macrorregiões. Assim, ajustamos toda a dinâmica para incluir escolas de 5 microrregiões: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro, observando os critérios já citados.

Em tempos de pandemia, não foi simples solicitar todos esses processos e mesmo a presença para o grupo focal de maneira remota. Entretanto, conseguimos com sucesso e a contento reunir esses professores para que o pesquisador pudesse conversar com esses profissionais que se encontravam, pela primeira vez, trazendo a diversidade de suas realidades e escolas. Portanto, pudemos explanar os objetivos desta pesquisa, aproveitando a oportunidade para convidá-los a participar. E assim foram realizados os três encontros do grupo focal com os mesmos seis participantes em cada um.

Definidas as escolas, optamos por buscar cruzar dados da SME que nos indicassem o uso do Currículo da Cidade e a ação das escolas através dos professores. Foram usados os resultados da Prova SP, avaliação realizada e organizada pela SME, como referência central, ou seja, para integrar o grupo de participantes do grupo focal, buscados intencionalmente em escolas cujo perfil indicava uma avaliação de excelência, acima da meta proposta pela SME, pois isso retrata que, de certa forma, a escola compreende e aplica aspectos do Currículo da Cidade.

Para a seleção dos professores e organização do grupo focal, foi imprescindível a clareza dos critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa. Saliente-se, ainda que, repetidamente, a formação do grupo focal foi intencional e se pretendeu que houvesse, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes.

A ideia de que grupos focais ideais seriam aqueles realizados com pessoas desconhecidas e em lugares artificiais provém da tentativa de garantir uma maior objetividade e neutralidade dos dados (VEIGA; GONDIM, 2001). Partimos do princípio de que grupos naturais (formados por pessoas que se conhecem) poderiam reproduzir mais facilmente tanto as relações de poder entre os membros quanto os acordos implícitos a respeito do que deve ou não deve ser dito. Embora a existência de tais acordos e relações não se limite a pessoas que se conhecem previamente, é importante reconhecer que existem e podem vir a se manifestar com maior intensidade em grupos formados por pessoas já conhecidas.

Ao final de cada encontro, foi elaborada uma breve síntese dos depoimentos e oportunizado um último espaço aos participantes, tanto para acrescentarem, esclarecerem ou mudarem alguma ideia referida na discussão, quanto para expressarem como se sentiram. Solicitou-se, também, que fizessem sugestões e críticas ao andamento das atividades, se desejassem, bem como ajustes relativos ao horário de início das videochamadas. Encerrava-se com agradecimentos finais e confirmava-se o próximo encontro.

Ao início de cada nova sessão, era exposto um resumo dos encontros anteriores e apresentado o objetivo daquele novo encontro. Dava-se, então, início ao debate, a partir da técnica de estímulo escolhida. Saliente-se, por fim, a construção e o uso de um guia de temas, que serviu como um esquema norteador, sistematizando questões e objetivos para cada grupo focal.

3.2.2.1. Caracterização dos docentes e equipe de técnicos da SME

As professoras que participaram do grupo focal tinham entre 27 e 40 anos de idade. São especialistas em suas áreas, como Língua Portuguesa, Educação Física, Ciências, Arte e História. Avaliamos que era o suficiente para extrairmos os dados, pois o conjunto dessas disciplinas corresponde a 70% do leque de disciplinas e carga horária do Currículo da Cidade. Atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que três delas cursaram também Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *Lato Sensu*. Todas as participantes eram efetivas em seus cargos, com tempo de atuação no Sistema Municipal de Educação entre três e quatorze anos de magistério. O quadro a seguir refere-se à caracterização das docentes participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos docentes

Nome	Formação	Sexo	Idade	Tempo de Efetivo Exercício	Função/Cargo
Professor interlocutor 1	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Graduação em Arte	Feminino	40 anos	16 anos	Professora efetiva de Arte
Professor interlocutor 2	Graduação e Especialização em Língua Portuguesa	Feminino	28 anos	10 anos	Professora efetiva de Língua Portuguesa
Professor interlocutor 3	Educação Física, Especialização em Educação das relações Étnico-Raciais, Cursando Pedagogia.	Feminino	27 anos	09 anos	Professora efetiva de Educação Física
Professor	Graduação e	Feminino	35 anos	11 anos	Professora efetiva de

interlocutor 4	Especialização em História				História e Geografia
Professor interlocutor 5	Educação Física, Pedagoga, Especialização em Psicopedagogia	Feminino	28 anos	08 anos	Professora efetiva de Educação Física
Professor interlocutor 6	Especialização em Educação Física, Cursando Pedagogia	Feminino	33 anos	04 anos	Professora efetiva de Educação Física

Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos que, na composição do grupo, dentro dos critérios estabelecidos, acabou constando um recorte de gênero, fato que não fazia parte do objetivo, mas que levou à reflexão dos motivos. Nesse sentido, as mulheres representam, na etapa de ensino em que estamos trabalhando, 63,2% dos professores nesta rede de ensino (SÃO PAULO, 2020), portanto, dos especialistas. Um número mais expressivo e significativo de mulheres em sala de aula mostra maior sensibilidade aos temas, em especial, quando sustentam-se em subjetividades que surgem no cotidiano, bem como permitem maior participação dos alunos.

Quadro 2 – Caracterização equipe de técnicos da SME

Nomes Fictícios	Formação	Sexo	Idade	Tempo de Efetivo Exercício	Função/Cargo
Carla	Pedagogia, Língua Portuguesa Especialização em Gestão Escolar	Feminino	43 anos	13 anos	Professora Efetivo do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa) e estava como Assessor Pedagógico desde 2014
José Goes	Pedagogia, Licenciatura em Ciências	Masculino	35 anos	14 anos	Professor Efetivo do Ensino Fundamental (Ciências) e estava como Assessor Pedagógico desde 2013
Marcos	Licenciatura em Matemática, Pedagogia	Masculino	53 anos	20 anos	Professor Efetivo e atua como docente em Matemática e estava como Assessor Pedagógico desde 2002
Miriam	Pedagogia, Educação Física Especialização em Gestão Escolar	Feminino	43 anos	13 anos	Professor Efetivo do Ensino Fundamental (Educação Física) e estava como Assessor Pedagógico desde 2012
Kaique	Pedagogia, Licenciatura em Língua Portuguesa	Masculino	33 anos	14 anos	Professor Efetivo do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa) e estava como Assessor Pedagógico desde 2008
Sebastião	Licenciatura em Matemática, Pedagogia	Masculino	58 anos	20 anos	Professor Efetivo e atua como docente em Matemática e estava como Assessor Pedagógico desde 2014

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao analisarmos o Quadro 2, verificamos que os participantes possuem idade entre 35 e 58 anos. Todos são pedagogos e, além disso, possuem formação nas mesmas áreas dos professores participantes da pesquisa. Todos trabalharam na construção do Currículo da Cidade. Um dos técnicos possuía licenciatura em matemática, diferente dos demais do grupo, porém com atuação ampla e complexa na elaboração do Currículo da Cidade, avaliamos melhor mantê-lo. Dois técnicos possuem Mestrado, sendo que um deles está no momento final de seu Doutorado.

Esses técnicos são professores efetivos do Sistema Municipal de Educação e possuem entre cinco e nove anos atuando como assessores pedagógicos na SME/SP, são deslocados de suas funções de professores para atuarem como técnicos. Dessa maneira, todo esse processo facultou também o olhar sobre o outro, seus pares, encontrando similaridades nas singularidades e empatia em cada pessoa envolvida. É necessário dizer que foi um espaço integrador e de compartilhamento de experiências.

É preciso remeter a uma breve reflexão, mais uma vez, sobre o recorte de gênero: as professoras ouvidas refletiam uma percepção maior da compreensão da ação em sala de aula, pois, de acordo com os critérios, suas escolas as indicaram por serem professoras que se destacam no quadro de profissionais. Quanto aos técnicos de secretaria nos grupos focais, ocorre o inverso: temos uma maioria absoluta de homens em cargos de comando. O lugar de cada um desses atores precisa ser observado e refletido como espaço discursivo e de difusão de saberes. O gênero pode não ser objeto de estudo aqui, porém ele também pode demandar feições e realizações em campos diferentes, devido à natureza das pessoas envolvidas.

O exercício de ouvir a si mesmo e de ouvir os outros, como decorreu nos grupos focais desta pesquisa, perfaz-se como um elemento de conscientização para a pessoa sobre as próprias ações e concepções. A validade emerge através do processo organizado, planejado e baseado em um contrato ético de participação, assumido por todos do grupo. Esse procedimento permitiu a expressão espontânea, a reflexão individual e também grupal de ideias, bem como culminou em possíveis desconstruções e reconstruções conceituais.

3.2.3. Análise documental: Currículo da Cidade

Também utilizamos a Análise Documental como fonte de coleta de dados, entendendo-a como uma série de operações que tem por objetivo estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais. Entende-se que, por meio desse

instrumento de pesquisa, busca-se caracterizar o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para compor o estudo, auxiliando na compreensão da questão de pesquisa. Segundo Wolff (2004, p. 284), citado por Flick (2013):

Documentos são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatística, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas (WOLFF, 2004, p. 284 *apud* FLICK, 2013, p. 231).

Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação e são entendidos como fontes de informação comunicativas, metodologicamente desenvolvidas na construção de versões sobre eventos, ao mesmo tempo em que a análise documental é parte fundamental desse estudo, pois exige uma variedade de fontes de coleta de dados e quer entrecruzar as perspectivas sondadas. Seu principal objetivo ajuda a corroborar as informações vindas de outras fontes e levantar pistas sobre quais questões precisam ser mais bem investigadas (YIN, 1990, p. 86).

Na realização de estudos de caso, a aplicação da triangulação é especialmente recomendada, pois trata-se de situações com múltiplas variáveis de interesse e de uso de várias fontes de evidências, permitindo que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões, em uma gama que pode desenvolver linhas convergentes de investigação que resultam em achados mais convincentes e acurados (YIN, 1990, p. 97).

Para as instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas em suas rotinas (FLICK, 2013).

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 1977, p. 45-46).

Pensar os documentos nessa perspectiva leva-nos a refletir sobre sua natureza, afastando-se de um conceito que os considera artefatos estáveis, estáticos; ao contrário, são elementos dinâmicos que envolvem redes de ação, localização e integração dentro do campo de vida que, a partir das formas de utilização, norteiam ações do cotidiano.

Um triângulo estrutura a produção: os três polos são o locutor, o seu objeto de discurso ou de referência, e um terceiro (psicanalista, entrevistador ou outrem). O locutor exprime com toda a sua ambivalência, os seus conflitos de base, a incoerência do seu inconsciente, mas na presença de um terceiro a sua fala deve respeitar a exigência da lógica socializada. Bem ou mal a sua fala torna-se necessariamente um discurso. É pelo domínio da palavra, pelas suas lacunas e doutrinas que o analista pode reconstruir os investimentos, as atitudes, as representações reais (BARDIN, 1977, p. 170).

Juntamente com os questionários, as entrevistas, os grupos focais e a análise documental constituíram possibilidades de triangulação dos dados, indicando um caminho adequado para buscar responder ao problema de pesquisa. A triangulação é amplamente empregada por pesquisadores qualitativos que buscam validar seus estudos, utilizando, para tanto, dois ou mais métodos para, simultânea e sequencialmente, examinar o mesmo fenômeno. A questão passa pela compreensão dos limites de um documento oficial, como o Currículo da Cidade, para que não fosse ele o limitador de ações e que pudesse ser contraposto por aqueles que estão à frente de um conjunto de alunos todos os dias: os professores.

O exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa. Mas com técnicas particulares e inovações importantes. Umas se referem aos métodos de identificação, de assimilação, ou de descrição (FOUCAULT, 2002a, p. 213).

Entretanto, esse conceito é muito abrangente e está relacionado a uma variedade de situações possíveis: à combinação e ao cruzamento de múltiplos pontos de vista ou abordagens teóricas, à tarefa conjunta e interdisciplinar de diferentes pesquisadores, à captação da visão de vários informantes ou, ainda, ao emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados (TURATO, 2003, p. 393).

Nesta tese, na análise com abordagem qualitativa utilizamos a estratégia da triangulação de dados, como forma de oferecer maior garantia de validade e confiabilidade em relação aos resultados, conforme afirma Bardin (1977, p. 45), “A finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da

análise de conteúdo” e, nesse sentido, a documentação que envolve o Currículo da Cidade é a difusão do discurso oficial que será tratada pelos professores em conformidade ou, como uma escrita que pode ser superada no cotidiano, não pelo poder das palavras, mas pela própria ação. É essa busca que empregamos na pesquisa e que descrevemos no próximo capítulo com a análise das informações.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Ainda que a linguagem seja o porto seguro da análise do discurso, nesta investigação não temos interesse pela estrutura linguística que o abarca, mas em sua persistência em manter-se emergente. O discurso não apenas surge em elementos presentes nas palavras, mas em conceitos que se presentificam. Aos professores, essa presença é diária, já que o discurso se desdobra em inúmeros processos que são suas atividades: sua produção está na fala, na escrita, na leitura, em seus corpos, em inúmeros signos que emitem em suas defesas e também em momentos em que os omitem.

A busca por respostas passa por uma espiral, em que o conceito-análise que emerge é aquele apriorístico, desde o nascimento deste trabalho: o currículo, que se encaminha em duas linhas que se tocam. De um lado, aquele proferido oficialmente é a base original que traz sua arqueologia, sua gênese para, aos poucos, surgir uma linha paralela, alternativa, aquela que emana do discurso dos professores. Sobre esta última, queremos analisar suas marcas.

Essa busca se faz por brechas, fissuras aparentes no cotidiano das escolas, no acontecimento que se faz na prática pedagógica, a que chamamos experiência, ainda que componham uma trágica figura no campo foucaultiano, pois os interiores das escolas habitam discursos que ora se atam ao oficial, ora puxam novas perspectivas que o atualizam dentro do contexto e da conjuntura vigente. Dessa maneira, nutrem-se, excluindo contradições e impondo sua força fundada na prática social e no estabelecimento de sentido no cotidiano.

No caso desta investigação, será constituída por aqueles que se aproximam do discurso oficial e, também, daqueles arquitetados por uma oposição que se edifica a partir da junção de fragmentos do cotidiano, visto que, ao se alimentarem, constituem certa oposição aos oficiais. Tudo gira em torno da marca textual porque permanente, mas, também, discursiva como conceito-análise: currículo.

O currículo pode ser compreendido como a fenda abordada por Kant (2010, p. 66), como o significado do esclarecimento (*Aufklärung*) estaria privilegiando como ousar saber, como questão fundamental, a discussão do que as pessoas são no preciso momento histórico em que estão vivendo. Se coube problematização do próprio Iluminismo sobre esse sentido, ele se coloca a partir do momento em que

procura analisar o que são as pessoas naquele momento histórico, quais os seus limites, o que acontece com elas, o que é este mundo, esta época, este tempo preciso em que vivem (STRATERN, 2003, p. 112).

A partir da exploração do termo, Foucault (2000c) enumerou alguns aspectos do texto de Kant, que retiveram a atenção do leitor mesmo duzentos anos após ser escrito como uma resposta de quem trata do esclarecimento no cotidiano. E agora, após mais algumas décadas, cabe em nossa análise quando queremos colocar o lugar dos professores como ponto, local desse esclarecimento. Um desses aspectos do trabalho de Kant que, segundo Foucault (2000c), traz em suas linhas, imediatamente, uma procura pela saída da menoridade, aspecto imprescindível para se atingir as luzes ou o esclarecimento. Há uma passagem mediada pelos professores também.

A menoridade seria “um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão” (FOUCAULT, 2000b, p. 338). Assim, a busca pelo esclarecimento via liberdade da menoridade transpassa os séculos e pode ser empregada agora, neste momento, quando situamos a emergência do trabalho do professor frente ao currículo oficial, pois o que transparece é que as amarras são sempre as mesmas, porém com a possibilidade de transposição a partir dos discursos dos professores que resistem, criando formas de se aproximarem da realidade que os circunda nas escolas, elaborando uma alteridade nas relações com os alunos.

Acredito que o currículo é um mal necessário e que vai depender também da vontade dos professores, enquanto colegas mesmo, se colocarem e conseguirem extrapolar aquilo no que querem nos encaixar; então é um exercício permanente. Mas, ainda acho que há uma abertura para que possamos colocar nossa criatividade e, principalmente, adaptar a sala, porque sabemos que na educação de São Paulo não existe nada mais heterogêneo, a não ser a própria população. Então é claro que precisamos ter um jogo de cintura, porque senão, você vai falar para o aluno sobre uma coisa que, para ele, não tem significado absolutamente nenhum (Interlocutor – professor 3 – grupo focal dos docentes).

A depender da vontade que é abordado pelo professor, o currículo é um caminho que tateamos como emergência de seu trabalho, de um olhar para os fundamentos da menoridade a ser enfrentada por si, dentro de si e por aqueles que refletem essa ação, que são seus alunos. É dos entendimentos que construímos os nossos lugares e, ao

mesmo tempo, na modificação do passo seguinte. Os exemplos de Kant quando traduz o estado de menoridade, são os seguintes, segundo Foucault:

Estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta (...). Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão (FOUCAULT, 2000c, p. 339).

Neste raciocínio, Foucault (2000c) entoa que a saída da menoridade depende exclusivamente da ação humana que só terá condições de realizar esta proeza por meio de “uma mudança que ele próprio operará em si mesmo” (FOUCAULT, 2000c). E esta mudança necessariamente passará pela terminologia *Aude saper*: tenha a coragem de saber. Assim, segundo Foucault (2000c), “é preciso considerar que a *Aufklärung* é ao mesmo tempo um processo do qual os homens fazem parte coletivamente e um ato de coragem a realizar pessoalmente” (FOUCAULT, 2000b, p. 338).

Foucault (2000c) também salienta que Kant (2010) dá a receita para sair da menoridade empregando, para tanto, duas condições essenciais que, ao mesmo tempo, são espirituais e institucionais, éticas e políticas: a primeira dessas condições é que seja bem discriminado o que decorre da obediência e o que decorre do uso da razão. Para caracterizar resumidamente o estado de menoridade, Kant (2010) cita formas pelas quais se exercem habitualmente a disciplina militar, o poder político, a autoridade religiosa.

A humanidade terá adquirido maioridade não quando não tiver mais que obedecer, mas quando se disser a ela: “Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem” (FOUCAULT, 2000c, p. 339). E Kant (LEBRUN, 2010) dá exemplos de como pagar seus impostos, podendo raciocinar tanto quanto se queira sobre a fiscalização - eis o que caracteriza o estado de maioridade.

Em seguida, Foucault (2000c) faz referência à distinção do uso público e privado da razão usados por Kant (2010) em sua obra, dizendo que o filósofo, de forma única, acabou por definir como necessário usar a razão livremente em questões públicas, ao passo que, no contexto privado, a razão poderá ser submissa. E esse uso privado seria relacionado àqueles que desempenhariam certas funções na sociedade, como o soldado, o diretor de uma paróquia, o funcionário do governo, entre outros. Nota-se que todas essas situações colocam o ser humano como um segmento particular da sociedade.

Esse ser humano, por consequência, deve fazer uso da razão, adaptando esse uso às circunstâncias que lhe cercam. Porém, esse uso nunca será livre como seria em questões de uso público, pois, neste último caso, o raciocínio não é mecânico. Portanto, conclui dizendo Foucault que “há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão” (FOUCAULT, 2000c, p. 341).

O texto de Kant (2010), continua Foucault (2000c), poderia ser encarado como um “esboço de que se poderia chamar de atitude de modernidade” (FOUCAULT, 2000c, p. 344), encarada mais como “atitude” do que como período da história. Ela não diz a realidade, mas representa aspectos da realidade que ligam o mundo aos signos emitidos, nesse caso, pelos professores. Por atitude, define:

(...) quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade: uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos* (FOUCAULT, 2000c, p. 345).

Para caracterizar a atitude de modernidade, Foucault (2000c) recorre ao poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), pois “em geral se reconhece nele uma das consciências mais agudas da modernidade do século XIX” (FOUCAULT, 2000c, p. 344). Ele interpreta Baudelaire dizendo que “a modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (FOUCAULT, 2000c, p. 344). Portanto, a modernidade não é moda, é uma atitude do presente, um *ethos* que marca seu lugar no cotidiano. Em outras palavras: ela “não é um fato de sensibilidade frente ao presente fugidio; é uma vontade de ‘heroificar’ o presente” (FOUCAULT, 2000c, p. 344).

Esse desejo de vontade, a heroificação, também, traz discursos e formas de ser. Está impregnado discursivamente no que significa a determinação que se faz na oficialização do currículo, na força que move a uma ação que busca silenciar, ainda que pudesse impulsionar. A realidade é que os fatos que se apresentam podem imobilizar e têm força oficial, mas, também, movimentar, por isso dependem de um olhar que compreenda como o processo discursivo se apresenta, uma leitura de fatos que envolvem a si mesmo. Uma construção coletiva que demanda tempo, devido ao encontro de divergências que levam a conflitos que só se equalizam na composição dos fundamentos aos quais se dirige.

Vejamos que, ao se dirigir a um determinado ponto, a participação é reduzida a uma espécie de participacionismo, que significa uma presença que prescinde da atitude, sem potência, uma presença que não define, porque já está determinada previamente na ação oficial:

É um professor designado na Diretoria de Ensino e trabalha na DICEU. Ele arrematava nossas ideias com a visão dele, trazia aquilo para uma ideia que já veio pronta. A coisa já estava pronta, a favor da ideia dele. Não era nada absurdo, nada ruim, nada preconceituoso, era bom o que ele trouxe, mas estava tudo pronto e isso ficou muito claro para nós. Me incomodava bastante, porque vinha discutir e pedir para propormos uma sequência didática, documentos, fontes primárias e históricas para serem usadas naquilo, mas, depois que você já fez, vai pedir para você propor. Eu estou encenando? Tivemos uma discussão na qual foi mais ou menos isso o que aconteceu. A minha participação foi dessa forma, então até hoje não entendi direito como foi feita essa escolha dos professores, quem são e como aconteceu tudo (Interlocutor – professor 5 – grupo focal dos docentes).

E Foucault (2000c) exemplifica o que diz Baudelaire, quando o poeta trata da pintura de personagens de sua época e desses pintores que, achando muito antiestética a maneira de se vestir dos homens do século XIX, só querem representá-los com togas antigas. Mas, para o autor (2000c), a modernidade da pintura não consistirá apenas em introduzir vestes negras em um quadro. O pintor moderno será aquele que mostrará essa escura sobrecasaca como

a vestimenta necessária de nossa época. É aquele que saberá fazer valer, nessa última moda, a relação essencial, permanente, obsedante que nossa época mantém com a morte. (...) O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida: ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem em seu ser próprio: ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo (FOUCAULT, 2000c, p. 344).

Situando o currículo, o professor moderno não pode usar a sobrecasaca; também não terá a mesma vestimenta que sempre usou, que usualmente se apresenta. Ele precisa de uma nova veste, uma forma de ser e fazer que se diferencie, que traga suas regras, anônimas e autônomas, que se coloque na ação do professor a partir de seu discurso, de sua forma de conectar o que quer ensinar com aquilo que referenciam os componentes curriculares, a partir do fazer de seus alunos. Assim, em sequência, Foucault (2000c) disserta sobre a necessidade de se diferenciar o humanismo da *Aufklärung*, pois enquanto o primeiro movimento é

um conjunto de temas que reaparecem em várias ocasiões através do tempo, nas sociedades europeias: esses temas, permanentemente ligados a julgamentos de valor, tiveram evidentemente sempre muitas variações em seu conteúdo, assim como nos valores que eles mantiveram (FOUCAULT, 2000c, p. 344).

Em um segundo movimento, será a “natureza ontológica de nós mesmos” (FOUCAULT, 2000c, p. 350) que responderá ao que será a construção humana de seu próprio sujeito, e Foucault (2000c) preconiza esse movimento perpétuo. O professor pode compreender não apenas sua natureza ontológica, mas criar movimento em busca de fazer emergir todas as resistências, todas as singularidades possíveis. Perceba que não se trata de criar regras ou normatizar a singularidade, a diferença ou o que nos escapa, mas justamente fazer surgir a singularidade, a diferença para flexionar, entortar a norma, ainda que se faça na identificação do outro ou de uma referência.

Esses procedimentos foram aos poucos adquirindo um valor fronteiro, à medida que a razão que surgiu da Aufklärung ia determinando suas disciplinas, suas coerências e seus poderes. Aparecem então como alteridades e "resistências", relativas às escrituras científicas cujo rigor e operatividade se vão precisando a partir do século XVIII. Em nome do mesmo progresso, vê-se ocorrer o diferenciamento, de um lado, das artes (ou maneiras) de fazer, cujos títulos se multiplicam na literatura popular, objetos de crescente curiosidade dos "observadores do homem e, de outro lado, as ciências esboçadas por uma nova configuração do saber (CERTEAU, 1998, p. 136).

Endireitar ou entortar as normas é uma escolha dos professores; ainda que busquemos aqueles que, de alguma forma, as entortem, essa não é uma posição generalista, mas de escolha. Avaliamos que os professores não apenas podem, mas estão fazendo escolhas o tempo todo. Buscamos estudar aqueles que, em pleno século XXI, estão entortando essas normas com a definição a partir dos saberes locais e não dos saberes oficiais. Estes últimos podem ser uma referência, mas não a guia principal do fazer dos professores.

É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (FOUCAULT, 2000b, p. 351).

Trata-se de criar relações nas quais o eu e o outro não sejam transformados no mesmo que todos, nas quais fazemos intervenção a todo o momento. Trata-se de criar

relações que, na realidade, são não-relações, pois são formadas pela alteridade, estão em constante transformação por causa daquilo que congregam. O papel é desempenhado pelo discurso em relação aos que lhe são próximos e vizinhos, assim é necessário estudar a constelação discursiva à qual ele pertence. Esse discurso pode desempenhar, na verdade, o papel de um sistema formal de que outros discursos seriam as aplicações em campos semânticos diversos.

Os discursos também podem se opor e pode-se perceber relações de delimitação entre aqueles que se distinguem em seus instrumentos ou formas de aplicação. É um jogo de inclusão ou exclusão de enunciados do interior de um dado discurso. Neste ponto, as posições possíveis do desejo em relação ao discurso emergem, porém o desejo não é somente produto de uma fantasia, é a forma abstrata que o discurso sobre o currículo escolar pode assumir e que somente a ação em sala de aula pode revelar. Trata-se, portanto, de criar um mundo a partir de um não-mundo, pois é constituído por um inacabamento constitutivo, por uma exterioridade que constantemente o dilui. E arremata:

Não sei se é preciso dizer hoje que o trabalho crítico também implica a fé nas luzes; ele sempre implica, penso, o trabalho sobre nossos limites, ou seja, um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade (FOUCAULT, 2000b, p. 351).

Ao construir essa liberdade, Foucault (2000b) estende as possibilidades de vida. Ele desloca as pedras e faz com que novas forças nos afetem e nos joguem para o limite. Com esse texto, aprendemos que devemos sempre estar no limite, que devemos sempre estar em movimento, que devemos nos destruir a todo instante, que devemos sempre procurar a diferença, devemos promover a todo instante uma perda de si mesmo. A liberdade, em Foucault, constitui-se pela recusa à identidade.

O currículo é baseado em ODS, que é uma coisa internacional muito mais chique. Tem o marcador de gênero na ODS e eu já trabalhei com um diretor que disse que não era para falar de gênero, porque estava tendo toda aquela confusão do Fernando Holiday, de escola sem partido na prefeitura, nós poderíamos ser processados e caso fôssemos, ele não iria depor a nosso favor, isso porque ele não ia colocar o registro funcional dele “na reta”. Como uma nossa colega falou “a nossa estratégia: você trabalha e não registra”, porque, nesse caso, não é mais na escola que eu trabalho, mas já chegou a acontecer isso. É um marcador dos ODS, que vêm da UNESCO (Interlocutor - professor 2 - grupo focal dos docentes).

Com a finalidade de observar essas pequenas transgressões, que são o fundamento desta pesquisa, inicialmente, precisamos perceber que todas as emissões percebidas nascem de uma leitura flutuante das respostas emitidas pelos participantes da pesquisa. Isso permite que pensemos nas hipóteses centrais deste trabalho investigativo, mas também no surgimento de novas perspectivas.

Ao realizar a exploração do material, verificamos formas de agrupar os relatos e mapeá-los e, finalmente, realizamos a releitura aprofundada das respostas e posterior aos relatos, visando reorganizá-los para a elaboração das categorias finais. Estas foram submetidas a um processo de discussão à luz da literatura pertinente, levando em conta os conteúdos comuns. Assim, na análise, os dados foram organizados segundo suas unidades de significação.

Ao trabalhar uma análise, primeiramente, temos que apresentar ao leitor o cenário em que ela ocorreu. Por cenário, compreendemos a contextualização do tema em que nos situamos para, depois, realizar uma breve explicação do que é a análise do discurso e de seus pressupostos.

Enquanto o dispositivo teórico diz respeito aos pressupostos usados como base, o dispositivo analítico funciona como um demonstrativo do campo teórico já individualizado para um trabalho específico, com um recorte já delimitado. O dispositivo teórico é sempre o mesmo, mas o analítico não é. "O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise" (ORLANDI, 1999, p. 27).

Como a análise é feita em espiral, em hipóteses que vão e voltam, que são confirmadas e refutadas, as marcas vão sendo identificadas à medida que o trabalho avança e faz o batimento entre descrição e interpretação. Terminada essa análise, é necessário organizar as marcas e as propriedades para as quais elas apontam para fornecer a interpretação da análise de forma organizada. Quando terminamos essa análise, não é mais sobre o texto que ele fala: é sobre o discurso.

Neste ponto, podemos mostrar o funcionamento do discurso que identificou na materialidade do texto por meio das marcas, dos exemplos retirados do corpus. Não basta dizer que o texto apresenta um determinado discurso. É necessário mostrar com textos o discurso em funcionamento.

Ao avançar, vimos a necessidade de um retorno da análise ao ponto de reconhecimento do poder-saber para dentro de sistemas de controle mais eficazes, a partir do currículo oficial trazem modos de produzir conhecimento e, de certa forma, verdade acerca das relações escolares, de constituir um certo tipo de subjetividade, através de discursos produzidos pela vontade de verdade e legitimadas pela escola. Nesse sentido, os macropoderes do Estado são reconduzidos através dos micropoderes das disciplinas, afetando as relações sociais. No nosso caso, o discurso advém de um contexto social escolar, alimenta as relações e a ele deve voltar. Ao fim, também pretendemos apresentar, a partir da análise discursiva, qual visão do fato social se diferencia da visão padrão presente no imaginário social.

Cada situação de fala põe o indivíduo em uma posição-sujeito. No nosso caso ela consiste no papel desenvolvido todos os dias pelos professores no contexto de sala de aula, no interior de escolas públicas do município de São Paulo. Essa posição-sujeito é um conceito que se refere ao lugar de onde se fala e se produz sentido. No entanto, quando falamos em lugar, não é ao lugar físico que nos referimos, mas ao lugar simbólico, construído historicamente nas relações sociais.

Esse preâmbulo, discutido até aqui, inicia a dinâmica que se apresenta e se pautou nos professores paulistanos inseridos em diferentes escolas, avaliadas a partir de um instrumento que afere a qualidade do currículo aplicado a partir de uma prova semestral realizada pela SME. Porém, não limitam suas ações como se se assujeitassem a esse processo, pois a maioria das respostas permitiu compreender que há uma criação, resistência e alteridade na relação professor-aluno e que isso permite novas formas de fazer, relacionar-se e transitar um discurso que se desvela do oficial. Ele não é organizado, mas paira como ação discursiva construída no tempo, cria espaços de fala e uma alternativa àquilo que está pronto, em outra roupagem, que rompe com a expectativa de um fazer padronizado.

As hipóteses se situam a partir do conhecimento do currículo oficial implantado, a partir de 2017, na cidade de São Paulo, acreditava-se que existiam formas de criação, resistência e alteridade dos professores frente a esse currículo. Essas práticas discursivas estão presentes nas relações de poder existentes na escola, conforme o momento histórico e os diversos territórios da cidade.

Na perspectiva de comprovar, ou não, as hipóteses analisaram-se os dados recolhidos nas três categorias, a primeira:

1) Discurso do professor: se reconhece como alguém que fez parte da escola que leciona. Ele entende a importância dos saberes dos estudantes em sala de aula, não apenas como um conteúdo descrito pelo currículo.

Das perguntas feitas aos docentes da Rede Municipal, na questão 1², pode-se agrupar as respostas “não” e “sim” dos 102 docentes que responderam ao questionário, e averiguou-se que 33 responderam negativamente e 69 afirmaram positivamente.

FIGURA 1: QUESTÃO 1 – Nuvem de palavras: 33 respostas “não”



A análise da nuvem de palavras, apesar de simples, auxilia na indicação da frequência com que elas aparecem, tornando-se visualmente interessante, pois fornece uma ideia inicial do conteúdo do material. Com essa análise, podemos verificar quais palavras aparecem com mais constância e também identificar núcleos de sentido, em que as semelhanças compõem um conjunto de expressões.

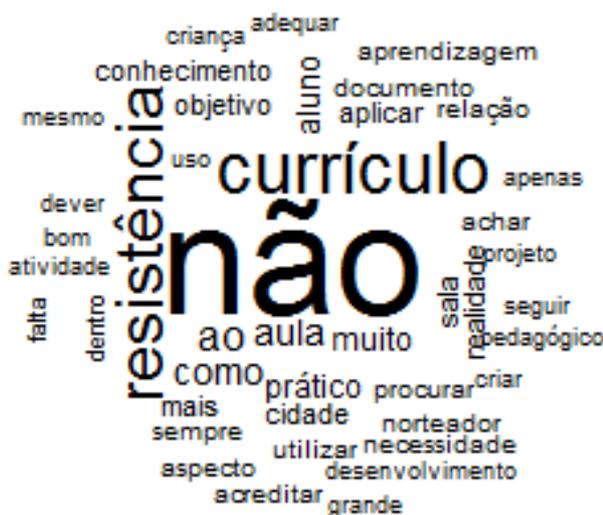
Ao vislumbrar a nuvem de palavras (o que aparece mais vezes), da **questão 1** com respostas “não”, temos como destaque o seu centro, que contém as seguintes palavras: “não”; “PPP”; “escola”; “currículo”; e “escolar”. A palavra “não” está em

² Perguntou-se: Ao escolher uma escola da Prefeitura de São Paulo, como professor efetivo, você acredita que essa instituição consegue criar um PPP com identidade própria, utilizando-se do Currículo da Cidade? Por quê?

(formação inicial e currículo oficial não dão conta do ensino e da aprendizagem, por isso tenho que criar novas perspectivas).

Das perguntas feitas aos docentes da Rede Municipal, na questão 2³, pode-se agrupar as respostas “não” e “sim” dos 102 docentes que responderam ao questionário e averiguou-se que 46 responderam negativamente e 56 responderam positivamente.

FIGURA 3: QUESTÃO 2 – Nuvem de palavras: 46 respostas “n



A Figura 3 contém as seguintes palavras: "não", "currículo", “resistência”, “aula” e "prático". A palavra "não" está em destaque e fica vinculada às demais palavras, principalmente com as palavras "currículo" e "resistência".

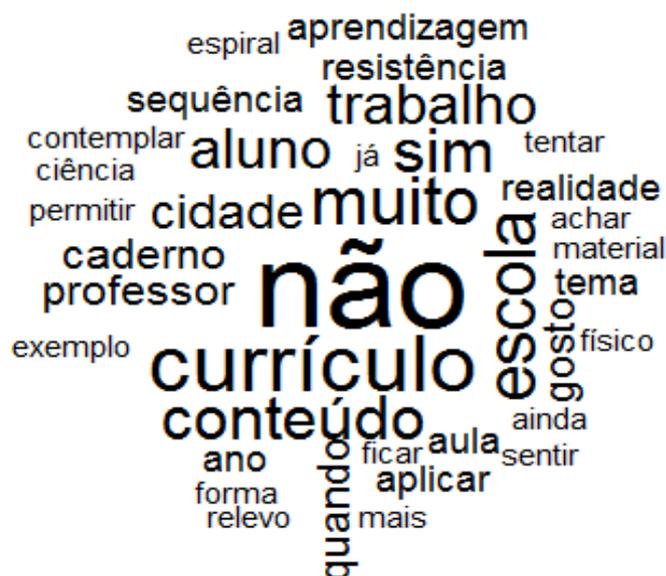
A nuvem de palavras da Figura 5 e a análise de similitude ajudam a identificar a frequência das palavras e como elas estão relacionadas. Essas figuras ajudam-nos a visualizar o universo do estudo realizado. Essas palavras indicam que não há resistência por conta da perspectiva de aulas práticas (prático) e acreditar no currículo.

Talvez, por usarmos a palavra “resistência” na própria pergunta, ela aparece muitas vezes, mas agrupada às palavras “adequar” e “atividade”. O grupo da palavra “currículo” está ligado às palavras “documento” e “norteador”.

Ainda com relação à **questão 2**, agrupou-se as respostas “sim”, conforme se vê:

³ Perguntou-se: Você tem ou cria alguma resistência em aplicar o Currículo da Cidade? Quais seriam?

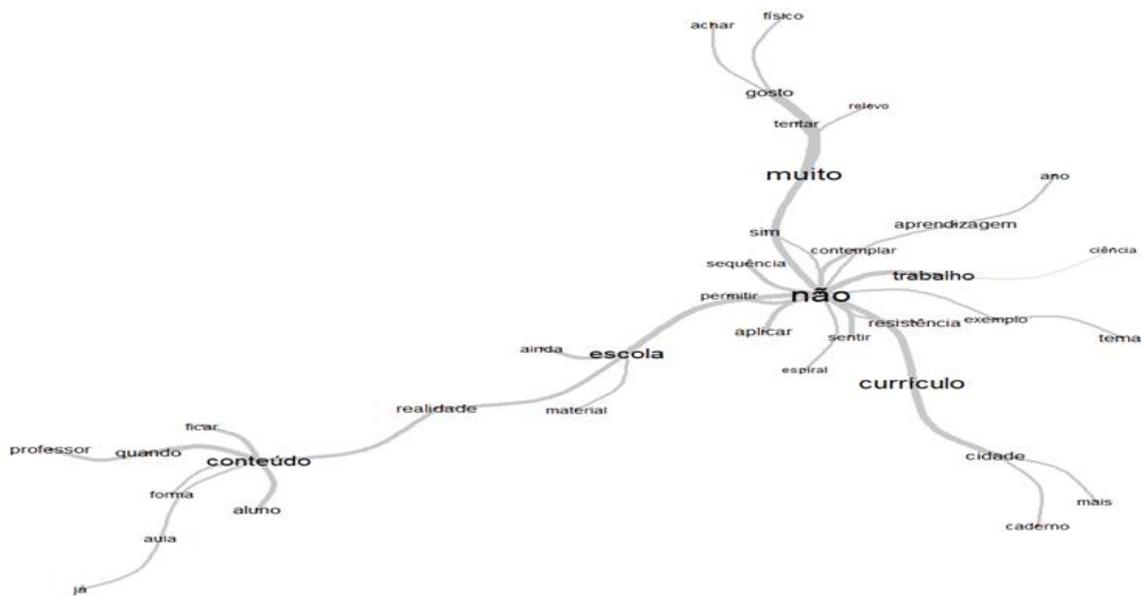
FIGURA 4: QUESTÃO 2 – Nuvem de palavras: 56 respostas “sim”



Com a análise da nuvem de palavras da Figura 4, verifica-se que as palavras mais constantes com respostas “sim”, mas temos como destaque o seu centro, que contém as seguintes palavras: “**não**”, “currículo”, “conteúdo”, “escola” e “trabalho”. A palavra “nã” está em destaque e fica vinculada às demais palavras, principalmente com as palavras “currículo” e “conteúdo”. O “nã”, em destaque, não significa que não há resistência, pois a resposta dos docentes desse grupo respondeu que “sim”, tinham resistências. A negativa está relacionada ao próprio conteúdo, isto é, ao currículo que, ao ser aplicado, não contempla “aluno” e “professor”, a palavra “caderno” também aparece junto ao “currículo”.

Na Figura 5, a seguir, temos mais clareza dessa associação por meio do gráfico da análise de similitude que, segundo Camargo e Justo (2018), estuda as relações das palavras, permitindo identificar as ocorrências entre elas e trazendo um resultado de conexidade da estrutura do conteúdo, cujas variáveis podem ser identificadas em partes comuns.

FIGURA 5: QUESTÃO 2 – Análise de similitude: 56 respostas “sim”



A nuvem de palavras da Figura 4 e a análise de similitude da Figura 5 ajudam a identificar a frequência das respostas dos professores que responderam “sim” ao questionário. As figuras nos auxiliam a vislumbrar o universo, com as questões referentes ao “sim” e “não”. Aqueles que responderam “sim”, além das palavras já destacadas, utilizam com frequência as palavras "não"; "currículo"; “conteúdo”; “escola”; e "trabalho". Ao observar as respostas, entende-se vinculada a palavra “escola”, o material talvez não atenda a realidade; ligado à palavra “currículo” está “cadernos”; e a palavra “conteúdo”, com vínculo às palavras “aluno” e “professor”. A palavra “resistência” não aparece com tanta frequência nas respostas dos docentes que responderam “sim”, ao contrário daqueles que responderam “não”. Percebe-se que aparece com mais frequência as palavras "não"; "currículo"; “resistência”; “aula”; e "prático". As respostas indicam que, talvez, o currículo precisaria ser adequado para aulas.

A terceira categoria:

3) Discurso do professor: é o corpo que resiste, a partir da alteridade e criação. Ele cria formas de resistir àquilo que é definido e estipulado pela estrutura educacional.

O discurso abriga uma lógica centralizada versus uma lógica periférica. Quando tratamos da prática docente, por vezes, não se considera o papel do professor nesse território distante de centros, sejam eles de pesquisa ou de formação continuada. Os professores desenvolvem um trabalho atravessado por muitos olhares e julgamentos de

toda ordem, por isso os discursos acabam definindo o que é um bom exercício do magistério. A docência passa por critérios de validação e o trabalho pedagógico tem sido caracterizado por inadequado e, muitas vezes, a prática docente tem sido acusada de todos os lados.

Para além do magistério, os professores são constituídos na sua docência não apenas de ações técnicas ou propagação de determinados conteúdos. Assim, incorporam às suas práticas as relações e pequenas interrelações cotidianas e locais, que os estruturam como seres em um determinado contexto, que os legitimam como profissionais no espaço de sala de aula, ao trabalharem e refletirem determinado currículo.

Uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime (DELEUZE, 2006, p. 58).

Tal processo, imbricado às práticas docentes, criam uma prática a partir de si, ou prática de si, que se aparta do currículo oficial. Perceber esse movimento, coloca-o no centro do conceito da parresia, do cuidado de si e do exercício de si (FOUCAULT, 2009a, p. 44), como um articulador de suas práticas, um eixo centralizador das qualidades atribuídas ao educador.

Os enunciados não são, como o ar que se respira, de uma transparência infinita, mas coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, do qual se procura apropriar-se; que as pessoas repetem, reproduzem, transformam, para os quais se traçam percursos preestabelecidos e aos quais se dá um estatuto na instituição; coisas duplicáveis não só pela cópia ou tradução, mas também pela exegese, pelo comentário, pela proliferação interna do sentido (FOUCAULT, 2009a, p. 57).

Compreende-se que essas práticas se equivalem a um vestir-se com suas próprias verdades, exercendo a parresia. Ainda que o fundamento ainda esteja em construção, ele favorece as condições necessárias para a feitura de um modo de ser. Parresia, do grego *parrhêsia*, significa coragem de dizer a verdade, falar livremente ou dizer tudo. É a fala franca, da verdade responsável, não apenas como elucubração, como mero falar, mas como prática de vida. “[...] pessoas que praticam a *parresiázesthai*, que praticam a parresia, na medida em que dizem de fato atualmente a verdade, e em que, dizendo-a, se

expõem, eles que a disseram, a pagar o preço, ou certo preço, por tê-la dito” (FOUCAULT, 2009a, p. 56).

Em si, é a coragem que os professores podem imprimir às suas falas e seus atos:

(...) o que vai definir o enunciado da parresia, o que vai precisamente fazer do enunciado da sua verdade na forma da parresia algo absolutamente singular, entre as outras formas de enunciados e entre as outras formulações da verdade, é que na parresia há abertura de um risco. No desenrolar de uma demonstração que se faz em condições neutras não há parresia, muito embora haja enunciado da verdade, porque quem enuncia assim a verdade não assume nenhum risco. O enunciado da verdade não abre nenhum risco se vocês não o encaram como um elemento num procedimento demonstrativo. Mas a partir do momento em que o enunciado da verdade, esteja ele dentro – pensem em Galileu – ou fora de um procedimento demonstrativo, constitui um acontecimento irruptivo, abrindo para o sujeito que fala um risco não definido ou mal definido, nesse momento pode-se dizer que há parresia (FOUCAULT, 2009a, pp. 60-61).

O risco é necessário ao professor nos tempos atuais e, talvez, no futuro. Sem o risco, o professor cai na mesmice de repetir fórmulas de um passado tão presente. Mais que isso, vira o reprodutor de práticas que fazem com que a escola apenas seja uma representação, de normatização de ações, de disciplinamento ou treinamento para uma vida futura. Ouvindo o Interlocutor – professor 1:

Tem alguns autores que trazem essa relação com a escola, como uma representação de um Estado que tem como padrão disciplinar as pessoas. Os padrões da escola, se pensarmos em regime militar as crianças ficam em filas, se você entra numa escola, eu ainda não entrei numa que transfere alegria, energia. Você entra numa escola, as crianças em fila. **Você entra na escola, parece um lugar de filme de terror é um lugar frio, são grades, janelas, não pode isso, não pode aquilo. É disciplina mesmo.** Não gosto desta palavra, mas é como se estivesse domesticando a pessoa, é dominar, domesticar, disciplinar. Não é um lugar em que nem a parede seja leve, não pode isso, não pode aquilo, tantas regras, por isso que as crianças quando saem da educação infantil encontra um mundo completamente diferente, está num mundo aberto do parque das brincadeiras. Você chega na escola, sentada, escrevendo, aquela coisa chata, imagine para um aluno que não sabe nem ler e nem escrever direito, conhece símbolos, mas por isso que **as crianças amam a educação física quando chegam, pois realmente a educação física é um sinônimo de liberdade dentro do ambiente escolar** (Interlocutor – professor 1 – grupo focal dos docentes, grifos nossos).

Ao discutir-se as primeiras perspectivas com os professores sobre suas impressões do currículo, já se percebem escapes que denunciam as possibilidades a partir de suas enunciações. Vemos no centro do objeto do discurso o Currículo da

Cidade, pois ele reúne os diferentes enunciados em suas formas, dispersos no tempo, mas que formam um conjunto quando se referem ao mesmo objeto: a prática docente.

Sendo o objeto do discurso a escrita oficial, quer dizer, o Currículo da Cidade, este documento aponta as regras que permitem a emergência dos discursos na atualidade. Porém, compreendemos que vêm de diferentes épocas, carregados pelo tempo, medidos e categorizados com práticas diferentes e essas saem da sala de aula. Ao reunir uma escrita única que busca esquadrihar todas as séries de enunciados que o constituem. Nas palavras do Interlocutor-professor 2:

Para mim o currículo é uma forma de direcionar o trabalho, dentro do currículo temos algo que é exposto, a maneira como vamos atuar dentro da nossa rotina ele tem uma condição que não é um currículo tão explícito, que não está tão colocado que forma cidadãos, organizando as ideias que serão propostas, que é um currículo que está oculto, que está por baixo daquilo que está explicitado. A trajetória do currículo tem várias formações. A cidade de São Paulo, para chegar no currículo na forma como está hoje teve muito conflito, teve muita luta e ainda tem. É um espaço de diálogo, é uma construção contínua (Interlocutor – professor 2 – grupo focal dos docentes).

Foucault (2009a), ao discutir as formações discursivas, indica expressões que permitem ser analisadas como pontos-chaves iniciais, isto é, discutir cada papel. Ao entrar no ponto central de ser uma engrenagem que une o discurso oficial, o professor se perfaz como modelo enunciativo. Nessa perspectiva, aquilo que o define são as formas e tipos de encadeamento. Significa que ser professor, hoje, é bem diferente de trinta ou quarenta anos atrás, pois as ações agora e, portanto, a composição discursiva, passa a ser mediada por observações que se utilizam de outra métrica ou outros instrumentos.

Bem próximo, mas quase em um mesmo polo enunciativo, apresentam-se os alunos que aqui servem para nos referenciar, pois nossa investigação não buscou elementos para tratar seus discursos e suas narrativas. Entretanto, não é possível tratar o discurso dos professores sem observar o resultado do seu trabalho, que se dá com o encontro dos estudantes. A sala de aula é o espaço onde os conceitos serão postos à prova, pois é nesse ambiente que os conceitos discursivos podem se opor, é ali que eles podem emergir simultânea ou sucessivamente, mas também nas incompatibilidades conceituais.

São relações de poder, dentro do ambiente escolar e de quem também governa, é um tipo de controle, pois querendo ou não, as pessoas que colocam o currículo, dificilmente, geralmente não têm a participação de todos que fazem parte do ambiente escolar. Cadê os pais, cadê os

professores, cadê os alunos, realmente naquele debate do que acontece no chão da escola, mas não tem umas audiências, mas quem escolhe para que aquilo fique lá? Quem escolheu? Eu não escolhi, pois se eu escolhesse mudaria umas coisas. Até essa questão do padronizado, do que eu devo ensinar, do que eu devo falar é uma forma de controle (Interlocutor – professor 1 – grupo focal dos docentes).

O Currículo da Cidade é, portanto, o objeto do discurso que enuncia diretamente os caminhos que, transformados em ações dos professores em suas relações com seus estudantes, colocam em processo práticas baseadas em uma teoria que tematiza seus corpos e suas presenças. Os temas advindos dos discursos também delimitam poderes, lugares e desejos, pois há que ter identidade temática a unir, de um lado, o discurso oficial e, do outro, o discurso dos professores, que se dá na base conhecida no Brasil como construtivista, ou piagetiana.

Se houve uma escolha, não é neutra, sendo regada por perspectivas discursivas que se entrecruzam quando o professor anuncia como controle, participação, padronização, todos como elementos discursivos tematizados, que nutrem o discurso de ambos os lados e, como eles:

O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa (SÃO PAULO, 2019g, p. 51).

Se a participação parece tão indelével aos olhos oficiais, ela traz outros elementos díspares quando buscamos a mesma informação dos professores, na fala do Interlocutor-professor 3:

Eu já participei também, mas eu não participei do GT eu participei daquela fase que tem após o GT nas DRE na ocasião eu trabalhava da DRE Ipiranga e bom como todo mundo aqui é da rede vocês sabem que os GTS de história e geografia deram tanta briga, tanta briga, tanta briga que a gente não conseguiu chegar num consenso e simplesmente não tem apostila, então existe a apostila para ciências da natureza, existe para língua portuguesa e existe para matemática. Então, não optamos por não fazer a apostila porque o consenso iria vir escrito naquela apostila foi impossível literalmente dentro dos grupos, justamente eu não sei se é porque entende -se que são disciplinas que de certa maneira expressam mais posicionamentos políticos mas todas expressam posicionamento político, mesmo as meninas de educação física eu tive oportunidade de ler o currículo de educação física e eu achei assim incrível, quando ele fala da desmilitarização do movimento coisas assim que eu não conhecia eu nunca tinha pensado que grande parte da educação física tinha vindo de um contexto de regime militar por exemplo e lendo o currículo da cidade nossa achei um currículo muito crítico para caramba. Então, tivemos esse problema que não conseguimos chegar numa apostila. Talvez por

pensar que essa apostila expressaria algum posicionamento político, mas a de língua portuguesa também expressa um posicionamento político por bem ou por mal. A de matemática todas elas e foi uma visão um pouco limitada do que são as disciplinas em si, então só História e Geografia têm alguma coisa que pode ser subversiva e as outras não (Interlocutor – professor 3 – grupo focal dos docentes).

Há uma forma de governabilidade que busca situar corpos de lados diferentes e a instituição escolar auxilia nesse processo. Nesse caso, há uma busca por colonizar o pensamento dos professores, como se fossem indiferentes aos processos pedagógicos em que vivem, sendo que essa vivência é próxima dos alunos e não do currículo oficial. As técnicas de policiamento e disciplinamento de suas formas de ser e estar, portanto, de seus discursos, é uma força que está além da escolha entre obediência e simulação que caracterizou a visão colonial e pós-colonial. Porém, estão sendo gradualmente substituídas por uma alternativa.

Mbembe (2018, p. 19) situa os termos como o uso de novas tecnologias de destruição que são mais táteis, mais anatômicas e sensoriais, dentro de um contexto no qual a escolha se dá em um processo de convencimento. Se o poder ainda depende de um controle estreito sobre os corpos, bem como sua concentração em campos do saber, as novas tecnologias estão menos preocupadas com a inscrição de corpos em aparatos disciplinares do que em inscrevê-los, no momento oportuno, na ordem da participação. Isso gera, por sua vez, a generalização da insegurança que aprofundou a distinção social entre aqueles que têm possibilidades do poder-saber e dos que não têm.

Assim, cada vez mais, guerras não ocorrem entre exércitos de dois Estados soberanos. Ela passa a ser travada por grupos que possuem saberes e outros que o desprezam, que agem por trás da máscara do Estado contra grupos que não conseguem a presença do mesmo Estado. Observe que a relação do currículo não é parte do arsenal em que cada um controla grupos e territórios do saber bastante distintos em que ambos os lados têm como seus principais alvos as populações desorganizadas, no nosso caso, os alunos.

O professor é quem que pode partilhar o território do saber, com a finalidade de criar uma nova gramática. Tratar de maneira assim dramática permite-nos pensar com maior significado, pois as maneiras de matar são bem diferentes, mas, no final, não variam muito. No caso particular das guerras, corpos sem vida são rapidamente reduzidos à condição de simples esqueletos. As corporeidades são apagadas, esquecidas rapidamente.

Ao discutirmos o poder-saber a partir do currículo escolar oficial, as corporeidades tornam-se vazias lentamente. Os locais dos corpos são definidos à distância a fim de torná-los apenas vidas vazias, sem sentido, formas estranhas mergulhadas em um mundo complexo como o atual. Ao contrário do tanque ou míssil, que é claramente visível, a arma contida na forma do corpo é invisível. Oculta, faz parte do corpo e depende da ação, do discurso, da relação interpessoal (MBEMBE, 2018, p. 31).

Entretanto, é tão potencialmente ligada ao corpo que, no momento da detonação, da fala, da aproximação, da criação e da subjetividade tende a aniquilar seu condutor. Ao mesmo tempo, pode arrastar consigo outros corpos, quando não os reduz a pedaços. O grande problema se faz pela não continuidade de padrões a que a escola e o currículo estão habilmente submetidos, os assujeitamentos são formas de ser no mundo em que se espera que a escola delimite cada uma dessas ações, havendo um lugar para cada um no mundo, bastante objetivo, desde que não fuja a um jogo que já cifrado e com regras comuns (MBEMBE, 2018, p. 34).

O corpo não esconde apenas uma arma. Ele é transformado em arma, não em sentido metafórico, mas no sentido real (MBEMBE, 2018, p. 55). O que parece aceitação, pode se transformar em um leque de possibilidades para que os professores iniciem outros posicionamentos, como se vê no Interlocutor-professor 4:

Eu participei também, foi um momento posterior o material já estava sendo produzido. Para área de português não teve tanto problema havia um consenso maior em relação ao que estava sendo tratado ali, as pessoas aceitaram até tranquilamente, eu queria falar uma coisa sobre o que as meninas disseram sobre ter liberdade para trabalhar os conteúdos e até elementos que não estão ali no currículo. Nós temos essa liberdade por enquanto, porque eu digo isso a gente está com um sistema de gestão pedagógica agora que nos obriga a escolher a habilidade do currículo para *linkar* com essa aula, então tem coisas que eu quero trabalhar sim e não estão no currículo. Nosso currículo é muito amplo. Ele tem algumas coisas que ele não delimita, mas tem coisas que eu gostaria de colocar e não estão ali e eu não consigo registrar a minha aula desculpa a palavra com aquela porcaria de sistema porque ele me obriga a *linkar* com aquele objetivo que não é daquela aula (Interlocutor – professor 4 – grupo focal dos docentes).

O discurso é constituído do elemento que o funda, que é o currículo nascido, *a priori*, das relações dos professores em suas escolas. Entretanto, não nasce apenas dessa relação atual, mas de uma constituição genealógica, histórica do currículo paulistano, que vai deixando marcas nas relações já postas pelos saberes e pela própria instituição

escolar. Esse é o caminho que demarca o papel do discurso conectado a um *a priori* histórico.

Justapostas, as duas palavras provocam um efeito um pouco gritante; quero designar um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados. Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. *A priori*, não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas (FOUCAULT, 2009a, p. 144).

É possível perceber elementos ao se verificar o currículo, a partir de seus meandros, como itens que podem se impregnar de olhares ocultos que o trariam. Os professores chamam de leitura crítica, entretanto avalio como busca no cotidiano que, impregnado dos saberes dos alunos, podem ampliar seus olhares sobre aquilo que trata.

A padronização do currículo principalmente se dá através desses princípios ocultos do currículo oculto, que emerge, então que temos que fazer uma leitura crítica, pra entender que não é uma prescrição de conteúdos, tem várias coisas ocultas, por exemplo do que significa ser cidadão, dos limites, das potencialidades de ação, de como se expressar todas essas coisas que vem junto com a padronização dos conteúdos, mas também da expressão, das vivências (Interlocutor – professor 3 – grupo focal dos docentes).

Pontos de encontro entre elementos discursivos parecem surgir, mas rapidamente vemos que eles se transmutam em formas de repelir o que se aproximava.

E acredito também naquele currículo de competências. Porque é tanta habilidade é tanta competência e tanta coisa que primeiro a gente tem que estudar para ver o que é cada habilidade, é H1, H2 a gente não sabe se está ensinando o aluno a ser crítico a pensar, ou só na condição de trabalho, porque é habilidade e competência, você sabe o que é habilidade e você sabe o que é competência? Pelo amor de Deus gente, e você tem alguns coordenadores alguns gestores ah você tem que colocar, não é nem mais o que você põe no verbo compreender, aprender não. É H1, N1 C1, aff Maria até nessa coisa de competência deixa a gente louca também, e acho que isso é bem para o mercado: produção mesmo (Interlocutor – professor 1 – grupo focal dos docentes).

No encaixe você fica louco, primeiro você pensa na tarefa para depois você procurar qual que é o código da habilidade específica e às vezes não está naquele ano então eu trabalho com o fundamental II por exemplo hoje eu estava trabalhando a questão da moradia não aparece para o 7º Ano especificamente essa questão, mas como que eu não vou abordar moradia em todas as séries do ciclo autoral como não, mas não aparece. Você tem que ficar dando um nó ali procurando

alguns mais gerais para poder enviar o planejamento (Interlocutor – professor 3 – grupo focal dos docentes).

Eu acho que o que a professora está falando agora é fundamental não é porque não aparece no currículo que eu não vou fazer se eu sei que eu tenho que fazer, eu me sinto totalmente livre para trabalhar conforme eu falei lá no começo o contexto na comunidade onde eu estou inserida, o currículo não me prende fora essas siglas e essa chatice burocrática que realmente é exigido lá os códigos das habilidades que a gente não escreve mais e sim com códigos, essa iniciativa da construção desse currículo eu acompanhei as complicações iniciais lá em 2016 e 2017 de um grupo de professores que participavam. Cada disciplina tinha um grupo e realmente ali era tiro, porrada e bomba. Cada um pensava em uma coisa, cada um acreditava que tal conteúdo e que tal atividade tinha que estar presente de toda maneira no currículo, então esse ponto eu acho bastante importante e ideia do pouco que tenho de educação, realmente eu vivi essa experiência de realmente mesmo com uma participação pequena de ter tido a oportunidade de estar lá e de realmente falar o que eu acho, e eu acredito que dentro da disciplina de artes, os conteúdos de artes as crianças e adolescentes precisam aprender minimamente (Interlocutor – professor 5 – grupo focal dos docentes).

Pode-se anunciar a experiência como expressão daquilo que os professores trazem como verdade vivenciada em sala de aula, “em outras palavras, creio que há, no interior do enunciado parresíástico, algo que poderíamos chamar de pacto: o pacto do sujeito que fala consigo mesmo” (FOUCAULT, 2009a, p. 62).

Há uma triangulação dos fundamentos tratados por Foucault para situar a experiência dos professores como fator que une seu discurso a seu assujeitamento: 1) o saber, a partir da análise do discurso; 2) o poder, com a arqueologia dos dispositivos de controle social ou disciplinares; e 3) a subjetividade a partir das formas como os professores, como sujeitos, são levados a se posicionar no mundo.

E por "pensamento" queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis três elementos - formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis – são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de "foco de experiência" (FOUCAULT, 2009a, p. 4-5).

Os professores vivem diante dos problemas sociais trazidos cotidianamente por seus alunos, que implica não apenas interiorização de normas, deveres e obrigações, mas rígidos controles sociais sobre o que trabalham em sala de aula. Se presos a essas perspectivas, suas experiências nada mais são que reflexos; o que se apresentaria como produto de uma resistência seria apenas uma socialização que visa a incorporação de

valores e de condutas trazidas pelos saberes dos alunos, fruto de sua experiência no mundo, socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade.

Eu vou falar o que eu percebi, as questões de desigualdades e territórios. Eu percebi que houve uma mudança na escola, então estamos discutindo mais as questões raciais, mas as questões de territórios, de reconhecer os territórios de valorizar aquele território, de fazer esses mapeamentos desses territórios. De conhecê-los. Então, nessa questão tanto escola e quanto na formação que tivemos de educação física também, eu acho que foi uma das formações que eu fiz, que realmente eu me sentisse pertencendo ao espaço da formação do pessoal de educação física. Todas as vezes, deram vozes a todas as questões de igualdade, das questões que também envolvem racismo e preconceito, e na escola estamos estudando muito as questões raciais, muito. Estamos fazendo um trabalho, a coordenação desse ano está fazendo coisas que a falávamos no outro currículo, ou alguém citava, mas era completamente descartada pela questão do senso comum, que desigualdade é para todos: brancos, pretos e tudo mais, mas nisso eu realmente percebi mais a questão das desigualdades na questão de territórios, valorizar nossa cultura aqui primeiro. Primeiro se conhece o território depois a ideia é ampliar, então, acho que fez o processo que foi um salto maior do que do outro currículo, é isso que eu tenho que falar (Interlocutor - professor 2 - grupo focal dos docentes).

Nosso caso específico traz a experiência como um conceito que se estrutura como um dispositivo. Este último é o conjunto heterogêneo de discursos dos professores a partir de suas experiências em sala de aula, tanto o dito como o não dito, mas que se expressa em corporificações. É quem dita o jogo de poder, que vincula os saberes como estratégias de condicionamento da ação. Então, o dispositivo é o conjunto de estratégias de relações de poder que condicionam certo tipo de saber e por ele também são condicionados (CASTRO, 2016, p. 35). E é sempre importante frisar que os dispositivos são a maneira pela qual os corpos se tornam sujeitos.

Nas palavras do Interlocutor-professor 4:

Exatamente, então quando elas falaram nessa questão da liberdade de fato eu me sinto livre para trabalhar atualmente e faço coisas bacanas com meus meninos e estou satisfeita com o trabalho que eu faço, mas quando eu vou registrar isso eu sei que muitas vezes aquilo que eu registro é mentira, porque eu estou fazendo outra coisa (Interlocutor – professor 4 – grupo focal dos docentes).

Para Agamben (2009), é na ação dos corpos nos dispositivos que nos tornamos sujeitos. Os dispositivos, que em Foucault (2000b) trazem instituições tradicionais como a escola, evoluíram para, hoje, representar “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, condutas, opiniões e discursos dos seres viventes” (AGAMBEN,

2009, p. 40). Portanto, é a experiência dos professores, dentro do espaço escolar, a força motriz que pode alterar o contexto em que o currículo oficial se insere, para ser movida pelos sujeitos que vivenciam a sala de aula e lhe dão sentido.

E assim eu não sei em que pé nós vamos ficar com essa questão desse sistema porque que foi feito desta forma nos obrigando a fazer dessa forma, por exemplo, tá a gente tem no currículo essa questão do ciclo autoral de discutir o TCA. O TCA tem que ser discutido por todos os professores trabalhar em grupo com os alunos etc. e tal e não tem essa questão assim específica de TCA no currículo, uma habilidade específica que eu vou colocar lá na aula, mas se eu parar minha aula para dar uma aula sobre TCA o que eu vou usar como habilidade que está lá no currículo que não é específico daquilo não tem, não tem, então eu não sei exatamente até quando a gente terá essa liberdade, de ir trabalhando coisas que não estão ligadas ao currículo. Porque o sistema mudou e agora ele tem esse formato de ficar ali querendo *linkar* absolutamente tudo que a gente faz com a habilidade que tem que estar lá no currículo, então a gente coloca algumas mentiras, eu fiz isso esse ano e nesse sistema ele entrou e não funciona. Eu não sei se continuar no próximo ano, foi um elemento à distância a mais nesse período de pandemia a gente ter que preencher aquilo que não funciona. Então acho que é uma coisa que a gente tem que pensar por que aquelas habilidades ali estão tão obrigatórias e a gente tem que obrigatoriamente *linkar* a nós e nós não temos a liberdade de deixar sem uma habilidade, por exemplo, preencher como sistema anterior, a gente preenchia todas as informações da aula e acabou era mais prático e é algo que me deixa um pouco cabreira vamos dizer assim (Interlocutor – professor 4 – grupo focal dos docentes).

Chegamos ao ponto em que se pode discutir toda uma estrutura, aquilo que Foucault (2009a) chama de “pacote de noções”, com tematizações importantes, como: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação com o outro e dizer-a-verdade (FOUCAULT, 2009a, p. 44), com a finalidade de levar o outro a, também, dizer a verdade. Esse sujeito não é dado, nem é aquele mobilizado pelas estruturas da sociedade. Ao contrário, ele cria relações constitutivas para ser, no nosso caso, os professores que estabelecem seus diferenciais, seus olhares únicos, escapando de uma identidade imposta, pronta, em que se pergunta: “não haveria experiências nas quais o sujeito possa se dissociar, quebrar a relação consigo mesmo, perder sua identidade?” (FOUCAULT, 1995, p. 50).

Eu acho que eu sei a resposta, a parceria entre nossos governantes, eu trabalho para rede estadual também e lá na secretária digital eu tenho que fazer exatamente desta maneira, eu tenho que *linkar* lá colocar definir a habilidade e eu tenho que burlar o sistema, porque aquela habilidade, aquela competência não condiz com meu planejamento com o que eu conheço dos meus alunos, mas eu tenho que indica-lo

porque já vem uma tabela pronta das habilidades a serem trabalhadas (Interlocutor – professor 5 – grupo focal dos docentes).

Você faz essa reflexão enquanto professor que burla o sistema, você imagina quantos não fazem automático já aquilo até por não reflexão, por fazer uma crítica a respeito disso. Eu faço se não tiver habilidades lá eu coloco nos objetivos e não clico onde você está falando e também não coloco número não, se tiver o número da habilidade que eu estou querendo trabalhar só um exemplo, eu clico lá e está ok. Coloco os objetivos mais amplos embaixo, agora se não tiver eu não clico lá em cima nos conteúdos e coloco tudo que eu vou trabalhar tem um espaço em branco, que eu faço isso no estado agora da prefeitura além da questão das habilidades que é a competência. Ele já deixa você preso em trabalhar para as provas, as avaliações que a prefeitura fala que os índices de matemática e português acabam melhorando, já faz a plataforma política de cada governo, que também direciona para uma coisa só, está ficando complicado para todos, aliás, ainda bem que nós estamos fazendo essa reflexão (Interlocutor – professor 1 – grupo focal dos docentes).

O discurso se define sobre um feixe de enunciados, que sob uma determinada formação discursiva são praticados ao longo de um tempo em que será a regularidade compreendida na dispersão do conjunto de enunciados estudados sobre o currículo. É importante frisar que essa regularidade precisa de regras, no nosso caso, inseridas na escola, pertencentes a uma determinada realidade dada e na ação. Nestas, há um manifesto interesse que nos cumpre sempre observar daquilo que os professores trazem como seu, como conquistas suas. Nas palavras do Interlocutor-professor 1:

E um dos questionamentos dos professores era que a gente estava falando de pluralidade cultural. E cadê essas pessoas que não estavam representadas ali, então a professora deixou bem clara as referências que foram trazidas eram de homens brancos, a palestrante era branca e sai o questionamento, é muito fácil à gente falar de representatividade só que cadê essas pessoas efetivamente aqui e isso era o pessoal de educação física, e uma das mulheres falou: lá na DRE a gente tem um advogado negro, mas nossa 54% da população é negra, você falar que um advogado negro representa uma raça inteira, então foi bem questionado essa questão, e na questão de falar desses diferentes povos vai muito da gestão e da coordenação, porque apesar da lei estar lá vejo isso por experiência própria. Eu tive colegas também negros e negras em questão de gênero também é um campo de batalha dentro do interior da escola ou com a gestão e quando a gestão ou a coordenação, a coordenação tem que abraçar a gestão tem que abraçar e ir para o embate porque infelizmente apesar de estar na lei ninguém quer trabalhar as pessoas ou por falta de conhecimento ou porque acham que é o discurso reproduzido do senso comum, do mimimi, do mito da democracia racial que não existe preconceito, então esses embates estão dentro da escola então assim a escola que eu trabalho a coordenadora bateu o pé é lei o gênero também está na lei, a gente está seguindo a lei então assim primeiro a gente tem que descolonizar nós mesmos. E tanto os professores brancos como negros também, porque a gente faz parte de um racismo que é uma construção social a

gente carrega no discurso esse racismo, para desconstruir isso a gente tem que ter conhecimento do que estão falando e o problema assim que eu vejo muito em professores é a reprodução do senso comum, parece que o professor esqueceu que ele é pesquisador, que ele consegue ir atrás da fonte que ele tem que buscar a causa, então assim tudo bem que a gente sabe que é uma ideologia dominante dentro dos sistemas a gente sabe que tem dentro do sistema de todas as instituições que fazem parte do governo, e às vezes mesmo apresentado autores de referência. Então a gente está trabalhando com a coordenadora que bateu de frente, e escutou muito e eu que já levei o nome até de extremista e uma briga um embate até pelos colegas mesmo, e a gente teve o Kabengele, a gente teve Leila Gonzales, a gente teve esses momentos que são históricos. Então a gente aprendeu sobre religião gente coisas maravilhosas que eu como preta não sabia de quanto material tem falando desses povos. Assim, apesar de tudo ainda entra em discussão, por exemplo, eu trabalho com um professor branco e ele falou assim nossa não aguento mais falar de questões de negros. Você não acha que fala demais, justo para quem, para mim. Ele comenta isso, eu falei pra ele engraçado vamos fazer a pergunta ao contrário, durante sua vida inteira que você trabalhou e que você trabalha, quantas vezes você já ouviu falar de negros, quantas a não ser no chicote na época do professor de história lá que dá a questãozinha da história dos escravos e consciência negra que é aquela festinha lá bem rasa que não aprofunda conhecimento nenhum eu falei pra ele quantas vezes, a sua fala já está sendo preconceituosa, durante sua vida inteira a gente nunca reclamou que só trabalhava branco, você nunca reclamou que a gente nunca pensou nos povos originários, você nunca reclamou de quem era imigrantes que dificilmente alguém trabalha. Eu falei assim então, você não está nem um ano porque começou esse ano e você já está reclamando, então assim isso também é um campo que gente, oh já vem de baixo pra cima esse campo de batalha e se você pega o caderno da escola que tem as atividades do currículo com o material de apoio que eles deram, é uma atividade dos povos originários, da questão racial do preto. São duas e uma coisa gente assim, o que eu vejo nesse material assim supérfluo não aprofunda, então a gente enquanto professor tem que aprofundar por exemplo até no currículo de educação física, está lá várias práticas corporais de aventura, skate tudo lá uma atividade, duas daquela perguntando se você conhece se você gosta, assim se a gente seguir daquele jeito que está no caderno não tem história as coisas não tem história, porque são várias atividades você tem que ter a opção de escolher uma e depende do professor. Falar do negro ou vai falar do branco, vai falar do originário ou vai falar de qual atividade e ali não tem povo originário nas práticas radicais de aventura não tem preto e nem povos originários, por exemplo, você vai falar de quem? Do branco? E tem uma atividade lá embaixo ou duas que está falando, então essa questão igual esse campo de poder e de disputas. Quando a gente tem essa visão bonito da democracia muito clara ainda, porque a gente vê isso na escola, nos alunos, eles próprios são pretos e ofendem o outro com piadas e sem perceber, então assim é uma luta e é igual a gente falou a gente acaba pegando algumas atividades. Por exemplo, eu pego atividade tá falando eu pego represento a imagem e coloco alguma história aprofundo. A gente tem que aprofundar, porque eu acho assim a gente está num momento que a gente viu o que as escolas a gente não tem senso crítico, a gente não tem senso crítico coletivo, é o coletivo que faz a mudança então a gente está num

campo de batalha de professores de pesquisadores e todos são pesquisadores e cientistas nas suas próprias salas de aula é isso que eu falo só que a gente não vê eu não sei se é a barreira a ideologia que está tão enraizada, se é o posicionamento que eu estou, e se eu quero mudar esse posicionamento, mas se com o professor está difícil, essa questão da representatividade igual ela falou é até onde? Uma questão é a gente viu quando a gente foi convidada a montar um protocolo de saúde, pergunta que fim levou nossa contribuição nesse protocolo? O protocolo já veio pronto lá de cima então muitas vezes é jogo político, eu fiz a minha parte social, diplomática, e democrática é isso e pronto (Interlocutor – professor 1 – grupo focal dos docentes).

Em tempos que caracterizam a sociedade por olhares múltiplos, pela ampliação das formas de conflito e de ação social, os alunos não podem mais ser reduzidos a um só tipo de papel programado, não podem atuar segundo uma lógica única e determinada, dada e submissa. Melhor dizendo: assujeitando-se e, talvez, pela falta de coragem, sem uma busca por esclarecimento. Assim, não existe mais um paradigma único da ação, em que o motor é o professor, sua experiência que precisa refletir no sujeito aluno.

Reitera-se que professores e alunos destacam-se pela capacidade de distanciamento em relação ao currículo oficial e pela capacidade de iniciativa e de escolha. Segundo Dubet (1994, p. 37), é na ação que se constrói um conhecimento da sociedade. Ele distingue uma vertente comunicacional: os encontros dos saberes em sala de aula e na experiência trazida pelo vivido.

Sobre isso eu queria falar. Sobre o currículo de história, porque ele traz esses objetivos bem destacados e eu fico me perguntando: quando você quer trazer uma narrativa, por exemplo, de história do Brasil no período colonial, e você destaca você separa do conteúdo dorsal, as mulheres no período colonial os negros no período colonial, e os indígenas no período colonial, isso é incluir ou excluir? Porque quando isso vem deparado na narrativa do currículo fica para esse cara como, por exemplo, como você acabou de citar que o professor acha que está falando muito de negro ele pega e faz e ignora esse objetivo. Ele está destacado do eixo programático do currículo então me incomoda muito que esse traga isso dessa forma achando que está trazendo uma perspectiva democrática e crítica. Quando na verdade o eixo mulher, negros e povos indígenas eles teriam que estar dentro da narrativa central do currículo, e não como um objetivo ou uma coisa separada, então o professor que não é negro, nem indígena e nem mulher, um homem vai colocar assim, ele chega para falar, ele vai dar a aula dele do Brasil Colonial, e fala como se fosse uma apenas uma curiosidade. Então as mulheres nessa época, os negros nessa época, como se fosse um acessório da época na narrativa que ele tá colocando no currículo quando não é o acessório, tinha que ser a narrativa ser veiculada quando a gente fala de uma rede onde a escola deve ser tipo 98% da população da escola deve ser negro, e como você trata isso como um tema de destaque, como um trecho de uma aula e não como o eixo programático dorsal daquele tema daquele objeto de conhecimento. Essa é uma questão que me incomoda desde o

princípio no currículo e que, eu não sei se depois a vamos fazer um comentário sobre isso, mas também vem assim no livro didático, então o livro didático ele também traz descolado, ah mulheres. Surge uma página de mulheres descoladas da realidade da narrativa que ele está trazendo que, o cara que quiser pular, vai só pular, porque não está sendo discutido (Interlocutor – professor 3 – grupo focal dos docentes).

É o problema da política, que traduziríamos como experiência, isto é, da política entendida como certa prática, que envolve a participação, tendo de obedecer a certas regras, indexadas, de certa maneira, à verdade, e que implica, da parte de quem joga esse jogo, certa forma de relação consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 2009a, p. 148). Na fala do Interlocutor-professor 6:

Talvez nós pudéssemos nos aproximar de alguma coisa parecida se houvesse algo mais ou menos como o PPP porque ele é mais regional, ele é mais específico ele trabalha de certa forma aquela comunidade escolar. Porque eu não acredito que haverá consenso nunca, seja sobre qual disciplina for, quando todos os professores sentarem e conversarem e falarem: olha esse é o currículo ideal representa de maneira mais ampla toda a sociedade. Até porque eu bato nessa questão de ser extremamente heterogênea e quanto a colega [diz o nome] seja bem vinda, pois eu sou afrouxada também. Já até cunharam porque agora tem essa também, porque você tem que fazer de conta que não está acontecendo nada e que a 10.639 é para inglês ver e quem quer colocar ela em prática, sofre (Interlocutor – professor 6 – grupo focal dos docentes).

As lógicas da experiência levam a um conjunto social que é uma justaposição de três grandes tipos de sistemas: comunidade, escola e assunção de uma dinâmica de interdição entre saberes, cuja finalidade é a definição de uma criatividade humana que não pode ser reduzida à tradição ou à utilidade (FOUCAULT, 2009a, p. 110). Cada um destes sistemas é fundado em uma lógica própria.

A experiência social é o resultado de uma articulação aleatória entre essas três lógicas: a integração, em que o ator é definido pelos seus vínculos na comunidade; a estratégia, na qual o ator é definido por seus interesses em um meio de produção ou no mercado; a subjetivação, na qual o ator é um sujeito crítico frente a uma sistemática de produção de novos saberes.

Os professores fazem da sua experiência cotidiana o arco central para tratar de sua autonomia e vale destacá-la para que se compreenda uma lógica não-hierarquizada de saberes para destacar sua busca. Essa lógica é mais complexa que a busca ou o encontro da identidade, pois exige dos professores uma capacidade de integração não

apenas com seu entorno, mas para destacar elementos fundantes de um pensar que se instaure na sala de aula.

Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum (CERTEAU, 1998, p. 143).

A experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o sujeito pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado. Em outras palavras, é a experiência que pode aproximar o sujeito de uma representação do outro. É o uso de uma tecnologia do cotidiano, uma tecnologia social que traga uma gramática que seja sua.

“[...] às vezes, parece como se a brilhante análise de Foucault dos séculos de imperialismo europeu produzisse uma versão em miniatura desse fenômeno heterogêneo: o gerenciamento do espaço (feito por doutores, pelo aperfeiçoamento de administrações), mas em asilos; as considerações da periferia, mas em termos dos loucos, dos prisioneiros e das crianças. A clínica, o asilo, a prisão, a universidade - tudo parece ser uma "tela alegórica" que impede uma leitura das narrativas mais amplas do imperialismo (SPIVAK, 2010, p. 39).

O professor tenta questionar as situações em que está exposto para dar-lhe um sentido a partir do estranhamento em relação ao que se apresenta. Em uma sociedade que cobra resultados, ele pode entregar uma performance discursiva que permita um movimento de distanciamento daquilo que é oficial. Sua atitude é geradora de conflitos, de oposição ao que está posto, de reivindicação de autonomia, que só é possível através de uma forma de engajamento por parte dos alunos, já que não pode esperar que o currículo oficial o faça. Objetivamente, essa é sua premissa criadora, ele é o articulador das ações em sala de aula e cria elementos que constroem sua experiência social dentro de uma perspectiva que o aproxime de seus alunos como sujeitos que precisam interagir e criar.

Vocês vão falando e vai aparecendo as imagens na nossa cabeça, o currículo ele mostra a pluralidade dos povos, só que não tem aprofundamento histórico, também tem esse lapso então assim eu posso escolher o esporte que eu quero trabalhar mas eu entendo eu Elza que o conhecimento tem que ser conceituado tem que buscar história como surgiu, porque surgiu para que possa chegar na minha parte prática de tudo ali, então assim tá lá o leque de opções e aí você decide qual escolher, só que o aprofundamento teria que ser do professor, e aí qual é a sua opção, qual a sua reflexão e as suas escolhas que também já deixa aquela questão que a Bia falou, vários recortes quem decide, e aprofundamento, então fica a base do professor, pois fica gente me desculpe é que eu vejo a questão de alienação identitária por falta da história eu acho que é um dos fatos, então se você não tem seu conhecimento histórico já está alienado você não tem a verdade ali toda você tem recortes de verdade, então assim a criança tem que aprender a pesquisar aprofundar e buscar origens, saber da onde surgiu nada surgiu por acaso do vazio, então assim é, então eu acho que também ficou assim vocês vão falando vai entrando nas mentes aí e gente tá vendo, então esse aprofundamento histórico também ficou, o professor escolhe o leque da história e se quiser aprofundar ou não ou deixa do jeito que está aqui está falando de todo mundo, todo mundo está feliz tá na foto imagem e ok (Interlocutor - professor 4 - grupo focal dos docentes).

Então, surge um viés que recorta todas essas perspectivas pautadas nas experiências dos professores. Se há falta de fundamento em suas falas, uma análise mais detalhada nos traz um aprofundamento que permite discutir como esses enunciados constroem o ponto central que queremos discutir aqui. Para isso, chegamos ao cerne da questão, pois se o professor cria divisas a partir de si, o que ele tem criado é uma forma de pensar e experienciar os saberes que são seus e que governa a partir de sua experiência.

A esse movimento quero expressar o termo *gambiarra*. Será a *gambiarra* que ele está criando que nos possibilitará a passagem a um estágio posterior no qual o que é valorizado emerge de sua ação, que poderá refletir os fundamentos necessários para que o processo de ensino-aprendizagem se integre em outras paragens.

Ao verificar no dicionário, temos:

Gambiarra: 1. Extensão elétrica formada por um longo fio que, com uma lâmpada na extremidade, permite a iluminação em pontos diversos de uma área relativamente ampla; 2. ELETR, GÍR: Serviço elétrico malfeito, especialmente com a finalidade de obter energia elétrica de maneira ilegal; gato; 3. Pop. Recurso, ger. provisório, para solucionar um problema (MICHAELIS, 2015).

Como sujeito da enunciação, o professor transpõe, a partir de sua experiência, formas de escapar de um assujeitamento, de angariar por si e por seu discurso um

“enunciado performativo, o estatuto do sujeito da enunciação é importante” (FOUCAULT, 2009a, p. 61) e, nesse processo, precisa criar formas que são ferramentas suas para surgir como elemento que advogue a si percursos que lhe permitem jogar com a vantagem de, na sua relação com os alunos, não ser aquele que limita, mas aquele que produz, que ilumina, que à sua forma execute sua *parresia*, sua gambiarra, externar sua coragem.

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da mulher parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao do Terceiro Mundo), a condição de ser "negra" ou "de cor" perde o significado persuasivo. A estratificação necessária da constituição do sujeito colonial na primeira fase do imperialismo capitalista torna a categoria "cor" inútil como um significante emancipatório (SPIVAK, 2010, p. 49).

Sendo o enunciado a ação, a prática e as relações que nos permitem ser, será na gambiarra que encontraremos seu nível mais profundo de relação com outros domínios, outros objetos discursivos e, mesmo, outros enunciados. Será essa gambiarra e sua tentativa de aparecer a cada dia que a colocação não apenas no campo discursivo, mas nas variadas formas como o corpo do magistério abrirá fendas para se colocar e aparecer. Não são apenas palavras, como muitas vezes somos levados a pensar, são performances que denunciam formas de ser e estar no mundo.

Não é de se ficar espantado com essas homologias entre as astúcias práticas e os movimentos retóricos. Com relação às legalidades da sintaxe e do sentido "próprio", isto é, com relação à definição geral de um "próprio" distinto daquilo que não é, os bons e os maus torneios da retórica jogam no terreno que foi assim posto de lado. São manipulações da língua relativas a ocasiões e destinadas a seduzir, captar ou inverter a posição linguística do destinatário (CERTEAU, 1998, p. 14).

Sem querer entrar em questões que envolvam tipificar a cultura, pois traria outros vieses que este trabalho não comporta, devemos mencionar o fato de sermos conhecidos como *malandros, improvisadores, dribladores*, aqueles que *deixam para a última hora*. Ao fim e no meio de um processo a gambiarra é uma astúcia dos professores, como indica Certeau (1998, p.17). E, ao contrário do que possa parecer, não há demérito nesse processo, pois queremos valorizar um jeito de ser que nos permita uma identidade. Portanto, temos uma leitura que se corporifica em fazer, em

ação, em experiência, em executar, mesmo com poucos recursos ou sem as condições ideais.

Uma equipe gestora que não dialogue vai encontrar resistência com o professor, é horrível dizer isso, mas quando fecha à porta da sala, a sala é do professor não tem então assim muitas vezes eu peguei coordenadores fantásticos que queriam fazer coisas lindas e eu via coisas que eu falava sim senhor, tudo que a gente conversou não foi pra nada e assim a pessoa tem culpa não, porque ela precisa de tempo para poder entender aquilo, para poder compreender aquilo, para poder vestir aquilo não dá para você abrir mão do que você acredita de um dia para o outro. Assim, dentro de uma construção quando você estuda os documentos é tudo muito recente é tudo muito novo, as pessoas têm a nossa querida primeira-dama que veio falar, eles querem atrapalhar um pouco o movimento com relação ao muito esforço relacionado à inclusão, então eles querem trazer algumas coisas que não são interessantes pra inclusão porque a escola especial não é inclusiva (Interlocutor - professor 2 - grupo focal dos docentes).

As lacunas que a escola vai deixando, mesmo em casos mais complexos, como receber um documento novo como o Currículo da Cidade, de um tempo exíguo para compreendê-lo, pois sua formação já se dará com a ação efetiva em sala de aula, mas que, por esse mesmo motivo, permite, como Foucault (2011, p. 29) afirma, que

quanto ao discurso científico, quando ele se desenrola – e que não pode deixar de fazê-lo, em seu desenvolvimento mesmo – como crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais, desempenha justamente esse papel parresíástico (FOUCAULT, 2011, p. 29).

O professor reconhece seu papel de agir diante daquilo que lhe chega às mãos, a buscar entender as formas que anuncia lugares, perspectivas e formas de ser.

Enfim, eles trouxeram algo que não é interessante para ninguém, e assim eu vejo que muitos professores entendem isso como positivo. Não é positivo porque falta e quando você estuda os documentos que falam sobre a inclusão e o que acontecia antes e o que acontece agora e você fala que precisa de tempo. Eu acredito muito que as coisas são muito novas, que não teve uma continuidade saudável no processo, porque ao mesmo tempo o que a gente percebe no currículo principalmente do fundamental uma vontade de criar amarras. Você vê que a forma que eles vão, eles falam eu te dou essa liberdade, que eles colocam um instrumento de avaliação que se você não seguir o que está exposto. Você, enquanto profissional, será avaliado como se você não estivesse fazendo seu trabalho e ou você se rende e faz o que está sendo lá, ou você anda de acordo com o que você sente ou acredita. Então é muito desencontro, tem muita coisa nesse meio (Interlocutor - professor 1 - grupo focal dos docentes).

Há o conhecimento de que forças de lado a lado estão em jogo, em uma sistemática inserida em um contexto em que as escolas paulistanas se instalam, em sua maioria, nos espaços periféricos da cidade. Essa compreensão do território, sua vivência nesse espaço, em contato com um discurso produzido de maneira centralizada, traz nuances para que o professor se apresente. Ao fazê-lo, precisam apresentar suas resistências para enfrentar as dinâmicas que lhe são impostas e que mascaram sua identidade, suas formas de ser e circunscrevem seu corpo a um limite dado.

Enxergo com total autonomia, até porque não podemos esquecer do PPP, porque é o PPP que vai mostrar a realidade da escola, a realidade da comunidade e todos os dados que são muitos e que são colhidos constam no PPP então procuramos enxergar o currículo da cidade dentro do PPP. É uma coisa totalmente ligada à outra, vamos encaixando (Interlocutor - professor 2 - grupo focal dos docentes).

Fato reafirmado em um grande conjunto de falas, aqui sintetizadas em uma que resume o ponto de vista de profissionais da rede que atuam como formadores (técnicos da SME) do Currículo da Cidade que amplamente reafirmaram:

(...) quando eu penso em currículo me remete à ideia de identidade, como se o currículo fosse a identidade de uma escola e, no nosso caso, a identidade de uma rede. Ao ler o Currículo da Cidade e parte introdutória dele, que é igual para todos os componentes, se tem clareza de como é que a secretaria se posicionou em relação ao ensino e a aprendizagem e tem ideia de que essas são as características da educação nessa gestão, nessa administração. Então, sempre o currículo me remeteu muito a essa ideia de identidade, que é algo que nos diferencia de outro lugar, de outra rede, de outra escola, apesar de ter muitos pontos de aproximação entre diferentes currículos (Interlocutor - Formador SME 1- grupo focal técnicos).

Um exemplo disso é o momento em que se vive com a pandemia mundial, por causa do Covid-19, em que os professores lideraram uma greve contra as condições impostas pela SME, de retorno ao trabalho presencial. Denominada “greve pela vida” houve uma articulação e a manutenção de mais de 100 dias de greve em 2021, que culminaram com a vacinação executada pela prefeitura de São Paulo com prioridade aos professores da Educação Básica.

Ainda que o exemplo não seja foco da investigação e sua investidora tenha iniciado logo depois de terminarmos os grupos focais, ela já era uma iniciativa que se apresentava pelos professores como foco resiliente para que suas propostas fossem ouvidas, e foram.

O modo de vida aparece como correlativo essencial, fundamental, da prática do dizer-a-verdade. Dizer a verdade na ordem do cuidado dos

homens é questionar o modo de vida deles, é procurar por à prova esse modo de vida e definir o que pode ser validado e reconhecido como bom e o que deve, ao contrário, ser rejeitado e condenado nesse modo de vida (FOUCAULT, 2011, p. 130).

O que podemos notar é um entrelaçamento possível entre ações necessárias para a construção das práticas dos professores que de fato trabalhem aspectos de uma formação humana mais próxima à realidade local e dos alunos e o exercício contemporâneo da parresia, da fala-franca, do dizer a verdade.

Esse educador *parresiasta* opõe-se às tentativas de profetizar verdades, aquelas advindas dos discursos de outros que perpassam o tempo todo o cenário educacional, que substanciam o currículo oficial e que se distanciam da realidade. Entretanto, não é algo a ser descartado e, nesse sentido, há muito cuidado em trazer aspectos que podem ser positivos, mas sem perder a autonomia do professor em sala de aula.

Mesmo tendo uma boa formação na universidade pública, embora muito teórica, em minha opinião, e todo o processo de aprendizado que vamos adquirindo, faz com que a gente vá se descolando daquilo que é muito fechadinho. O que eu posso inovar e modificar na minha prática é perceber o que os alunos estão precisando também (Interlocutor - professor 6 - grupo focal dos docentes).

É dessa forma que os professores encontram as formas de posicionarem suas situações, buscarem efeitos de alteridade em relações que não se mostram em linearidade, mas se perfazem através de relações de contraste, distinção, diferença, em que o discurso dos professores exerce forças que buscam se contrapor ao que chega através do discurso oficial. Percebendo o que os alunos precisam, considerando os saberes que eles trazem à escola.

Eu acho que se a gente quer acertar algumas coisas, temos que estar abertas a isso. A gente tem que ter essa sensibilidade que a arte traz, de você ver aquela obra de arte e tentar pensar a trajetória que o cara fez para aquela trajetória estar ali, o que ele passou. Então, eu acho que essa sensibilidade da arte que a gente como professor quando está falando de diferentes povos de romper esses preconceitos de raça gênero e classe, essa questão de sensibilizar com o outro, temos que estar aberto porque se a pessoa não quiser essa abertura, vai bater cabeça e não vai. E só complementando sobre o professor falando do quarteto fantástico, eu só vou dar um exemplo que a gente tem alguns professores de educação física que são muito tradicionais, que só trabalham esses esportes e eu trabalhei em uma escola assim. Então do 1º ao 9º ano a gente tinha que dar basquete e várias competências, e realmente se a professora tem uma visão tradicional e eu tenho uma visão que inclui mais as pessoas, não tem como trabalhar. Não vou ficar trabalhando a vida inteira só os quatro (componentes de Educação Física que alocam os esportes populares), sendo que temos

diferentes gamas de esportes, jogos e brincadeiras. E eu falei: amiga não dá não, não dá pra gente ficar dando basquete do 1º ao 9º ano e só aumentando as habilidades o ano inteiro apenas com esse quarteto fantástico (Interlocutor – professor 1 – grupo focal dos docentes).

Ao nos posicionarmos, tem-se por finalidade evidenciar os elementos fundantes daquilo que chamamos *gambiarra*. Que nasce com seu sentido pejorativo, despreparado, desfragmentado, desfigurado e, mais importante, sem os fundamentos teóricos que se buscam na organização de um currículo que parece hermético ou livre de erros. Na realidade, as gambiarras discursivas performam os elementos de uma *parresia* que se faz presente, mas em outro *locus* epistemológico.

Quaisquer que sejam as razões para essa ausência específica, o que considero útil é o trabalho sustentado e desenvolvido sobre a mecânica da constituição do Outro. Podemos usá-la para obter uma vantagem muito mais analítica e intervencionista do que as invocações sobre a "autenticidade" do Outro. Nesse âmbito, o que continua sendo útil em Foucault são as mecânicas do disciplinamento e da institucionalização à constituição, como tal, do colonizador. Foucault não as relaciona a nenhuma versão, anterior ou posterior, proto - ou pós -, do imperialismo. Essas são extremamente úteis aos intelectuais preocupados com a decadência do Ocidente. Sua sedução para eles, e o temor para nós, é que poderiam permitir que a cumplicidade do sujeito investigador (profissional do sexo masculino ou feminino) fosse disfarçada como uma forma de transparência (SPIVAK, 2010, p. 84).

Esse espaço criado, ainda não visto, mas experienciado, é parte dessa construção do professor como instituinte de seu trabalho, de sua prática pedagógica. De uma escola que se constrói bem diferente daquela que foi alvo de Foucault (2009a) em seus tradicionais e mais conhecidos trabalhos.

A *gambiarra* é o ponto oculto advindo de um discurso trazido pelos professores como fonte de saber, de poder, onde suas condições de existência instituem formas de ser que comportam o interior do espaço escolar. Como não o capta, o Currículo da Cidade deixa as lacunas para que ocupe espaço e não o faz nesse momento, ele traz sua construção histórica para se perfazer. Esses elementos permitem o nascimento de caminhos feitos em uma performance criativa, formas de resistir ao que está posto, bem como fazê-los pensar na alteridade necessária ao desenvolvimento da sua experiência em sala de aula.

São indicadores de consumo ou de jogos de forças. Estão na dependência de uma problemática do enunciado. Por isso, embora (ou por serem) excluídas em princípio do discurso científico, essas "maneiras de falar" fornecem à análise "maneiras de fazer" um

repertório de modelos e hipóteses. Afinal de contas, são apenas variantes, numa semiótica geral das táticas. [...] Talvez respondam a uma arte imemorial, que não apenas atravessou as instituições de ordens sócio-políticas sucessivas, mas remonta bem mais acima que nossas histórias e liga com estranhas solidariedades o que fica aquém das fronteiras da humanidade. Essas práticas apresentam com efeito curiosas analogias, e como imemoriais inteligências, com as simulações, os golpes e manobras que certos peixes ou certas plantas executam com prodigiosa virtuosidade. Os procedimentos desta arte se encontram nas regiões remotas do ser vivo, como se vencessem não apenas as divisões estratégicas das instituições históricas, mas também o corte instaurado pela própria instituição da consciência. Garantem continuidades formais e a permanência de uma memória sem linguagem, do fundo dos mares até as ruas de nossas megalópoles (CERTEAU, 1998, p. 15-16).

Este trabalho anuncia as proposições foucaultianas (2009a) para que, partindo do objeto currículo oficial, encontremos os conceitos e modalidades enunciativas para, ao final, encontrar a gambiarra como estratégia de ação formalizada pelo discurso dos professores, como sua astúcia como sua performance a escolher uma arte que vença por outros caminhos.

Esta análise discute exatamente como esses pontos se apresentam para essa construção. E se não é simples fazê-lo, pretendemos correr os riscos necessários, demonstrando como os enunciados se conectam mesmo fora de uma ordem cronológica, em que as teorias e os conceitos se subordinam às regras trazidas das formações discursivas. Assim, a prática docente acontece de maneira que, quando menos se percebe, altera, como uma gambiarra, a configuração social como uma nova tecnologia emergente.

Das perguntas feitas aos docentes da Rede Municipal, na questão 3⁴, pode-se agrupar as respostas “não” e “sim” dos docentes que responderam ao questionário e averiguou-se que 36 responderam negativamente e 67 responderam positivamente.

FIGURA 6: QUESTÃO 3 – Nuvem de palavras: 35 - respostas “não”

⁴ Você desenvolve prática de ensino e curriculares diferentes das propostas do Currículo da Cidade? Quais?

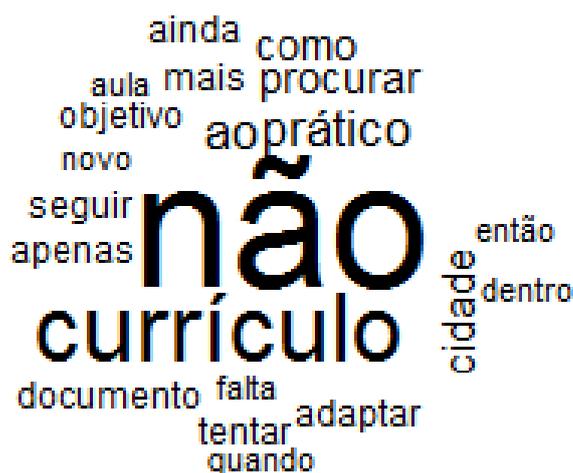
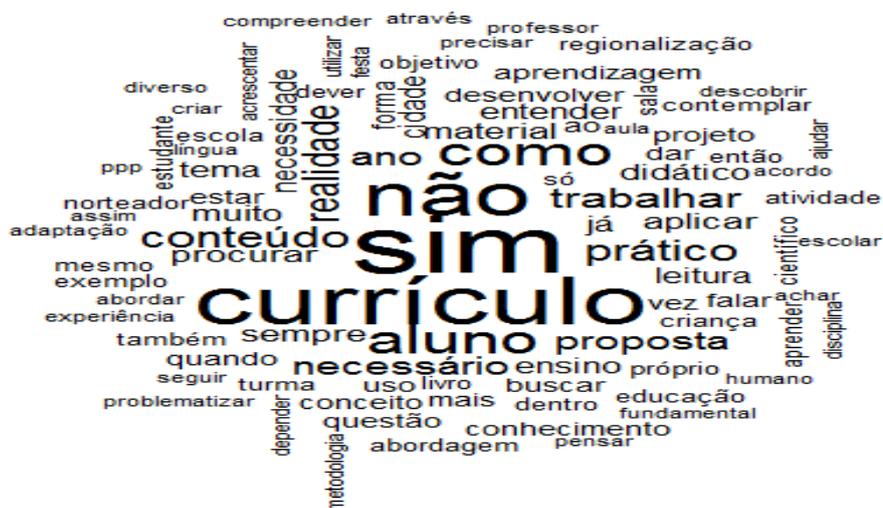


FIGURA 7: QUESTÃO 3 – Nuvem de palavras: 67 respostas “sim”



Com a análise da nuvem de palavras da Figura 7, verifica-se palavras mais constantes com respostas “sim”, mas temos como destaque o seu centro, que contém as seguintes palavras: "sim"; "currículo"; “não”; “aluno”; e "realidade"; “prático” e “conteúdo”. A palavra "não" está em destaque e fica vinculada às demais palavras, principalmente com as palavras "conhecimento" e "aprender" (mais visível na Figura 8). O “não”, em destaque, não significa que não há possibilidades diferentes, pois a resposta dos docentes desse grupo respondeu que “sim”, mas ligado à questão de não haver aprendizagem ou conhecimento.

não consegue sair de uma condição medíocre. Ao fim, é necessário ter a coragem de se servir de si mesmo sem necessitar da ajuda de alheios. A riqueza do trabalho do professor pode ser apresentada em seu contrário.

Não preciso necessariamente usar aquele conteúdo que está sendo disponibilizado nos materiais didáticos para alcançá-lo e posso buscar outros meios que considero mais eficientes para alcançar o aluno. Inclusive, a questão da pandemia eu acho importante, pois ela mostrou que só o livro não resolve nada, eu preciso sentir e ver a heterogeneidade da sala para conseguir adaptar muita coisa, porque às vezes está colocado de uma forma que não vai alcançar o aluno. Então eu preciso dessa intervenção direta do professor para perceber isso, e eu não esperava (Interlocutor - professor 4 - grupo focal dos docentes).

As principais causas que impedem o esclarecimento estão no comodismo, na preguiça e também na covardia. Em nosso caso, o professor continuará sempre em sua menoridade, já que é mais cômodo ser menor. As pessoas não estão acostumadas a fazer o uso de seu próprio entendimento, conforme Kant (2010) exemplificou em algumas situações: um diretor espiritual tem consciência em nosso lugar; um médico decide a nossa dieta etc. Reafirmamos o lugar do professor em compreender seu lugar discursivo como potente, porém na complexa equação de partir de um entendimento de si, para, aos poucos, agregar aquele que o constrói como professor: o aluno.

O discurso é uma analítica que emerge dos enunciados, que se situam não nas palavras, nas frases, nem na proposição ou na rigidez de um ato. Os enunciados apenas fornecem condições de possibilidade para a existência de todas as formas de analisar o processo discursivo. Eles não estão nem dentro nem fora, agindo externamente sob uma cadeia de signos, mas surgem em seus interstícios, no limite dos signos, em uma regularidade que só emerge após encontrar as regras de formação de um discurso.

Nesse caso, as regularidades encontram-se nas regras que explicam os discursos, em suas modificações que se sustentam no tempo, nas repetições e continuidades. Em nosso caso, a ação dos professores em oposição ao discurso oficial, que é o Currículo da Cidade.

Sua compreensão reside não na armadilha da repetição das noções da tradição de um saber arqueológico, mas “há, em primeiro lugar, um trabalho negativo a ser realizado: libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma a sua maneira, o tema da continuidade” (FOUCAULT, 2009a, p. 25). Em um processo de compreensão de si que envolve seu reconhecimento, aprofundando essas reflexões,

Agamben (2009) nos provoca ao dizer que o reconhecimento da personalidade é aquele a que as grandes máquinas nos sujeitam: a catraca do metrô, a câmera de segurança, o computador e até seu próprio celular. Nem o dinheiro é seu, ele é do banco que lhe permite acessar conforme ele, banco, deseja. E nesse sentido:

No momento em que prega o indivíduo a uma identidade puramente biológica e associal, promete-lhe que o deixará assumir na Internet todas as máscaras e todas as segundas e terceiras vidas possíveis, nenhuma das quais poderá alguma vez pertencer-lhe propriamente (AGAMBEN, 2009, p. 68).

Precisamos refletir sobre as formas como acontecem esses reconhecimentos e as multifacetadas que podemos assumir com o uso de várias máscaras sociais, mas o que importa é assumir essas várias vidas ofertadas. Estamos propondo que os professores, ao assumir e seguir o caminho da parresia, da fala franca, do dizer a verdade, assumam um compromisso com o que há de concreto nos sujeitos que permeiam a educação.

O que surge como concreto gera novos fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos, idênticos e análogos, permitindo repensar a dispersão dos discursos reduzindo as diferenças dos pontos de partida, primeiro para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem. Entendendo os problemas de origem, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos. Aqui a geração da gambiarra, da parresia.

O mesmo acontece com a influência exercida pelo professor, que fornece um suporte aos fatos, em um discurso estabelecido em uma comunicação. O passo seguinte permite pensar a singularidade construída na gambiarra, vivendo os caminhos que cada um traça para chegar ao lugar de formação, a refazer a escola, a contestar aspectos que considera injusto precisando imprimir seu discurso em uma agência que busque “desenrolar-se como crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais” (FOUCAULT, 2011, p. 29).

Essa difusão do que nos tornamos criou muitas pessoas tímidas e temerosas, sendo difícil livrar-se da menoridade, já que está implícita nele quase que de forma natural, chegando mesmo a criar desejo por ela. Esse motivo limita a ação dos professores se veem como pessoas que não sabem lidar com a liberdade. O que queremos ressaltar é que há uma busca justa dos professores em tentar sair da

menoridade, em um processo discursivo que vai encadeando meios de escalar novas possibilidades de ser.

Foucault distingue assim dois sistemas heterogêneos. Ele identifica as vantagens que uma tecnologia política do corpo conquistou sobre a elaboração de um corpo doutrinal. Mas ele não se contenta em separar duas formas de poder. Seguindo o estabelecimento e a multiplicação vitoriosa dessa "instrumentalidade menor", procura pôr em evidência as molas desse poder opaco, sem proprietário, sem lugar privilegiado, sem superiores nem inferiores, sem atividade repressiva nem dogmatismo, eficaz de modo quase autônomo por sua capacidade tecnológica de distribuir, classificar, analisar e individualizar espacialmente o objeto abordado (enquanto isso, a ideologia "tagarela") (CERTEAU, 1998, p. 112-113).

Por possuírem essa menoridade, os professores poderiam ser facilmente manipulados por uma minoria de indivíduos capazes de criar uma linha de pensamento próprio, no nosso caso a SME seria esse direcionador que buscaria tirar proveito da situação, obrigando-os a viver sob seu domínio. Entretanto, sob a ótica de manutenção de uma ordem, os professores estão se colocando como agentes contrários, avaliando que o esclarecimento se dá em uma ascendência de ações que emergem da sala de aula.

O esclarecimento exige uma liberdade não limitada e não condicionada. Se a verdadeira liberdade fosse dada, seria quase inevitável que um público se esclarecesse. Se os professores, agora libertos da menoridade, espalharem o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada um em pensar por si mesmo, temos a base do espírito do esclarecimento, de pontos de saída que, como parresia, foram incluídos pelo pensamento foucaultiano.

É a teoria e a prática, aprendemos entrar na escola e parece que só existe a prática, eu ao menos tive uma teoria completamente tradicional e eu nem conhecia. Porque era tradicional ou construtivismo, e hoje sabemos que tem um monte, que vamos estudando, aprende e já tem uma nova e vamos aprendendo e eu acho que essa questão que aprendemos é meio na pancada, é no dia a dia. Porque não dá pra ser apenas conteúdo e eu acho que essas questões que estamos passando no momento aumentam nossa angústia de estar tudo o que conquistamos em movimentos sociais se perdendo e novamente reproduzimos um discurso hegemônico as coisas mais absurdas não fazemos a reflexão com nosso aluno, já é difícil com os professores, mas acho mais fácil com nossos alunos. Eu tive uma experiência que fomos para o lado das questões raciais em educação física onde trouxemos a dança como movimento e trouxe a história da dança no contexto de pessoas pretas, e é incrível como os alunos participaram e como eles aprenderam e como. Eles me ensinaram e nós às vezes nivelamos essas questões por baixo. Acha que não é importante, ou que o aluno não vai entender. Então, parte do currículo veio bem melhor que os outros, nas questões que falam da

desigualdade, mas para que realmente, **para fazer a diferença tem que ser nós, unir isso com os conteúdos. Eu tive que aprender Maculelê. Eu nem sabia como iria fazer Maculelê. Aprendi basquete, e tinha um amigo que era professor e me ajudou e comecei a bater sem ritmo nenhum e esse meu amigo me ensinou o ritmo rapidinho, e os alunos também me ajudaram. Tive poucos problemas sobre se os pais iam gostar, teve uma mãe que falou que era música de magia negra** (Interlocutor - professor 3 - grupo focal dos docentes - Grifos nossos).

Observe que primeiramente se constrói um campo de presença, que traz enunciados admitidos por alguns como verdade, mas muitas vezes criticados, rejeitados e excluídos. Algumas vezes, nós mesmos, nossa composição como pessoas que transitam em espaços de formação, como a universidade, que nos limita a uma menoridade ou a um assujeitamento como forma de ser. É justificada pela autoridade, pela tradição ou apenas seguindo aquilo que pertence a uma formação discursiva, ações que delimitam a formação do grupo de conceitos. Enfim, a ação, a compreensão de si pode levar a uma abertura para um feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual, que só pode ser relacional, criado, inventado, reinventado. A construção é a base da parresia, e por estar em construção ainda é uma gambiarra que permite abrir campos novos do saber-poder.

É nesse campo, no qual as relações de ordem de verificação experimental, validação lógica na ação e até de repetição pura e simples, que encontramos as construções da gambiarra, maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns com os outros, em que há disposição de novas possíveis relações, descrições e narrativas. São novas formas de se relacionar que abrem um novo campo de memórias ligado às formas de insubordinação, que regem os novos enunciados, imbuídos e carregados de crítica, de comentários, de reinterpretação de formas de entendimento a questões que precisam ser revisitadas e reformuladas.

(...) e eu tive que escrever em cima da legislação em cima do currículo com a coordenação e tudo, mas quanto aos alunos eu não tive preconceito nenhum e às vezes são muitos preconceitos que nós temos, então eu acho importante a teoria, ela é muito importante eu acho que temos que seguir assim. Não precisa ser uma coisa fixa, mas tem que ser uma teoria que seja crítica e que ensine essa criticidade e precisamos praticar isso na prática e eu acho que a pandemia me deu um apavoro. Estávamos fazendo um projeto com os estudantes e eu parti para o Slam, não sei se vocês já ouviram falar do Projeto Slam, meus alunos adoram cantar e dançar: é com eles mesmos. O Slam é uma forma de protesto da periferia vamos jogar estes contextos sociais que estão acontecendo das desigualdades, vamos falar do feminismo vamos falar do racismo. Com os pequenos podemos pegar a questão

do preconceito mais geral e a questão das queimadas da conservação, referente às queimadas do Pantanal e toda essa destruição. E foi isso e falamos, agora só não dá pra fazer a prática, porque nós estamos dentro de casa dando aula online e eu acho que tudo depende como a professora falou de alguém abraçar. Se a escola inteira abraçasse virava um movimento enorme, mas felizmente temos aquela colega que topa tudo. Então falamos, vamos fazer? Vamos! Eu sempre tive uma professora de inglês e uma de artes que está junto conosco neste processo, então vamos fazer um Slam artístico, e um Slam de poesia e vamos fazer de dança, fazemos uma batalha de dança, inventamos e inovamos. Falei só que tem que esperar está pandemia passar, para que possamos fazer a parte de dança, e podemos pensar na questão vamos fazer vídeo, eu falo gente é tanto vídeo que essas crianças assistem, mas não sabe anexar o vídeo? Não tem condições. Não acho legal exigirmos dos professores, diversos vídeos onde moramos em um bairro periférico, as crianças não têm esse acesso, às vezes eles acessam pelo celular, muitas vezes são dados móveis e você fica toda hora pedindo vídeo, vídeo, vídeo, pede para professora da sala, pede para professora de artes, pede para professora de educação física. Eu falei: vamos fazer um livro, onde pegamos a parte artística, a professora de artes faz uma montagem, pedimos para os alunos fazerem, usamos o Google Formulários, pedimos para os alunos fazerem as estrofes: oito ou doze estrofes. Sugerimos o tema algumas palavrinhas chaves e faz um livro em PDF em que conseguimos transformar. (...) Englobamos um projeto para o ano que vem e eu acho que é isso temos que estar se adaptando a realidade para ver se o aluno desperta essa consciência crítica, mas eu acho que o currículo orienta muito, a pedagogia também é importante que orienta nossa prática a nossa ação nisso, botar a mão na massa. Como faremos isso? (Interlocutor - professor 3 - grupo focal dos docentes).

Se Kant (2010) conclui que uma revolução poderia, talvez, realizar a queda da opressão da ordem vigente, mas sem produzir uma verdadeira reforma do modo de pensar, necessária para o esclarecimento geral, serão os professores, com o devido tempo, aqueles que podem apontar saídas para que novas formas de pensar o fazer pedagógico sejam a emergência de novos saberes a adentrar o palco da ação transformadora. Nesse processo de análise discursiva, temos presentes

As condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condição de existência, mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2011, p. 66).

É necessário entender que aquele que produz o discurso é autorizado por algo ou alguém e, no caso dos professores, tem bons motivos para ter essa espécie de linguagem. Neste trabalho de analisar os discursos dos professores, a produção da verdade se dá no “ato pelo qual a verdade se manifesta” (FOUCAULT, 2011, p. 5). O que está em jogo, nesse caso, é a forma, no seu ato de buscar dizer a verdade, o

professor se constitui ele mesmo e é constituído pelos outros como sujeito detentor de um discurso de verdade, apresentando-se aos seus próprios olhos e aos dos outros aquele que diz a verdade, e qual é a forma do sujeito de dizer a verdade (id, 2011, p. 4).

Essa estruturação da verdade na cultura de si, o dizer-verdadeiro sobre si mesmo, foi uma atividade em conjunto, uma atividade com os outros, uma atividade de confrontar a si mesmo, mas também de confrontar o currículo, ainda que não seja possível descartá-lo, mas torná-lo uma atividade com o outro, uma prática a dois (FOUCAULT, 2011, p. 7). Porém, adicionaríamos a essa ação uma triangulação de processos que também envolve o documento, bem como a ação no PPP intencional na unidade escolar. E, nessa conjuntura, encontraremos a figura do professor como aquele que cuida de ensinar o cuidado de si àquele que pretende ascender à sua verdade, o estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quero iniciar considerando um aspecto importante para o fechamento deste trabalho: a loucura. Ainda que não seja o ponto de inflexão central desta tese, precisamos também considerá-la. Primeiro, por vivemos um período pandêmico nunca antes vivido com tantas mortes, mas ao mesmo tempo a ciência conseguiu uma resposta rápida. E em segundo plano, a compreensão que foi um tempo em que o funil da vida foi apertado, que passamos por ele e ao chegarmos do outro lado, no agora: chegamos num outro lugar.

Este lugar é o momento de celebrarmos nossa loucura. Queremos então parafrasear Shakespeare, quando Hamlet dia que há método na loucura. Nesta obra havia um plano por trás dos fingimentos e isso não é ocultado. Ao mesmo tempo, vivemos com um Alienista, em versão atualizada do personagem de Machado de Assis, na direção do país, que avalia que o certo é apenas aquilo que sai de si. Já nós, somos os loucos que precisam ser apartados por sabermos quais caminhos vamos tomar:

Se a loucura conduz todos a um estado de cegueira onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade; na comédia em que todos enganam aos outros e iludem a si próprios, ele é a comédia em segundo grau, o engano do engano. Ele pronuncia em sua linguagem de parvo, que não se parece com a da razão, as palavras racionais que fazem a comédia desatar no cômico: ele diz o amor para os enamorados, a verdade da vida aos jovens, a medíocre realidade das coisas para os orgulhosos, os insolentes e os mentirosos (FOUCAULT, 2000a, p. 20).

Este estudo prima por entender que os professores sabem qual caminho tomar. Que ele é o porta-voz do currículo estruturado em sala de aula, portanto em ação e seu lugar no interior das escolas num espaço geográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 98) delimitado, em que o jogo é realizado pelas relações e não por determinações prontas pensadas à distância. O caleidoscópio criado é um feixe bem menor para olhar as potencialidades locais, para se compreender os saberes a serem produzidos da relação professor-aluno.

De um lado a manutenção de um saber sistemático, ancorado em teorias, em metodologias, em estruturas que um dia foram testadas e validadas. De outro a necessidade de compreender corpos que são negados em suas totalidades, que surgem para compor, através de exercícios, horários, normatizações que se solidificam, por exemplo, em documentos oficiais, neste caso do Currículo da Cidade. Há potência nesta junção, que só pode ser manifestada com o fazer dos professores que, neste caso,

emanam um discurso em sua forma de fazer, pensar, realizar as aproximações necessárias para criar novas paragens, navegações e subjetividades:

Porque a teorização educacional ameaça o império da verdade e a sua entropia mortífera. Exercita modos de educar, que comportam estriamentos e também oportunidades de recriação. Conjuga uma realidade surpreendente, que parece debilitar as energias, mas cujo desequilíbrio abre recomeços. Conserva a sutileza estética de lutar. Porque os educadores mantêm um pouco de atenção e estão suficientemente distraídos, para não caírem nas armadilhas da coincidência consigo mesmos. Renunciam à unidade. Esquecem a busca das origens perdidas. Escapam de currículos que são assentados em temporalidades e lugares seguros. Detestam a árvore da metafísica, seus ramos universais de sentido e raízes essenciais. Navegam em novos mares, desembarcam e não colonializam. Porque a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. (CORAZZA, 2010, p. 152)

Entende-se que o objeto deste estudo é o atual Currículo da Cidade (como discurso oficial), e o objetivo principal desta tese é analisar os discursos de professores do Ensino Fundamental Anos Finais da cidade de São Paulo e suas inferências sobre ele. Ao entender os discursos de professores a respeito do currículo oficial da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017), busca-se também compreender as ações docentes, de maneira complementar e inerente aos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Há uma visão do que significa escola que é bastante fatalista sobre seus destinos. Escolher o campo foucaultiano é um desafio, pois sempre se discorre sobre o olhar negativo de sua teoria sobre as instituições, entre elas a escola. Esse ponto já está situado nos senso comum, sendo tão poderoso que mesmo acadêmicos de outras áreas opinam a respeito, sem conhecer a realidade e sem uma análise mais aprofundada do campo. Observe que neste estudo compreendemos que a escola não apenas não deixará de existir, mas ele passa por momento de alteração profunda em suas estruturas.

Estamos deslocando do ponto negativo sobre a escola, ainda que não em seu todo, mas na sua configuração de encontro principal que é a sala de aula. Neste micro-território é que se encontram nossos personagens. A arena se abre aos discursos que são ali produzidos, travestidos com a coragem necessária para influenciar aspectos da educação que antes eram desprezados. A produção fechada a quatro paredes emerge mais uma vez, pois será o professor quem estará levando positivamente o resultado

dessa produção de discursos, mesmo que de maneira informal aos espaços de formação que não são apenas internos, mas especialmente externos. Aquilo que no passado nem se ouvia nas formações de professores acabará sempre pontuado por eles e não é uma questão pontual apenas é a intromissão do discurso em seara alheia.

Não é algo momentâneo, é uma mudança traçada nas últimas décadas e que se perfaz especialmente pela atuação do professor que vem se alterando nos últimos tempos. Avaliamos que não é algo de fora para dentro da escola, pois se assim fosse os aspectos trazidos do senso comum já a teriam colocado sobre outras bases normativas que, em parte poderiam até melhorar seus índices quantitativos. Entretanto, as mudanças que se operam são feitas de modo silencioso, naquilo que altera seu cerne para outros parâmetros. O mais interessante é que o operador deste processo é a sala de aula, que proporciona o encontro fundamental de discursos, porém, não é simples ainda situá-lo sob a ação dos alunos, desta forma será o professor quem imprimirá as marcas necessárias na escola como instituição.

A escola segue como o espaço da normativa. Do controle de corpos. Da limitação de perspectivas. De inserir numa dinâmica ainda, em sua maioria, em que o pátio, o refeitório, os corredores, os ambientes externos, ainda seguem os mesmos disciplinamentos e muitas vezes, reitera assujeitamentos comportamentais do passado. Ao mesmo tempo, geralmente a dinâmica escolar ainda é a da culpabilização, em especial esses são externos e se situam na família, nas condições sociais e de vida, ou na falta de uma formação adequada e de materiais pedagógicos, para apenas exemplificarmos.

Por isso, nosso foco em olhar o interior das salas de aula para captarmos os discursos dos professores. A necessidade de compreendê-lo é parte fundamental para acreditarmos que a escola pode se transformar num espaço em que o poder-saber pode ser partilhado e de certa forma, cuidado pelos professores para que seja um espaço pleno de debates, numa perspectiva de criar participação a partir de tensionamentos, pois não é simples trazer temas significativos aos jovens quando eles também questionam o mundo. As tensões criadas são positivas, pois se prepara a próxima aula com elementos que dão ganchos para novos elementos das áreas curriculares. É uma nova forma de fazer o poder-saber circular neste ambiente.

Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso

como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas (CERTEAU, 1998, p. 143).

Neste caso temos que abrir as portas da sala de aula para entender o que discutimos, pois ainda fora dela, nos corredores, pátios, parques, segue a escola o mesmo ritmo de um passado não tão distante. Serão as formas de ocupar os espaços, os ambientes internos da sala de aula que precisamos nos focar para tratar como co-instituição dos discursos que nos levam a esta investigação. Esses discursos começam a ser carregados de perspectivas de construção de verdades, inerentes às vidas que os compõem.

Outro desafio é tratar dos elementos subjetivos do discurso, dos dispositivos que ele cria e das alterações imediatas que ele faz emergir. Entretanto, não são elementos que estão ao sabor dos ventos, mas da condução epistemológica que se apresenta. E ela não se dá apenas no olhar situado, que é importante, mas no fortalecimento que esse discurso encontra no limite temporal e numa condição de repetição e insistência ao longo de um período a ponto de ser incorporado ao cotidiano.

Defender esta tese significa evidenciar o currículo escolar como elemento mediador das relações entre o poder público e as relações nas escolas, isto é, o que foi decretado e o que está sendo vivenciado. Ao propor tais indagações como problema desta pesquisa busca-se analisar os discursos de professores frente ao currículo oficial da cidade, e como estes discursos propiciam formas de criação, resistência e alteridade.

Destaca-se que nestas considerações não tratamos de finalizar as ideias e concepções pesquisadas, mas aspectos que seguem evidenciando o papel da escola como normatizadora a observar os corpos que se inserem nela como assujeitados e, à semelhança de seu discurso, ainda espera a sua subserviência. Não é uma mera transição etimológica, ou de troca de palavras, por exemplo: o Currículo da Cidade troca o termo aluno, por estudante, como se numa passagem mágica, eliminar os traços históricos daquilo que significado ser aluno traz pudesse alterar as condições em sala de aula.

Para isso, era necessário produzir de uma vez este novo sujeito social - a criança-escolar -, produção inserida na vontade de poder e de verdade das pedagogias emergentes que se pretendiam científicas. Era estrategicamente necessário constituir, sobre a base da escola, relações de poder manifestas na disposição de agir para estruturar o campo possível de ações de tal sujeito, corrigindo-as e fechando suas portas a todas as outras possibilidades; que não aquelas definidas pelas relações de poder-saber atuantes em uma sociedade ocidental adulta, machista, branca, heterossexual, burguesa, judaico-cristã, eurocêntrica, colonialista. (CORAZZA, 1996, p. 65)

É preciso compreender que falamos de papéis ainda assimétricos em sala de aula, em que eles estão demarcados, situados e há um jogo sutil, não apenas de palavras, mas de lugares de ocupação dos corpos. A escola ainda produz as desigualdades, embute a cada partícipe o tónus ou o ônus a ser desempenhado. A sociedade também se organiza de maneira normatizadora, disciplinar, limitadora dos corpos, que busca criar padrões estáveis, portanto quando falamos de coragem, essa é ainda mais necessária quando olhamos o todo.

Cabe aos professores fazerem seu trabalho olhando a cada aluno como seu espelho próximo, de tão pouco tempo passado de seu lugar neste outro papel. Imbuído da coragem de dizer a verdade, da parresia, a vencer os limites que lhe são postos, para avançar em seu discurso sobre o currículo que é feito neste desejo

Porque fazer currículo não é lidar com a fria gramática do logos e a pegajosa identidade do sujeito. Não é tarefa de alguma comunidade eleita, mas aventura agônica, aberta à plurivocidade. Não atende a nenhuma condição utópica (que integra um sonho de messianismo, de não identidade), à qual se apela para interromper as continuidades. [...] Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados. (CORAZZA, 2010, p. 153)

Ocupação dessas ilhas só podem ser seus alunos. É preciso ocupar esses lugares com a presença daqueles a que se destinam suas ações. Ao mesmo tempo, é preciso entender que movimento não é generalista, pois se assim fosse, não teríamos uma criação, mas outro tipo de assujeitamento em que todos precisam fazer as mesmas coisas guiadas por determinadas ordens.

Temos ações que não são nascentes, mas continuidades de ações anteriores lançadas pela composição histórica de fatos que se sobrepõem e se ajustam conforme os discursos dos professores se dissipam e são incorporados. Não são dadas, não estão prontas, não são ajustadas por ditames, mas como se fossem uma construção complexa

de um edifício que é feito a muitas mãos, portanto os ajustes são realizados ação a ação e um precisa apontar ao outro o que fez para que o próximo saiba o que fazer. Há uma interdependência silenciosa a cada novo posicionamento.

Não à toa, é possível estar em territórios diferentes, com pessoas, neste caso professores, que nunca se encontraram, para verificar as similitudes em seus discursos. Portanto, a emergência de temas que os professores tratam como parte de seu trabalho não são captados por seu currículo oficial, mas é a obra do encontro desses territórios complexos que justapõem discursos que se colidem para gerar o novo.

Enquanto o enunciado performativo define um jogo determinado no qual o estatuto de quem fala e a situação na qual se encontra determinam exatamente o que ele pode e o que ele deve dizer, só há parresia quando há liberdade na enunciação da verdade, liberdade do ato pelo qual o sujeito diz a verdade, e liberdade também desse pacto pelo qual o sujeito que fala se liga ao enunciado e à enunciação da verdade. E, nessa medida, não encontramos no cerne da parresia o estatuto social, institucional do sujeito, encontramos sua coragem. [...] A parresia - e aqui eu sintetizo, pedindo que me perdoem por ter sido tão arrastado e ter me detido tanto - é, portanto, uma certa maneira de falar. Mais precisamente, é uma maneira de dizer a verdade. Em terceiro lugar, é uma maneira de dizer a verdade tal que abrimos para nós mesmos um risco pelo próprio fato de dizer a verdade (FOUCAULT, 2010b, p. 63)

Em nossa investigação tateamos a possibilidade de os professores terem a coragem de dizer a verdade. Não é uma pequena coragem, ela é gigante, ainda difusa, pois em composição, mas traz a realidade profunda de seu fazer. A quem observa ao longe pode não ser possível avaliar que seus enunciados levam a estruturação de uma parresia, entretanto quando analisamos os processos que também se encaminham pela história que é carregada pelo Currículo da Cidade e note que ele mesmo aponta a continuidade, todas suas nuances desde 1990, as alternâncias de poder vividos no município de São Paulo, mostram que mesmo quando a visão política era divergente a estrutura dos discursos se manifestaram através dos professores.

O mecanismo que produziu essa possibilidade discursiva, esses enunciados, foi a ação dos professores. A isso estamos chamando gambiarra. Uma gambiarra não apenas discursiva, mas enunciativa de formas de ser e estar no mundo, produtora de novos saberes. É preciso anunciar como gambiarra, pois sua base é absolutamente brasileira, porém não é sistematizada, não está ainda escrita, não virou um método e foi pouco captada até por eles mesmos. Em parte, espontânea, em parte conjugada pela emergência de temas que se expõem no cotidiano, mas dinamizadas por uma única

necessidade de fazer as coisas acontecerem a contento: o ambiente da sala de aula ser acolhedor e o mais importante significativo às vidas dos alunos.

O fato de discursar apossado da coragem de dizer a verdade está conectado a outros vértices que não, exatamente, se limitam à sala de aula e se espraiam por todos os âmbitos da sociedade. Por mais que termos como democracia ou liberdade estejam na boca de todos, são eles também a base que sustentam o discurso dos professores. É necessário afirmar isso, pois a busca daquilo que se coloca em sala de aula, o tempo todo será balizado por essas palavras.

Observemos que o sentido de democracia se espraiou pela sociedade como um espaço de todos, quando deveria ser um ponto de reflexão mutável e constante, virou o ponto fixo e de chegada generalizado. Digo que seu sentido deveria ser alterado de tempos em tempos por seu aperfeiçoamento, pela necessidade de se encontrar os devidos ajustes do tempo para que ela se adeque aos novos tempos. Democracia em um lugar da história pode ser das oportunidades iguais a todos como foi no marco legal constitucional atual brasileiro. Em outros, ser tratada como elemento que vai além disso e traga elementos equânimes para serem discutidos a partir da diversidade ampla de temas que antes, praticamente, não existiam.

Há enorme discussão, algumas trazendo o campo foucaultiano para defender políticas de Estado liberais, que o definem como mínimo, como pesado demais por limitar as práticas das pessoas por ser intervencionista, mas também, práticas e formas de agir, pensar e ser que, pouco além disso são, na realidade, ações autoritárias e intolerantes travestidas com as palavras democracia e liberdade. A complexidade de entendimento do campo discursivo também precisa estar atenta a essas nuances para, atenta, compreender as gramáticas que estão em jogo ao trabalharmos essas perspectivas.

Por isso liberdade, base das novas repúblicas, foi tratada por muitos poetas de sua era como busca, termo inexplicável, palavra fortuita que o ser humano jamais entenderia. Hoje, é libelo do pensamento liberal e, ao mesmo tempo, ao pensarmos nossos elementos-base como a criação, a resistência e alteridade, na maneira pela qual os espaços de liberdade agem no interior de uma dada ordem social, na relação poder-saber dada em sala de aula, na execução do currículo escolar e em dadas formas de relação de poder impregnadas também pelo discurso. Assim, podem ser alicerçadas no campo progressista como buscamos aqui realizar com a finalidade de manter o

pensamento foucaultiano no ponto que ele mesmo sempre defendeu de fazer emergir as diferenças e ao mesmo tempo, como ele nunca confundiu poder e Estado, a noção de resistência foi usada numa dimensão imanente a toda e qualquer relação de poder e, portanto, dependente de sua existência presente.

É necessário, mesmo que rapidamente, passar por essas palavras para fortalecer o processo discursivo para entender não apenas o campo macrossocial, sendo possível apenas colocar o foco no micro, a sala de aula, assim, por exemplo a noção de resistência forjada por Foucault para colocar em questão a construção em qualquer instituição e neste caso, na escola ordem social, o que nunca foi o objetivo ou o entendimento que Foucault dava a esta categoria. O foco de sua análise nunca foi propriamente a resistência ao Estado, já que tratou de desmistificar justamente sua centralidade nas relações de poder, mostrando como ele não era o ponto de partida do poder, mas a resultante da complexa rede piramidal de poderes que atravessavam todo o campo social.

A educação, que só pode ser observada a partir da existência dos professores, vai depender de sua ação para dispor os elementos discursivos presentes em suas relações de poder, que se faz apenas com a presença dos alunos. Nela, seus discursos carregam os elementos não apenas de suas falas, mas da sua corporeidade e das formas de poder-saber, que querem colocar em disputa. Neste momento é que se carregam os dispositivos para que possa falar a verdade, assumindo os riscos do seu fazer e sua coragem de verdade.

Será sua forma de fazer a partir de um discurso que se ancora numa gambiarra, pois ela não é ensinada em cursos de formação inicial e é abandonada na objetividade que se tornam as formações. A gambiarra é a incorporação das subjetividades próprias e alheias ali presentes, que se alimentarão dos saberes que podem emergir para enfrentar as desigualdades que são próprias das relações educativas.

É necessário traduzi-la como movimento brasileiro presente em seu cotidiano, portanto em sua cultura, não como algo exclusivo de professores, mas fato que se aprende desde sempre já é uma primeira astúcia da sobrevivência, a ser usada na ação posterior do magistério. As pequenas transformações da realidade brasileira são mediadas pela gambiarra, pelo aspecto malandro de criar meios para resolver determinado problema (DA MATTA, 1979). É conhecido e profundamente estudado o fato de os professores terem uma formação inicial ainda descolada da realidade de da

resolução de problemas em sala de aula, por mais que todos os esforços já tenham sido feitos, os avanços não se mostraram reais. Ao se deparar com alunos, os professores brasileiros, precisam criar formas e caminhos para conseguir ajustar os objetos que quer ensinar aos objetivos de aprendizagem que os alunos precisam conquistar.

Neste sentido, o termo gambiarra é apropriado, pois ele não conhece o que significa, por exemplo, a parresia. Entretanto, ele não conhece outros termos já estruturados ao longo da composição científica histórica da educação que poderiam designar aquilo que ele realiza. Realiza a partir da experiência, coloca a sua ação como o ponto de inflexão do cotidiano. Mais que isso, observa uma relação espelhada com seus alunos, que pertencem ao mesmo extrato social, e identificam-se.

Em termos de formação continuada os problemas de formação seguem, mesmo quando um sistema como o paulistano lhe oferece horas de estudo dentro do horário de trabalho. Ele sente que isso ocorre, aborda a respeito, mas também não observa a armadilha em que se emaranha, pois naquele momento coletivo não movimenta as ações que o favoreçam para que o planejamento também se construa previamente. Não é foco deste estudo, porém compreendemos como a cultura brasileira é a do imprevisto, do deixar para o último momento, e não exatamente participativa.

A gambiarra é sua performance, sua ação exteriorizada daquilo que ele produz para conseguir ensinar, porém só pode fazê-lo na significação do que pretende ensinar, para esse passo, precisa usar sua experiência em ver e observar a realidade que o circunda. A mesma que envolve seus alunos. É o momento de ou se fechar como uma ostra, ou se abrir ao desconhecido, momento de ter a coragem de dizer a verdade: momento da parresia.

A gambiarra não se resume ao senso comum como alguma crítica poderia situá-la. No âmbito dos professores, ela corresponde a uma junção de fatores relacionados à experiência vivida em sala de aula, que são as tomadas de decisões feitas emergencialmente, às escolhas de procedimentos metodológicos que julga mais adequado para determinado momento e o que focamos em captar que são seus discursos com a finalidade não apenas de trazer sentido àquilo que objetiva ensinar.

Essas experiências diárias acabam interligadas o que chamamos de gambiarra quando os professores situam, pela sua percepção e análise, pela necessidade de dar significado, considerando a presença do outro e, com isso, vê a possibilidade de uso de sua fala franca, armando-se de coragem, empreende pelo desejo de dizer a verdade. Ao

contrário do que poderia ser dito, não é apenas espontâneo, pois avaliamos como profundamente fundado naquilo que emergiu naquele momento.

É preciso fazer referência ao Currículo da Cidade, pois ele não ignora esse processo. O currículo oficial paulistano não dá esses nomes, nem o faria, mas trata de colocar os professores no centro do processo pedagógico. Hoje, não é possível compreendendo o papel relacional importante dos professores, e estes entendendo a mensagem, avaliam a liberdade momentânea diante de seus alunos, aproveitam pistas dadas por eles em suas participações, abrindo a possibilidade de engajá-los com a finalidade de que olhem as desigualdades que os permeiam para refletir.

Além disso, o Currículo da Cidade situa nos anos finais, seu último ciclo, o TCA. Conforme relatamos no corpo do trabalho, trata-se de um projeto de longa duração em que a realidade precisa ser observada e, quem sabe, alguma intervenção social pode ser realizada. A mediação de todo o trabalho é realizada pelos professores. É preciso compreender que sua estruturação, como ideia, é o entendimento da prática dos professores ao longo dos últimos anos.

Ao mesmo tempo, aquilo que não é discutido pelos professores em suas salas de aula, os professores não apenas ignoram, mas tratam num segundo plano. Evidencia-se a forma como trabalham aquilo que, incorporação pelo currículo da Cidade, é fruto de sua prática ao longo de muitos anos. Mas se olharmos os ODS ou os elementos da Matriz de Saberes (Anexo I), não são citados pelos professores ou apenas reclamam de códigos que são solicitados a usar, ou mesmo de burlá-los para realizarem suas gambiarras com liberdade.

Assim, a gambiarra não se institucionaliza nem o consegue junto aos professores. Não é possível contê-la nos limites das normativas, do controle, da sequência pormenorizada de devires ou de métodos. Portanto porta aberta do desconhecido, disforme e descontinuada. Entretanto, as desigualdades que envolvem seus atores fundamentais trazem os enunciados performativos e colocam os temas para serem gerados por discursos que vão se encontrando e não se repelem, como seria num movimento que se pautasse na ironia, em que como estratégia do dizer, na construção determinados efeitos de sentido, uma vez que a ironia consiste em dizer o contrário daquilo que se pensa. Com isso, os professores performam por outros caminhos:

Na parresía, ao contrário, como se fosse uma verdadeira anti-ironia, quem diz a verdade lança a verdade na cara desse interlocutor, uma verdade tão violenta, tão abrupta, dita de maneira tão cortante e tão

definitiva, que o outro em frente não pode fazer mais que calar-se, ou sufocar de furor, ou ainda passar a um registro totalmente diferente. (FOUCAULT, 2010b, p. 54)

Interessante notar que dizer a verdade e sua coragem não é um espaço enunciativo ou performativo apenas do professor, pois ele precisa que o movimento ocorra em sala de aula para que faça sentido. É necessário que o aluno encontre pistas significativas para que o processo ocorra ou tenha continuidade. A parresia assume a mão dupla, a coragem precisa se espalhar aos dois lados. A coragem deve ser adotada, ela é aquela bolha a ser rompida para que o professor use aspectos performativos da gambiarra para existir e coexistir.

Estamos dizendo que a gambiarra, na ação dos professores, é movimento parresista, mas também falamos de uma desconstrução do que significa ensinar. De entendermos escolas sob outro prisma e ele não é o do controle, do assujeitamento, ou das normativas, mas de um outro lugar ainda não totalmente certo, não totalmente seguro, pois a “pedagogia que vai do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, do elemento ao conjunto” (FOUCAULT, 2010b, p. 54). Estamos falando de um professor que se estruturou para atuar com segurança, sob métodos para controlar, para decidir sozinho e criar uma ação descendente.

As discussões em educação primam nos últimos anos, inicialmente, por uma certa horizontalização das relações, num processo que permitiria dizer que nos levaria à igualdade, como também são determinadas as leis brasileiras. A gambiarra, neste caso, surge como outro caminho, que privilegiaria a equidade em movimento ascendente. Neste caso, a interdependência leva a esse outro movimento, já que o aluno deve ser presente, desta forma “pode-se também dizer, até certo ponto, que há na parresia algo totalmente contrário a pelo menos certos procedimentos da pedagogia” (FOUCAULT, 2010b, p. 54).

A gambiarra é parte de um jogo em que nem todos os conjuntos de enunciados possíveis são de fato praticados. Por isso é necessário observar quais são as instâncias de decisão, em que os jogos praticados são assim outorgados, para isso, precisa-se definir o papel desempenhado pelo discurso estudado em relação aos que lhe são contemporâneos e vizinhos, pois eles geram uma série de proximidades de relações que se estabelecem em linhas paralelas ou contíguas.

Assim, é necessário estudar a economia da constelação discursiva à qual ele pertence. Este discurso pode desempenhar, na verdade, o papel de um sistema formal de

que outros discursos seriam as aplicações em campos semânticos diversos. Os discursos também podem se opor criando uma distância aparente. Assim, o que emana do professor ou do aluno, tem valores para as convenções daquele momento, mas também pode-se perceber relações de delimitação entre os discursos, que se distinguem em seus métodos, seus instrumentos ou domínio de aplicação.

É sempre um jogo de inclusão ou exclusão de enunciados do interior de um dado discurso. Então, por exemplo, há um objeto que as regras de formação do discurso não explicam a sua ausência do discurso, mas a análise das relações do discurso entre professores e alunos em operação na consecução do currículo presente em sala de aula pode explicar perfeitamente, já que se trata de uma análise mais complexa, porque elevada.

Ao mesmo tempo ambos lados produzem práticas não discursivas, já que o discurso pode exercer funções fora do campo estritamente discursivo. Sendo assim, Foucault (2010b) assinala que a instância que decide as escolhas estratégicas e que se situa em relação às práticas não discursivas compreende os regimes de apropriação do discurso, ou seja, a propriedade do discurso: quem fala, porque se fala, que tem esse direito, como esse direito se dá e como se organiza todo o acesso ao corpus de enunciados já prontos.

É que num enunciado performativo os elementos dados na situação são tais que, pronunciado o enunciado, pois bem, segue-se um efeito, efeito conhecido de antemão, regulado de antemão, efeito codificado que é precisa mente aquilo em que consiste o caráter performativo do enunciado. Ao passo que, ao contrário, na parresia, qualquer que seja o caráter habitual, familiar, quase institucionalizado da situação em que ela se efetua, o que faz a parresia é que a introdução, a irrupção do discurso verdadeiro determina uma situação aberta, ou antes, abre a situação e torna possível vários efeitos que, precisamente, não são conhecidos. A parresia não produz um efeito codificado, ela abre um risco indeterminado (FOUCAULT, 2010b, p. 60)

Os corpos presentes são afetados e geram novos afetos: formas de se relacionar próprias daquilo que estamos indicando como coragem de dizer a verdade. O que o currículo oficial não pode gerar é essa condição, esta é parte da constelação discursiva que eclode como novo, como situação possível e aberta a novas perspectivas. As práticas dos professores não se limitam ao puro ensinar determinados componentes curriculares, que são necessários, presentes e observamos que os professores os tratam com bastante zelo. Entretanto, eles também são perpassados por dinâmicas da vida cotidiana que se não estiverem presentes, não lhes permitiria a ascensão da parresia.

Alguns poderiam situá-la apenas como uma fala do tagarelar do falar qualquer coisa. A grande questão que se apresentou foi de uma fala organizada, bastante conectada com os assuntos que estruturam os problemas da sociedade e como estes se relacionam, em certa medida, com aspectos jurídicos, econômicos, culturais, territoriais, que afetam o cotidiano. Em certa medida a gambiarra esta quando esses assuntos se perfazem ao tocar nos aspectos sociais naquela realidade inseridos. São os possíveis ganchos com se agarram à realidade presente.

A questão é que o efeito da gambiarra também gera uma sinceridade pontiaguda, interferente. “O sujeito, ao dizer essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito a própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige” (FOUCAULT, 2010b, p. 78).

Esse risco é inerente ao trabalho do professor, ele se vê como peça fundamental neste jogo, imprime ao discurso uma nova corporeidade e formas de ser. Retira do papel aquilo que avalia ali como necessários para fomentar outras falas francas, outras falas abertas, para buscar em cada uma delas outros possíveis ganchos.

De fato, parece-me que a análise da formação dos saberes, uma vez que procuramos desenhá-la nessa perspectiva, deve ser feita não tanto como a história do desenvolvimento dos conhecimentos, mas a partir e do ponto de vista da análise das práticas discursivas e da história das formas de veridicção. Essa passagem, esse deslocamento do desenvolvimento dos conhecimentos para a análise das formas de veridicção constituiu um primeiro deslocamento teórico que era necessário operar. O segundo deslocamento teórico a operar é o que consiste, quando se trata de analisar a normatividade dos comportamentos, em se desprender do que seria uma Teoria Geral do Poder (com todas as maiúsculas) ou das explicações pela Dominação em geral, e em tentar fazer valer a história e a análise dos procedimentos e das tecnologias de governamentalidade (FOUCAULT, 2010b, p. 41)

A forma de os professores estarem atentos e buscarem ter uma escuta ativa e presente dessas falas, também são dispositivos discursivos, pois alteram a lógica de uma escola de encontro de perspectivas corretas, deslocadas agora para a produção de saberes hipotéticos. Não é mais apenas a normativa das respostas corretas como se via desde sempre nas escolas, mas a observação de novas constelações de saberes nascentes que podem se encontrar. Não é apenas um modo de ouvir e posteriormente falar, insistimos que é a composição de um discurso que faz emergir uma coragem de dizer a verdade e dizendo-a incorporando um discurso, executando a parresia.

A pandemia mostrou que o fazer escolar paralisado em algum lugar do passado deve ser alterado. Isso não acontece automaticamente, mas numa tomada de posição. A pandemia deixou narrativas marcadas do que significa esse passado e na retomada das aulas, também tivemos esse deslocamento discursivo importante e mais uma vez favorável à emergência da parresia.

Avaliamos que o fato de termos vivido um período pandêmico longo e com distanciamento social trouxe, mais uma vez, a reflexão da necessária mudança da escola e muito favorável ao que temos discutido aqui, para passar não apenas com as aprendizagens, mas também com elementos do que significa o humano e as interrelações pessoais com e entre os alunos.

Então, compreendemos também que a parresia executada pelos professores, ainda que o momento lhe favoreça, não é um dado nem momentâneo e nem emergiu agora. Ela é um elemento que foi pontuado pelo currículo paulistano ao longo dos anos, que foi incorporando pequenos elementos à sua escrita. Por fim, o Currículo da Cidade também traz pequenos recortes dos discursos dos professores que, conforme falamos, são resultado de sua ação pautando os espaços de formação, porém mesmo com isso, eles ainda estão longe de ter uma paridade.

Confirme vimos citado anteriormente (FOUCAULT, 2010b) os discursos geram uma busca por veridicção, por construir um discurso que contemple o modo do dizer verdadeiro. É imprescindível um esforço na tentativa de definir o termo verdade, não para decidir definitivamente o assunto, mas, ao menos, para delimitar o campo de atuação dos dois termos. Situamos esse modo de dizer como todo aquele trabalhado pelo professor que surge de maneira ascendente, portanto que de uma maneira equânime olha os saberes dos alunos para considerá-los expressivos em sala de aula.

O conceito de veridicção define-se como um processo de enunciação crítico da verdade. Já apontamos esse fazer discursivo está na relação que se estabelece em sala de aula e da proximidade de trajetórias entre professores e alunos. Ambos, partindo de movimentos a partir de suas modalidades de acesso ao saber, se expressam na busca veridictória de que se apresenta uma versão, balizada nos eixos da evidência e da ambiguidade, já que o olhar sobre aquela realidade varia. Muitas vezes, o que será perceptível ao professor é uma verossimilhança do que se enuncia pelos alunos como a qualidade que permite aferir a probabilidade de um acontecimento ou sua repetição.

O fato discursivo de permitir ou não permitir as expressividades dos alunos é que o primeiro é alusivo à nossa gambiarra, já o segundo de uma fazer que repete o passado. Lógico que passa pelas instâncias de poder que regulam a sala de aula e, ao mesmo tempo, avaliamos que seja uma forma de apropriação desses saberes para dar-lhes sentido, mas também para conseguir conectar o que pretende ensinar, porém o mais importante é subjetivo e compreende a criação de vínculos em sala de aula. A conquista com esse processo ajuda outro tipo de dificuldade que se relaciona às escolas normativas que é a superação daquilo que é conhecido com indisciplina.

As práticas dos professores ancoradas nos aspectos que estamos dispendo aqui, assumindo um caráter próprio, seu, de governabilidade sua, em que a gambiarra é assumida como cultura brasileira e parte do que significa ser professor construído pela diferença. A escola, a partir da sala de aula, se perfaz como o espaço central de produção das diferenças, a gambiarra é o instrumento performático para essa execução, bem como o mais poderoso para a produção de verdades daquele *lócus*. Seu caminho só pode ser esse, ascendente, mas também do interior para o exterior, e ao se movimentar assim, torna o professor como ser universal, pois

A crítica que Foucault realizou das instituições disciplinares, como a prisão, o hospital, o hospício, a escola, tem levado muita gente a querer "jogar fora a criança junto com a água do banho". Foucault nunca renunciou à atuação no interior destas instituições, atuação crítica, transformadora. Foucault atuou toda a sua vida no interior da instituição universitária, mesmo consciente dos limites que esta lhe impunha, como fica claro em sua aula inaugural no Collège de France, mas também nunca abriu mão do espaço de criação, invenção, das possibilidades que ela lhe proporcionava. Ao não pensar a mudança como algo que vem do exterior para o interior de dada configuração institucional e de uma dada ordem, ele sempre chamou atenção para o intelectual que deixava de ser universal, para ser este agente específico que atuava onde se encontrava para produzir deslocamentos na realidade em que militava (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, pp. 212-213).

Torna-se uma produção inicialmente localizada, pois nasce dentro da sala de aula, porém vivemos o mundo complexo das redes sociais, das *fake news*, da guerra das falsas narrativas, de semióticas que se esbarram com a dificuldade de compreender a quem favorecem, do uso da informação como se fosse conhecimento. Portanto, se o trabalho se limitar ao proposto no Currículo da Cidade, teríamos uma descaracterização dos discursos dos professores, pois estes não contribuiriam objetivamente para a aprendizagem esperada.

A gambiarra surge como instrumento central de produção de verdades, de construção de um poder-saber, no sentido de que eu posso conhecer o mundo ou parcelas dele e de contestação de vínculos a partir dessa estima pelo saber de todos, isso evidenciou-se muito nesta investigação, mas também como contraste sobre o currículo oficial, pois este é a feitura discursiva dos professores em sala de aula com seus alunos. Interessante observar, observado a metodologia adotada neste trabalho que é quando temos professores usando mais continuamente este instrumento que os resultados pensados previamente de maneira objetiva, quando entram os aspectos subjetivos, as escolas conseguem avançar melhor quando aos resultados de avaliações externas.

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos (...). A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

A sala de aula ronda nosso imaginário, nossas formas de ser no mundo dependem muito dos contratos estabelecidos neste ambiente. Para Charlot (2000) é preciso colocar três dimensões da relação com o saber: mobilização, atividade e sentido se interpenetram no processo de aprendizagem: "para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela" (CHARLOT, 2000, p. 54). A mobilização coloca ênfase na dinâmica de movimento acionando seus próprios recursos, de colocando em movimento. É ação e essa é discursiva. Queremos situar a atividade no falar, no realizar a fala para mediar o movimento e ser amparada pelos professores, que só podem atingir sentido e significado quando a gambiarra por eles é acionada.

Assim, o que nasce dos sujeitos escolares, desde que pensados numa perspectiva não-normativa articulam saberes ditados pela experiência do cotidiano. Para que professores e alunos se compreendam em torno dos efeitos de verdade, é necessário que se firme um prévio entendimento, implícito ou explícito, entre os dois comunicantes, com a finalidade de se constituir, a partir de sua realidade, um autêntico contrato veridictório, um combinado de fazer sua fala franca como base de sua enunciação. E talvez mais importante que falar, seja ouvir para compreender.

Como expressa partida de um lugar, todo discurso, parece ser verdadeiro. Será a contraposição, a partir da experiência do professor, que pode ajustar partes para situá-lo. Ainda assim, esses discursos necessitam do professor como sujeito observador intradiscursivo que, ao colocar seu ponto de vista, que cada enunciado virá a definir-se, ali, segundo seu parecer. A boca precisará se pronunciar, os corpos devem estar presentes, importam e não são coercitivos, a autodisciplina do ouvir, a imposição de mãos levantadas a pedir voz, os atos não-normativos de ser sujeito sem se assujeitar.

Caberia questionar o currículo oficial se essas são premissas válidas. A parresia é o ato constitutivo desses processos, que reiteramos tocam o poder, mudam os saberes e, portanto, permitem que um novo jogo entre em presença. Remontam os objetivos deste trabalho quando tratamos da criação, resistência e alteridade como elementos em que se apossam os professores para proferir, ato que se corporifica nesta palavra, outras formas de fazer a partir das relações em sala de aula. Em algum pouco tempo a gambiarra precisará ser remontada, para que outro tempo demonstre outras necessidades desse ambiente:

não se enxergando nela outras virtualidades, desconhecendo justamente a capacidade de resistência, de criação e invenção de outros possíveis, termina-se num beco sem saída. Levada às últimas consequências, esta posição terminará por advogar que não haja mais educação, porque ela reproduz o sistema e, portanto, deixemos todos sem escola, o que, ao invés de contestar o sistema, seria uma situação perfeita para ele. Podemos pensar em outras formas de educar para além da escola e até na não existência mais dela, mas acharmos que existirá alguma sociedade sem pedagogias e processos educativos e que esses não sejam conformadores dos sujeitos à própria ordem social de onde partem é ter uma visão idealizada e ilusionista do que foi e pode ser o social humano (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2015, p. 213).

O poder seguirá existindo nestas relações, a necessidade da nota, de obedecer a determinados comandos em outros ambientes escolares, porém a sala de aula é quem pode desnaturalizar essas mesmas relações. Não pode ser natural o assujeitamento, a falsa ilusão, a incompreensão da realidade, pois assim a escola deve ser apagada, anulada, riscada da existência como alguns hoje propalam como perspectiva liberal e, pior, em nome da liberdade, desautorizando as falas dos professores como se fossem apenas a representação de uma ideologia desconhecida, como se fossem memórias a serem desconectadas do ser e ligadas a saber a tabuada, a tabela periódica, a capital do Azerbaijão ou a regra matemática decorativa que não serve no mundo.

É mais complexo que isso, defendemos a necessidade da escola pública como a esfera que pode permitir aquilo que os professores têm avançado e precisamos falar que é uma conquista, pois não há um ponto de chegada, mas que está em construção. O fato de trazermos o termo gambiarra mostra que a escola, através dos professores, ainda não conseguiu sistematizar as formas que estruturam suas falas, por isso a sala de aula corre o risco de ter captado seus acontecimentos e com uma mudança dos temas, ou uma determinação deles pode limitar os aspectos que aqui tentamos destacar. Isso se esses forem compreendidos como o cerne do poder-saber.

Ao mesmo tempo, o termo gambiarra é uma provocação a cada um de nós, também professores, para entendermos que não somos nem donos dos saberes, muito menos da verdade. Estes só existem em confluência e no encontro com outros. “Foucault designa não apenas um sujeito, mas um efeito, um *zigzag*, qualquer coisa que se passa como um foco luminoso, um choque elétrico, nos encontros que produz, nos impactos que provoca” (EIRIZIK, 2006, p. 28). A gambiarra é aquela que provoca esse efeito. A gambiarra é o acontecimento: “O que me interessa no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento” (FOUCAULT, 2009a, p. 255-256).

Além disso, a gambiarra é um dispositivo performático realizado na ação dos professores. “O desenvolvimento desse conceito imprimiu novidades ao mesmo tempo teóricas, metodológicas e políticas às discussões clássicas sobre o poder: isso se deve, principalmente, pelo fato de que na base da ação dos dispositivos não se encontram a repressão ou a ideologia” (GREGOLIN, 2015, p. 10). A base é o fazer, a escuta atenta, a presentificação de quem poderia ser ignorado, os alunos. As flechas que anunciam a penetração nas coisas e nas palavras, pois

Para Deleuze (1996, p. 87) o conceito foucaultiano de dispositivo se compõe de quatro dimensões articuladas: as curvas de visibilidade, as curvas de enunciação, as linhas de força e as linhas de subjetivação. As primeiras duas dimensões dizem respeito às formas de funcionamento da enunciabilidade e da visibilidade que regem os elementos de um dispositivo. Trata-se, portanto, da forma como, em um determinado dispositivo, funcionam os seus “regimes de luz” e “regimes de enunciados”, a maneira como se estabelecem jogos entre o visível e o invisível, a eloquência e o silêncio, com suas derivações, suas transformações, suas mutações. Já as linhas de força atuam como “flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras”. Elas estão intimamente relacionadas com a dimensão do poder e, por isso, atingem todos espaços do dispositivo, naquilo que o poder tem de “onipresente” – não no sentido de agrupar tudo numa (equivocada)

unidade, mas em sua característica primeira de se produzir a cada momento, a partir da complexa e estratégica relação entre todos os pontos de um dispositivo (GREGOLIN, 2015, p. 11).

A fala franca, necessariamente implicada com o sujeito e arriscada – são os componentes principais desse conceito que aqui designamos como positivo para que a escola exista, para que absolutamente tudo seja, de certa forma, contestado. Não existe parresia solitária, sem a junção ao outro. Pode até existir sabedoria individual, cada um fazer sua parte e ignorar o todo, técnicas a serem inventadas, mas não existe parresia sem relação. E é exatamente esse o jogo parresiástico: o questionamento. Os professores propõem o jogo, abrem o tabuleiro de perspectivas à sua frente, convidam os alunos que devem aceitar e entrar no jogo, como alguém que também sabe que é preciso ser corajoso para ser verdadeiro, para tratar da sua realidade.

Com Jean-Pierre Vernant, ele escreveu um livro sobre a "métis" dos gregos, *As astúcias da inteligência*. Esse livro é uma série de relatos. Consagra-se a uma forma de inteligência sempre "mergulhada numa prática" onde se combinam "o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, a finta, a esperteza, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida". De extraordinária "estabilidade" de um extremo a outro do helenismo, embora ausente da imagem (e da teoria) que o pensamento grego construiu de si mesmo, a métis tem muita afinidade com as táticas cotidianas por "seus gestos manuais, suas habilidades e seus estratagemas", e pela enorme gama das condutas que abrange, desde o saber-fazer até a astúcia (CERTEAU, 1998, p. 156).

Concordamos que as escolas ainda se organizam, como um todo, como instituição para a normalização das estruturas de dominação, de assujeitamento, de dominação dos corpos. O que este trabalho constata é o deslocamento para a ação dos professores como a possibilidade de a gambiarra ser uma nova forma original, como apregoava Foucault (2010b), de abordar não apenas o conhecimento, mas especialmente a o poder-saber através do governo de si. É uma astúcia prática, no fazer, no saber-fazer. Se no passado foram fortalecidos outros instrumentos, queremos agora situar na criação, resistência e alteridade dos professores o campo para a superação do poder disciplinar imposto pelas escolas, quando a observamos como um organismo único, isso precisa ser disposto em rodas de conversa nos conselhos escolares, nos PPPs, nos grêmios estudantis, em todos os espaços de interlocução.

As relações de poder seguem ajustadas com muita força, abrangem todos os ambientes, intra e extraescolares. Atualmente, perseguem ainda formas binárias, tão criticadas pelo pensamento foucaultiano, porém como se vivêssemos um *looping* de vivências, estamos parados no tempo retornamos às mesmas propostas e vivências do passado, sem olhar o futuro. Avaliamos que mesmo a escola terá grandes dificuldades em superar, mesmo quando ela olhar para as relações em sala de aula como o cerne educacional, entretanto ela precisa se movimentar, contemplar o que virá e avançar.

Uma credibilidade do discurso é em primeiro lugar aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer, fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de fazer se mover de escrever e maquinar os corpos - é precisamente o que faz crer. Como a lei é já aplicada com e sobre corpos, "encarnados" em práticas físicas, ela pode com isso ganhar credibilidade e fazer crer que está falando em nome do "real". Ela ganha fiabilidade ao dizer: "Este texto vos é ditado pela própria Realidade". Acredita-se então naquilo que se supõe real, mas este "real" é atribuído ao discurso por uma crença que lhe dá um corpo sobre o qual recai o peso da lei. A lei deve sem cessar "avançar" sobre o corpo, um capital de encarnação, para assim se fazer crer e praticar. Ela se inscreve, portanto, graças ao que dela já se acha inscrito: são as testemunhas, os mártires ou exemplos que a tornam digna de crédito para outros (CERTEAU, 1998, p. 241).

Ao longo de nosso texto neste trabalho indicamos as continuidades discursivas que compõem a arqueologia dos saberes dos professores. A rede paulistana não fez definições apenas a partir da academia, pois começou a engendrar os saberes dos professores em suas escritas nos últimos 30 anos. É lento, mas é profunda a entrada discursiva dos professores no currículo oficial, que vai culminar no Currículo da Cidade. Porém, ainda é insuficiente, pois a gambiarra em sala de aula o mostra.

Ao fazemos toda a coleta de dados compreendemos que os professores buscam formas que não são identitárias, ao contrário, são a composição de suas histórias em seus discursos. Todos passam pelas salas de aula e entendendo os limites que os trouxeram até aqui, os professores criam artimanhas para que, na encruzilhada, as escolhas sejam presentes aos seus alunos. São táticas que consideramos singulares, de resistência, aos efeitos produzidos pelas relações do poder-saber.

Essa resistência é fruto de uma estratégia de autonomia e inexistente se o professor não fizer os demais movimentos e, portanto, outros possivelmente se fazem presentes sem que os consigamos captar, mas que se situam na criação. Reiteramos que quando o professor cria, desengessa, enfrenta com coragem, cuida, todos esses pontos que ele

precisa ser sensível a compreender e ali inventa algo não previsto, a gambiarra, para superar os processos, pois não se neutraliza na relação com seus alunos. Avançando assim a uma alteridade, já que se distingue, mas quer ouvir o que emana à sua frente, valorizando esses saberes.

Não busca disciplinamento, mas de realizar a parresia num ambiente que pretende trazer para si através de seu jeito, sua forma de fazer. Não é natural, é cultura, é intencional, passa por seu desejo, seus enfrentamentos, suas próprias dicotomias. Num jogo de forças que pretende deixar todos iguais, num padrão, os professores constroem meios para não se assujeitarem, apesar das pressões. Não se veem como heróis, nem querem sê-lo, mas como loucos numa instituição que ainda se crê sã.

o sistema engessa, é assim igual para o plano também de professores porque vem um sistema que exige uma coisa te dá capacidade de outra, e uma oportunidade de uma escola que não é real, com aquele monte de pessoas diferentes que não tem realmente um investimento, são só migalhas são migalhas, infelizmente. Porque a escola pública sinceramente não foi feita para pensar, foi feita para ser classe trabalhadora, então eu acho que todo o sistema vai gerando e até esses professores, talvez já estão desiludidos também, porque se você não tiver, sei lá força, às vezes eu me vejo assim para não ficar doente, temos que dar um jeito. Tem que virar aqui e virar ali e vamos ficando loucos, eu vejo professores fazendo várias coisas além da conta. E você entra na sala que sabemos que tem a questão social, tem questão de vulnerabilidade, que tem gestores autoritários, que o sistema também já vem todo assim. (...) Isso porque eu sou professora agora imagina as crianças que vivem na beira de uma favela, e tem esgoto a céu aberto, e não tem o que comer, porque a mãe está trabalhando, ou está lá nos movimentos do tráfico das drogas e seja o que for. Também sabe-se que, tem investimento pesado de estados e governos de culpabilizar o professor que é o único concursado que ainda pode bater de frente com ele, então você pode ver os pais e nos culpa o governo nos culpa, tudo é nossa culpa então é assim todo o sistema criado. E ficamos como? Chegamos lá nova, toda empolgada, querendo revolucionar o mundo, chegam lá os professores: já estão a mil anos na mesma coisa, gente já fiz passeata, já apanhei, já não sei o que, mas acho que o sistema deixa a gente preso. Acho que uma vez eu estava ouvindo aquela *live* do secretário falando que os professores eram heróis, que a professora estava dando a aula na frente da casa de um aluno, não, ninguém quer ser herói, só queremos ser seres humanos com condição de trabalhar. Heróis não morrem, quando morre lá ainda pode reviver, então ninguém quer ser herói, só queremos ter alunos suficientes, materiais suficientes, apoio suficientes, formação realmente decente, mas sabemos que estamos lutando contra o sistema, sistema de classe, então quem está lá em cima não vai querer que a gente evolua nada. Seremos, para os nossos alunos, mão de obra barata, é isso que vamos ser. E você pode ver até nosso discurso, estuda para você ter um trabalho decente, para fazer da sua vida uma existência, e mudar o mundo, transformar, estuda se não você vai ser ladrão, se não vai ser não sei o quê. Estuda para ver

se você consegue um emprego, se você terminar o ensino médio você consegue trabalhar no que no supermercado. Estuda que você vai ser o que você quiser ser: um médico, um astronauta. Então, assim até no discurso. É um discurso de sonhos mesmo, de conquistar aquilo que o aluno quer sonhar (Interlocutor - professor 3 - grupo focal dos docentes).

No início da passagem desta tese, situamos o louco, Retomamos o termo neste final para apontar que é a loucura quem produz a ação da gambiarra em sala de aula, promovida pelos professores, que pode ser seu último escape, pois ela está em ação. Não sistematizada e, talvez seja melhor que não o seja, para seguir como a ação fora da margem. A gambiarra tende a não ser aceita, seu nome é feio, quem faz corre risco e coloca em risco, remete a coisas mal feitas, são loucos que a realizam, mas também é preciso vê-la como parte da cultura brasileira do improviso. É a performance discursiva que percorre os corpos em ação e se completa não apenas na emergência improvisada, mas na ação, ainda que tardia que remete a um fazer localizado, prático e auxilia alunos em novas aprendizagens.

Por décadas fomos o país do futebol, hoje já não somos. Foi a gambiarra do futebol de Pelé, Garrincha, Tostão, entre outros, que nos levou a essa condição, ela era o drible, era desengonçado, não sistematizado, um bando de loucos a fazer com diferença. Ela nascia do fazer, nos campos de várzea, nas praias, nos campos comunitários, tudo que já pouco existe. Com isso, perdemos esse status, pois sistematizamos o futebol, queremos ser alemães, ingleses, italianos também no esporte que diz sobre nossa alma. Queremos ser eles e não nós, queremos usar táticas estrangeiras em nossas terras

Nos tempos antigos o louco era aceito como parte da comunidade; as pessoas doentes eram tratadas em casa. Ninguém esperava que figuras deformadas fossem tiradas do convívio social. O estudo da anormalidade (seus pontos de separação e diferença com a normalidade) é uma das mais importantes formas em que as relações de poder se estabelecem na sociedade. Ao mostrar os grandes dispositivos de poder e de saber que estavam embutidos na separação gradual e crescente entre loucura e civilização, Foucault abre um campo fecundo de pesquisas em várias áreas do conhecimento – desde a política e a história, até à medicina e à psicologia (EIZIRIK, 2006, p. 25).

Queremos ser os civilizados, colocamos os pesos nos controles, disciplinamos os saberes e os corpos, gostamos de assujeitar. Já compreendemos que isso não deu certo em nosso país. Nos organizamos apenas na diferença. Precisamos ser envolvidos, abraçados, acolhidos para que dê certo. O discurso é outro. Os caminhos são outros. Nas

escolas, os professores conhecem esses percursos. A busca de outras maneiras passa por sua produção discursiva. Isso não significa que o poder-saber um dia será desregulado, mas ele precisa se equilibrar e permitir não apenas na forma escrita oficial como nas leis, mas especialmente no âmbito das relações interpessoais.

São as relações entre professores e alunos que criam o sistema regular da formação discursiva, nele há uma série de dispersões de elementos que cada discurso carrega. Ele possibilita o encontro de elementos heterogêneos, fruto do esforço em encontrar a regularidade nas diferenças, nos recortes, nas fugas e nas exclusões ali permitidas. Cabendo aos professores a organização desse ambiente que precisa da participação, seu contraste é a reunião, a assembleia, a junção de elementos que se encontram e se dispersam para justificar sua presença.

Perdemos os campos de futebol, mas ainda não perdemos as salas de aula. Temos como professores nossos Garrinchas e Pelés que podem, ainda, driblar, colocar em jogo discursos, livrando-os da invisibilidade, com a compreensão que são inacabados e se completam na gambiarra. A grande questão passa por compreendermos como não perder nossos campos de futebol: as salas de aula. Ela não substituirá os problemas que vivemos na sociedade, porém a busca é por uma triangulação, em que um dos vértices é a gambiarra, pois

as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2003, p. 76).

A partir disso entendemos que não precisamos definir rigorosamente é um discurso, porque a definição deste conceito se constrói mediante a crítica às análises vigentes nesta época. Esta é uma característica importante da análise foucaultiana: para manter sua validade, não se fixa no tempo, guarda um conjunto de procedimentos que se modificam conforme o saber estudado. Portanto, nada mais adequando que a definição de gambiarra, pois ela lida com aquilo que é dito, não com o não dito ao mesmo tempo, preocupando-se com a própria possibilidade da emergência de um tipo específico de significação.

É a gambiarra, inicialmente, o vértice referencial que precisa ser definido pelos professores, servindo como ponto de partida para um equilíbrio entre as partes que compõem a sociedade. Porém, ao mesmo tempo, é o vórtice que movimenta, arrasta, dita os mecanismos necessários para que a parresia aconteça. A gambiarra gera um sistema vertical de dependências: todas as posições do sujeito, todos os tipos de coexistência entre enunciados, todas as estratégias discursivas não são igualmente possíveis, mas somente as que são autorizadas pelos níveis anteriores, neste caso mediadas pelos professores (FOUCAULT, 2009a).

Em entrevista à Revista Magistério, oficial da SME, e ainda que não seja o próprio currículo da cidade, podemos situar esse material foi usado como apoio, cujo conteúdo auxiliou na composição do Currículo da Cidade. Nela, o professor José Cerchi Fusari (USP) pontua o ser professor como aquele que precisa pensar o trabalho. A voz oficial o situa como objeto, pois a realidade dos professores é de quem precisa dar muitas aulas para se manter. Ele ainda é apenas o executor por ele criticado.

Creio que na educação brasileira, de maneira geral, a condição do professor é a de um dador de aulas. “Dou 40 aulas, dou 32 aulas” e de uns anos pra cá você conseguiu um pouquinho de quatro aulas pra sentar, chamada de JEIF, HTPC e outros nomes. Veja, isto ainda precisa evoluir muito. Porque o professor nesta perspectiva, não é sujeito do processo. Ele é objeto. Ele fica executando política, programa, projeto. Ele executa... executa..., mas é muito importante reverter essa questão de ele ser o sujeito do processo. Ele tem que ser uma criatura que pensa o seu trabalho, que o hipotetiza, que o problematiza. Ele tem o direito de ser o professor que nós estamos chamando de professor reflexivo, crítico-reflexivo, de professor pesquisador. No século XXI, temos que ter políticas educacionais que avancem nessa direção (REVISTA MAGISTÉRIO, 2014e, p. 30).

A perspectiva que criamos é a de que, nos interstícios, os professores agem para criar e ao fazê-lo cria a gambiarra, assumindo a coragem de arriscar seu discurso e buscar as possibilidades de encontros e desencontros com seus alunos. Sua ação é criadora, o que não consegue ser é reflexivo ao mesmo tempo, pois ainda não encontra os fundamentos que justifiquem sua parresia, porém consideramos que eles determinam uma regularidade própria de processos temporais. Coloca o princípio de articulação discursiva dentro de uma série de outros acontecimentos discursivos e outras séries de transformações, mutações e processos (FOUCAULT, 2009a). É um ato com objetivo se se aproximar de seus alunos.

Ainda observamos a complexidade que estabelecemos na parresia talvez seja menos subjetiva aos professores que aquela citada pelo professor uspiano (REVISTA MAGISTÉRIO, 2014e, p. 30). No cotidiano, a aula dos nossos professores está distante dessa uma posição que conjuga palavras bonitas. Os professores não estão preocupados em serem sujeitos dos processos, mas sim com outra posição que é não assujeitar seus alunos. O que precisa evoluir não é o fato de os professores darem qualquer quantidade de aulas, mas terem a perspectiva da continuidade, de um trabalho que se aprofunda com o tempo, que se enraíza nas relações, no ambiente que pode imprimir sua qualidade e, com coragem, emergir seu discurso.

O currículo oficial representa o poder sistematizado, traz marcas da academia, termos complexos, pontuado por outros já corriqueiros e retirados dos professores dão familiaridade, mas também outros estranhos ao ambiente escolar. Foi realizado a mãos influentes e tem seu peso, aufere poder. Em sala de aula, os professores têm a oportunidade de se contraporem, e o poder é obstaculizado pela liberdade “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

Estamos, com essa forma de dizer-a-verdade ou de veridicção, em certa forma de parresia, se entendermos por parresia a coragem da verdade, a coragem de dizer a verdade. Temos uma parresia evidentemente muito diferente, em seu fundamento e em seu desenrolar, da parresia política. Essa nova parresia, essa outra parresia, [Sócrates] vai exercê-la de uma maneira bem particular. Ele a define, em sua forma, como uma missão, missão a que ele se apegava, que nunca abandonará, que vai exercer em permanência até o fim (FOUCAULT, 2011, pp. 73-74).

A gambiarra gera a tensão presente e necessária para romper as linhas de poder. Avaliamos que os professores a tem como missão e ainda que não usem o termo parresia para exercê-la, assim a executam. Isso pode dar-lhe maior veridicção, seu espontaneísmo está exposto em seu discurso e, por fim, se valida na alteridade que se verifica na possibilidade de ver o outro, nele podendo sentir as diferenças para se posicionar como sujeito produtor de uma verdade que narra, por vivê-la.

O sujeito cuja relação com o saber discutimos é um ser levado pelo desejo e aberto a o mundo social em que ocupa uma posição e do qual é um elemento ativo. Quer

trabalhar um conhecimento ligado à sua experiência, em que aspectos da subjetividade cotidiana entram em jogo com seus alunos. Sabe que não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações interpessoais, não há saber senão produzido em confrontação. Não há saber sem escuta ativa, sem colaboração, sem que o outro exista como alguém que deixa marcas. A ideia de saber implica a de sujeito, envolve sua experiência, sua atividade, suas relações consigo e com os outros. Se traduz numa forma de agir, fazer e uma relação com as linguagens de seu tempo (CHARLOT, 2000, p. 56-57).

Enfim, a escola renasce pela sala de aula.

A escola pode ter sua última chance de ser revivida.

Só a sala de aula pode tirar os saberes da fôrma: de-formando-os, colocando em jogo outro poder-saber. Só o microcosmo das relações entre professores e alunos, pode no devido tempo tirar a escola do campo da normalização e do disciplinamento, para imprimir coragem real sobre discursos presentes.

Porém, depende de como ela pretende fazer escolhas sobre seu futuro: formar ou de-formar?

Há um louco, com algum método, ainda indomável a trazer narrativas e a produzir um jeito de dizer a verdade sobre si, sobre os seus. Que busca conectar isso ao que pretende ensinar, mas principalmente para criar vínculos com aqueles que, à sua frente, se dispõem a ouvi-lo. Um discurso que, com coragem, quer existir para além das normativas, dos padrões e do disciplinamento, romper as obediências para gerir um regime de verdades de si para o outro.

Há uma loucura no ar, a escola só pode encontrar caminho nela.

Uma tensão por não ser um caminho reto, linear, a se desenhar naquela relação. Depende de polos de criação do professor e insiste, resiste para existir. É uma produção de sentidos e assim se compreende naquele momento, para aquela situação.

A indisciplina dos professores é sua gambiarra.

A gambiarra sua arma para conseguir ser num mundo que tenta, de todas as formas, apagá-lo, invisibilizá-lo.

Os professores sabem que já possuem o não. E não perguntam, querem conseguir que ele se transforme em sim. Persistem e insistem. Re-Existem.

O mundo diz que os professores estão mortos, são coisas, objetos, apenas executores, práticos entre práticos. Queremos dizer que a coragem de dizer a verdade é exatamente o contrário: a parresia é professada por suas bocas e corpos. E no enfrentamento das negatividades.

Investigamos a escola pública e segue sendo ela a única esperança de encontrarmos saídas para sua continuidade e existência. Uma escola que seja pública de fato exige que nada seja mais importante que a relação professor-aluno, onde o primeiro é o ser que possibilita a transformação e o segundo aquele que de fato transforma, a começar por si mesmo e por aquele que o possibilitou ser.

Finalizamos com uma epígrafe para iniciarmos como começamos:

(...) a expressão máxima da soberania é a produção de normas gerais por um corpo (povo) composto por homens e mulheres livres e iguais. Esses homens e mulheres são considerados sujeitos completos, capazes de autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação. A política, portanto, é definida duplamente: um projeto de autonomia e a realização de acordo em uma coletividade mediante comunicação e reconhecimento. É isso, dizem-nos, que a diferencia da guerra.

Em outras palavras, é com base em uma distinção entre razão e desrazão (paixão, fantasia) que a crítica contemporânea foi capaz de articular uma certa ideia de política, comunidade, sujeito ou, mais fundamentalmente, do que abarca uma vida plena, de como alcançá-la e, nesse processo, tornar-se agente plenamente moral.

Nesse paradigma, a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública. O exercício da razão equivale ao exercício da liberdade, um elemento-chave para a autonomia individual. (MBEMBE, 2018, pp. 09-10)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O sacramento da linguagem**: Arqueologia do juramento. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó-SC: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. In: **Profanações**, p. 55-63. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **Linguagem e Morte: um seminário sobre o lugar da negatividade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006a.

AGAMBEN, G. **La comunidad que viene**. Trad. José Luis Villacañas, Claudio La Rocca e Ester Quirós. 2 ed. Valencia: Pre-textos, 2006b.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Edifício em construção ou em ruínas: dos usos e abusos do pensamento de Michel Foucault na contemporaneidade. In: SOUSA, Katia Menezes de.; PAIXÃO, Humberto Pires da (orgs). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios; Goiânia: UFG, 2015.

APPLE, Michael W. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARRIETA DE MEZA, Beatriz M.; MEZA CEPEDA, Rafael Daniel D. El currículum nulo y sus diferentes modalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 25, n. 1, p. 1-9, 20 nov. 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/220Meza.PDF?msckid=8bfbd013d16c11ecbfaf2a11a91bbd35>. Acesso em 16 de mar. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/1999a, pp. 143-162.

ARROYO, Miguel G. “Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola”. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999b.

AYUB, João Paulo. **Introdução à analítica do poder de Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZANELLA, Sandro Luiz; ASSMANN, Selvino José. **A vida como potência a partir de Nietzsche e Agamben**. São Paulo: Liber Ars, 2013.

BLANCHOT, M. **La communauté inavouable**. Paris: Minuit, 1984.

BORGES, Isabel Cristina Nache. **Currículo democrático: resistências e possibilidades**. São Paulo, Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 janeiro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016** Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 20 mai 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 abril 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 07 mar 2020. Acessado em 07/03/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 02 mar 2020

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1971**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 01 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 14 set. 2019.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Brasília: Congresso Nacional, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ArtMed. 2004. p. 29-46.

BUTLER, Judith. É possível viver uma vida boa em uma vida ruim? In: **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias sobre a sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BUTLER, Judith. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel C. F. (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade (p. 91-108). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CAMARGO, B. V.,; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ** (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Santa Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição –

UFSC, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018> Acesso em 10 jun 2021.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, 21(2), 2013, pp. 513-518.

CASTRO, Edgardo. Introdução a Giorgio Agamben. **Uma arqueologia da potência**. Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CASTRO, Maria; CARMO, Edinaldo. Os sentidos de currículo e a configuração da prática pedagógica. **Educação em Perspectiva**. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329106468_Os_sentidos_de_curriculo_e_a_configuracao_da_pratica_pedagogica. Acesso em: 01 jan 2022.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., vol.23, no.81, p.247-270. 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce, MAYOL, Pierre. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica**. Administração online, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2000. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/22703089/875888180/name/artigo%252Bquestion%2525C3%2525A1rio.pdf> Acesso em 10 dez 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARMAZ, K. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. (Org.), **Handbook of qualitative research**, EUA: Sage Publications Inc, 2000, pp. 509-536.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. 135-144, dez., 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do Currículo. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120/17098> Acesso em 10 jan 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Olhos do poder sobre o currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 7º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CRAGNOLINI, M. (Org.). **Modos de lo extraño:** alteridad y subjetividad em el pensamiento posnietzscheano. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2007.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, 1986.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, pp. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>. Acesso em: 18 abril 2019.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** Trad. de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: Éric Alliez. **Deleuze Filosofia Virtual.** Tradução Heloísa B.S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 1996, pp. 67-87.

DELEUZE, G. Um retrato de Foucault. In: **Conversações 1972-1990.** São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 127-147.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELIJAICOV, Alexandre. **Arquitetura do lugar:** pise a grama, Belo Horizonte, número 03, página 30 - 31, 2011.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir –** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, SP. Papyrus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1994.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. **Dans quelle société vivons-nous?** Paris: Seuil, 1998.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

EIZIRIK, M. F. Poder, saber e práticas sociais. **Psico**, v. 37, n. 1. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/1407/1107>
Acesso em 02 jan 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

FIGLIOLINO, Simone A. P. **Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência**. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2014.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197–223, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/591>. Acesso em: 05 fev 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Teorias e instituições penais: curso no Collège de France (1971-1972)** Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Malfazer, dizer verdadeiro: função da confissão em juízo: curso em Louvain**. Tradução Ivone Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber: curso no Collège de France (1970-1971)**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da verdade: O governo de si e dos outros II - curso no Collège de France (1983-1984)**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política** (Ditos & Escritos V, 2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

Foucault, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber (19a ed.). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise (Ditos & Escritos I, 2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**: Curso dado no Collège de France (1973-1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber** (Ditos & Escritos IV, 2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006d.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In **Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber**. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. v. 4.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica** (6a reimp.). São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000d.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da Sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural do Collège de France, pronunciadas em 02 de dezembro de 1970. 4ª. Ed. S. P.: Ed. Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: H. L. Dreyfus & P. Rabinow, **Michel Foucault uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

FRANCO, D. de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 103–121, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642435>. Acesso em: 11 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Edição digital. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, PAULO. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)**. 2ª edição. São Paulo, Pólis / PUC-SP, 2002.

GADOTTI, Moacir; PADILHA; Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREGOLIN, Maria. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633/0>. Acesso em: 06 jan 2022.

GÜNTER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 22, n. 2, pp. 201-210, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> Acesso em 14 nov 2019.

GÜNTER, H. **Como elaborar um questionário**. (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 1) Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: <http://beco-do-bosque.net/XTextos/01Questionario.pdf> Acesso em 20 nov 2019.

HARDT, M.; NEGRI, A. Produção biopolítica. In: **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 41-60.

HOSS, M., CATEN, C. S. **Processo de Validação Interna de um questionário em uma Survey Research Sobre ISO 9001:2000**. Produto&Produção, vol. 11, n. 2, p. 104 - 119, jun. 2010.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, 1ª edição, Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INEP. **Memória do Fórum Mundial de Educação: alternativas para construir um outro mundo possível** / Stela Rosa (Organização). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento [Aufklärung]. In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2010, p 100-107.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KITZINGER, J; BARBOUR, R. S. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: KITZINGER, J; BARBOUR, R. S., organizadores. **Developing focus group research: politics, theory and practice**. London (UK): Sage; 1999. p.1-20.

LEBRUN, Jean Pierre. **O Mal-Estar na Subjetivação**. São Paulo: Editora CMC, 2010.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra; **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Componente do Ato Pedagógico**. Cortez Editora, São Paulo, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. Anais: USC, 2004.

MARCHAND, P., & RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: Les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). **Actes des 11ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles** (pp. 687-699). Liège, Belgique, 2012. Disponível em: [http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand, %20 Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20 textuels.pdf](http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf) Acesso em 10 mar 2021.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa. **Educação e Pesquisa**. nº 30, Ago, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/> Acesso em: 12 dez 2021

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção política da morte**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017a.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017b.

MBEMBE, Achille. **De la postcolonie**. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine. Paris, Karthala, 2000.

MICHAELIS, **Moderno dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Edição revisada pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

MIGUEL, Luís Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, nº 59, 1º semestre de 2005, pp. 5-42. Disponível: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-59/569-teoria-democratica-atual-esboco-de-mapeamento/file>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MINAYO, M.C.S.; SOUZA, E.R.; CONSTANTINO, P; et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M.C.S; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R.(Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. cap.2.

- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec. 1999.
- MINAYO, M.C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? In: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p.239-262, jul./set. 1993.
- MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- PADILHA, Paulo Roberto, SILVA, Roberto da (Org). **Educação com qualidade social**: a experiência dos CEUs de São Paulo, Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2004.
- PERES, Maria Aparecida. **Proposta Pedagógica do CEU**. Publicação da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, 2004.
- PEREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4 , p. 318-25, 1995.
- PIZZOL, S. J. S. **Combinação de grupos focais e análise discriminante**: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.
- RAGO, Margareth. O efeito Foucault na historiografia brasileira. In: **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 7, n. 1-2, pags. 67-82. Dez.1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. **El alumno como invención**. Madrid: Morata, 2003.
- SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019a. p. 10-71. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50636.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Ciências da Natureza**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b. p. 63-86. Disponível

em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50633.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019c. p. 62-75. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50635.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019d. p. 62-88. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50634.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019e. p. 62-72. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50632.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019f. p. 62-71. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50627.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019g. p. 64-94. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50628.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019h. p. 62-81. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50629.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019i. p. 62-85. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50630.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019j. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50729.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para surdos.** São Paulo: SME/COPED, 2019k. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51128.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações ao projeto de apoio pedagógico: recuperação paralela.** São Paulo: SME/COPED, 2018a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/47546.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **IDEB: definições e sugestões para estudos nos horários coletivos de formação.** São Paulo: SME, 2018b. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/48725.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME nº 25**, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de professor de apoio pedagógico – PAP e Professor Orientador. São Paulo, 2018c.

SÃO PAULO (Município). Republicação - **Instrução Normativa SME nº 13**, de 11 de setembro de 2018. Reorienta o Programa "São Paulo Integral" nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBS e nos CEUs da RME. São Paulo, 2018d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa – 9º anos – volume 01.** São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral.** São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar.** São Paulo: SME, 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Revisitar Ressignificar Avaliar Replanejar: com a Escola.** Secretaria Municipal de Educação. São Paulo : SME / DOT, 2016c Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/24780.pdf> Acesso em 26 maio 2020

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município. Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo (Anexo Único)**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, v. 60, n. 74, 2015b. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor**: caderno do aluno / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação. São Paulo**: SME, 2014b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Sistema de Gestão Pedagógica – SGP** e a Avaliação para a Aprendizagem. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios 2. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014c.

SÃO PAULO (Município). **Portaria Nº 1.224/14** - SME de 10 de fevereiro de 2014 Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014d.

REVISTA MAGISTÉRIO: **O Alu-no**: Magistério. Secretaria Municipal de Educação. n. 3. São Paulo: SME / DOT, 2014e. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-n-3-o-aluno/> Acesso em 12 fev 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de navegação do autor**: caderno do professor. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014f.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01/13**: avaliação na educação infantil - : aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014g. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/1_-_ORIENTACAO_NORMATIVA_01_2013_AVALIACAO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_APRIMORANDO_OS_OLHARES.pdf Acesso em 20 abr 2020

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Lei Municipal nº. 14.660**, de 26 de dezembro de 2007. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://cm-sao-paulo.jusbrasil.com.br/legislacao/710125/lei-14660-07>. Acesso em 02 de abril de 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação 4**: Caderno de Educação 4. Jan., São Paulo, 2003a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cria os Centros Educacionais Unificados (CEU)**. 2003b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2003/4283/42832/decreto-n-42832-2003-cria-os-centros-educacionais-unificados-que-especifica> Acesso em 20 abr 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação 3**: Caderno de Educação 3. Jan., São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Revista Educação**: Caderno 03 - Plano de Trabalho e Proposta Político-Pedagógica. São Paulo: SME/DOT, 05 de fev 2002 (mimeo).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação 1**: Caderno de Educação 1. jan., São Paulo, 2001a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação 2**: Caderno de Educação 2. jun., São Paulo, 2001b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento Comum das Escolas Municipais**. São Paulo, 1992a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Estatuto do Magistério Público de São Paulo**. Lei nº 11.229/92. São Paulo: PMSP, 1992b.

SÃO PAULO (Município). **Lei Orgânica do Município de São Paulo**. Título VI, Capítulo 1, artigos 200 a 211. São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Documento**: Aos que fazem a educação conosco em São Paulo / Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979. **Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo**. São Paulo, 1979.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

SEE-SP. Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 444**, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. 27 de dezembro de 1985.

SILVA, Susete Rodrigues da. **O pensamento vivo de Mario de Andrade**: dos Parques Infantis aos CEUs da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA JR., Celestino Alves. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SMITH, J.K. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**: uma tentativa de esclarecer a questão. PSICO, 25(2), 1994, pp. 33-51.

SINGER, Helena. Territórios educativos: como aprender na cidade? São Paulo: 2015. **Portal Aprendiz**. Entrevista concedida a Pedro Ribeiro Nogueira. Disponível em: <[http:// portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/](http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/)>. Acesso em: 10 abril de 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. More on power/knowledge. In: **Outside in the teaching machine**. Londres: Routledge, 1993, pp. 25-52.

SPOSATI, Aldaíza. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo: Cortez, 1996.

SPOSATI, Aldaíza et al. **Mapa da exclusão social da cidade de São Paulo - 2000**: Dinâmica social dos anos 90. Disponível em: <[www. Geopro.br/exclusão](http://www.Geopro.br/exclusão)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

STRATERN, Paul. **Foucault em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TAYLOR, Dianna (org.). **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ : Vozes, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem**. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, [Teixeira, A.] PI 24/29.00.00/2, CPDOC/FGV, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **O problema da formação do magistério**. Documenta, (62): 5-15, nov., 1966.

TEIXEIRA, Anísio. **Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro**. Educação e Ciências Sociais, 3(8), 1958. pp. 139-141.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola pública universal e gratuita**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956, pp. 3-27.

TORO, Jose Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte; **Mobilização Social: Um Modo de Construir a Democracia e Participação**. Autêntica Editora, UNICEF-Brasil, 1996.

TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2001, pp. 1-15.

WOLFF, H. **Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung** [The worldview of the German Enlightenment]. Salzburg: Das Bergland-Buch, 2004.

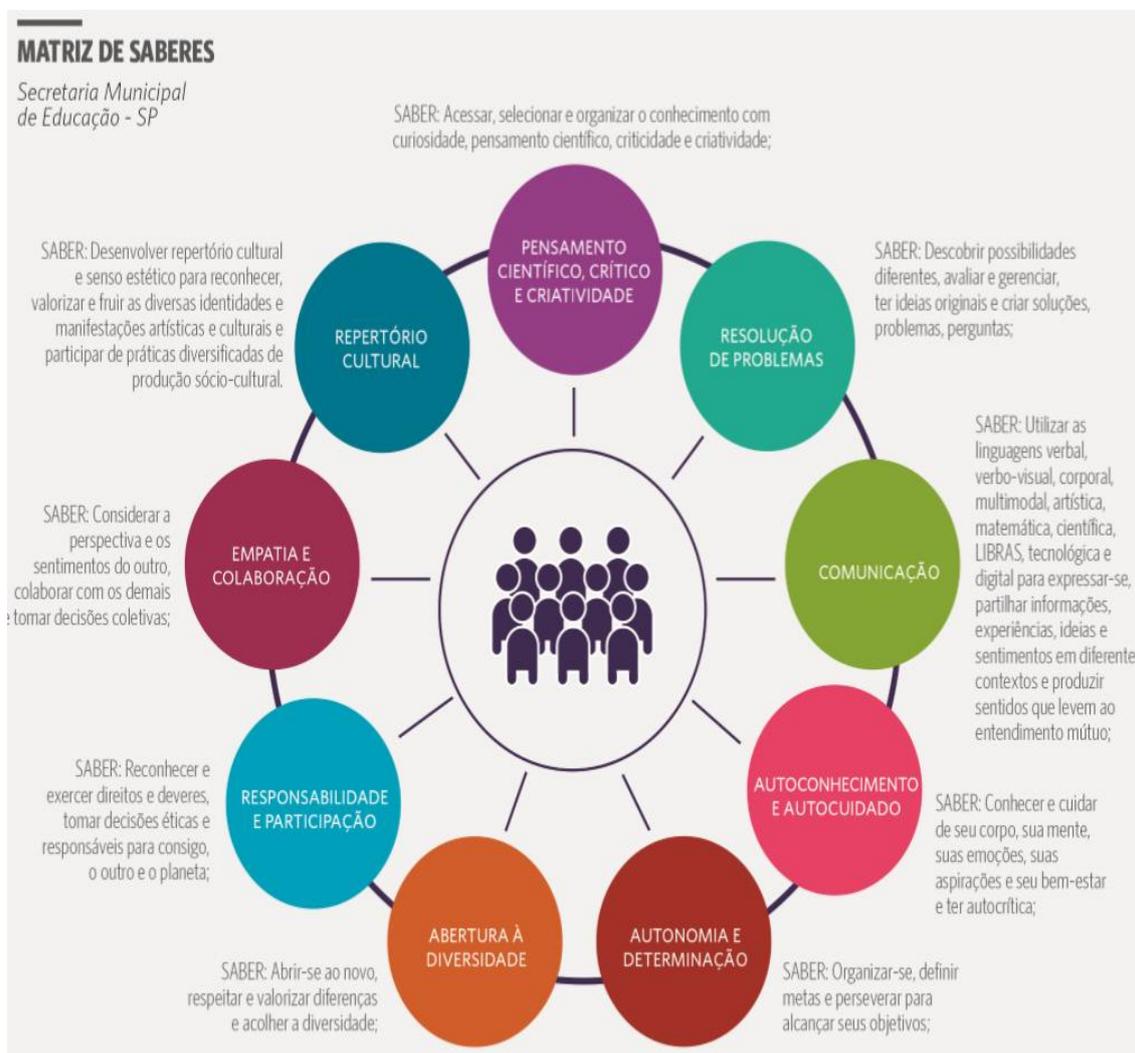
YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA A.; ARNAU, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed. 2010.

ANEXO I

Figura 9 – MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE



ANEXO II

Figura 10 – COMPETÊNCIAS-CHAVE DO CURRÍCULO DA CIDADE

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.		
Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criatividade Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criatividade
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptada para fins de correlação.