

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DE GESTORES EM DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

CURRICULUM AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS OF LEADERSHIP RESPONSABILITIES IN TWO MUNICIPALITIES IN THE INTERIOR OF SÃO PAULO

Edison Trombeta de Oliveira

Doutorado em Educação (USP)
<http://lattes.cnpq.br/1149954134320570>
edisontrombeta@gmail.com

Francine Aparecida de Lira

Mestranda (UNISO)
<http://lattes.cnpq.br/0995509246349830>
francinelira@hotmail.com

Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro

Mestranda (UNISO)
<http://lattes.cnpq.br/3813083700050091>
lilian.lilianpadua@gmail.com

José Renato Polli

Pós-Doutor na Universidade de Coimbra
<http://lattes.cnpq.br/9478191912905504>
jose.polli@prof.uniso.br

Resumo: Este estudo tem como intuito analisar os documentos oficiais que norteiam a atuação dos gestores escolares (diretor de escola e coordenador pedagógico) na implementação do currículo escolar na educação infantil. A intenção é descrever a ação desses profissionais na política curricular, com foco em documentos oficiais de dois municípios do interior de São Paulo: Votorantim e Sorocaba. Trata-se da análise das súmulas de atribuições dos cargos de gestão em ambos os municípios à luz da revisão bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Baseia-se em um estudo de dados comparativos em torno das súmulas de atribuições no que diz respeito à atuação dos gestores escolares frente à implementação do currículo. Para tanto, será feita uma análise epistemológica do Currículo e uma conceitualização do currículo da Educação Infantil, com base na legislação. Como resultado, a análise comparativa das súmulas de atribuições dos cargos nos municípios constata a relevância da atuação dos gestores diante da promoção da qualidade em educação no contexto municipal, mediante sua representatividade na implementação do Currículo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Gestão Escolar. Diretor de Escola. Orientador Pedagógico.

Abstract: This study aims to analyze the performance of school leadership (school director and pedagogical coordinator) in implementing the school curriculum. The objective is to consider the action of these professionals in curriculum policy, focusing on two municipalities in the interior of São Paulo: Votorantim and Sorocaba. This involves analyzing the summaries of management positions in both municipalities in the light of a qualitative bibliographic and documentary review. It is based on a study of comparative data regarding the performance of school managers in the implementation of the curriculum. To this end, an epistemological analysis of the Curriculum will be carried out, a conceptualization of the Early Childhood Education curriculum, based on legislation. As a result, the comparative analysis of the summaries of municipal positions' responsibilities, confirms the relevance of managers' actions in promoting quality in education in the municipal context, through their representation in the implementation of the Curriculum.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. School management. School principal. Pedagogical Advisor.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar os documentos oficiais que norteiam a atuação dos gestores escolares (diretor de escola e coordenador pedagógico) das escolas públicas municipais de Votorantim e Sorocaba. Discorre sobre as políticas curriculares de participação, acompanhamento e implementação do currículo em ambos os municípios. Trata-se de um estudo das súmulas de atribuições dos gestores escolares que operam no segmento da Educação Infantil no que diz respeito à sua participação frente à implementação do Currículo Escolar com base na análise documental, com a de intenção aprofundar o conhecimento acerca das legislações que fundamentam a atuação dos gestores de ambos os municípios na execução do currículo, bem como analisar e comparar suas atribuições em busca de uma organização curricular que contemple a criança de maneira holística, prezando pela sua formação integral, projetando a valorização e aumento de suas experiências (Haddad, 2010).

Em termos metodológicos, este artigo é ancorado em uma abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, com procedimento de coleta de dados calcado em pesquisa documental. Os dados foram coletados, avaliados e investigados para compreender e investigar a legislação pertinente à concepção de currículo escolar, especificamente na educação infantil. Além da análise da legislação e documentos que contemplam as concepções de currículo, e os documentos que regem as atribuições dos diretores e orientadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil no que diz respeito à implementação de currículo escolar em análise.

Como aponta Cellard (2022), para realizar a análise documental, é necessário desprover de um olhar crítico, considerando o contexto e a conjuntura política, social, cultural acerca da produção dos referidos documentos. O estudo das súmulas de atribuições, os conceitos de currículo e as legislações que permeiam sua concepção, constituirá um “corpus” satisfatório, esgotando todas as possibilidades sobre as informações que englobam o objeto em análise de modo a obter informações sobre os documentos que regem a atividade gestora, integrando à análise documental, a heterogeneidade desses documentos.

Gestão escolar e o currículo na Educação Infantil

Os municípios de Votorantim e Sorocaba estão localizados no interior do Estado de São Paulo, na região metropolitana de Sorocaba, a aproximadamente 100 quilômetros da capital. A proximidade dos dois municípios e a adoção do mesmo documento curricular nas duas redes de ensino (Currículo Paulista) justificam o objeto desse estudo. Com centralidade na etapa da Educação Infantil, questiona-se, portanto, como se dá a participação dos gestores escolares da Educação Infantil das redes públicas dos municípios de Votorantim e Sorocaba, de acordo com suas súmulas de atribuições, na implementação do currículo escolar.

Neste campo de análise, examina-se ainda sobre a participação, de acordo com a súmula de atribuições dos gestores escolares de ambos os municípios, e sua articulação com a implementação do Currículo Escolar. Parte-se da compreensão de que a discussão sobre o Currículo, vem ganhando significativa relevância nas últimas décadas, e essa nova situação amplia e complexifica os dilemas sobre o campo curricular.

A visão tradicional do currículo, limitada a uma abordagem disciplinar e focada exclusivamente nos conteúdos, ainda é amplamente discutida na literatura como uma prática recorrente. Mesmo com esforços dedicados de vários pensadores em propor críticas e reflexões para renová-lo incentivando modos de execução, reprodução, recriação e vivência mais dinâmicas no cotidiano escolar, essa criação permanece enraizada.

Por meio do currículo, há a oportunidade de moldar uma “escola viva” (Freire, 1987), cuja função social é legitimada pelo trabalho de educadores comprometidos em maximizar seu potencial formativo dentro de uma visão ampliada e inclusiva. No entanto, o currículo ainda aparenta seguir uma estrutura hierarquizada e cartesiana, com poucas aberturas para a interdisciplinaridade, apesar das tentativas das propostas pedagógicas e dos projetos escolares em promover uma abordagem mais colaborativa.

O processo de implementação e criação do currículo está estreitamente articulado ao princípio da gestão democrática (Brasil, 1988) e como forma de gestão socialmente referenciada, preza a garantia e o atendimento das metas educacionais, acima de tudo para a manutenção do aspecto democrático estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Assim, a gestão democrática é definida como um dos princípios da educação nacional em seu Artigo 206, inciso VI “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Da mesma maneira, a gestão democrática é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu artigo 3, inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Diante disso, para além das políticas públicas, parte-se do princípio de que a gestão democrática infere na construção do currículo, uma vez que este engloba vários fatores que vão desde a formação, até a compreensão dos profissionais acerca do conceito, para sua efetiva e gradual implementação (a gestão democrática). Portanto, gerir essas ações corrobora diretamente com a atuação dos gestores escolares.

Concepções de currículo

Ao investigar etimologicamente a palavra currículo, podemos verificar que sua derivação vem da palavra latina *scurrere* e tem alguns significados: ato de correr, atalho ou pista de corrida. Em virtude disso, o currículo escolar pode ser entendido como um caminho, um curso ou lista de conteúdos atrelados à ideia de sequência e determinação (Silva, 2011).

As chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser (Silva, 2005, p.13). É preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Sobre isso, afirma o autor:

Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (Silva, 2005, p. 17).

Os conceitos que enfatizam as teorias do currículo, caracterizam-se pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (Silva, 2005). Na dinâmica dos estudos curriculares, as teorias são marcadas pela diversidade de designações referentes aos seus conceitos, abordagens e paradigmas. Essas teorias produzem uma noção particular de currículo, o descrevem e definem através da concepção curricular que adotam. Outra característica é que as teorias buscam responder “o quê” deve ser ensinado e que tipo de sujeito se pretende formar. As tendências e aspirações do estudo sobre currículo são orientadas pelas nuances dessas teorias, podendo ser mais bem compreendidas pela análise do quadro 1:

Quadro 1. Parâmetro para classificação das publicações a partir das teorias curriculares.

TEORIAS	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPAIS AUTORES
Tradicionais	Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha. A ênfase é no processo de construção em detrimento do porquê da construção do currículo.	Comênius; Bobbitt; Dewey; Tyler; Coll
Críticas	Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos.	Pinar; Young; Giroux; Forquin; Apple; Bernstein; Libâneo; Saviani; Domingues; Goodson; Freire; Souza Júnior.

Pós-críticas	Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, e o gênero. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo.	Silva; Neira; Moreira; Sacristan; Giroux; Hall; McLaren
---------------------	---	---

Fonte: Rocha, Tenorio, Souza e Neira (2012, p. 4).

Observa-se, dessa forma, que há inúmeras concepções acerca do “currículo”, que, organizadas por determinadas teorias curriculares, dispõem dos principais autores atrelados às características do currículo e suas teorias.

Considerando ainda que as teorias do currículo partem do pressuposto de que o conhecimento deve estar atrelado apenas à realidade do aluno (Silva, 2005), deve-se levar em conta que essa realidade não é tomada apenas como ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos elaborados, ela é também ponto de chegada de modo a configurar a formação do sujeito crítico e transformador. Para tanto, a construção de um currículo crítico depende da existência de uma gestão democrática, a qual tenha por compromisso a aquisição do saber historicamente elaborado pelos envolvidos, com base na valorização de todas as culturas, grupos que tradicionalmente não eram considerados como produtores de cultura.

As diferentes teorias podem recorrer às diferentes discussões e às diferentes ênfases que dão a determinado elemento; deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir dos tipos de pessoas que eles consideram ideal, e, opostamente a isso, a relevância está em considerar o que eles ou elas devem saber, qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial. O currículo é lugar, espaço, território, é documento de identidade (Silva, 2005).

A partir das mais diferentes expressões, os estudos sobre currículo têm sido orientados por uma diversidade de questões referenciadas no pós-estruturalismo¹. Partindo dessa análise, o currículo oficial paulista no contexto das teorias críticas e pós-críticas da educação traz em seus escritos demandas oriundas de movimentos sociais cujas preocupações abarcam questões de gênero, raciais, étnicas e sexuais. Em linhas gerais, esse debate possui uma grande gama de aspectos e conceitos a serem considerados. Conceitos como cultura, multiculturalismo, descentralização, diversidade, identidade, relativismo e subjetividade estão presentes nos temas curriculares. Da mesma forma, a menção a autores como Michel Foucault, Henry Giroux, Peter Maclaren, Stuart Hall, Ernesto Laclau, Homi Bhabha entre outros, se fazem presentes nesses conceitos.

Em paralelo, em relação ao Currículo, diversos autores examinam e fundamentam suas características teoricamente. Constata-se, portanto, a pertinência e análise de determinados assuntos da educação, e as formas em que eles foram incluídos nas propostas curriculares. Debatem o lugar em que o conhecimento escolar deve ocupar nos currículos, avaliam os processos de implementação de políticas curriculares e há também, análises sobre a utilização das teorias críticas e pós-críticas no campo curricular, entre outros pontos. Partindo do pressuposto de que a teoria descobre o real, supostamente, a teoria do currículo seria algo que se espera pela descoberta, pela descrição que há algo esperando a ser explicado, sendo um objeto que precede a teoria, o qual só entraria em discussão para descobri-la. Silva (2005), destaca que é impossível separar a descrição simbólica da realidade, pois ela está implicada à sua produção, ou seja, as teorias do currículo, no pós-estruturalismo, definem que não há separação entre ela e os efeitos da realidade. Sendo efetivamente um produto de sua criação.

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias”

¹ O pós-estruturalismo pode ser compreendido como um movimento influenciado por pensadores como Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, que procurou romper com a ideia de “estruturas” fixas, desafiando a sistematização e o caráter científico do estruturalismo. Essa corrente também questionou a metafísica subjacente ao estruturalismo, expandindo suas propostas em várias direções, mas sem abandonar os principais aspectos críticos dirigidos ao conceito de sujeito humanista (Peters, 2000).

neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas as e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam em resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto? “o que?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 1999, p. 16).

O conceito pós-estruturalista do discurso, destaca o envolvimento da realidade em sua produção, onde o discurso produz seu próprio objeto, diferente das teorias que representam o currículo como um objeto a ser descoberto. Nessa vertente, uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Já o discurso, produz o próprio objeto. A existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Silva, 2005.

Uma definição, não revela o que é o currículo, mas sim, o que uma determinada teoria pensa sobre o que o currículo é. É necessário, portanto, conceber e caracterizar o currículo como uma questão de identidade, sem privilegiar um tipo de conhecimento ideal caracterizando assim, uma hegemonia, uma relação de poder caracterizadas pelas teorias tradicionais.

Currículo da educação infantil: contexto histórico e legislação

A educação infantil no Brasil possui uma história relativamente recente. Embora as creches tenham sido estabelecidas na década de 1970, seu papel inicial era predominantemente assistencialista, oferecendo proteção e cuidados para as crianças cujas mães trabalhavam. Esse modelo perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que passou a integrar a educação infantil à educação básica, composta também pelo ensino fundamental e médio. Com isso, as creches passaram a ser oficialmente parte da educação infantil, abrangendo a faixa etária de zero a três anos.

Desde então, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversos documentos para regulamentar e apoiar a organização da educação infantil, incluindo creches e pré-escolas. Entre esses documentos estão os Referenciais Educacionais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, que foram lançados em três volumes. O Referencial “é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (Brasil, 1998a, p. 14). Há, ademais, os Planos Nacionais de Educação (de 2001 e 2014), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (2013), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010), que estão integradas no documento DCNEB. Mais recentemente, foi introduzida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. As DCNEI, articuladas às DCNEB:

reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de

Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 11).

Em outras palavras, as DCNEI são de observância obrigatória e apresentam uma série de definições importantes para esta fase educacional, abordando temas como Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica. Dentre estes, a Proposta Pedagógica recebe uma atenção especial e é definida da seguinte maneira:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p.13).

Com atenção especial ao currículo da educação infantil, seus preceitos e a atuação dos gestores, objeto central deste estudo, é necessário compreender o que se espera nessa etapa da educação básica no que cerne ao currículo escolar e às legislações que o fundamentam. Retomando a análise sobre as políticas curriculares, nessa etapa, resgata-se a necessidade de contemplar as características culturais da região dos educandos, conforme consta na LDB:

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

Dessa maneira, salientamos a definição legal da Educação Infantil destacando o que está redigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Que estabelece que a educação brasileira é composta de dois níveis – Educação Básica e Educação Superior – sendo o primeiro formado por três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Vale ressaltar que a Educação Infantil está com uma nomenclatura diferente das outras etapas na composição na Educação Básica. Essa distinção indica uma concepção de educação que a singulariza das outras. Essa singularidade fica clara quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, Art. 29). Logo, a Educação Infantil possui um papel fundamental na educação básica, dando início ao desenvolvimento do modo como adquirimos conhecimento, como são estabelecidas as relações com outras crianças ou adultos.

Com base no exposto acima, o que se apresenta nesses artigos torna a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) como precursora para as mudanças que chegam até os dias de hoje, no sentido de estimular um novo conceito para essa etapa educativa. E a partir do momento em que se coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica, se entende que há currículo nessa etapa.

Considerando a relevância dessa etapa da educação básica e do currículo na educação infantil, outro documento que determinou grande avanço para essa etapa, foi a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) fixadas pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, de caráter mandatório que determina a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada

integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2009, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentam a concepção de criança como prioridade no planejamento do currículo:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 14).

Fundamentalmente, as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil, são documentos que têm sua estruturação por meio de eixos, centros, campos ou módulos de experiências que concebem a criança como sujeito histórico e de direitos e como produtora de cultura:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 13).

E ainda, apresenta a concepção de criança como prioridade no planejamento do currículo, centro das aprendizagens e protagonista do processo:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 14).

Dessa maneira, realizando uma análise para além das diretrizes e legislações apresentadas, são constatados avanços significativos na legislação educacional para a primeira infância brasileira, de acordo com o Marco Legal da Primeira Infância², configurados diante de um contexto de redemocratização do país verificado nas últimas décadas do século XX. Fica evidente, portanto, que no centro do processo educativo está a criança, com suas experiências e saberes. Em certa medida inspirada na DCNEI, em 2017, é promulgado outro documento fundamental neste percurso histórico, a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência

² “A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica” (Brasil, 2016).

nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2017, p. 5).

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação é um documento normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Já era prevista na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 26 da Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, como citado:

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

As Diretrizes e legislações acerca do currículo na educação infantil, asseguram que a criança seja vista com sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua própria história. Essas asserções, asseguram que a criança possa ter suas necessidades garantidas: “tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência dos projetos educativos” (Sacristán, 2000, p. 42).

Entretanto, a estruturação da BNCC para a Educação Infantil, tem como base concretização de objetivos compartimentados e homogeneizados, revela ser um documento propício a se tornar um manual instrucional de como cumprir metas, desconsiderando a diversidade e a heterogeneidade das crianças. Para tanto, é importante que para o currículo na educação infantil, ter como base as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2009).

[...] ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a educação infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou “invólucro” no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser “homogêneo”, único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Além disso, há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a antessala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016, p. 51).

A BNCC abrange toda a educação básica (infantil, fundamental e médio), enquanto as DCNEI são específicas para a educação infantil. Com relação aos objetivos, a BNCC define competências e habilidades comuns a todas as etapas da educação básica; já as DCNEI orientam práticas pedagógicas e curriculares específicas para a educação infantil. A estrutura da BNCC estabelece diretrizes gerais e competências para cada etapa da educação; a DCNEI fornece orientações detalhadas sobre a prática pedagógica na educação infantil.

No contexto atual, considera-se que a BNCC complementa as DCNEI ao aprofundar e desenvolver os aspectos abordados por elas. Ela tem a proposta de normatizar as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica, começando pela

³ “A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu em 20 de dezembro de 2017. O Golpe de 2016 retirou do debate a conjunção de forças sociais e políticas, no campo da Educação, sobre esse tema, expurgando textos e conceitos, mutilando concepções, como a compreensão orgânica da Educação Básica, A versão final da BNCC guardava distanciamento político das duas primeiras versões, amplamente consagradas pelos espaços e pelas boas práticas do debate coletivo. A atual BNCC é um documento apressado, com uma estruturação confusa e uma identidade avaliativista voltada para a integração da escola ao mercado, com a marca dos gabinetes, bem ao estilo das atitudes neoliberais dos anos 1990” (Nunes; Polli, 2020, p. 40).

primeira etapa, a Educação Infantil. A BNCC baseia-se em documentos anteriormente publicados, como a Constituição de 1988, a LDB e o PNE, para demonstrar sua conformidade com os marcos legais e com a história da construção da educação brasileira. Nesse sentido, deixa claro que seu objetivo é esclarecer o “básico-comum” e não “o que é diverso em matéria curricular”. Enfatiza as “competências e diretrizes comuns” e não os “currículos diversos”. Assim, a BNCC está alinhada à “concepção do conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e do seu alunado” (Brasil, 2017, p. 11).

Essas diferentes perspectivas acerca dos documentos orientadores que contemplam as propostas curriculares na Educação Infantil, refletem na busca incessante de atrelar a teoria às reais necessidade das crianças pequenas, opostamente à possibilidade de um currículo instrucional que desconsidere a diversidade e necessidade de conceber as infâncias e os direitos das crianças como principal objetivo das políticas curriculares na educação Infantil.

Currículos dos municípios de Sorocaba e Votorantim

Com a centralidade na análise dos Currículos da educação infantil nas cidades de Votorantim e Sorocaba, atrelados às súmulas de atribuições dos cargos, percebemos que ambos os municípios adequaram suas políticas curriculares considerando as diretrizes e legislações como centro da elaboração do currículo em rede. No município de Votorantim, em 2018, foi realizada a consulta pública para elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Esse documento norteia as ações curriculares das escolas que atendem educação infantil (EMEIEF Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental e CMEI Centro Municipal de Educação Infantil) no município. A elaboração desse documento, se deu de forma colaborativa e coletiva como cita o documento:

No ano de 2018 a Secretaria Municipal de Educação de Votorantim deu início a uma construção participativa do currículo para suas escolas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica; foram eleitos Coordenadores Pedagógicos, Professores Especialistas e Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação para a construção deste documento (Votorantim, 2020, p. 7).

Esse documento denominado “Caderno de Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim”, visa implementar e consolidar os objetivos propostos nas aprendizagens dos alunos matriculados no sistema municipal de ensino de Votorantim. Trata-se de um norteador curricular, elaborado por integrantes selecionados pela rede de ensino, no qual se propõe orientações curriculares para subsidiar o trabalho pedagógico, como é citado no caderno de orientações:

Trata-se de um material organizado para auxiliá-lo na implementação e consolidação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim para todos os componentes curriculares. Para tanto, oferecemos reflexões e propostas de como organizar e planejar o cotidiano das aulas, buscando situações diversificadas de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, as quais favoreçam uma educação de qualidade a todos os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cabe destacar, ainda, que os textos deste documento podem subsidiar o trabalho pedagógico dos professores em momentos coletivos, reuniões pedagógicas e projetos interdisciplinares da unidade escolar. Desejamos a todos uma boa leitura e sucesso na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes de nosso Sistema (Votorantim, 2020, p. 7).

No mesmo ano, precisamente em setembro de 2018, aconteceu a abertura da consulta pública da “Versão Zero” do Currículo do Estado de São Paulo, chamado “Currículo Paulista” com o objetivo de trazer uma primeira organização direcionada aos professores, gestores, alunos e sociedade civil para dar origem à versão do Currículo Paulista, que posteriormente seria submetido à consulta presencial com o intuito de construir um Currículo que representasse o território paulista. Essa ação também se deu no município de Sorocaba e em todo território paulista, originalizando o “Currículo Paulista” que norteia ambos os municípios em suas ações curriculares. Como afirma o documento:

O Currículo Paulista representa um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, como a produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação...O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume 1) – homologado em agosto de 2019; e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2) – homologado em agosto de 2020, construídos em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior (São Paulo, 2019).

No município de Sorocaba, tendo em vista a legislação que regulamenta a Educação Infantil da rede de ensino, com base no Caderno de Orientações da Secretaria da Educação que versa sobre as Diretrizes da Documentação Pedagógica da Educação Infantil (2016) o currículo é uma forma de organizar as práticas educativas com base nas construções culturais de uma determinada comunidade.

Tendo em vista que a Secretaria da Educação de Sorocaba fez a adesão ao Currículo Paulista e participou das consultas públicas feitas em todas as unidades escolares com suas equipes, inclusive com representantes da Secretaria da Educação exercendo a representatividade nos diversos momentos de discussão, construção e aprovação do mesmo, foi firmado um compromisso com a implementação deste documento curricular (2022, p. 17). Na compreensão do Currículo Paulista (2019, p. 53-54):

A instituição de Educação Infantil, responsável pela primeira etapa de Educação Básica, visa a atender as especificidades da criança pequena sem, contudo, ser preparação para o Ensino Fundamental. Assim, contrapondo-se à ideia de preparatória, essa etapa exige priorizar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização de tempos e espaços, de modo a garantir experiências ricas para a aprendizagem, o que não combina com a proposição de atividades estanques, fragmentadas (São Paulo, 2019, p. 54).

Com a adesão ao Currículo Paulista é oferecido aos gestores o Programa de apoio à sua implementação, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a intenção de proporcionar mais eficácia e eficiência no processo. É citado agora o artigo pertencente ao Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019 que oferta essa parceria:

Artigo 39 - A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” tem as seguintes atribuições: I - qualificar os profissionais da educação, nas redes municipal e estadual de São Paulo, para o exercício do magistério e da gestão do ensino básico, desenvolvendo estudos, planejamentos, programas, avaliação e gerenciamento da execução de ações de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. (São Paulo, 2019).

Implementação dos currículos pela equipe gestora

Corroborando o que foi tratado até aqui, com as atribuições dos gestores escolares acerca do tema, percebem-se relações com os cargos mencionados, apesar de o conceito currículo, especificamente, não ser citado nas súmulas analisadas. Ainda sobre a súmula, se observa um elenco de atribuições de forma generalizada acerca das questões administrativas e pedagógicas, em ambos os cargos. No município de Votorantim, os cargos de gestão na Educação Infantil são: Diretor de Escola de Educação Básica e Coordenador Pedagógico. Suas súmulas são assim especificadas:

I - Diretor de Escola de Educação Básica: Gerenciar a Unidade Escolar, de acordo com suas especificidades, compreendendo atividades de caráter administrativo e pedagógico, conforme legislação escolar vigente e as diretrizes educacionais aos respectivos níveis de Ensino da Educação Básica; (Redação dada pela Lei nº 2107/2009)

II - Coordenador Pedagógico: Coordenar, orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das unidades escolares, de acordo com as atuais e respectivas diretrizes educacionais da Educação Básica, propiciando a melhoria da qualidade de ensino. (Redação dada pela Lei nº 2107/2009). (Votorantim, 2009).

Embora as atribuições dos cargos de diretor de escola e coordenador pedagógico não incluam ações específicas voltadas ao currículo escolar, o município de Votorantim adota como referência curricular o Currículo Paulista, as legislações voltadas ao currículo e as DCNEI. Além disso, as ações curriculares são alinhadas às diretrizes indicadas nos guias orientadores de Educação Infantil do município, em harmonia com as propostas curriculares da rede como afirma o documento de Orientações Curriculares do Sistema Municipal de ensino de Votorantim:

Trata-se de um material organizado para auxiliá-lo na implementação e consolidação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim para todos os componentes de curriculares. Para tanto, oferecemos reflexões e propostas de como organizar e planejar o cotidiano das aulas, buscando situações diversificadas de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, as quais favoreçam uma educação de qualidade a todos os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cabe destacar, ainda, que os textos desse documento podem subsidiar o trabalho pedagógico dos professores em momentos coletivos, reuniões pedagógicas e projetos interdisciplinares da unidade escolar. Desejamos a todos uma boa leitura e sucesso na busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes de nosso Sistema (Votorantim, 2020, p. 7).

Além do Caderno de Orientações Curriculares, o município conta com o Regimento Escolar, publicado em 2019, que estabelece a base curricular para a Educação Infantil. Esse documento alinha as ações educativas à BNCC, às DCNEI e à LDB e ainda, faz referência ao plano de gestão como um documento que deve ser contemplado o currículo da Educação infantil:

O Regimento escolar também estabelece um capítulo sobre os Currículos: Artigo 49º – O currículo da Educação Infantil compreende a Base Nacional Comum estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96, artigos 29, 30 e 31) e legislações vigentes. Parágrafo Único - Na organização do currículo, parte integrante do PPP/Plano de Gestão, serão considerados os seguintes aspectos: I - duração do ano letivo;

II- quadro curricular indicando os conteúdos curriculares e amplitude. IV- Os objetivos e os direitos de aprendizagem previstos na BNCC – Base Nacional Complementar Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. (Votorantim, 2020, p. 18).

O currículo na educação infantil envolve a análise e a construção de programas educacionais que visam promover o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração suas características, necessidades e contextos socioculturais. O currículo, nesse sentido, não é apenas um conjunto de conteúdo a serem ensinados, mas uma ferramenta que articula práticas pedagógicas, valores e conhecimentos para proporcionar experiências significativas na vida das crianças. A BNCC, com caráter normativo, assegura os direitos de aprendizagem das crianças. Sobre esse aspecto, as orientações curriculares do município alinham suas ações à Base:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual (Votorantim, 2020, p. 27).

Com a homologação da BNCC, o Sistema Municipal de Ensino de Votorantim iniciou a transição do plano normativo e propositivo para a fase de ação e gestão curricular. Esse processo desenvolveu a elaboração de um currículo baseado nas aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, que orienta a tomada de decisão e a execução das ações que moldam e dinamizam o currículo sobre a Educação Infantil. A publicação das DCNEI (2010) desempenhou um papel crucial na organização do currículo e das propostas pedagógicas a nível de rede:

Assim, o currículo deve ser definido a partir do sujeito aprende, observando a originalidade do seu percurso individual, dessa forma, a criança é colocada no centro da ação educativa em todos os seus aspectos: cognitivos, afetivos, corpóreos, estéticos e éticos. Com base em currículo que tem a criança como centro, o planejamento e realização dos projetos educativos devem apontar para a vida real, desde os primeiros anos, relacionando as ações com as necessidades e desejos das crianças. Portanto a escola deve ser um lugar de acolhimento, com condições que favoreçam todas as crianças, oportunizando o bem-estar dessas no ambiente escolar (Votorantim, 2020, p. 47).

O currículo enquanto construção social, ou seja, um documento que reflete questões de conhecimento, identidade e poder, reproduz as estruturas sociais resultantes de processos históricos. Nesse contexto, Silva (2011, p. 150) afirma que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo

é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Considerando que o currículo da educação infantil da rede municipal de Votorantim, vincula suas ações pensando na criança como centro do processo, além de articular a elaboração do currículo às reais necessidades dos alunos, e ainda, ponderar e conceber a inserção de todos os envolvidos na construção desse documento através do Projeto Político Pedagógico, pode-se concluir que nessa proposta, quando se reflete sobre o currículo, os alunos são entendidos como sujeitos inseridos em uma cultura em constante transformação:

O que se defende neste currículo é a criança que imagina, fantasia, cria, explora, produz cultura e possui um olhar crítico, que subverte a ordem e propõem que observemos o mundo por intermédio de sua ótica. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, que nas interações e práticas do cotidiano, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, Orientações Curriculares – Sistema Municipal de Ensino – Educação Infantil 47 experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura [...] (Votorantim, 2020, p. 46).

Quando a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos, onde, por intermédio das interações e práticas do cotidiano, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva, pode-se considerar que essa compreensão de sujeito, alinhada ao currículo no que tange a subjetividade, corrobora com as ideias de Silva (2011, p. 11), que afirma: “A teoria representa, reflete, espelha a realidade”. Ficando claro no documento que, essas concepções dialogam com as teorias pós-críticas que enfatizam a identidade, a significação e o multiculturalismo de acordo com Silva (2005, p. 7):

Teorias Tradicionais: (ênfatisam) ensino-aprendizagem-avaliação-metodologia- didática-organização – planejamento-eficiência- objetivos.

Teorias Críticas: (ênfatisam) ideologia- reprodução cultural e social- poder-classe social- capitalismo- relações sociais de produção-conscientização-emancipação- currículo oculto- resistência.

Teorias Pós-Críticas: (ênfatisam) identidade- alteridade-diferença subjetividade-significação e discurso- saber e poder-representação cultura-gênero- raça- etnia- sexualidade-multiculturalismo.

Conclui-se então, que o currículo municipal da rede de Votorantim voltado para a Educação Infantil, considera a criança como sujeito de direitos, numa propositura que concebe a identidade como fonte de uma construção social e cultural que se forma a partir das experiências individuais e coletivas. Em suma, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e a identidade como um pilar fundamental da educação, as DCNEI propõem uma prática pedagógica que não apenas ensina, mas também emancipa, formando cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

No município de Sorocaba, a terminologia do cargo de Coordenador Pedagógico foi alterada para Orientador Pedagógico pela lei 8119 de 29 de março de 2007. O cargo de Diretor de Escola não sofreu alteração. Desse modo, essas são suas atribuições:

Diretor de Escola: Dirigir estabelecimento de ensino de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), planejando, coordenando e avaliando a execução das atividades docentes, discentes e administrativas; Cumprir e fazer cumprir as leis do ensino, as determinações das autoridades escolares, as disposições do Regimento Escolar e os preceitos do Projeto-Político-Pedagógico do estabelecimento;

Encaminhar, devidamente informada, toda a documentação que tramita pelo estabelecimento; Representar a escola; Incrementar a mais estreita colaboração entre pais, mestres e comunidade; Administrar o pessoal, os recursos materiais e financeiros do estabelecimento de ensino; Garantir a observância das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica; Estabelecer relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento; Prestar informações pertinentes a todos os segmentos da escola e da comunidade; Providenciar a organização dos horários de trabalho e escala de férias; Participar de reuniões em nível de Rede Municipal de Ensino, mantendo contato com seus pares e autoridades de ensino e colaborar na implementação de programas e projetos educacionais; Zelar pelo funcionamento da parte física do próprio escolar e encaminhar solicitações aos setores competentes de manutenção e reforma (Redação dada pela Lei 4.599/1994 alterada pela lei 8119/2007)

Orientador Pedagógico: Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática; Orientar pedagogicamente o educador da instituição; Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente; Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais; Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução; Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas às matrículas, transferências e agrupamento de alunos; Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção; Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso; Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação; Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino. (Redação dada pela Lei 4.599/1994 alterada pela lei 8119/Sorocaba, 2007)

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Orientações Curriculares – Sistema Municipal de Ensino – Educação Infantil 50 II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. [...] Art. 8.º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. [...] Art. 9.º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] (Resolução Nº 05, de 17 de Dezembro de 2009)

Mediar os conhecimentos histórica e culturalmente construídos pressupõe organizar os processos de aprendizagem e concretizar o ensino por meio da prática educativa. Lück (2009a, p. 23) atribui a tal mediação o nome de Gestão Escolar. De acordo com a autora:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

No que diz respeito à súmula de atribuições dos cargos analisados, remete-nos à reflexão sobre o papel desses agentes na escola enquanto atuantes da sua função e para além das ações pré-determinadas no cotidiano escolar. Segundo Paro (2002), o olhar pedagógico deve fazer parte das ações desses profissionais, para além dos administrativo e burocrático, pois é nela e através dela que a escola se constitui e se consolida a identidade do currículo.

A gestão democrática da educação requer mais do que mudanças institucionais, busca gerar transformações nos seus paradigmas, oriundos dos avanços da sociedade do conhecimento, o qual tende a se concentrar na qualidade na educação como eixo norteador da evolução. Luck (2010, p. 78), acerca do estilo democrático de gestão, elucida que:

O estilo democrático se assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados. Ele está associado à criação de uma cultura de liderança disseminada em toda a organização e, portanto, altamente compatível com os objetivos educacionais de formação para a cidadania. O sucesso em promover tal formação está diretamente assentado na combinação de energias e esforços conjuntos de muitas pessoas na realização da sua missão – energias e esforços que, aliás, pela sua canalização proativa, transformam-se em novas competências para o enfrentamento dos desafios educacionais.

Sobre a democracia no interior das escolas, é imprescindível citar as relações intrínsecas nesse movimento que consolidam as ações da direção e coordenação escolar e demais membros da equipe. A busca por objetivos comuns é acentuada pela colaboração de todos em assumir suas responsabilidades no ambiente escolar (Libâneo, 2015).

Fundamentalmente, a gestão do currículo na escola se caracteriza pela organização das ações dos diretores, supervisores, professores coordenadores, englobando a gestão do tempo, espaços e recursos humanos da escola para favorecer o sucesso do trabalho dos professores. Parte integrante da Proposta Curricular, realizamos uma análise das súmulas de atribuições dos cargos de gestão de ambos os municípios, os quais caracterizam a atuação dos gestores no âmbito pedagógico de maneira global, sem vínculo efetivo às políticas curriculares.

Nesses termos, com relação à bibliografia e legislações circunscritas, os gestores escolares, precisam possuir uma abordagem democrática e teoricamente fundamentada do currículo. É primordial para que de fato as ações políticas frente a sua elaboração se estabeleçam de acordo com a realidade. Considerando os diferentes atores do processo, as relações estabelecidas para sua efetivação devem ocorrer de maneira democrática e dialógica. Nesse contexto, a escola, os gestores e demais membros da equipe, devem desempenhar um papel no qual as relações de poder e a construção do currículo ocorram de forma assimétrica, ou seja, as relações humanas estabelecidas no que se refere ao poder que é disponibilizado a cada uma delas para atuar na própria relação indo na contramão das relações hegemônicas⁴.

4 Neste processo de construção da hegemonia, portanto, a cultura é percebida como uma dimensão essencial da política, e esta passa a ser apreendida em sua tarefa de estruturação da hegemonia de uma classe. A hegemonia

Considerações finais

O currículo, portanto, configura-se como um espaço político de produção de significados. Trata-se de um campo plural, heterogêneo e marcado por antagonismos (Backes, 2018), onde sentidos são construídos. De um lado, sob uma visão de poder linear, o currículo pode ser visto como uma ferramenta prescritiva e reguladora; por outro lado, ele se torna um espaço-tempo de fronteira, um cenário de prática e produção cultural, onde ocorre a “negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”, ocorrendo como lugar de enunciação. Em sua essência, “o currículo é ele mesmo um híbrido, no qual as culturas negociam com-a-diferença” (Macedo, 2006b, p. 105).

No que diz respeito às súmulas de atribuições do cargo de direção de escola dos municípios de Votorantim e Sorocaba, é que as funções relativas à sua atuação não discriminam o currículo atrelado às suas funções de maneira específica. Dessa maneira, as ações pedagógicas são citadas nas súmulas sem elencar, ou apontar o currículo como parte de suas atribuições. Especificamente no cargo de Diretor de Escola, entende-se que a palavra “pedagógico” concebe diferentes aspectos voltados para essa atividade incluindo, possivelmente, o currículo escolar.

Para garantir que a atuação do diretor de escola vá além dos aspectos administrativos e burocráticos, a análise da bibliografia e das legislações mencionadas neste artigo indica que é através da garantia de uma gestão democrática que essa atuação será efetiva.

A gestão democrática é desenvolvida como a participação ativa dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários e na avaliação e construção dos projetos pedagógicos. Essa participação conjunta fortalece a qualidade das decisões pedagógicas e promove um ambiente educativo mais inclusivo e colaborativo (Paro, 2002).

Dessa forma, a gestão democrática não só fomenta a participação da comunidade escolar, mas também estabelece o diretor como precursor de projetos e programas educacionais, destacando a importância de seu papel no processo de implementação. Maia e Costa (2013, p. 61) asseveram sobre a participação efetiva:

Ao falarmos de participação efetiva, queremos dizer todos, desde as crianças da educação infantil, pais, professores, alunos, funcionários, equipe pedagógica, direção, representantes da comunidade, ex-educandos e ex-educadores, enfim, todos os que compõem a comunidade escolar e se preocupam com ela e com a busca constante de melhoria de seu papel social.

O currículo não é apenas um conjunto neutro de conteúdos e disciplinas, mas sim uma prática social que está intimamente ligada às questões de poder, identidade e diferença. O currículo é, portanto, um meio de produção de identidades e de construção de um determinado tipo de sociedade.

Nesta perspectiva, os profissionais da escola, como o diretor e o coordenador pedagógico, têm o papel não apenas de administrar ou supervisionar a execução do currículo, mas também de refletir criticamente sobre as suas implicações sociais e culturais. Eles precisam considerar como o currículo contribui para a formação dos alunos enquanto sujeitos, e como ele pode reproduzir ou contestar estruturas de poder e desigualdade.

Em conformidade com o Diretor de Escola, o Orientador Pedagógico, cargo do município de Sorocaba, da mesma forma possui em sua súmula o contrato de implementar os programas

não pode ser entendida apenas na esfera cultural ou política, mas no processo social como um todo: embora nasça da fábrica (Gramsci, 2008), ela se estende ao conjunto das relações sociais. Em seu estudo sobre o americanismo e o fordismo, constatou que as modificações apregoadas por Ford em relação aos novos métodos de trabalho e de produção não se limitavam ao interior das fábricas, mas visavam à criação de um novo senso psicofísico nos operários. Assim, a adaptação aos nascentes métodos laborais não se circunscrevia ao solo fabril, mas tinha seus tentáculos fortemente encaixados no cotidiano dos operários, incluindo a vida familiar, o lazer, a sexualidade, a cultura etc., gerando modificações nas condições sociais, nos costumes, nos hábitos individuais. Isso significa que as alterações no campo do modelo produtivo constituem-se como indissolúveis de um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida. “Não é possível obter sucesso num campo sem obter resultados tangíveis no outro” (Gramsci, 2008, p. 69).

e projetos da Secretaria da Educação. Assim como o cargo de coordenador pedagógico de Votorantim que tem como principal objetivo coordenar, orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das unidades escolares.

Ambos os cargos têm, sobretudo, também o dever de orientar e responder pela formação de educadores, propiciar condições de participação da comunidade escolar para o alcance dos objetivos escolares e coordenar o planejamento pedagógico da escola, situações totalmente ligadas ao currículo. Uma de suas principais atribuições é desenvolver seu trabalho junto ao suporte pedagógico, a fim de assegurar as normas pedagógicas da rede Municipal. Tal como, em Votorantim, o Coordenador Pedagógico similarmente tem uma súmula que se dedica com mais intensidade à organização e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, atrelados às legislações vigentes e ao que os principais autores evidenciam sobre a temática, compreende-se que é através da gestão democrática que a elaboração e os significados do currículo de fato sustentarão o trabalho pedagógico no interior das escolas. Para isso, necessário sempre questionar e pôr à prova o que é a “realidade” do que pensamos e dizemos. Imprescindível, no entanto, um ato crítico com uma política que engloba as diversas culturas, uma vez que as coisas não são tão evidentes quanto se acredita e que sempre podem ser transformadas. É necessário considerar como se formam e se transformam historicamente as coisas que lá estão. Essa premissa constitui movimentos indissociáveis entre os cargos da gestão escolar e o currículo, pois estão implicados em interesses sociais mais amplos e o currículo é isso: é movimento, é cultura, é identidade.

A Gestão Escolar de ambos os cargos dos municípios de Sorocaba e Votorantim fazem parte do âmbito da escola, onde foi concluído que a gestão democrática na esfera educacional, permeando a implementação do currículo resultará em uma democratização do ensino oferecido. De maneira efetiva o próximo passo seria pesquisar juntos os diversos atores da comunidade escolar, considerando sua diversidade e se a implementação do currículo acontece de forma legítima e profícua.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. Maceió, vol. 8, nº 16, p.I-VI, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BACKES, J. L. A construção de um currículo intercultural nas escolas indígenas: um processo interepistêmico e decolonial. *In: Currículo e diferença: afetações em movimento*. Organização Claudia Tomé e Elizabeth Macedo. Curitiba: CRV, 2018.

BOBBITT, F. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/598859/000562977_Constituicao_republica_federativa_Brasil_1988.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 16 nov.2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 16 nov.2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20 de novembro de 2009. **Trata da revisão das Diretrizes curriculares da educação Infantil.** Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 16 nov. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 163-174, 2002.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas: Papirus, 2009. p. 149-160.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo.** Tradução: Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MAIA, B. P.; COSTA, M. T. de A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006a.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N. de; DOURADO, L. F. **Gestão Escolar Democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, 2000.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCHA, M.; TENÓRIO, K.; Michele, S.; Marcílio Souza Júnior; NEIRA, Marcos. **As Teorias Curriculares nas Produções Acerca da Educação Física Escolar: Uma Revisão Sistemática.** Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf. Acesso em 06 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.** São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> Acesso em: 10 nov.2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei nº 8119, de 29 de março de 2007.** Dispõe sobre alteração de dispositivos da Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994 que estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba, 2007a. Disponível em: <http://leismunicipa.is/oltkm>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Currículo: da Intencionalidade à concretização.** Marco Referencial, 2016, p. 43-44. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wpcontent/uploads/sites/3/2019/03/marcorefereencial2016.pdf>. Acesso em 10 nov. 2023.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M.A. de M.. **O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Anais do Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola. V.2, n. 2, 2018, p. 2 Disponível em: <https://anaionline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678>. Acesso em: 16 nov.2023.

VOTORANTIM/SP, **Lei nº 1596/01**, de 08 de agosto de 2017b. Sistema Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-ordinaria/2009/210/2107/lei-ordinaria-n-2107-2009-altera-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-votorantim-lei-n-1596-01-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 06 nov. 2023.

VOTORANTIM/SP, **Lei nº 1433/01**, de 27 de dezembro de 1999. Sistema Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-magisterio-votorantim-sp> Acesso em: 06 nov. 2023.

Recebido em: 29 de Maio de 2025
Aceito em: 07 de Novembro de 2025