

A construção do currículo escolar ao horizonte da democracia e da justiça curricular

The construction of the school curriculum to the horizon of democracy and curricular justice

La construcción del currículo escolar al horizonte de la democracia y la justicia curricular

Wesley B. Araújo¹
Prefeitura de Várzea Paulista

Resumo: Na contracorrente da imposição globalizada de currículos oficiais, este artigo visa apresentar o processo de construção coletiva do currículo do município de Várzea Paulista-SP (2005-2012). Os dados coletados a partir de documentos e entrevistas com os profissionais da educação foram organizados conforme a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). O recorte analítico incidiu sobre o processo de democratização entre os envolvidos, alicerçado na concepção de democracia de alta intensidade (SANTOS, 2016) e sobre justiça curricular (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019). Concluiu-se que a construção curricular sustentada por um programa de formação profissional que reconheceu e valorizou os saberes em presença, fortaleceu a participação dos sujeitos e constituiu-se num experimentalismo democrático.

Palavras-chave: Experimentalismo democrático em educação. Democracia de alta intensidade. Justiça curricular.

Abstract: Going against the global imposition of official curricula, this paper aims to present the collective construction process of the curriculum in the municipality of Várzea Paulista-SP (2005-2012). Data collected from documents and interviews with professionals of education were organized in accordance with content analysis (BARDIN, 2016). The analysis focused on the democratization process among the subjects involved, based on the concept of high-intensity democracy (SANTOS, 2016) and on curricular justice (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019). It was concluded that the curricular construction supported by a professional training program that recognized and valued the knowledge in presence, strengthened participation and constituted a democratic experimentalism.

Keywords: Democratic experimentalism in education. High-intensity democracy. Curricular Justice.

Resumen: Frente a la imposición globalizada de los currículos oficiales, este artículo objetiva presentar el proceso de construcción colectiva del currículo en el municipio de Várzea Paulista-SP (2005-2012). Los datos recopilados desde documentos y entrevistas con profesionales de la educación se organizaron de acuerdo con el análisis de contenido (BARDIN, 2016). El enfoque analítico se centró en el proceso de democratización entre los sujetos involucrados, basado en los conceptos de democracia de alta intensidad (SANTOS, 2016) y justicia curricular (PONCE, 2018; PONCE; ARAÚJO, 2019). Se concluyó que la construcción curricular apoyada en un programa de formación profesional que reconoció y

¹ Doutor em Educação: Currículo - PUC-SP. Diretor de escola na Prefeitura Municipal de Várzea Paulista/ Membro pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisas em Justiça Curricular (GEPEJUC) da PUC-SP. Jundiá-SP, Brasil. E-mail: waraujo_ef@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9572355362700910>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3748-7185>.

valoró los saberes en presencia, fortaleció la participación de los sujetos y constituyó un experimentalismo democrático.

Palabras clave: Experimentalismo democrático en educación. Democracia de alta intensidad. Justicia curricular.

Recebido em: 29 de outubro de 2021

Aceito em: 10 de fevereiro de 2022

O problema é este: nossas soluções neste momento não são heróicas. Se vocês falarem com os movimentos populares, verão que não falam de socialismo. Alguns dirigentes fazem isso, mas, se a pessoa está morrendo de fome, quer que não haja desperdício não só da experiência, mas também do lixo de que se alimenta. Essa é a realidade neste tempo. Então, um pensamento heróico nessas condições é irresponsável, porque impede a possibilidade de mudança. Eu quero ser medíocre para radicalizar tudo o que existe e que pode se desenvolver (SANTOS, 2007, p.107).

Introdução

A epígrafe acima é, em síntese, o que será apresentado neste artigo: a radicalização das possibilidades democráticas em educação materializadas na construção coletiva de um referencial curricular (RC). Nada heroico e tampouco uma novidade conceitual sem igual levada a cabo por gestores e professores no contexto pesquisado, mas uma semente embrionária de construção democrática de políticas educacionais que elevaram a participação dos sujeitos da educação sustentada por um Estado responsivo. Para tanto, é necessário compreender o contexto. Observar que a radicalização das possibilidades para um dado território, num determinado tempo histórico, circunscrito a certas influências políticas, tem diferentes níveis de aprofundamento. É, portanto, contextual, mas sem ser relativista, pois se constrói em processo na luta contra as três formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2011).

Em Várzea Paulista-SP, assim como em outros municípios que nasceram à margem de sua matriz urbana² e permanecem dependentes cultural e economicamente de sua cidade “mãe”, o contexto imiscuía-se em um Estado patrimonialista e em relações domésticas de administração pública. No lócus deste estudo, essa questão agravou-se pela ausência de uma identidade cultural que valorizasse o cidadão varzino e rompesse

² Refere-se à cidade de Jundiaí- SP.

com a dependência constituída. Ocorria o que Maldonado (2013) define como isolacionismo conservador, ou seja, uma dependência constituída que produz resultados vultosos para as poucas famílias que controlam a terra, os cartórios, a administração municipal, e que se alimentam da baixa autoestima de seus cidadãos, que, por sua vez, não se reconhecem em tais famílias, em sua própria cidade de origem. Um cenário que favorecia a ausência de políticas públicas que atendessem as especificidades locais, além de dificultar ações democráticas no interior da administração pública, perpetuando, assim, um distanciamento entre os gestores da coisa pública e os cidadãos.

A possibilidade de mudança apresentada nesse contexto ocorreu no ano de 2005, com a vitória eleitoral de um governo popular que tinha como diretriz a participação popular (PEREIRA, 2008) e a construção com o outro de políticas públicas que rompessem às relações domésticas e patrimonialistas que imperavam até então. A radicalização do momento ocorreu em fazer da educação um terreno fértil para construir e implementar coletivamente políticas educacionais, entre elas o Programa de Formação de Educadores “Construir o Aprender” e a construção coletiva do RC.

O Programa de Formação “Construir o Aprender” teve como objetivo oferecer formação continuada aos trabalhadores da educação em busca de uma melhoria da qualidade do trabalho, sendo determinante na construção coletiva do RC. Como se observará, trata-se de um processo que estabeleceu relações mais horizontais entre os envolvidos, constituindo uma forma ainda não vivida na cidade de se construir políticas educacionais.

Assim, definiu-se como hipótese que o processo de construção do RC teve ao horizonte a democracia de alta intensidade (DAI), como proposta por Santos (2007, 2016), e estabeleceu um estreito diálogo com as dimensões da justiça curricular (JC) - conhecimento, cuidado e convivência -, conforme Ponce (2018) e Ponce e Araújo (2019). Envidaram-se esforços no processo analítico para não se deixar levar pela encenação democrática representativa, em que poucos decidem sobre muitos, emoldurada por procedimentalismos periódicos.

Fruto de uma tese de doutorado que objetivou credibilizar uma experiência democrática de gestão da educação, este artigo apresenta inicialmente os prolegômenos da crise da democracia representativa, apoiando-se em Santos (2007, 2016) para, nessa esteira, anunciar as possibilidades de articulá-la à democracia participativa como um caminho para reinventá-la, tendo como horizonte a transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada. Esse é o terreno onde se insere a DAI, e, nessa direção, a JC e as suas dimensões (conhecimento, cuidado e convivência democrática), que são apresentadas em sequência. Subsidiado pelas elucubrações epistemológicas e políticas de

Santos (2011), na segunda parte do artigo, serão apresentados os pressupostos do Programa de Formação de educadores “Construir o Aprender”, bem como as considerações dos envolvidos. Em seguida, será apresentado e analisado o processo de construção do RC.

Esta pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa, lançando mão de documentos oficiais, fontes secundárias que versaram sobre a construção do RC, além de entrevistas semiestruturadas com gestores da administração da educação e com professores³ que participaram ativamente da construção dessas políticas educacionais. Os dados coletados foram agrupados em categorias temáticas conforme a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), tendo como recorte analítico o processo de democratização das relações entre os envolvidos.

Em tempos em que muitos países se voltam para a realização de reformas curriculares alinhando o seu projeto educacional às exigências do capitalismo global e das novas tecnologias da informação e comunicação, consubstanciados à narrativa que avilta a gestão pública do Estado e eleva à condição de excelência os modelos de gestão baseados na iniciativa privada, construir um currículo a partir dos sujeitos que dele fazem parte e não comprar um documento embalado e pronto para ser usado, produzido análogo a uma rede de *fast food*, foi um caminho já vivenciado na construção do RC do município de Várzea Paulista-SP (2005-2012).

Democracia e justiça curricular

O século XXI encontra-se envolto numa intensa disputa em torno da questão da democracia. Da sua desejabilidade elevada depois da metade do século XX, às suas diferentes correntes teóricas emergentes, atualmente é ponto comum que a democracia representativa está em crise, havendo a necessidade da superação de um ponto nevrálgico em que foi criada: o distanciamento entre representantes e representados. Mas não apenas isso. A luta pela reinvenção da concepção de democracia, atualmente restrita a um regime político no qual os cidadãos conferem autorização para os representantes os representarem, precisa estar ao horizonte daqueles que vislumbram outro mundo possível. Deve-se democratizar a própria democracia (SANTOS, 2007), revigorando seu caráter inclusivo e distributivo e reconhecendo outras formas de compreensão da realidade.

³ Ao todo, 10 sujeitos foram entrevistados para a Tese, 5 docentes e 5 gestores. Para fins deste artigo, lançou-se mão dos dados das entrevistas de 5 gestores e de 3 professores. O número do Parecer no processo do Comitê de Ética é: 3.727.73. Os nomes de professores e gestores foram alterados a fim de preservar a identidades dos participantes da pesquisa.

Em contraposição ao elitismo democrático (AVRITZER, 2000) que confere a uma elite política o poder de decidir os rumos da sociedade, defende-se que se deve promover a democracia como um valor a ser cultivado na sociedade, buscando a participação direta daqueles que sempre estiveram à margem das decisões políticas.

Há que se considerar que a democracia representativa sustentada na autorização conferida aos representantes é um requisito fundamental diante do tamanho e da complexidade da sociedade atual, ao passo que, atualmente, esse aspecto procedimental vem gerando tensões entre representantes e representados, que não se veem representados por aqueles a quem conferiram o poder de representá-los. Há em curso um distanciamento entre as partes, o que Santos (2016) chama de “patologia da representação”.

De acordo com Santos (2016), novas eleições são um mecanismo que a democracia representativa dispõe para atenuar essa distância. Contudo, como normalmente mudar os representantes não significa mudar os interesses de partidos e de organizações setoriais, as eleições periódicas podem mudar muito pouco as decisões políticas e contribuir para manter tal distanciamento. Quando isso acontece reiteradamente, transforma-se pouco a pouco em “patologia da participação”, ou seja, os cidadãos se convencem que seu voto não mudará as coisas e, assim, deixam de votar.

Outro aspecto importante da democracia representativa é a sua relação com o capitalismo. Nesse ponto, cabe uma digressão epistêmica. Segundo Santos (2011), há uma crise vigente do contrato social da Modernidade estabelecido a partir dos pilares da regulação e da emancipação social. Cada um deles foi constituído por três princípios.

O pilar da regulação é constituído pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade. O pilar da emancipação consiste na racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura, na racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e na racionalidade moral-prática da ética e do direito. Esses pilares buscam um desenvolvimento harmonioso e recíproco entre eles, e pretendem que esse desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela racionalização da vida coletiva e individual (SANTOS, 2011). Entretanto, o que ocorre é um desenvolvimento desequilibrado de ambos os pilares.

Na regulação, houve um desenvolvimento excessivo do mercado em detrimento aos princípios do Estado e da comunidade. Concernente à emancipação, ocorreu uma redução das racionalidades estabelecidas à racionalidade cognitivo-instrumental. Consubstanciado a isso, houve a conversão da ciência como a principal força produtiva, o que levou a absorção do pilar da emancipação pela regulação, circunscrita ao mercado (SANTOS, 2011). Há em curso um esgotamento da emancipação na própria regulação e, assim, a ciência moderna tornou-se

a forma de racionalidade hegemônica e o mercado o único princípio regulador moderno (PEREIRA; CARVALHO, 2008).

Os efeitos disso são promessas que, em vez de incluir por meio do conceito de cidadania concebido na Modernidade, aprofunda a lógica da exclusão e cria novos estados de natureza (SANTOS, 2011), desvanecendo os alicerces do pensamento moderno sobre a racionalização da vida e a emancipação individual.

Apesar de apenas aqueles considerados cidadãos serem incluídos no contrato social, havia uma luta política de muitos grupos que buscavam tal inclusão. Sobre isso, a democracia destacava-se na busca de uma inclusão ampla por meio da distribuição social de direitos econômicos e sociais.

Conforme Santos (2011), a democracia sempre esteve atrelada à socialização da economia, estabelecendo uma tensão com capitalismo que foi constitutiva do Estado moderno. Nos Estados de bem-estar, emergentes pós-Segunda Guerra, houve um equilíbrio dessa tensão, havendo distribuição de direitos econômicos e sociais e, também, acumulação do capital. Contudo, o pressuposto de acumulação infinita do capitalismo rejeita qualquer tipo de distribuição e, portanto, houve a necessidade de mudança dos termos da democracia, reduzindo-a ao sufrágio universal em detrimento do pressuposto distributivo concebido na Modernidade. A tensão pende de forma abrupta a favor do capitalismo, que enquadra a democracia, fazendo-a conviver comodamente com situações de miséria e exclusão social. Santos (2016) denomina esse tipo de democracia como de baixa intensidade.

Com a crise do contrato social e a redução das virtuosidades da democracia, Santos propõe a construção de outro contrato social mais inclusivo para uma nova emancipação (2016). Assim, considera ser imperativo a reinvenção da democracia a partir de três princípios.

O primeiro deles é epistemológico e propõe que se rompa com o conhecimento-regulação concebido na Modernidade, para um conhecimento no qual o ponto de ignorância é o colonialismo, e o ponto de saber é a solidariedade, o que ele designa como conhecimento-emancipação. Outro princípio é a ação rebelde ou *ação-com-clinamen*. Diferente da ação conformista, que reduz o realismo ao que existe, a *ação-com-clinamen* é o desvio do conformismo, é a inclinação rebelde promovida por subjetividades desestabilizadoras que não recusam o passado, mas sim, assumem-no e redimem-no pela forma como dele se desvia, e, nesse movimento, dão sinais de um porvir alternativo. Por fim, o autor propõe a reinvenção dos seis espaços-tempo que promovem a deliberação democrática: o espaço doméstico; o espaço da produção; o espaço do mercado; o espaço da comunidade; o espaço da cidadania; e o espaço mundial.

Em todos esses espaços emanam formas de opressão sustentadas no capitalismo, no colonialismo e no patriarcado.

Em suma, os caminhos propostos por Santos para a reinvenção da democracia à guisa de outra, definida pelo autor como uma DAI, são: o reconhecimento e a valorização de outras formas de conhecer o mundo para além da racionalidade científica ocidental; a constituição de rebeldias competentes (SANTOS, 2016) como sujeitos históricos inconformados como o modo que a história os constituiu e propositivos para tecerem alternativas sociais; e a transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada nos seis espaços-tempo.

A perspectiva emancipatória defendida por Santos consubstancia-se às três dimensões da JC - conhecimento, cuidado e convivência - propostas por Ponce (2018) e adensadas por Ponce e Araújo (2019), que elevam o currículo escolar como uma forma de democratização da sociedade e um elemento fundamental na superação das desigualdades. Sendo assim, faz-se necessária uma concepção de currículo escolar que possa reconhecer a pluralidade cultural da sociedade, que caminhe como um processo de busca de justiça que eleve o caráter da construção coletiva baseada nas experiências históricas significativas de educação e de seus sujeitos (PONCE, 2018).

Uma concepção curricular que eleve os saberes dos menos favorecidos para além do trato folclórico, no qual não se considera os mecanismos históricos, políticos e sociais de formação e de exclusão de grupos sociais, analisando, dessa forma, os conteúdos de forma crítica e valorizando, no currículo, diversos saberes culturais diante das necessidades do presente e do comprometimento com um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Um currículo escolar que rompa com as grades curriculares que confinam e protegem certos conhecimentos como verdades neutras e irrefutáveis, e expanda-se para outras de compreender a realidade a partir das vozes daqueles que estão à margem dos processos decisórios. Tal perspectiva, assumida como justiça curricular, tem como horizonte contribuir por meio do currículo escolar para promover a justiça social.

Assim, Ponce (2018) define três dimensões de JC que, compreendidas e colocadas em ação de forma indissociável, podem ser uma alternativa na construção de políticas e práticas curriculares ao horizonte da justiça social: o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática.

Apoiado na análise política da epistemologia proposta por Santos (2011), Ponce e Araújo (2019) defendem que a dimensão do conhecimento da JC esteja alinhavada à democratização do conhecimento e das epistemologias as quais está alicerçado.

Ao criticar o conhecimento produzido no hemisfério Norte sob a égide da razão científica, que se arroga o direito de ser a única forma de conhecer o mundo, Santos (2007, 2011) propõe-se a reconhecer e validar outras formas de compreender a realidade a partir da perspectiva daqueles que vivem e sofrem com as injustiças. Ousa propor caminhos artesanais para futuros artesanais a partir de procedimentos analíticos, ferramentas e práticas, sustentadas em uma compreensão de mundo que excede a estreita compreensão eurocêntrica de mundo.

O sociólogo português afirma que é necessário expandir o presente e contrair o futuro para se conhecer as experiências sociais desconhecidas, definindo essa postura epistemológica como sociologias das ausências e das emergências. Enquanto a primeira reconhece, torna visíveis e credibiliza experiências reais, expandindo o presente diante da riqueza de práticas sociais e de seus agentes, a sociologia das emergências revela-se pela ampliação simbólica de sinais (em contextos reais) que possam apontar para um futuro que não seja a repetição do presente. Debruçadas sobre essa postura científica transgressiva, multiplicam-se as experiências sociais credíveis que devem constituir inteligibilidade recíproca entre os seus saberes, coerência e articulação, em busca de convergências éticas e políticas que acenem para outro mundo possível (SANTOS, 2007). Experiências sociais que emanam da luta e que, articuladas, possam promover práticas sociais emancipatórias. No âmbito curricular, Ponce e Araújo (2019) observam:

[...] as políticas curriculares podem reconhecer e inserir nos currículos a matemática e a economia daqueles que sobrevivem com recursos que os colocam abaixo da linha da pobreza. Podem também levar para os currículos a pirâmide alimentar de grupos sociais não considerados que, certamente, não se alinha às diretrizes internacionais nutricionais da alimentação saudável. Ainda no campo da saúde, deve-se pensar nas soluções criadas nas periferias para a negação do saneamento básico e para a falta da medicina científica e de medicamentos. As práticas corporais e lúdicas, de lazer e artísticas que são criadas para elevar a racionalidade estética-expressiva como meio de emancipação e forma de sobrevivência. A diversidade epistemológica é infindável na língua, na arte, na geografia, na medicina, etc. Inserir-las no currículo a partir de seu contributo prático, submetê-las ao crivo crítico de todos, é condição para políticas curriculares e currículos que vislumbram a formação de subjetividades democráticas, inconformistas e rebeldes (PONCE; ARAÚJO, 2019, p.1068).

Os autores destacam ainda a urgência de uma educação escolar pautada em direitos, a Educação em Direitos Humanos, que, nascida da prática social, registrada em textos teóricos e organizada em Planos nacionais, estaduais e municipais no Brasil, deve ser presença obrigatória no currículo.

Para além do reconhecimento de conhecimentos fundados em outras formas de compreender o mundo, as políticas curriculares à guisa da justiça curricular devem caminhar *pari passu* para cuidar de todos os sujeitos da escola como sujeitos de direitos que devem tê-los garantidos e ampliados pelo Estado (PONCE; ARAÚJO, 2019), sendo esse o caminho em que se constitui o cuidado como mais uma dimensão da JC.

De acordo com os autores referidos acima, os direitos educacionais inserem-se no âmbito de uma educação de qualidade social que dignifique todos os sujeitos do currículo. Desse modo, há de se prever políticas educacionais que garantam condições materiais de trabalho para todos os educadores e projetos de formação profissional que elevem os saberes em presença de todos os envolvidos e os articule a tantos outros capazes de constituírem conhecimentos emancipatórios. O cuidado envolve, ainda, a garantia do direito à participação, ao trabalho coletivo, à proposição de temas e conteúdos culturais. Entrelaçam-se, assim, o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática como dimensões curriculares indispensáveis na busca da justiça social.

As políticas curriculares e os currículos podem e devem contribuir para democratizar as relações entre Estado e sociedade, como também democratizar tantos outros espaços que imperam relações de poder desigual. É por esse caminho que Ponce (2018) aponta outra dimensão da JC: a convivência democrática.

Ancorada na democracia participativa como um sistema de organização social que inclua demandas sociais silenciadas pelas políticas curriculares hegemônicas a partir da visão dos próprios sujeitos silenciados, a dimensão da convivência democrática da JC propõe que: currículos escolares sejam construídos de “dentro pra fora”; o orçamento educacional possa ser discutido pelos sujeitos que por ele são afetados; os conhecimentos e práticas curriculares hegemônicas deixem de ser sacralizadas e emanem tantas outras a partir das necessidades dos sujeitos do currículo (PONCE; ARAÚJO, 2019). A democracia assenta-se em um valor e uma forma de convivência social que devem ser vividas, praticadas e fortalecidas no currículo escolar.

Conhecimento, cuidado e convivência democrática, dimensões da JC, apresentam-se como um caminho contra-hegemônico na concepção de políticas curriculares que visam à superação das desigualdades.

Em tempos obscurantistas, de solapamento dos ideais democráticos, do recrudescimento do fascismo político e social, experiências de construção curricular que romperam fronteiras e ousaram no processo transformar relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada devem ser (re)colocadas no cenário educacional como alternativa real de construção curricular ao horizonte da DAI e da JC.

Formação continuada com vistas à participação

O Programa de Formação “Construir o Aprender” foi um programa criado pela gestão da Secretaria de Educação do município de Várzea Paulista em 2007 que objetivou oferecer formação continuada aos trabalhadores da educação em busca de uma melhoria da qualidade do trabalho em consonância com as questões específicas do movimento da atual administração. Primava-se por uma educação emancipatória que promovesse a interação social, a ressignificação do papel do educador e a participação ativa da comunidade nas escolas, visando promover a ação coletiva e superar as desigualdades (AZEVEDO, 2011).

Esse Programa, que adotou como lema *A participação e valorização das identidades profissionais*, permaneceu até o fim do governo em 2012 sustentando-se em alguns pressupostos. Destacam-se: o reconhecimento do professor como produtor de saberes no seu cotidiano escolar, articulando os novos saberes a aqueles já consolidados; a convalidação dos saberes construídos pelos educadores no cotidiano de seu trabalho educacional, por meio da certificação de uma universidade pública, fortalecendo o sentido político da formação; a responsabilidade dos educadores em desencadear movimentos de experimentação, conferindo com eles como construíram os conhecimentos que os direcionam, para que possam, assim, propor mudanças (AZEVEDO; DIAS, 2009).

Ademais, o Programa estabeleceu como uma de suas diretrizes que as formações não se restringiriam ao “como ensinar”, mas sim problematizassem o conhecimento e a realidade inseridas, desembutando as teorias das práticas dos professores ao mesmo tempo em que valorizassem os saberes presentes na escola, ressignificando, assim, o papel do professor enquanto sujeito do conhecimento (AZEVEDO, 2011).

Por essa perspectiva de formação e em consonância com a promulgação do Estatuto do Magistério (VÁRZEA PAULISTA, 2007), que passava a garantir horários de estudo remunerados aos profissionais da educação e capacitação profissional como política de Estado, estabeleceram-se os pilares para sustentar a participação deliberativa na construção de políticas educacionais.

Os extratos que fomentam a discussão a seguir integram os dados coletados para a produção da Tese do autor (ARAÚJO, 2020). Neste artigo, são utilizadas as entrevistas de 5 gestores e de 3 professores. Inicia-se com os extratos dos gestores Gerson e Glória, que realçam a dimensão formativa como uma característica relevante que buscava estreitar as relações com os sujeitos da educação e elevar a participação.

Então eu acho que isso foi um diferencial importante para a gente poder trabalhar nessas duas perspectivas de democratização que é a participação, ao mesmo tempo, com uma formação que contribua para essa participação, isso foi muito importante (GESTOR GERSON).

Então tinha essa perspectiva na administração que é o seguinte: você precisa formar para que a participação se dê, porque ninguém nasceu sabendo participar... Então precisa criar mecanismos de gestão que preveem essa formação. A nossa experiência lá, que foi exatamente isso: vamos formar para que isso seja democrático (GESTORA GLÓRIA).

Fomentar a participação dos educadores com vista a uma educação que supere as desigualdades-projeto educacional da gestão (AZEVEDO, 2011) só poderia ocorrer se houvesse formações que dessem condições para a ampliação das possibilidades participacionistas, argumentativas e decisórias dos educadores, como sublinha a gestora Glória, em consonância com a garantia de horários de estudo na jornada de trabalho para tal, previstos estatutariamente, o que fortalecia as condições materiais de participação.

Tendo no reconhecimento e na valorização da diversidade de conhecimentos presentes na rede de ensino como uma diretriz no processo formativo, o pensamento de Paulo Freire foi estabelecido como o principal alicerce teórico do processo de formação. Dessa maneira, quando perguntado por que Freire e se isso tinha sido solicitado pelos professores, o referido gestor alinha seus pressupostos democráticos ao do Patrono da Educação brasileira:

Eu acho que pela própria trajetória das pessoas que estavam no governo tinham muita afinidade com Paulo Freire. Seja pela vertente que ele tinha com a igreja, seja pela influência de pessoas que tinham conhecido Paulo Freire, tinham sido influenciados por ele. E eu acho que ele é um referencial importante para o debate, para a construção, porque parte das premissas do diálogo, da construção do conhecimento, das pessoas como sujeitos históricos, ou seja, ninguém é objeto nesse processo... Então para nós, pensar Paulo Freire, vem desse princípio (qualidade social da educação). Talvez também da nossa trajetória... Mas por pensar assim: numa cidade operária, numa cidade trabalhadora, em que a grande maioria da população é trabalhadora e Paulo Freire conversa muito com isso. De pensar que não é o trabalhador, é um sujeito histórico que tem uma história! (GERSON).

Para além dos ideais democráticos freirianos consubstanciarem-se aos da trajetória do gestor, os ideais epistemológicos do educador brasileiro abriram os horizontes para que o gestor conhecesse o universo cultural⁴ que estava imerso e os saberes de cidade operária por meio do diálogo com os educadores. Assim, a formação profissional foi tida como um elemento importante para elevar a participação dos sujeitos da educação na construção das políticas educacionais, que carregavam em seus

⁴ Freire (2014).

pressupostos o reconhecimento e a valorização dos saberes dos educadores da rede de ensino, ampliando o presente às práticas sociais de grupos que são sistematicamente emudecidos, como ressaltam as professoras Paula e Patricia:

Então, hoje, vendo de outra maneira, porque eu acessei outras coisas, eu pude me aprofundar em outras coisas, talvez não tão aprofundado, mas ampliou algumas questões (visão sobre o governo da época), então a gente consegue perceber esse sentido de dar voz ao sujeito, de valorização das identidades. Eu lembro que a gente chegou a iniciar a formação de um grupo, na época a gente tinha dado o nome de “GEPACA” (sic), que era um grupo de pesquisa de apoio a criança e ao adolescente, então ali a gente estava começando a fomentar discussões de gênero, discussões raciais [...] (PROFESSORA PAULA).

[...] E chegar aqui em um governo em que eu tive oportunidade de participar, e participar efetivamente, sendo eu, certa ou errada. A proposta vinha, eu realmente refletia aquela proposta e falava o que eu estava pensando e eu acho que isso que é legal, uma formação aberta (PROFESSORA PATRÍCIA).

O destaque na fala da professora Patricia fica por conta da formação aberta às divergências, incidindo na efetividade de sua participação e dando sinais de estreitamentos das relações entre a Secretaria de Educação e os educadores, que foram sendo construídas com a valorização e reconhecimentos dos saberes e na ampliação e articulação destes com as formações continuadas. Conforme reafirmam as gestoras da administração no texto *Relato de uma experiência de gestão de programa de formação de docentes em processo* (SILVA; AZEVEDO; ORTIZ, 2013), a gestão buscava uma proposta de formação que alinhasse as demandas da rede, sustentada no diálogo e na construção democrática de uma nova educação.

As considerações das docentes permitem apontar que as formações oferecidas pelo Programa fortaleceram a participação dos educadores ao terem como direção das práticas formativas a diversidade epistemológica que deveriam se assentar, trazendo à discussão temas sociais silenciados e tornando-os parte dos tempos de formação, ascendendo relações emancipatórias num espaço historicamente marcado pela imposição da monocultura do saber científico e da alta cultura.

Denomina-se como “formações emancipatórias” essa forma de conceber o processo formativo tratando de democratizar os saberes sob o prenúncio da democratização das epistemologias em que eles estão assentados, e que, sobre esses alicerces, elevam e fortalecem a participação.

A construção coletiva do RC

Diante da concepção de educação emancipatória adotada pela gestão da educação, de valorização e reconhecimento dos saberes da realidade inserida, e de um horizonte democrático de construção de políticas educacionais (AZEVEDO; DIAS, 2009), iniciou-se em 2007 a construção do RC do município.

Na mesma época, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), determinava a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, sendo o impulso necessário para os gestores da Secretaria de Educação repensarem a identidade curricular do município, ao passo que ensejou a proposição de construção do RC, lastreada pela política de formação em andamento.

[...] o que aconteceu em 2007 foi uma articulação dessa formação com a questão do currículo, porque nós tínhamos que inserir as crianças de seis anos no Ensino Fundamental (...) Nós começamos o movimento de criação curricular, porque nem foi muito refazer, o currículo, mas foi mesmo criar um currículo próprio para atender às crianças de seis anos no Ensino Fundamental e transformar aquele Ensino Fundamental que era de quatro em cinco anos e a gente articulou isso com a formação que já vinha sendo feita. Então, como nós vamos fazer isso? Nós vamos fazer de uma forma coletiva e, ao mesmo tempo, fortalecendo a formação; então, agora a gente vai colocar a formação a serviço dessa construção curricular [...] (GESTORA GISELE).

Nesse movimento formativo da construção curricular, o reconhecimento dos saberes em presença e a elevação da participação mantiveram-se como a tônica do processo, como reitera o gestor Gerson: “[...] *Eu quero que a educação tenha um modelo participativo e democrático que atenda os anseios da população e também dos professores*”. Assim, apesar de o Ensino Fundamental de 9 anos ser uma determinação legal, a forma como ele seria concebido dependeria de cada Sistema Municipal de Educação. A gestão democrática com participação popular robustecida por uma formação pautada na democratização dos conhecimentos foi trazida à cena, como destaca a gestora Gil.

[...] por que o referencial? Para garantir, lá, um dos princípios, que era a qualidade de educação. Então vamos ter um referencial, onde nós vamos nos sentar com os professores e discutir o que é que nós queremos, o cuidado que a gente tem com as nossas crianças, nós vamos cuidar, mas nós vamos ensinar. Então, como que a gente vai ensinar? Então vamos pensar, o que é que cada um vai fazer como lhe cabe? (GESTORA GIL).

Além do caráter democrático observado na fala da gestora, pode-se considerar que “o princípio da qualidade educacional” apontado estabeleceu aproximações com as dimensões da JC. Ao destacar que a gestão deveria “*sentar com os professores e discutir o*

que é que nós queremos”, a gestora aflora um cuidado com o professor diante de seus saberes, distanciando-o de um mero executor de tarefas concebidas por outrem e aproximando-o de ser o sujeito do currículo, capaz de cuidar e ser cuidado, ensinar e aprender, fortalecido na convivência democrática.

Nessa mesma esteira o gestor Gerson enfatizou a formação como um elemento de empoderamento dos educadores:

A partir disso (formações continuadas), que a gente começa a elaboração de um currículo. Esse foi o caminho. Um processo longo, de quatro, cinco anos de construção de um currículo, e isso é rico, porque é um processo participativo onde quem discutiu o currículo foi o professor, foi a ponta. É ele que vive o dia a dia, é ele que sabe as realidades. Mas essa discussão subsidiada pelo processo de formação que estava ocorrendo. Eu acho que é isso um ganho. Então, é um processo interessante de debate, que talvez não tenha atingido a população. Talvez não tenhamos conseguido discutir na escola, com a população, o currículo. Não chegamos nesse ponto. Mas ele já foi rico, o professor se sentiu empoderado nessa construção. Ele construiu! (GESTOR GERSON).

A valorização da construção participativa do currículo coaduna-se com a dimensão da convivência democrática da JC, conforme Ponce (2018), de modo a promover uma cultura de debate, de participação e de respeito aos saberes do outro, elementos primorosos na reinvenção da democracia.

Os apontamentos dos gestores estão enredados ao adensamento da dimensão da convivência democrática proposta por Ponce e Araújo (2019). Segundo os autores, para estabelecer políticas curriculares à guisa da JC sob a dimensão da convivência democrática, considerar-se-á a democracia participativa como um aspecto central da organização política, sendo um valor a ser elevado na construção de políticas curriculares assentadas no reconhecimento dos saberes dos sujeitos do currículo.

Há de se observar, no excerto do gestor, suas lamentações em relatar que o processo participativo na construção do currículo não envolveu a população, fragilizando, assim, a construção de uma política educacional que lograva se alinhar à democracia participativa. Isso também ocorreu com os estudantes, que não tiveram suas vozes ouvidas na perspectiva de democracia direta⁵.

Assim, o impulso participativo e formativo na construção do RC coletivo não “saiu das escolas”, como indicou em lamentações o gestor, não estreitando por essa via as relações entre a Secretaria de Educação e a comunidade. Talvez porque pairasse sobre os sujeitos da educação e os gestores a impossibilidade de articular os conhecimentos

⁵ Os tensionamentos do processo de construção curricular podem ser observados na Tese de Araújo (2020).

técnico-científicos planejados por especialistas que devem estar no currículo escolar com outros tantos saberes populares. Por mais que tais considerações sejam a marca do pensamento freiriano, principal referencial teórica do RC; talvez, ainda, porque era a democracia possível naquele momento, que apresentava práticas participacionistas, de debate e de formação emancipatória até então não vividas no município.

O gestor Geraldo retratou um pouco dessa nova forma de administrar a educação, o que causava um certo estranhamento entre os docentes diante do ineditismo de participar na construção do currículo escolar.

Às vezes, eu até me lembro que alguns professores não entendiam e acho que queriam alguma coisa pronta, às vezes a gente pega os modelos de ensino, talvez da rede particular... Eu acho porque não vivenciaram, penso eu, esse momento de construção, então a pessoa acha que andar com uma muleta dá mais segurança do que caminhar com as próprias pernas, mas porque nunca caminhou sozinho com as próprias pernas então... talvez tenha essa insegurança, mas, quando ela começa a caminhar com as próprias pernas, ela percebe, realmente, que aquela muleta é um peso, atrapalha ela, ela não precisa daquilo, então eu percebi que isso foi decisivo nessa caminhada com as próprias pernas, dos professores (GESTOR GERALDO).

Ainda que nesse momento da construção curricular a democracia participativa “não tenha saído” das escolas, afirma-se que ineditamente ela adentrou seus espaços e buscou construir um currículo a partir das vozes de seus sujeitos, de forma a reconhecer e democratizar o conhecimento que emergia nos espaços escolares. Nesse processo, cuidavam-se e valorizavam-se os sujeitos do currículo como produtores de saberes, tecidos por meio da convivência democrática.

A aventura do processo criativo de construção coletiva do RC pode ter gerado insegurança entre os professores, afinal era um novo modelo de gestão que buscava romper com o centralismo vigente e constituir espaços de participação. No entanto, quando se lança ao processo criativo sustentado em formações emancipatórias e na construção democrática, compreender-se-á que as “muletas pedagógicas” impedem de Ser mais⁶. Durante o processo de construção do RC, articularam-se elementos da democracia representativa e da democracia participativa. Assim, alguns professores polivalentes⁷ foram escolhidos como representantes por seus pares nas escolas em que atuavam para discutir o currículo escolar com os representantes da Secretaria de Educação (VÁRZEA PAULISTA, 2012). O texto elaborado era encaminhado para as escolas para discussão e debates em horários de estudo. No momento seguinte, retornava-se com sugestões para a discussão com os representantes da Secretaria e

⁶ Conceito de Freire (2014).

⁷ Professores que ministram aulas da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental.

das escolas. Essa articulação entre esses procedimentos democráticos permitiu a participação direta e indireta de mais de 800 educadores (VÁRZEA PAULISTA, 2012).

[...] cada escola mandou um professor de cada série, de cada ciclo, para a Secretaria de Educação, porque...tudo era muito novo, para nós também, era novo, então o que a gente colocou para esses representantes? “Vocês vão ter que nos representar dentro da escola, só que nós não sabemos, nós vamos estudar juntos. Nós vamos ver tudo o que a gente possa fazer, ensinar, melhorar, receber...”, então, nós estudamos juntos, foi bem democrático. “Então vocês dão as ideias, a gente vê o que a gente pode fazer, vamos aprender juntos” (PROFESSORA POLI).

A professora ressaltou de sua experiência a possibilidade ensejada pela administração de se conhecerem e se reconhecerem os saberes das educadoras do ensino infantil em consonância com aquilo que faziam os professores de outros segmentos. Cabe ressaltar que não há obrigatoriedade no município de as educadoras de creches terem formação superior em Pedagogia⁸, o que aponta para a diversidade de saberes, técnicos e não técnicos, que permeavam os momentos de discussão.

Lá na Câmara, por exemplo, a creche, que sempre em toda época é muito afastada da Educação...na época, ela foi chamada e respeitada como tal. Então, a creche estava ali presente, para trazer os seus conhecimentos, suas riquezas, que as meninas têm um trabalho muito bem feito. A educação infantil estava ali presente, para saber como era esse trabalho na creche. E o ensino fundamental também estava ali presente, então todos podiam discutir os seus segmentos e conhecer um pouco a história daquela criança que continuava...então todos podiam conhecer um pouco o segmento, respeitar os trabalhos de cada segmento e também conversar sobre [...] (PROFESSORA POLI).

No caso dos componentes curriculares específicos⁹, esse processo de elaboração do currículo das respectivas disciplinas ocorreu preponderantemente com participação direta dos professores, precedida, como as demais áreas, de formações que aliassem teorias, práticas e saberes presentes no cotidiano dos docentes (VÁRZEA PAULISTA, 2012).

Ainda assim, alguns representantes escolhidos entre seus pares fizeram a compilação e a organização dos assuntos debatidos e as estruturaram em um texto em acordo com a formatação de um currículo escolar, que seguia a dinâmica de novamente ser discutido com todos os professores (VÁRZEA PAULISTA, 2012). A professora Paula tece considerações desse processo:

Depois (discussão do ensino de 9 anos com os professores), nós tivemos um momento, também, do currículo de Educação Física, do referencial curricular, que foi também muito rica a contribuição dos professores, cada

⁸ Educadora é a denominação conferida às profissionais que atuam nas creches e têm como atribuição, preponderantemente, o ato de cuidar de crianças de até 3 anos. O nível de escolaridade para ingressar nesse cargo é o Ensino Médio.

⁹ Educação Física, Arte, Inglês, Espanhol, Filosofia e Informática.

um com seu embasamento teórico, vindo de escolas diferentes, algumas pessoas não quiseram discutir, levar a sua proposta adiante... outros já estavam no outro sentido, de querer construir o currículo, de querer fazer ele vivo, mesmo, nas ações, enfim.... Então, foi um momento muito feliz, assim, que a gente tinha um momento para reunir, para discutir teoria porque a prática ela nasce em algum lugar, ela vem de uma teoria, porque se acredita em um certo sujeito, outra teoria acredita que vá... na construção de outro. Mas, assim, era um momento que tinha esses encontros para pensar teoria e prática (PROFESSORA PAULA).

De acordo com Moraes (2013), esses momentos de discussão, debate e reflexão propiciados pelas formações compreendiam que a participação dos professores no processo possibilitaria a coautoria e o reconhecimento de si próprios no trabalho de construção do RC. A ementa do curso do formador externo contratado para estruturar o RC em Educação Física dá o tom da concepção de democracia presente:

A dinâmica de funcionamento pretendida (da formação), onde a incompletude do plano de curso automaticamente cria a necessidade da participação ativa de todo o grupo para o seu fechamento. A intenção, ao se propor tal estrutura, era de poder fazê-los (professores/alunos) vivenciar a experiência de ter suas vozes legitimadas ao longo da formação, já que a proposta curricular fundada nos princípios dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico tem como princípio estrutural a criação de espaços de legitimação às vozes silenciadas pelas representações hegemônicas encontradas no processo de escolarização da escola contemporânea (RODRIGUES, 2009 *apud* MORAES, 2013, p. 121-122).

Tanto os relatos dos gestores quanto os dos professores participantes dessa pesquisa indicaram ações e inspirações para se construir um RC com a participação de muitos sujeitos envolvidos, radicalizando as possibilidades democráticas do momento. Ao considerar os saberes presentes na rede para a formação e na construção do RC, fomentando a participação mediante a diversidade epistemológica e a garantia estatutária de horários de estudo, a Secretaria de Educação estreitou as relações entre os educadores. Constituiu-se, assim, uma incipiente relação de autoridade partilhada que comungava, ainda, a perspectiva de se construir uma identidade educacional consubstanciada à identidade do município.

E a cidade conseguiu naquele período criar uma identidade. Talvez uma das coisas mais marcantes, não é? Criou uma identidade de cidade. E na educação isso aconteceu também (GESTOR GERSON).

Eu sentia: nossa rede está tendo uma identidade e isso valoriza, valoriza o professor, valoriza o trabalho do professor e é claro que acarreta o quê? No bem do aluno, da educação, da criança que é o sujeito de tudo isso (PROFESSORA POLI).

Ter uma identidade educacional dependeria de políticas públicas educacionais, sob uma perspectiva democrática, que fosse construída pelos sujeitos do currículo que ansiavam por serem reconhecidos como tal. Com vista a esse horizonte, ocorreu a construção do RC, permitindo aos educadores e gestores da Secretaria de Educação vislumbrarem a criação, por meio da educação, de outra identidade, que reconhecesse as diversidades deste lado da linha abissal (SANTOS, 2011), e credibilizasse práticas sociais de grupos excluídos e experimentalismos democráticos na construção curricular. Relações democráticas que lograram disputar o poder político com práticas hegemônicas de “fabricação” curricular.

À guisa das considerações finais

Uma concepção de educação emancipatória exige formações emancipatórias. Para além de adequar meios aos fins desejados, envoltos à estrita racionalidade, tal alinhamento afirma-se como imperativo ético a todos aqueles que acreditam que outro mundo é possível. Foi a partir dessa perspectiva que os gestores da Secretaria de Educação de Várzea Paulista, entre os anos 2005 e 2012, envidaram esforços para criar um programa de formação profissional para educadores que reconhecesse e valorizasse os saberes em presença ao passo que os articulasse a tantos outros que vislumbrassem a justiça social. Um processo que os reconheceu como sujeitos, sendo fundamental no movimento participativo da construção democrática do RC. Ascendeu-se, assim, uma nova forma de conceber a democracia no município.

Uma democracia que iniciou um movimento de ruptura com as monoculturas. Que reconheceu e valorizou os saberes de seus sujeitos, elevando a participação com as devidas condições materiais e imateriais para o envolvimento deliberativo. Que articulou as possibilidades da democracia representativa e da democracia participativa na construção do RC e aventurou-se na constituição de uma identidade educacional forjada na democratização do conhecimento, no cuidado com o outro e na convivência democrática.

Essa forma de se conceber a democracia e espaiá-la para as escolas foi um projeto de um novo Estado que visou elevar a participação popular na administração pública e romper com as relações patrimonialistas vigentes. Buscou-se estreitar relações entre os representantes da administração e os educadores, estabelecendo relações horizontais na construção do RC. Ousou-se transformar relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada ao horizonte de uma DAI.

Um processo denominado como um experimentalismo democrático que disputou com a prática hegemônica de se fabricar currículos escolares sob as linhas de produção de grandes

conglomerados empresariais ligados à educação, apresentando-se como uma alternativa real, um caminho possível ainda pouco percorrido no Brasil: uma educação forrada no berço da democracia que contribua na superação das desigualdades.

Referências

ARAÚJO, W.B. *Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista-SP (2005-2012)*. 2020. 314 f. (Doutorado em Educação/Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n.50, p. 25-46, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000200003>. Acesso em: 10 de março de 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000200003>.

AZEVEDO, J. Democratização do Ensino. *Cadernos Construir o Aprender*, Jaboticabal, n. 3,4,5 especial, p. 47-50, ago./dez. 2010, abr. 2011.

AZEVEDO, J.; DIAS, R. Desafios e dilemas da formação para educadores: o Programa Construir o Aprender em Várzea Paulista. *Cadernos Construir o Aprender*, Rio Claro, ano I, n.1, p. 7-11, dez. 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições, 2016.

BRASIL. *Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2006b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 fev. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MALDONADO, C. Uma nova gestão pública para um novo modelo de gestão do Estado. In: PEREIRA, E. T. (org.). *Cidadania na Cidade*. Holambra, SP: Editora Setembro, 2013. p. 31-72.

MORAES, C. X. Construção curricular democrática: diálogos e confrontos entre formação continuada e a prática pedagógica. In: VÁRZEA PAULISTA. (org.). *Em busca do inédito viável: experiências na formação continuada em Várzea Paulista (SP)*. [S. l.: s. n.], 2013. p. 120-133.

PEREIRA, E. T. *Educação política: uma experiência com o orçamento participativo*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

PEREIRA, M. A.; CARVALHO, E. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. *Revista Lua Nova*, São Paulo, 73, p. 45-58, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/bXMbXnjH8wWkvZ54Cn8Tb4h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452008000100002>.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 20 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. *Para um novo senso-comum: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, C. M.; AZEVEDO, J.; ORTIZ, S. C. Relato de uma experiência de gestão de programa de formação de docentes em processo. In: VÁRZEA PAULISTA. (org.). *Em busca do inédito viável: experiências na formação continuada em Várzea Paulista (SP)*. [S. l.: s. n.], 2013. p. 12-30.

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

VÁRZEA PAULISTA. *Lei complementar Nº 181, de 29 de outubro de 2007*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos integrantes dos quadros de pessoal dos órgãos dos Poderes Executivo e Legislativo, das Autarquias e das Fundações Públicas, do município de Várzea Paulista, e dá outras providências. Várzea Paulista: Prefeitura Municipal de Várzea Paulista, [2007]. Disponível em: https://transparencia5.varzeapaulista.sp.gov.br/include/legislacao/pdf/lc_213_253.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

VÁRZEA PAULISTA. *Proposta curricular do município de Várzea Paulista (SP): em busca do inédito viável*. Várzea Paulista: SMECEL, 2012.