

Universidade de São Paulo
Instituto de Física
Instituto de Química
Instituto de Biociências
Faculdade de Educação

Anike Araujo Arnaud

**BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o
Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo**

São Paulo - SP
2023

Anike Araujo Arnaud

BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo

Versão corrigida

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências.

Área de concentração: Ensino de Química

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Fernandez

São Paulo - SP
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Arnaud, Anike Araujo

BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo. São Paulo, 2023.

Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Profa. Dra. Carmen Fernandez

Área de Concentração: Ensino de Química.

Unitermos: 1. Química (Estudo e ensino); 2. Currículo de ensino médio; 3. Política educacional; 4. Análise textual discursiva; 5. SEDUC-SP; 6. Ensino de química.

USP/IF/SBI-039/2023

Pelo carinho, companheirismo, dedicação e amor.
Dedico essas páginas à Paulo Henrique e Maria de Fátima.

AGRADECIMENTOS

Já inicio avisando que essa seção será um clichê do começo ao fim.

No meu percurso formativo muitas pessoas estiveram presentes e merecem um agradecimento sincero. Infelizmente não consigo citar todas, pois, se o fizer, essa seção se tornaria uma tese por si só. Mas irei nomear algumas que contribuíram para que essa pesquisa acontecesse.

A minha mãe, Maria de Fátima, sem a qual essa tese não existiria. Primeiro porque me deu a vida e a oportunidade de aproveitar cada riso e lágrima. Segundo, por sempre ser meu apoio incondicional. Desde o minuto que decidi fazer a pós-graduação em outra cidade minha mãe esteve lá, me mostrando que não haveria limite para o que eu alcançaria. Tenho muita sorte de poder conviver com essa mulher maravilhosa.

Ao ilustrador oficial dessa tese, Paulo Henrique. Meu comediante favorito e a fonte dos meus risos mais sinceros. O homem que me dá a honra de compartilhar a vida e dividir as alegrias. O esposo que esperei uma vida para ter. O amigo que todas as boas pessoas merecem. A razão da minha felicidade.

À família que me acolhe mesmo em minha ausência. Por toda disponibilidade em me apoiar emocionalmente. Houve momentos em que eu me senti sobrecarregada e duvidei de mim mesma, mas vocês sempre estiveram lá para me encorajar e me lembrar do meu potencial. A confiança de vocês em mim foi um farol de luz durante os períodos mais sombrios.

Principalmente, à minha Yasmin que me lembra todos os dias o motivo de ser educadora e de pesquisar educação. Essa tese existe porque há uma criança na minha vida que me lembra que o futuro a elas pertence e que é meu papel social buscar garantias que esse futuro aconteça de forma crítica e consciente.

À minha terapeuta e meu psiquiatra. Ao Lorazepam e Cloridrato de Paroxetina. À cada molécula de endorfina que resiste. Souberam cuidar do meu Transtorno de Ansiedade Generalizada de forma muito mais competente do que eu.

Aos meus padrinhos mágicos que tornam meus finais de semana únicos. Os jogos de tabuleiro, de cartas, as comidas, as risadas e as comemorações. Tati, Mêmê, Borba, Gabi, Celli e Ali, obrigada por comemorarem comigo cada passo nessa jornada.

Aos meus amigos e colegas do PEQuim. Tive uma sorte imensa de poder dividir minhas ideias, frustrações e alegrias com a Lu, Pablo, Andreia, Paulo e tantos outros nesses anos.

À minha orientadora, Carmen Fernandez. Agradeço por ter me fornecido a estrutura necessária para conduzir minha pesquisa, por ter me proporcionado a oportunidade de explorar diferentes abordagens e me desafiar intelectualmente.

Aos professores que compartilharam comigo um pouco do que conhecem nas disciplinas, grupos, palestras, eventos e encontros que participei.

Aos professores da banca que toparam o desafio de ler as muitas páginas dessa tese. Em especial às Marias da minha qualificação, Inês e Galiazzi, que renovam constantemente minha fé na educação em Química e são verdadeiros exemplos da professora que quero ser.

A lista começa a ficar grande demais se eu citar os amigos que fiz na pós. Nós compartilhamos angústias, alegrias, estresses e cafés. Compartilhamos as bolinhas de amendoim ~~eraek~~ e paçoquitas. O cansaço e o ânimo de um projeto novo. Os conselhos de começar a dizer mais "não" e o aprendizado quando dizemos sim. Walter, Roger, Caian, Rechi, Gabriel, Natalia's, Kelma, Thais, e muitos outros, vocês são únicos.

A César, Nise, Enedina, Heleith e Graziela que compartilharam comigo suas práticas, histórias, ideias, percepções, palavras e anseios. Eu tive muita sorte de encontrar pessoas que me acolheram tão bem e que me ajudaram a produzir muito mais que dados, mas caminhos para a minha formação.

Ao Thomas e Tatiana por manterem essa pós-graduação em funcionamento e estarem sempre prontos para nos ajudar com nossas dúvidas e demandas. Ao João e a Tsai que são sempre solícitos e carinhosos com os bolsistas do Redoxoma. Que a vida os retribua com mais salário e menos trabalho.

Ao Bauman, que me mantém sã com seu focinho gelado e por me pedir uma pausa no dia quando eu mesma não percebia que precisava.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pela bolsa concedida cujo número de processo é 2019/15461-0.

À professora Leila pelos sábios conselhos.

A cada pessoa que me incentivou e me acolheu.

A todos aqueles a quem essa pesquisa possa ajudar de alguma forma.

Aos sorvetes aos domingos, porque só nós sabemos o que passamos.

I Sit Beside the Fire

I sit beside the fire and think
of all that I have seen,
of meadow-flowers and butterflies
In summers that have been;

Of yellow leaves and gossamer
in autumns that there were,
with morning mist and silver sun
and wind upon my hair.

I sit beside the fire and think
of how the world will be
when winter comes without a spring
that I shall ever see.

For still there are so many things
that I have never seen:
in every wood in every spring
there is a different green.

I sit beside the fire and think
of people long ago,
and people who will see a world
that I shall never know.

But all the while I sit and think
of times there were before,
I listen for returning feet
and voices at the door.

RESUMO

ARNAUD, A. A. **BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo.** 2023. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Desde 2018 duas reformas nacionais modificam a estrutura da educação básica e orientam as políticas educacionais nacionais. A primeira reforma, curricular, se dá na aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a segunda modifica a estrutura da etapa final da educação básica e define como será o Novo Ensino Médio. Ambas as políticas obrigam a modificação de uma série de políticas como a reestruturação dos currículos estaduais, sobretudo o Currículo Paulista, foco desta pesquisa. Partindo desse contexto, essa investigação foi construída buscando-se compreender o que percebemos ao acompanhar professores de escolas básicas paulistas que experienciam a construção curricular em um contexto de transição curricular em âmbito oficial de ensino e quais as percepções dos professores sobre as ações perpetradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implantar tanto o Currículo Paulista quanto o Novo Ensino Médio em duas escolas paulistas.

Em busca de respostas à nossa questão nos baseamos nas propostas curriculares de Sacristán e Pacheco que descrevem uma abordagem do currículo enquanto processo em desenvolvimento. Nos orientamos metodologicamente pelo paradigma de pesquisa interpretativista e pela Fenomenologia; realizamos entrevistas, participamos de reuniões e acompanhamos aulas de professores de Química em uma escola do Programa de Ensino Integral e em uma escola regular da cidade de São Paulo, durante cinco anos. Utilizamos os pressupostos da Análise Textual Discursiva para discutir dois fenômenos observados: a construção curricular nas escolas e as ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implementar o Novo Ensino Médio.

A primeira análise, a construção curricular, permitiu compreender qual a percepção dos professores sobre o Currículo Oficial, o Currículo Apresentado, o Currículo Escolar, o Currículo Modelado e o Currículo em Ação. Na segunda análise, a gestão da Secretaria da Educação, foram criadas 16 categorias cujas unidades de significado permitem compreender sobre as ações para implantação do Novo Ensino Médio, a Formação Continuada e o Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo.

Como emergente da análise produzimos metatextos destacando os mecanismos pelos quais a SEDUC tem implementado o Currículo Paulista nas escolas da rede básica de ensino; a centralidade da avaliação para a construção curricular e a produção de desigualdade como resultado da gestão da Secretaria de Educação. Por fim, concluímos sobre alguns aspectos importantes associados à implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo e a construção curricular nas escolas como a centralização da avaliação no processo de desenvolvimento curricular, a perda de especificidade da função social da escola, o aumento da carga de trabalho dos professores e o aumento das desigualdades educacionais na rede paulista.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva, SEDUC-SP, Ensino de Química

ABSTRACT

ARNAUD, A. A. **BNCC and Curriculum Paulista: the curricular construction and the New Secondary Education in basic schools in São Paulo.** 2023. Doctoral thesis presented to the Institute of Physics, Institute of Chemistry, Institute of Biosciences and Faculty of Education, University of São Paulo.

Since 2018, two national reforms have been modifying the structure of basic education and guiding national educational policies. The first reform, curriculum-related, was the approval of the Common National Curriculum Base (BNCC - Base Nacional Comum Curricular), while the second one alters the structure of the final stage of basic education and defines how the New High School (Novo Ensino Médio) will be. Both policies require changes to various aspects of education, such as the restructuring of state-level curricula, especially the São Paulo State Curriculum, which is the focus of this research. In this context, this investigation was conducted to understand what we observe when following teachers from São Paulo's basic schools who are experiencing curriculum development in an official educational transition and to explore teachers' perceptions of the actions taken by the São Paulo State Department of Education to implement both the São Paulo State Curriculum and the New High School in two São Paulo schools.

In our quest for answers, we drew on the curricular proposals of Sacristán and Pacheco, which describe a curriculum approach as a developing process. Methodologically, we were guided by the interpretative research paradigm and Phenomenology. We conducted interviews, attended meetings, and observed Chemistry classes in a school within the Comprehensive Education Program and a regular school in São Paulo over a period of five years. We used the assumptions of Discursive Textual Analysis to discuss two observed phenomena: curriculum development in schools and the actions of the São Paulo State Department of Education to implement the New High School.

The first analysis, focusing on curriculum development, allowed us to understand teachers' perceptions of the Official Curriculum, Presented Curriculum, School Curriculum, Modeled Curriculum, and Curriculum in Action. In the second analysis, regarding the management of the Department of Education, we identified 16 categories whose units of meaning help us understand actions for the implementation of the New High School, Continuing Education, and the State of São Paulo's Education Media Center.

As an outcome of the analysis, we produced metatexts highlighting the mechanisms through which the São Paulo State Department of Education has been implementing the São Paulo State Curriculum in basic education network schools; the centrality of assessment in curriculum development, and the production of inequality resulting from the management of the Department of Education. In conclusion, we reflect on some important aspects associated with the implementation of the New High School in the State of São Paulo and curriculum development in schools, such as the centralization of assessment in the curriculum development process, the loss of the school's social function specificity, the increase in teachers' workload, and the rise in educational inequalities within the São Paulo network.

Keywords: Discursive Textual Analysis, SEDUC-SP, Chemistry Teaching

RESUMEN

ARNAUD, A. A. **BNCC y Currículo Paulista: la construcción curricular y la Nueva Educación Secundaria en las escuelas básicas de São Paulo**. 2023. Tesis doctoral presentada en el Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociencias y Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

Desde 2018, dos reformas nacionales han estado modificando la estructura de la educación básica y orientando las políticas educativas nacionales. La primera reforma, de carácter curricular, se produjo con la aprobación de la Base Nacional Común Curricular, mientras que la segunda reforma modifica la estructura de la etapa final de la educación básica y define cómo será la Nueva Educación Secundaria (Nuevo Ensino Médio). Ambas políticas requieren cambios en una serie de áreas, como la reestructuración de los planes de estudio a nivel estatal, especialmente el Currículo Paulista, que es el enfoque de esta investigación. Partiendo de este contexto, esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de comprender lo que percibimos al seguir a profesores de escuelas básicas de São Paulo que están experimentando la construcción del currículo en un contexto de transición curricular en el ámbito oficial de la educación y cuáles son las percepciones de los profesores sobre las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo para implementar tanto el Currículo Paulista como el Nuevo Ensino Médio en dos escuelas de São Paulo.

En busca de respuestas a nuestra pregunta, nos basamos en las propuestas curriculares de Sacristán y Pacheco, que describen un enfoque del currículo como un proceso en desarrollo. Metodológicamente, nos orientamos según el paradigma de investigación interpretativa y la fenomenología; llevamos a cabo entrevistas, participamos en reuniones y observamos clases de química en una escuela del Programa de Educación Integral y en una escuela regular de la ciudad de São Paulo durante cinco años. Utilizamos los supuestos del Análisis Textual Discursivo para discutir dos fenómenos observados: la construcción del currículo en las escuelas y las acciones de la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo para implementar el Nuevo Ensino Médio.

El primer análisis, sobre la construcción del currículo, nos permitió comprender la percepción de los profesores sobre el Currículo Oficial, el Currículo Presentado, el Currículo Escolar, el Currículo Modelado y el Currículo en Acción. En el segundo análisis, centrado en la gestión de la Secretaría de Educación, se crearon 16 categorías cuyas unidades de significado nos permiten comprender las acciones para la implementación del Nuevo Ensino Médio, la Formación Continua y el Centro de Medios de Educación del Estado de São Paulo.

Como resultado del análisis, producimos metatextos que destacan los mecanismos a través de los cuales la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo ha estado implementando el Currículo Paulista en las escuelas de la red de educación básica; la centralidad de la evaluación en la construcción del currículo y la generación de desigualdad como resultado de la gestión de la Secretaría de Educación. En conclusión, reflexionamos sobre algunos aspectos importantes relacionados con la implementación del Nuevo Ensino Médio en el Estado de São Paulo y la construcción del currículo en las escuelas, como la centralización de la evaluación en el proceso de desarrollo del currículo, la pérdida de la especificidad de la función social de la escuela, el aumento de la carga de trabajo de los profesores y el aumento de las desigualdades educativas en la red paulista.

Palabras clave: Análisis Textual Discursivo, SEDUC-SP, Enseñanza de la Química

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do Ensino Médio na BNCC	27
Figura 2: Monitoramento da implementação do Novo Ensino Médio.....	29
Figura 3: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	44
Figura 4: O modelo de desenvolvimento do currículo adaptado ao contexto brasileiro e paulista.....	60
Figura 5: Estrutura da BNCC	68
Figura 6: Capa do Currículo do Estado de São Paulo – Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	73
Figura 7: Capa do Currículo em Ação	82
Figura 8: Organizador curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Currículo Paulista.	85
Figura 9: Os contextos dessa pesquisa	92
Figura 10: Resumo da Análise Textual Discursiva.....	101
Figura 11: Exemplo de código	109
Figura 12: Interface do software Maxqda	111
Figura 13: Matriz Curricular do Ensino Médio Integral para 2023	117
Figura 14: Matriz curricular do ensino médio diurno	121
Figura 15: Matriz de Avaliação Processual de Química.....	162
Figura 16: Rede de Influências.....	179
Figura 17: O desenvolvimento do currículo.....	240

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da Pesquisa.....	94
Quadro 2: Fases da pesquisa.....	95
Quadro 3: Dados produzidos na pesquisa	105
Quadro 4: Exemplo de transcrição - Mapa de Aula Nise	108
Quadro 5: Categorias Iniciais para o domínio do Currículo Prescrito	131
Quadro 6: Categorias Finais para o domínio do Currículo Prescrito	132
Quadro 7: Categorias Intermediárias para o domínio do Currículo Apresentado	141
Quadro 8: Categorias Finais para o domínio do Currículo Apresentado	141
Quadro 9: Categorias Finais para o domínio do Currículo Escolar.....	147
Quadro 10: Categorias Iniciais para o domínio do Currículo Modelado	151
Quadro 11: Categorias Finais para o domínio do Currículo Modelado	151
Quadro 12: Guia de Aprendizagem do Professor César.....	161
Quadro 13: Categorias Iniciais para o domínio do Currículo em Ação	165
Quadro 14: Categorias Finais para o domínio do Currículo em Ação	165
Quadro 15: As categorias que emergiram sobre a construção curricular	178
Quadro 16: Categorias Finais das Ações da SEDUC	184
Quadro 17: Categorias Finais do Novo Ensino Médio.....	203
Quadro 18: Categorias Finais de Formação Continuada.....	212
Quadro 19: Categorias Finais do Centro de Mídias da Educação.....	218
Quadro 20: As categorias que emergiram sobre as ações da SEDUC	224

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	21
2. Introdução.....	25
2.1. Objetivos	36
3. Fundamentação Teórica	39
3.1. Currículo e políticas curriculares	39
3.2. O processo de desenvolvimento curricular	41
3.3. Entre o currículo e a política curricular	60
4. A política curricular nacional e paulista.....	64
4.1. A Base Nacional Comum Curricular.....	64
4.2. O Currículo Paulista	69
5. Fundamentação Metodológica.....	86
5.1. Características da Pesquisa.....	86
5.2. Produção de dados.....	94
5.3. Análise de dados.....	99
5.4. Construindo a Análise	105
6. Contexto	114
6.1. Amor	114
6.2. Aman	119
6.3. Amor e Aman e os desafios da pandemia	123
7. Parte I. A Construção Curricular	130
7.1. Currículo Prescrito	131
7.2. Currículo Apresentado	141
7.3. Currículo Escolar.....	146
7.4. Currículo Modelado	151
7.5. Currículo em Ação	164
7.6. A construção curricular nas escolas paulistas	178
8. Parte II. A Gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	183
8.1. Ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	183
8.2. Novo Ensino Médio.....	202
8.3. Formação Continuada.....	212
8.4. Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo	217
8.5. A gestão da secretaria de educação do estado de São Paulo	224

9. Parte III. Entre a teoria, a produção e análise de dados: reflexões desta pesquisa de doutorado.....	227
9.1. A implementação de Currículos na Educação Paulista.....	228
9.2. A Centralidade da Avaliação no Desenvolvimento Curricular.....	234
9.3. A SEDUC e a produção de desigualdade nas escolas públicas paulistas	242
10. Conclusão	250
11. Referências.....	259
12. Apêndice - Vida e obra de cientistas brasileiras e brasileiro.....	267

1. APRESENTAÇÃO

Olá, cara leitora e caro leitor. Espero que essa tese a encontre em bom momento e traga reflexões novas. Antes de tudo eu gostaria de apresentar a principal redatora deste texto para que você possa entender um pouco de onde vieram as ideias que discutimos. Me chamo Anike Araujo Arnaud, mas por razões acadêmicas o sobrenome Araujo aparece pouco, ainda que seja meu favorito.

Nasci e fui criada na periferia da cidade de São Paulo, num bairro tão distante que estou sempre há duas horas de São Paulo, ou de qualquer outro lugar. Por aqui, iniciei meus estudos na Emei Maria José Dupré, embora já invadissem os desfiles de 7 de setembro do meu irmão mais velho bem antes disso. Depois fui para Emef Remo Rinaldi Naddeo. Meus professores que me perdoem, mas só lembro do Recreio nas Férias (programa que colocava a gente na escola até nas férias para praticar esportes e outras atividades), ah e da quadrilha na festa junina!

Hoje eu sei que não lembrar das coisas que a gente aprende na escola pode ser uma questão curricular.

Quando eu tinha 9 anos meus pais se mudaram para o Paraná, para uma cidadezinha na região metropolitana da capital. Ainda estava na quarta série, então fui matriculada na Emef João Maria Cruz, escola em que ganhei meu primeiro (e único) prêmio de declaração em poesias, o que para mim não fazia sentido já que eu era péssima em Língua Portuguesa. Na escola Remo, aqui em São Paulo, as crianças aprendiam primeiro a escrever em “caixa alta” (ou a letra de forma) e no ano seguinte a escrever em “letra de mão” (ou a letra cursiva); na João Maria, lá no Paraná, as crianças aprendiam as duas formas juntas. Essa pequena diferença teve efeitos na minha péssima habilidade em português: enquanto as crianças escreviam facilmente em letra cursiva, eu não conseguia acompanhar o ditado da professora pois tentava “desenhar” a letra para ficar mais legível. Ou seja, mudar de estado nesse exato ano fez minha letra ser um garrancho até hoje, o que também me parece uma questão curricular.

Na quinta série eu fui para o Colégio Borell, determinada a ser melhor em Língua Portuguesa! Sem saber que eu ia ter tantas outras matérias para me preocupar também. Na quinta série foi também quando tive a menarca e parei de crescer. Sim, eu fui de uma criança de estatura normal para uma das mais baixas da turma. Ora, as crianças mais baixas da turma ficavam na frente na fila formada no pátio para cantar o hino nacional, consequentemente, tinham que sentar-se nas primeiras carteiras para conseguir enxergar a lousa. Isso, aliado ao fato de que eu gostava dos videogames, desenhos e quadrinhos, me fez ganhar o título de nerd

da sala (ou melhor, naquela época a gente chamava de CDF). Claro que eu tinha que fazer jus ao título e sempre ter notas altas, até mesmo em Educação Física já que eu era uma excelente goleira do time de futsal feminino.

As crianças enfileiradas, o hino nacional: uma questão curricular.

O gosto pela leitura veio lá pela sexta série quando a professora Taciane instituiu um projeto onde cada aluno tinha que ler um livro por bimestre. Eu que não era nada boba peguei logo o mais fininho da caixa de livros, para o meu azar era Macunaíma. Digo para o meu azar porque no auge dos meus 12 anos eu não entendi quase nada do livro. Isso me deixou totalmente intrigada, como que eu não consegui entender um monte de palavras juntas se eu já sabia escrever melhor! Pois pronto, a coisa me deixou tão intrigada que quando meu progenitor me perguntou qual ovo de Páscoa eu queria ganhar eu fui logo pedindo um livro; no meio da prateleira eu alcancei Senhor dos Anéis – As duas Torres. Agora sim faria jus ao título. E o tal projeto de leitura? Mais uma questão curricular.

Dois anos depois eu tive Química pela primeira vez. A profe Stella sabia que ia ter trabalho comigo porque a minha fase dos “porquês” dura até hoje, e naquela época eu ia perguntar tudo para ela. Eu não me lembro exatamente sobre o que era a pergunta, mas lembro que a resposta foi “é por causa dos átomos”, e eu só entendia que era uma coisa bem pequenininha. Foi aí que eu achei uma nova coisa intrigante para me preocupar e já não era a letra cursiva em português (acho que eu já tinha me conformado que ela seria um garrancho). Chega então o ensino médio e eu podia decidir se faria o regular ou o técnico integrado em Química Industrial, mas eu estava intrigada para saber o que eram aquelas coisas pequeninhas que explicavam outras coisas então logicamente escolhi fazer o técnico.

Hoje eu sei que a Química ser ministrada em um semestre da oitava série por uma professora de Biologia, um técnico integrado ao ensino médio, e explicações que sempre remetem há um outro conteúdo que teremos no futuro, são todas questões curriculares.

O técnico integrado foi um momento mágico: usar jaleco, fazer teste de chama, escrever relatórios, ler livros difíceis, fazer teste de chama, visitar empresas químicas da região, usar calculadora científica, fazer teste de chama, apresentar trabalho na Semana do Técnico em Química, escrever TCC, fazer teste de chama, prestar o Processo Seletivo Seriado da UEPG e passar. Quatro anos tendo teste de chama depois ... eu comemoro a passagem no vestibular de? Química!

Quatro aulas práticas sobre teste de chama também são questões curriculares. Ter mais quatro delas durante a graduação, além de ser questão curricular, também pode significar um carma na minha história escolar química.

Por questões financeiras (mais conhecido como ter que morar sozinha e pagar as próprias contas) eu optei por cursar a licenciatura, que era no período noturno e me permitiria trabalhar durante o dia. Mas não é lá muito fácil conseguir emprego sendo tão nova, de forma que entrar no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (~~ai que saudades do PIBID~~) me salvou nos dois primeiros anos do curso. O que era uma questão financeira se tornou a alegria dos meus dias: as atividades eram instigantes, eu tinha tempo para estudar e me dedicar ao curso, eu dava pequenas aulas e discutia a docência com ótimos exemplos de professores.

Cursos de licenciatura noturnos? Questões políticas e curriculares.

Entrei na graduação falando que faria pós em Química Orgânica para trabalhar na Petrobrás! A professora Leila riu: “ainda tem muito pela frente, depois a gente conversa”. Foi também a professora Leila que nos introduziu às discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Imediatamente fui totalmente a favor, “ora se existisse um documento que organizasse o que cada aluno ia aprender em cada ano, as crianças não mais sofreriam com letras horríveis quando mudassem de estado ou de escolas”. A professora organizou leituras e discussões das duas primeiras versões da Base e nos engajou a dar “contribuições” para a construção do documento, mesmo o curso não tendo uma disciplina de currículo para embasar nossas “contribuições”.

9 de fevereiro de 2017 eu coloco grau na UEPG e me torno professora de Química. 11 de fevereiro de 2017 eu me matriculo no mestrado em Ensino de Ciências na USP. Na USP eu entro no PEQuim, mesmo grupo de pesquisa que a professora Leila cursou seu doutorado (~~ela deve estar rindo até hoje das “certezas” que esses jovens têm sobre o futuro~~), grupo que é coordenado pela professora Carmen Fernandez. No mestrado eu trabalhei com livros didáticos, pesquisei como os livros abordavam o conteúdo de reações redox, como poderiam influenciar as concepções alternativas dos alunos, e algumas outras questões. No mestrado eu conheci a pós-graduação de verdade, com suas organizações políticas, representações discentes, busca por bolsas de estudo, organizações de eventos e outras mil atividades que também são processos formativos e, portanto, questões curriculares.

Antes mesmo de prestar o processo seletivo para o doutorado eu já sabia que queria trabalhar com a BNCC, mas agora eu já tinha estudado muito mais política, feminismo e educação para olhar para a Base da mesma maneira. *Depois de agosto de 2016 ninguém foi mais o mesmo nesse país.* Porém eu não queria só olhar para a Base, eu queria conversar com meus colegas professores, que na prática teriam que lidar com os mandos e desmandos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Eu queria entender melhor como a gente sai da política nacional para a sala de aula onde tudo acontece (e ainda bem que eu gosto de ler,

porque o campo de currículo é tããã vasto). E eu queria contar como se deu esse processo de transição entre uma coisa e outra, mesmo não sabendo quais seriam essas coisas. Eu queria mudar o mundo também, mas isso eu vou ter que deixar para outra hora.

E foi assim que surgiu o projeto, do que eu queria, do que era possível, do que minha orientadora topava orientar, mas principalmente, das questões curriculares que me formaram até aqui.

Espero conseguir transmitir a minha paixão por essa pesquisa nas próximas páginas. Espero também que tenha uma boa leitura e que suscite novas questões curriculares. Um grande abraço.

2. INTRODUÇÃO

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.

Darcy Ribeiro

Brasil, país tão rico e diverso, de culturas inúmeras e bonito por natureza, há muito sofre com problemas na Educação. As avaliações e estatísticas denunciam que os estudantes não conhecem a Língua Portuguesa, vão mal em Matemática e não sabem Ciências. Governantes depositam a confiança de melhora em documentos e prescrições curriculares, cujos dilemas influenciam a sala de aula a cada mandato. Anos se sucedem, novas avaliações, novos documentos, novas reformas e a educação não melhora. É assim que querem nos fazer crer.

A pesquisa que estamos relatando se insere no campo de estudos do currículo, campo esse tão abundante e marcado por inúmeras disputas. Disputas essas que se iniciam já na sua conceituação. Definir “currículo” depende da teoria que o sustenta. A teoria, por sua vez, depende do momento histórico que é formulada e das bases que a edificam. Assim, o conceito torna-se polissêmico.

Para explicar um pouco como nós entendemos currículo, emprestamos a definição de Tomas Tadeu da Silva:

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 se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (2019, p. 150)

O currículo é mais do que o documento que orienta o percurso, é o próprio percurso, a caminhada. Currículo é processo de formação, seja na escola ou qualquer espaço, e nos molda, projeta sociedades futuras. Por isso, ao falar em currículo tenhamos em mente que há sempre um sujeito que se quer formar.

Sem perder de vista essa perspectiva mais ampla, nós também recorreremos a um modelo que nos ajuda a compreender como as políticas oficiais curriculares são instituídas no nosso país, o qual chamamos de sistema curricular. O sistema curricular, que descreveremos na seção de fundamentação teórica, se baseia nas proposições do espanhol José Gimeno Sacristán (2013, 2017), complementadas pelas ideias do português José Augusto Pacheco (2001) e nossas. Tais pesquisadores nos ajudaram a entender como uma política curricular em âmbito nacional influencia e é influenciada pelas demandas da sala de aula. Assim, traçamos um caminho entre o currículo oficial brasileiro e escolas da educação básica e pudemos compreender um pouco mais os atalhos e obstáculos desse caminho.

O currículo não é marcado por disputas apenas em seu campo teórico, mas sobretudo no texto que se pretende oficial e obrigatório. Um claro exemplo dessas disputas pôde ser percebido na construção da Base Nacional Comum Curricular, o atual documento curricular oficial brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular, por vezes chamada de BNCC ou apenas Base nesta tese, foi marcada por debates favoráveis e contrários, que se intensificaram após a divulgação da versão preliminar, em 2014. Num documento que se pretende nacional, que marca um momento histórico, já era esperado que muitas vezes pretendessem se ver contempladas.

A indispensabilidade de mais um documento curricular oficial não é consenso entre pesquisadores do campo do currículo, os governantes “criam a necessidade de bases curriculares comuns nacionais e nós, que sabemos as respostas, não somos ouvidos.” (MACEDO, p. 48, 2016). Entre os argumentos que discordam da necessidade de uma Base, primeiro, porque já temos outros documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que cumpririam o papel de orientar as escolas. Em segundo, pois há uma dificuldade em definir o que é comum em um país tão multicultural como o nosso, e qual parte desse comum seria contemplado no documento. Em terceiro, porque a proposta apresentaria uma perspectiva reducionista de currículo, ignorando as relações de poder e estabelecendo uma listagem de conteúdos que esconde o que não foi selecionado. Em quarto, pela centralização que o documento traz, orientando não só a sala de aula, mas outras políticas educacionais e ferindo a autonomia docente. Em quinto, pela sua forte relação com avaliações internacionais que padronizam e pretendem uma classificação baseada em critérios que não os desejados pelos educadores. Sexto, por revelar e permitir o avanço neoliberal na política que vêem a educação como mercadoria, que padronizam alunos para o mercado de trabalho, e que tentam se beneficiar da tal crise na educação.

Os que são favoráveis à Base defendem: ela é garantida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além de ser a porta para promoção da qualidade na educação brasileira. A Base seria redentora! Promoveria igualdade educacional, à medida que todos os estudantes, independente de posição social, gênero, raça ou etnia teriam garantido o direito de acesso aos mesmos conhecimentos. E ainda, inverteria a lógica vigente na qual os materiais didáticos e avaliações externas determinam o currículo; a Base passa a orientar tudo.

Esse embate é marcado de um lado por pesquisadores da educação, e de outro empresários que buscam apoio na grande mídia, em um debate de poder para promulgação de um texto de

600 páginas. Um impeachment; uma Reforma do Ensino Médio; o segundo grupo “vence”; uma Base é homologada e uma rede de políticas vêm sendo modificada em razão dela.

A Base homologada, aliada ao tão controverso Novo Ensino Médio (LIMA, MACIEL, 2018; ZANATA, BRANCO, NEVES, 2019; PONCIANO, CANTASGE, LIMA, 2019), traz novas características a etapa final da educação básica. O ensino médio passa a ser dividido em uma parte geral, contemplada pelas competências e habilidades descritas pela BNCC, e uma parte específica que trata dos itinerários formativos relacionados ao contexto local das escolas (figura 1). A parte geral é dividida em 4 áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), sendo que somente os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios durante os 3 anos do ensino médio. Já a parte complementar, a ser determinada pelos sistemas de ensino, conta com itinerários formativos divididos nas mesmas áreas de conhecimento, e itinerários formativos referente à Formação técnica e profissional.

Figura 1: Estrutura do Ensino Médio na BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

A Base modifica também outras políticas que legislam sobre a educação básica. Na própria Base já é destacado:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de **construir currículos**, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o

plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da **formação inicial e continuada** dos professores para alinhá-las à BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **avaliação**, à elaboração de **materiais pedagógicos** e aos critérios para a oferta de **infraestrutura** adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 20 e 21, grifos nossos)

Assim, com a instituição da política curricular estão sendo revistos os currículos estaduais, municipais e das escolas, os materiais didáticos, as avaliações, a formação inicial e continuada de professores e a oferta de infraestrutura para as escolas. A BNCC centraliza as ações do Ministério da Educação e o orçamento do MEC se movimenta (apesar de permanecer estacionado entre 2018 e 2022) para sua implementação.

Primeiro instituiu-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular -ProBNCC-, um programa que auxiliaria o processo de revisão ou elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC, mediante utilização dos instrumentos:

I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;

II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e

III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC. (PORTARIA nº 331, de 5 de ABRIL de 2018)

As bolsas deveriam ser concedidas a professores que reformulariam o currículo do Estado e teriam impacto na formação continuada de professores, uma vez que o artigo 10 da portaria define que as bolsas serão concedidas em dois ciclos: “o primeiro correspondente aos processos de formação continuada para a (re)elaboração do currículo em 2018; o segundo correspondente à formação continuada das redes até o final de 2019.” (PORTARIA nº 331, de 5 de Abril de 2018). O segundo ciclo, que conta com apoio para a realização da formação continuada está condicionado a realização do primeiro, de reformulação do currículo.

Com relação à assistência técnica, a portaria define que compete à União promover materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão para a realização das atividades previstas no programa e iniciativas relacionadas à BNCC. Um dos materiais consolidados por meio do programa trata do Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, construído principalmente pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime-, que teve um papel fundamental na construção da Base, como explicaremos depois. O Guia descreve o passo a passo para construção dos novos currículos, desde o estabelecimento do princípio de governança, até a formação continuada dos professores. O Guia conta também

com dicas para evitar a resistência dos professores aos novos documentos: “Informar todos os envolvidos, sobretudo professores, é fundamental para o sucesso da implementação. Essa estratégia confere legitimidade ao processo e ao resultado, evita resistências e apoia os professores das escolas [...]” (GUIA ProBNCC, 2020, p. 18).

O resultado desse processo é monitorado e divulgado pelo Movimento pela Base¹, conforme figura 2.

Figura 2: Monitoramento da implementação do Novo Ensino Médio



Fonte: Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-monitoramento-da-implementacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 20/01/2021.

O Estado de São Paulo foi o primeiro a ter um currículo para o Ensino Médio aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. O Currículo especifica quais conteúdos serão abordados para cada uma das habilidades determinadas pela Base. Além disso, o Currículo Paulista descreve como os itinerários formativos poderão ser propostos.

Após a reformulação pelos estados, os municípios podem aderir ao documento estadual ou formularem o seu próprio currículo. Posteriormente, esses currículos servem de referência para as escolas planejarem e construírem seus próprios documentos, como o Currículo da Escola, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

Ao longo desse processo é importante considerar que há uma negociação de sentidos cujos resultados podem diferir da proposta original, pois, o professor não é sujeito receptor e

¹ O Movimento pela Base teve importante atuação na consolidação da BNCC. Trata-se de um grupo não governamental apoiado por instituições privadas como ItaúBBA, Unibanco, Natura, entre outros.

executor passivo de políticas externas (SANTOS, OLIVEIRA, 2021). Nesse sentido, Merli aponta que “se redes de ensino e professores utilizarem a BNCC de maneira acrítica em seus planejamentos, sem articular aquilo que nela está posto com as necessidades locais, estarão fadadas a (re)produzirem um currículo mecânico que terá como consequências planos mecânicos [...]” (2019, p. 180).

Algumas experiências na construção dos currículos de ensino fundamental podem revelar o que esperar desse processo de reformulação curricular nas escolas, principalmente na possibilidade de resistência pelos professores. Guimarães e Castro (2020) comentam que os professores

[...] não se sentiram escutados como a propaganda da BNCC alardeou na televisão, ressaltam grandes preocupações por um conteúdo que se diz mínimo, mas que muitas avaliaram como uma complexidade incrível e fora da realidade do que vivenciam em sala de aula. (2020, p.19)

Santos e Oliveira (2021) complementam que o que se trabalha em sala, em geral, tem mais relação com as tradições consolidadas na prática. Além disso, implementar um currículo implica mais trabalho, assim os professores não colocam o documento em prática tanto por dificuldades em relação ao texto, como pelas exigências postas à prática pelas avaliações externas. Os autores então concluem “os esforços, tempo e dinheiro gasto para controlar a implementação do currículo poderiam ser melhor aproveitados na realização dos currículos nas escolas, como há anos defende a literatura no campo do currículo.” (2021, p. 23).

Merli (2019) também aponta que a (re)formulação dos currículos das redes de ensino, tendo a BNCC como alicerce, impõe a necessidade de investimento na formação dos profissionais, favorecendo a qualificação dos professores para a sua participação na agenda de debates, nas consultas públicas, em publicações e na análise do que tem sido (e ainda será) proposto. Nesse sentido, a implementação de um currículo não se concretiza sem um vínculo com a formação inicial e continuada de professores.

Os governantes então trabalham para alinhar a formação de professores, seja em sua modalidade inicial ou continuada, à nova realidade curricular. Em 20 de dezembro de 2019 foi publicada a Portaria nº 2.167 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica -BNC Formação-. Esse documento tem a função de fornecer orientações para os cursos de pedagogia e licenciatura que, em geral, formam professores no país. Segundo as novas Diretrizes, os professores serão formados segundo competências específicas para a docência, que compreendem: conhecimento profissional, prática profissional

e engajamento profissional. Dos fundamentos pedagógicos que regem a BNC-Formação destacamos:

- I. desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
- II. compromisso com as metodologias inovadoras [...]
- III. conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem;
- IV. emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento;
- V. avaliação como parte integrante do processo da formação;
- VI. apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional;
- VII. reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;
- VIII. compromisso com a educação integral dos professores em formação;
- IX. decisões pedagógicas com base em evidências.

(PORTARIA Nº2.167 DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, p. 22 e 39)

O mesmo grupo que formulou as Diretrizes da Formação Inicial promove, em 2020, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica -BNC Formação Continuada-. Segundo a Portaria nº 882, de 26 de outubro de 2020, os professores serão formados segundo as mesmas competências específicas para a formação inicial e fundamentos pedagógicos tão parecidos quanto:

- I - Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa;
- II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta;
- III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemática;
- IV - Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas;
- V - Atualização permanente quanto à produção científica;
- VI - Desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos;
- VII - Desenvolvimento de capacidade gestora;
- VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural;
- IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa.

(PORTARIA Nº 882, DE 26 DE OUTUBRO DE 2020, p. 26)

Além disso, na BNC-Formação Continuada destaca-se que a formação deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Costa, Faria e Souza (2019) analisaram como a BNCC pode influenciar a formação de professores e apontam que o modelo da Base se relaciona à regulação e controle da prática docente, o que implica em responsabilização dos professores pelos resultados em avaliações externas e modificação da grade curricular dos cursos de formação docente. E isso implicaria não somente em novas exigências, mas na modificação do *modus operandi* das políticas de formação de professores. Tomé e Santos (2021) destacam que a BNCC e os documentos estaduais não têm forças em si mesmos, dependendo de relações que os tornem possíveis; e concluem:

Embora a formação de professores seja uma tentativa de suturar a cisão produção-implementação, ao dizer o que ensinar e como ensinar para se aprender e, por conseguinte, exorcizar o fantasma da má qualidade da educação; ela solapa a lógica de que a base autoriza a mudança ao convocar professores à formação. (TOMÉ, SANTOS, 2021, p. 24)

Outra política que está sendo modificada para atender o que preconiza a Base é o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. Em 2020 foi lançado o edital de seleção de livros didáticos para as áreas que compõem o ensino médio (BRASIL, EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019 – CGPLI, 2020). De imediato observamos uma mudança no formato dos livros que chegaram nas escolas brasileiras em 2021, os livros que antes tinham volumes por disciplinas, agora são divididos em Projetos Integradores para cada uma das áreas, livros por áreas de conhecimento e para o Projeto de Vida. Segundo as novas regras, as obras inscritas devem conter: volume único com seis projetos para cada área do conhecimento, seis videotutoriais correspondente a cada projeto. Os projetos Integradores devem seguir os temas: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação, Mediação de Conflitos e dois com temas livres. Tanto as obras didáticas de Projetos Integradores, quanto as do Projeto de Vida deverão ser compostas por livros reutilizáveis e passam a ter ciclo de quatro anos.

Outra novidade do edital do PNLD 2021 (BRASIL, EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019 – CGPLI, 2020) é que serão avaliadas obras destinadas à formação continuada de professores e da equipe gestora das escolas, porém, tais obras são destinadas a professores de cada campo de saber, ou seja, para a área de Ciências da Natureza, serão 3 livros no total, um para biologia, um para física e um para química:

A obra destinada aos professores deve auxiliá-los e estimulá-los a enfrentar, cotidianamente, o desafio de trabalhar por área de conhecimento a partir de vivências interdisciplinares que integrem, reconhecendo as diferenças entre os distintos campos de saber e de seus respectivos profissionais. (BRASIL, 2020 p. 10)

Uma nova política curricular, como é o caso da BNCC, influencia também a política de avaliação a nível nacional, estadual e municipal. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, a principal política de avaliação educacional brasileira, a partir de 2020 passa a contar com 3 avaliações: Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB-; o Exame Nacional do Ensino Médio, o tão polêmico -ENEM-, e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos -Encceja-. Segundo a nova Portaria, o Saeb e o Enem terão como objetivo “aferrir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais.” (BRASIL, PORTARIA Nº 458, 2020). O Encceja não faz referência à BNCC, uma vez que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos não é contemplada por esse documento, sendo uma (das muitas) ausência da Base.

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) apontam que a relação entre a BNCC e as avaliações em larga escala “estimula a competição e o individualismo e fornece elementos psicossociais e socioemocionais que justificam as diferenças e as desigualdades socioeconômicas” (2020, p. 903). Nesse sentido, as avaliações se constituem mecanismo de responsabilização do professor, cujo objetivo não se centra na emancipação e humanização, mas no alinhamento de uma reforma empresarial na educação em que se passa a regulamentar o cumprimento ou não de metas. (GONÇALVES, GUERRA, DEITOS, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular influencia outros aspectos da educação básica. Segundo Correia, Maldaner e Cavalcanti (2020) o documento e a reforma do ensino médio intervêm na educação profissional, uma vez que “regride às políticas implementadas no século passado, onde a educação profissional era voltada somente para o domínio das técnicas de produção e descolada da formação do trabalhador, negando a este, uma formação cidadã e humanizada” (p. 571).

Vieira, Piloto e Ramos (2019) também apontam que a luta pela educação especial e de inclusão sofre profundas modificações com a Base. Primeiro, ao produzir mecanismo de competição entre as escolas para ‘obtenção da maior nota’, que promoveria processos de exclusão ou até mesmo negar entrada de daqueles considerados “impróprios”, por medo do rebaixamento dos índices da escola. Os autores também acrescentam que a BNCC “prima por um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático”, com esse nível de padronização o professor enfrenta desafios de inclusão dos estudantes que “não se encaixa em

um currículo que vem pronto e que em nada cede para validar o que o aluno pode e aprendeu na escola.” (VIEIRA, PILOTO, RAMOS, 2019, p. 355). Como conclusão, os autores apontam que currículos não acessíveis e conteudistas, como consideram ser a Base, reforçam os pressupostos da adequação/flexibilização/adaptação curricular, muitas vezes, “assumidas como empobrecimento do que é ensinado aos alunos, principalmente quando o foco das intervenções são as deficiências dos sujeitos e não os seus processos de constituição históricos e sociais” (VIEIRA, PILOTO, RAMOS, 2019, p. 358)

Alguns temas pertinentes, como sexualidade e relações de gênero também foram retirados da Base, assim como disciplinas essenciais, como a filosofia e sociologia. Desidério (2020) aponta que o retrocesso referente às temáticas da sexualidade é evidente em todas as versões propostas, não só para o Ensino de Ciências, mas também em outras áreas do conhecimento. Santos e Moreira (2020) destacam que a retirada da filosofia e da sociologia enquanto disciplinas têm implicações no ensino de todas as áreas, incluindo Ciências da Natureza, uma vez que são elas que promovem a capacidade de construir argumentos relevantes para a convivência em sociedade e para a compreensão da natureza e suas tecnologias. Essas implicações podem ter sido causadas pela mudança entre redatores e revisores da BNCC, pois a terceira versão (versão homologada) foi constituída por agentes de baixo capital científico puro se comparado à segunda versão e, portanto, mais suscetíveis aos interesses políticos e econômicos externos a eles (MUNERATO, et al., 2020)

É nesse contexto de mudanças, influências, construções e ressignificações, acarretadas por essa nova política curricular, que se insere esta pesquisa. Ela se insere também em um período único da educação brasileira, pois a Base é obrigatória. É, portanto, um período de transição. Transição entre currículos, entre materiais didáticos, entre formações e entre avaliações. Transição talvez entre formas de pensar e de agir na educação básica, sobretudo no ensino médio, que sofre mais mudanças.

Escolhemos esse período por acreditar que é nesse momento que o professor recorra à sua criatividade e autonomia para criar e construir currículos. É na prática que podemos ver essas influências e quais delas são determinantes no planejamento e ensino do professor. E essa é a motivação principal desta pesquisa: olhar para aqueles que são o foco, mas não os redatores, e que constroem no seu dia a dia políticas curriculares reais.

Diante disso, assumimos como Ball, Maguire e Braun (2016) que o professor não é o agente implementador de políticas muitas vezes escritas fora da escola. A política, na perspectiva desses autores, é um processo de atuação da qual a escola é apenas uma parte. O professor é aquele que atua nesse processo, por meio de recursos criativos de interpretação,

recontextualização e tradução, mediado por fatores institucionais. Portanto, o professor, na nossa perspectiva, é aquele que atua, constrói e reflete políticas, não apenas as implementam como se fossem acríticos e sem voz e é por isso que nos centramos na sua figura para construir essa pesquisa.

Devido a isso, estabelecemos parcerias com escolas da educação básica da cidade de São Paulo e contatamos professores de química que atuam nessas escolas. No início desta pesquisa contávamos com 4 escolas parceiras, de quatro tipos, uma escola regular, uma escola integral, uma escola privada e uma escola de ensino técnico. No entanto, a pandemia do coronavírus afetou a nossa produção de dados de forma que ao final dessa pesquisa contamos com 2 escolas, uma regular e uma integral.

Além disso, apesar de ser nosso desejo, os limites de uma pesquisa de doutorado não permitem que analisemos todos os conteúdos ministrados pelos nossos professores protagonistas de pesquisa. Em virtude disso, escolhemos um conteúdo para ser nosso guia, de forma que observamos as aulas em que esse conteúdo era ministrado. O conteúdo escolhido foi o de Reações de Oxirredução, pois esta pesquisa faz parte do grupo de Pesquisa em Ensino de Química, o PEQuim, e o grupo integra, desde 2013, o Centro de Pesquisa em Processos Redox em Biomedicina, o Redoxoma. Portanto, a escolha do conteúdo de reações redox como nosso guia para olhar a sala de aula se deu primeiramente pela participação no Cepid Redoxoma, o qual oportunizou a bolsa de doutorado. Além disso, escolhemos o tópico de reações redox pela necessidade de escolha de um tópico que já existia no currículo anterior à BNCC, uma vez que seria inviável para o tempo e metodologia desta pesquisa acompanhar todos os conteúdos.

Os processos de oxirredução englobam o conceito e as reações de oxirredução e sua relação com a produção de energia elétrica (pilha) e consumo de energia elétrica (eletrólise). Em geral, a parte introdutória corresponde à definição das reações de oxidação, redução, substâncias oxidantes e redutoras, o cálculo de número de oxidação e balanceamento dessas reações. Enquanto a eletroquímica envolve tópicos sobre as pilhas, baterias e eletrólise. O nome ‘redox’ refere-se à associação das reações de REDução e OXidação, o mesmo acontece nas formas oxirredução e óxido-redução. As revisões de literatura realizadas sobre esse conteúdo podem trazer mais informações sobre ele (DURAND, GARCIA, 2020; VIEIRA et al., 2021; JUNIOR, VIANA, 2021).

É assim, tendo como cenário as mudanças provocadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio que essa pesquisa se insere. Além disso, investigamos o contexto das escolas estaduais paulistas, tendo como protagonistas professores

de química, coordenadoras e diretoras dessas escolas. Esse conjunto de influências permitiu a discussão dos objetivos e questão dessa pesquisa que destacamos a seguir.

2.1. Objetivos

Essa pesquisa foi construída em meio a esse cenário de mudanças, de incertezas e dúvidas que nos seguem: Como realizar a adaptação dos materiais e livros didáticos para essa nova realidade curricular? Que mudanças serão necessárias nos cursos de formação de professores nas licenciaturas? O que os cursos de formação continuada de professores precisam contemplar para preparar os professores que já atuam na educação básica? Quais os efeitos da implementação dessa política nas avaliações nacionais?

Temos ainda questões de caráter mais prático: Como transformar uma lógica disciplinar em áreas de conhecimento? Serão necessários quantos professores em aula para trabalhar as competências estabelecidas? Como oferecer um itinerário formativo de ciências naturais em escolas que não possuem laboratórios de ciências?

Naturalmente, temos ciência de que essas perguntas não podem ser respondidas em uma única pesquisa de doutorado, mas permanecem como pano de fundo na constituição da nossa questão e dos objetivos desta pesquisa. Inicialmente, na escrita do projeto de pesquisa, tínhamos o objetivo (ingênuo) de entender: Como a área de ciências da natureza, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, seria implementada em escolas da educação básica na cidade de São Paulo. Além disso, como escolhemos o conteúdo de reações redox como norteador da pesquisa, também tínhamos como questão de pesquisa compreender: Como o conteúdo de reações redox será ministrado nos currículos posteriores a BNCC em algumas escolas da cidade de São Paulo?

Ao dar andamento na produção de dados, na leitura dos referenciais e com a própria vivência na pesquisa, percebemos que o fenômeno que se delineava diante de nossos olhos (e nossos filtros) é mais sutil que a implementação direta e prática que a falta de experiência em pesquisa curricular nos fazia acreditar. Nossa questão de pesquisa então foi se transformando para abarcar esse período peculiar e pode ser descrita em: O que percebemos ao acompanhar professores de escolas básicas paulistas que experienciam a construção curricular em um contexto de transição curricular em âmbito oficial de ensino?

Nesse movimento de transformação, permanecemos com o intuito de investigar coordenadores e professores que estão vivenciando esse período de incertezas, com o propósito de investigar a construção de políticas curriculares em âmbito escolar, tendo como contexto um

currículo oficial em âmbito nacional e estadual, e sendo o conteúdo de oxirredução o nosso guia para olhar a sala de aula. Assim, podemos representar objetivos específicos em:

- Explorar como se dá construção curricular nas escolas investigadas, por meio das falas dos professores e coordenadoras.
- Explorar qual a percepção dos professores sobre as ações perpetradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implantar o Currículo Paulista nas escolas investigadas.
- Explorar qual a percepção dos professores sobre as estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implementação do Novo Ensino Médio nas escolas investigadas.
- Realizar a Análise Textual Discursiva dos dados construídos e construir os metatextos correspondentes.
- Discutir quais as novas compreensões podem se revelar sobre a construção curricular e as ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Dessa forma, produzimos dados que nos auxiliassem a discutir nossa questão de pesquisa e os objetivos que descrevemos. Essa tese, portanto, demonstra parte do caminho de constituição da pesquisa que realizamos ao longo de cinco anos e é composta por essa seção de introdução e objetivos como capítulo 2.

Para analisar os dados que produzimos temos como panorama um modelo de desenvolvimento de currículo, o qual apresentamos no capítulo 3 que trata da fundamentação teórica da pesquisa. É importante acrescentar que o sistema curricular que descrevemos e adaptamos no capítulo 3 não demarca a totalidade como entendemos currículo. Dito em outras palavras, compreendemos currículo como pensamento, não apenas como um conceito fixo destrinchado no modelo que apresentamos, ou seja, não nos limitamos a essa definição. Apesar disso, o sistema curricular descrito nos auxiliou a compreender o caminho que um currículo oficial percorre, os âmbitos de construção curricular, de onde vêm as influências que mais tarde serão vistas na escola, entre outros. Mas não nos esquecemos, como nossos pressupostos metodológicos, que muito da fundamentação teórica é construída no próprio decorrer da pesquisa.

Outro importante cenário que precisamos levar em consideração é a própria política curricular em âmbito nacional e estadual. Dessa forma, descrevemos no capítulo 4 o contexto de formulação e as características da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista, bem como atores envolvidos em ambas as políticas curriculares.

Os pressupostos filosóficos dessa pesquisa, os procedimentos metodológicos de produção de dados e análise dos resultados que adotamos são explicitados no capítulo 5. Além disso, no mesmo capítulo comentamos como a análise foi estruturada, trazendo um pouco de como o software de análise Maxqda nos auxiliou na construção dos dados e das categorias de pesquisa.

Não podemos deixar de lado as características de cada uma das escolas que acompanhamos. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as atuações dependem dos fatores institucionais e como elas se “encaixam” no interior do ethos e da cultura existente na escola. Por isso, designamos o capítulo 6 para abordar, mesmo que brevemente, o contexto das escolas participantes da pesquisa, muito embora os detalhes são retomados no decorrer da apresentação da nossa análise.

Conforme prescrito pela nossa metodologia de análise dos dados, a Análise Textual Discursiva, nos capítulos 7 e 8 apresentamos cada categoria inicial e intermediária que pudemos construir ao longo do processo de análises dos dados que produzimos.

Além disso, no capítulo 9 apresentamos os metatextos que nos permitem apresentar o que emergiu das nossas análises e que contribuiu para entendermos melhor esse processo de transição curricular e como uma ferramenta imposta pelo Governo Estadual está sendo responsável pela adaptação curricular no Estado.

Encerramos essa tese com as conclusões, a apresentação das referências utilizadas e a seção de apêndice. Esperamos que tenham uma leitura prazerosa dessa tese e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Realmente, o mundo está cheio de perigos,
mas ainda há muita coisa bonita,
e embora atualmente o amor e a tristeza
estejam misturados em todas as terras,
talvez o primeiro ainda cresça com mais força.
Haldir de Lórien*

3.1. Currículo e políticas curriculares

Professoras, professores, estudantes, gestão escolar e legislativa, de todos os períodos históricos, foram e são influenciados pelo currículo, mesmo antes de haver uma conceituação e campo de estudos sobre as atividades envolvidas nesse “Currículo”.

A palavra Currículo é derivada da palavra latina Curriculum, sendo sua raiz a mesma de Cursus e Currere. Curriculum então significa caminho a percorrer e tem se dividido na ideia de curriculum vitae (significando o caminho percorrido profissionalmente) e currículo escolar, da qual trata esta pesquisa.

Sacristán (2017) destaca que o currículo tem se tornado um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática pedagógica se sustenta e se expressa em um contexto escolar. Isso seria uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam as funções da escola como instituição. Além disso, a importância do debate sobre a composição do currículo na educação básica situa-se, em que aí se está decidindo a base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for sua origem social, independentemente de suas probabilidades de permanência do sistema educativo em níveis de educação superior (SACRISTÁN, 2017).

O currículo, nesse sentido, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, nem é transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, TADEU, 2013). Portanto, consideramos que

A existência de um campo de estudos curriculares, com um vincado significado social e político, torna infrutífera qualquer tentativa para chegar a um consenso sobre a teorização à volta do conceito de currículo. Por um lado, explica-se pela complexidade que o caracteriza, por outro, pelos significados diferentes que pode ter para as pessoas e pela globalidade do pensamento social onde o pensamento curricular se integra. (PACHECO, 2001, p.11)

Acrescenta-se ainda a necessária prudência frente a qualquer colocação ingênua de caráter pedagógico que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de

racioná-la (SACRISTÁN, 2017). Devido a isso, compreende-se que este conceito pode adotar significados diversos, uma vez que é suscetível a enfoques diferentes, e utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. Nesse sentido, a definição do termo no campo de estudo depende a qual sistematização é submetido.

Em uma primeira tentativa de definir o termo, Lopes e Macedo destacam que parece haver um aspecto comum ao se tratar desse conceito: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar cabo um processo educativo” (2011, p. 12).

Para Silva (2019) a conceituação do termo depende da teoria curricular adotada, isso não implica que as teorias de currículo tentem decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo é em sua essência, mas “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (SILVA, 2019, p.14). Nesse sentido, a definição do currículo depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Para Lopes e Macedo (2011) a conceituação do termo pode ser dada de acordo com os sentidos produzidos pelo campo. As autoras problematizam a noção de que o currículo é fixo e produto de uma parte da cultura legitimada fora da escola e transposto para ela. O currículo, para elas, faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, propõem uma forma de pensar o currículo:

[...] não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural. O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significado. Assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 93).

Para Macedo (2017), o currículo deve ser concebido como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de produzir, organizar, institucionalizar, dinamizar conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma formação específica, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. O autor propõe uma definição que envolve o conceito de atos de currículos, o Currículo é então conceituado:

Enquanto uma construção social, e articulado de perto com outros processos e procedimentos pedagógicos-educacionais, o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas).

O currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais. (MACEDO, 2017, p.25)

Os autores, Pacheco (2001), Sacristán (2017) e Goodson (2018) defendem uma abordagem curricular como processo em desenvolvimento, um caminho que envolve diversos contextos de decisões. Pacheco (2001) propõe que o currículo seja definido como projeto, como prática pedagógica resultante da interação e confluências de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Para Goodson a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pela qual se inventa tradição. O autor considera que o que é prescrito pelo currículo oficial não é necessariamente o que é apreendido, nem o que é planejado necessariamente acontece. Nesse sentido, nós “devemos procurar compreender a construção social do currículo tanto em nível de prescrição quanto em nível de interação” (GOODSON, 2018, p.96)

Sacristán (2017) propõe defini-lo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (2017, p. 34).

Do nosso ponto de vista, essas definições tentam abarcar a complexidade do termo pois consideram o conteúdo do currículo, bem como os formatos adotados e as condições em que se desenvolve. Trata-se, portanto, de interpretações do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Como nosso objetivo é compreender as possíveis influências desse processo na prática dos professores, utilizamos as proposições desses autores, adaptando para o contexto brasileiro e paulista, na proposição de um modelo que explicaremos a seguir.

Por fim, salientamos que cada uma das tradições curriculares que discutimos não capta de modos diferentes um significado para o termo currículo, mas sim constituem o objeto, emprestando-lhe sentido próprio e, portanto, “elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 40)

3.2. O processo de desenvolvimento curricular

Segundo Sacristán (2017) o currículo é fortemente influenciado por âmbitos nos quais se expressam práticas e criam-se influências para seu significado pedagógico. O autor define 8 subsistemas que expressam tais práticas:

- a) *O âmbito da atividade político-administrativa.* A administração educativa regula o processo de ensino, incluindo o currículo. Por vezes o currículo é entendido pelo que é prescrito pela administração como obrigatório.
- b) *O subsistema de participação e controle.* As funções sobre a concretização, configuração e resultados do currículo, podem estar a cargo de órgãos do governo, das escolas, dos sindicatos de professores, pais e alunos, entre outros. “Todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e formas” (SACRISTÁN, p.23, 2017).
- c) *Ordenação do sistema educativo.* Os níveis e modalidades educativas cumprem funções sociais, seletivas, profissionais e culturais diferenciadas. Essas funções refletem na seleção curricular e nas práticas realizadas.
- d) *O sistema de produção de meios.* O sistema curricular se baseia nos diversos materiais didáticos, que seriam os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo.
- e) *Os âmbitos de criação culturais, científicos etc.* Sendo o currículo uma seleção cultural, os fenômenos que afetam os espaços de criação e difusão do saber e da cultura influenciam a seleção do que será o currículo.
- f) *O subsistema técnico-pedagógico.* Formadores especialistas e pesquisadores em educação. Nesse sistema criam-se linguagem e conhecimento especializado que modelam e legitimam a experiência cultural a ser transmitida por meio do currículo e das formas de realizá-lo. Expressa-se na delimitação de objetivos e códigos que estruturam todo o currículo e seu desenvolvimento.
- g) *O subsistema de inovação.* As estratégias de inovação curricular e os projetos que buscam aperfeiçoamento dos professores tem sido uma forma eficaz e comum de propor e fazer uma reforma curricular.
- h) *O subsistema prático-pedagógico.* É inegável que o currículo se refere e se expressa nas práticas de ensino-aprendizagem com enfoques metodológicos muito diversos e por meio de tarefas acadêmicas determinadas, “configurando de uma forma concreta o posto de trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos.” (SACRISTÁN, 2017, p. 26).

Cada um desses subsistemas intervém na determinação do currículo e tem algum grau de autonomia funcional, embora mantenha relações de significação recíproca ou hierárquica com outros. Por exemplo, no caso dos livros didáticos, mesmo que se queira que eles sigam as diretrizes do currículo proposto e regulado pela administração, eles criam por si mesmos uma

realidade e proposta curricular independente, e concorrente com a definida pela administração, porque desenvolvem um espaço de autonomia próprio do subsistema dos meios didáticos.

Um modelo curricular enquanto processo permite o estudo e compreensão da realidade curricular por várias vertentes, sem deixar de considerar tanto a sua complexidade conceitual como a sua diversidade de decisões. O currículo que se realiza por meio da prática pedagógica é o resultado dessa série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado em um processo complexo, que se transforma e se constrói nesse processo (SACRISTÁN, 2017).

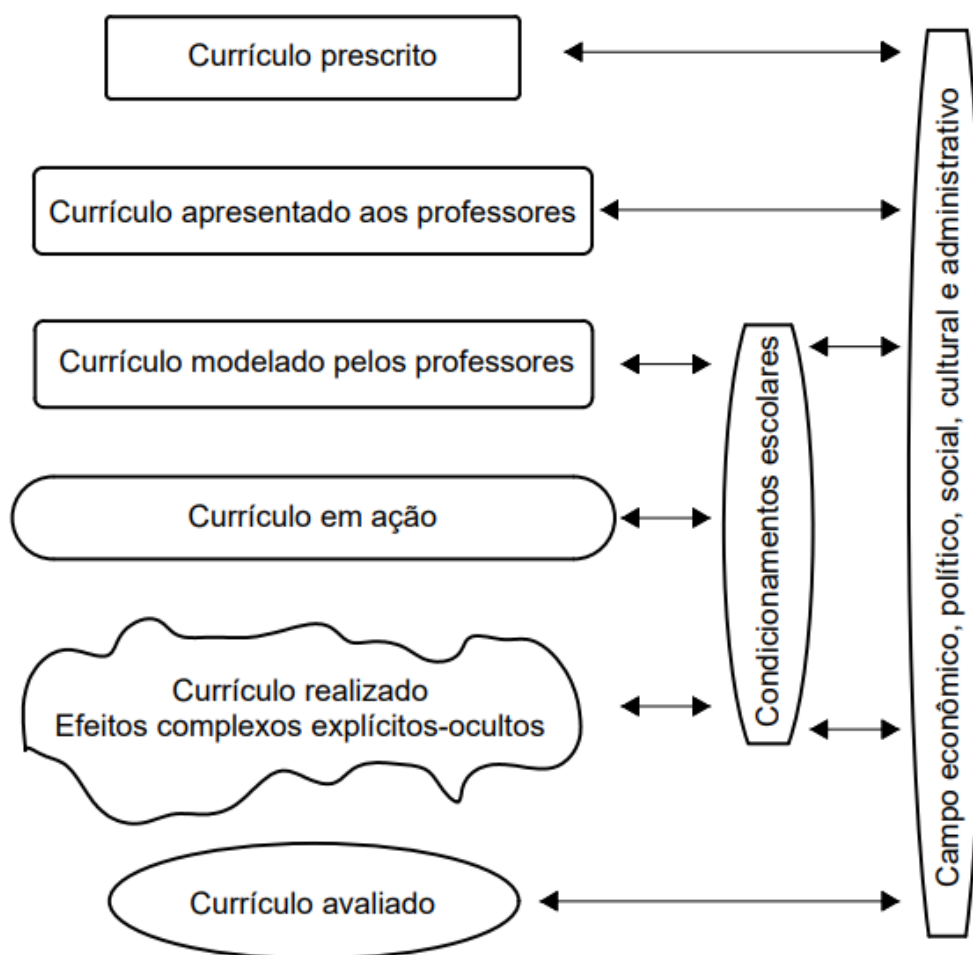
Pacheco (2001) considera necessária essa abordagem processual e dinâmica por trazer a inter-relação entre dois componentes que seriam intrínsecos ao currículo, as expectativas curriculares e o que ocorre e onde ocorre:

Estudá-las de uma forma separada, sem visão de conjunto e complementar seria ignorar que o currículo é. Ao mesmo tempo, uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado ou então seria ignorar que é um plano que existe quer no campo das intenções quer no campo da prática. (2001, p. 145)

O currículo deve ser entendido como um projeto socioeducativo que engloba intenções e decisões tomadas em diferentes contextos, que vão da máxima generalidade à máxima concretização. A abordagem processual permite interligar num todo sistêmico os contextos de decisão, os atores do processo, as condições determinantes. Além disso, permite compreender que o currículo, seu desenvolvimento e a influência desses subsistemas e componentes é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas (PACHECO, 2001).

Sacristán (2013, 2017) esquematiza o currículo em um modelo de interpretação do currículo (**Figura 3**) como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. O autor explica que esse modelo tem fases com inter-relações recíprocas e circulares entre si, com diferente grau e força de influência entre eles, embora pareça um modelo de dependências lineares e hierarquizadas. Essa dependência linear é ocasionada pois, no contexto espanhol, o fluxo de influências tem ocorrido de forma vertical descendente, o que de certa forma também se espera que aconteça no sistema brasileiro de ensino, apesar de defendermos o contrário.

Figura 3: A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: SACRISTÁN, 2017, p. 103

Todavia, Pacheco (2001) acrescenta que existem alguns obstáculos para a aceitação dessa abordagem processual, isso porque há um predomínio do modelo centrado na fidelidade da implementação curricular, ou seja, na qual o currículo oficial é o significado do currículo. Além disso, há uma forte concepção do professor como implementador e não como agente curricular, capaz de significar a prática.

3.2.1. Currículo Oficial, Prescrito, Formal

O primeiro domínio curricular a qual nos referimos, é o currículo denominado como oficial, formal, prescrito, definido e orientado pelas políticas públicas curriculares. A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. Sacristán (2017) se refere à política curricular como um aspecto específico da política educativa que:

[...] estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (p. 109).

Nesse sentido, o currículo oficial seria então definido como aquele que expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, seja fazendo-o em função de ciclos, etapas ou níveis educativos. O currículo prescrito ainda estabelece a sequência de progresso pela escolaridade, ou seja, determina uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdo ou aspectos dentro de um consecutivo plano de estudos.

Para Pacheco (2001) o currículo formal seria resultado de uma decisão político-administrativa que define a normatividade curricular por meio das opções fundamentais sobre a elaboração e prescrição curricular, e das orientações pragmáticas, incluindo normas sobre a elaboração dos materiais curriculares. Além disso, também define critérios de organização curricular.

Sacristán (2017) acrescenta que a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática do processo de ensino-aprendizagem, pois trata de um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm nela.

Essa prescrição curricular é considerada como um dos pontos inquestionáveis, uma vez que se aceitam regras educativas destinadas a possibilitar a formação dos alunos nas suas múltiplas vertentes. Contudo, tal prescrição coloca questões como a definição da cultura comum e básica, a oferta de possibilidades de formação e o controle curricular. (PACHECO, 2001)

Ao discutir a questão do controle curricular e decisões das instâncias centrais, Llavador (2013) acrescenta que quanto menor for a autonomia que os professores podem desfrutar, mais segura ou efetiva será a correção praticada pela administração: “o custo será a anulação de parte da capacidade decisória do professor e, como consequência de seu profissionalismo” (LLAVADOR, 2013, p. 182)

No contexto brasileiro, a política curricular é legislada por leis em âmbitos federais, estaduais e municipais, cabendo a cada um dos âmbitos legislar sobre diferentes aspectos. A principal lei que organiza o sistema educacional brasileiro é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que em seu art. 8º descreve que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. À União é incumbido o dever de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino

médio, que **nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum;

VI - assegurar **processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (BRASIL, 1996)

A União estabelece as competências e diretrizes que nortearão o currículo por meio das diversas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). As Diretrizes são responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país e formular orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes da escolarização (ensino infantil, fundamental e médio), essencialmente para compor um todo orgânico.

Nas Diretrizes emprestam-se as definições de Moreira e Candau (2006) e Moreira e Silva (1994) para significar o currículo como:

[...] conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. [...] O currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (BRASIL, 2013, p. 23)

O documento acrescenta ainda que as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas “incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.” (BRASIL, 2013, p. 24). A organização do tempo no currículo tem de ser construída em função das características próprias dos estudantes, ou seja, não se restringir às aulas das várias disciplinas, por isso busca-se outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos interesses, necessidades e características desses estudantes. Além disso, a organização e gestão do currículo requerem atenção às abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. (BRASIL, 2013).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que traz o contexto oficial desta pesquisa, é um documento que serve como fundamento para a constituição dos currículos dos estados e orienta que a educação básica seja desenvolvida em torno de 10 habilidades gerais, além das habilidades específicas para cada área de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também legisla que é competência dos Estados:

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo organiza o sistema educativo por meio do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009, 2020). O currículo do Estado reformulado, para a etapa do Ensino Médio, foi homologado em agosto de 2020 e destaca a Educação Integral como a base da formação do estudante em qualquer jornada e rede que frequente. Nesse currículo entende-se como Educação Integral o desenvolvimento de dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, reforçando as orientações e competências definidas pela BNCC. Além disso, o currículo também orienta que a etapa do ensino médio será composta pela Formação Geral Básica (comum a todos os estudantes), e por itinerários formativos (parte diversificada e flexível), referindo-se à Lei Federal nº 13.415/2017.

A LDB também descreve que no Brasil, os municípios são responsáveis por fornecer a educação de base, que compreende as creches (até 3 anos), educação infantil (4 e 5 anos) e o ensino fundamental (7 a 14 anos) e, portanto, não legislam sobre o nível médio de ensino, embora existam escolas de ensino médio geridas pelo sistema municipal de ensino.

Sacristán (2017) aponta que é dever da administração regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que deve facilitar os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado. Contudo, não deve propor um modelo definitivo, uma vez que se referem a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração dos materiais, para realizar o controle do sistema, mas dificilmente costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de uma forma direta.

3.2.2. Reinterpretação curricular

Sacristán (2017) aponta que há várias razões e condições nas quais os professores desenvolvem seu trabalho que impõem a eles buscarem pré-elaborações do currículo, tornando-os dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Tais dispositivos podem ser encontrados na tradição profissional acumulada e em agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado. Essa é a função que os meios didáticos cumprem, sobretudo os guias e livros didáticos que são os autênticos responsáveis por aproximar as prescrições curriculares dos professores, na visão de Sacristán.

Esses materiais têm a função de estruturar o currículo, desenvolver os conteúdos e apresentar ao professor estratégias de ensino, situando-se entre o currículo prescrito e o

planejamento docente. Segundo Acosta (2013), o que os professores ensinam também é resultado de um processo de codificação e reinterpretações de ideias, condições, práticas e desses materiais disponíveis na cultura.

Bonafé e Rodríguez (2013) apontam que o livro didático, muitas vezes, é o artefato que dá forma material a todo um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural. Segundo os autores, o currículo se torna texto e é sua materialização no livro didático que coloniza a vida na aula.

Sacristán (2017) acrescenta que os livros didáticos não são como outros produtos culturais, pois são peculiares em sua concepção, em suas funções e nas leis de produção e consumo pelas quais funcionam. Esses produtos têm a garantia da caducidade, um mercado assegurado para grandes tiragens de produtos homogêneos, e é controlado por um número reduzido de empresas, ou seja, é muito rentável do ponto de vista econômico.

A qualidade cultural dos meios utilizados como tradutores do currículo, e sobretudo pelos livros didáticos, passa pela sua acumulação, ou seja, pela possibilidade de usá-los durante vários anos de um ciclo, ou que distintos alunos utilizem sucessivamente os mesmos materiais, conforme aponta Sacristán (2017), para o contexto espanhol.

Nesse sentido, a utilização desses dispositivos afeta a competência profissional de desenvolver o currículo, em princípio uma das atribuições verdadeiras do professor, uma vez que ela passa a ser compartilhada ou mesmo monopolizada (SACRISTÁN, 2017). A elaboração do currículo fica assim dividida dentro do sistema educativo entre diferentes agentes.

Contudo, a utilização desses materiais didáticos também é de grande importância pois são tradutores das prescrições curriculares oficiais, e nessa medida, construtores de um significado para alunos e professores. Também porque são divulgadores de códigos pedagógicos que levam a prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo em que planejam uma prática docente. Além disso, quando voltados à utilização do professor, são recursos que auxiliam na manutenção da atividade durante tempo prolongado, o que pode favorecer a confiança e segurança profissional (SACRISTÁN, 2017).

Devido à sua importância, é importante atentar que qualquer projeto de melhoria da qualidade do ensino deve passar pela alteração e melhora desses materiais, pois o ensino e seu conteúdo são regulados em grande medida pelos materiais didáticos e os alunos passam boa parte de seu tempo, tanto nas aulas quanto nas tarefas em casa, em interação com eles.

A utilização desses materiais ainda pode encontrar algumas barreiras, uma vez que os professores os escolhem entre um seleto repertório disponível, muitas vezes sem conhecimento de opções diferentes. Além do mais, devido a diferentes demandas, os professores investem

pouco tempo no processo de escolha e, em muitos casos, não foram formados para selecioná-los (SACRISTÁN, 2017).

No contexto brasileiro, esse nível de desenvolvimento curricular tem forte influência no processo de ensino-aprendizagem devido as ações do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD-.

O PNLD é um programa federal cujo objetivo é equipar as escolas de ensino fundamental, médio e EJA com livros didáticos e acervos de obras literárias, didáticas e pedagógicas. No funcionamento do programa cumpre-se 12 etapas desde a divulgação dos editais, avaliação das obras inscritas e seleção pelos professores e sistemas de ensino.

O PNLD é um dos programas do governo brasileiro que mais está presente nas escolas e é mantido e organizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE-. Em termos de valores financeiros destinados aos programas de assistência escolar, o PNLD é o segundo maior, atrás apenas do Programa Nacional de Alimentação Escolar -PNAE-. A aquisição dos livros pelo PNLD beneficia anualmente 40 milhões de estudantes, em 140 mil escolas de todo o Brasil.²

Além do PNLD, o Estado de São Paulo conta com um programa ainda mais presente nas salas de aulas paulistas, o Programa São Paulo Faz Escola -SPFE-, que tem como objetivo unificar o currículo escolar entre as escolas estaduais. Nesse sentido, o programa é um dos principais responsáveis pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, e é formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula.

Os documentos do programa São Paulo Faz Escola visam proporcionar uma base comum de conhecimento e competências para os professores e alunos paulistas. Tais documentos são o material de apoio utilizado em sala de aula, e é composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre.

3.2.3. *Currículo Institucional*

Na proposta de sistema curricular de Sacristán é necessário reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é assim configurado no processo de seu desenvolvimento. Com isso é preciso analisar os agentes ativos nesse processo, como é o caso dos professores, uma vez que a prática docente produz currículo. Portanto, o próximo âmbito curricular trata do planejamento docente.

² Dados disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Contudo, nos parece necessário acrescentar que o programa da instituição de ensino é também interpretador do currículo prescrito e influencia a prática. Pacheco (2001) também inclui esse âmbito, para ele, depois da administração central o currículo é decidido no contexto de gestão, ou seja, no âmbito institucional.

Para Acosta (2013) os professores não decidem suas ações no vácuo, mas no contexto imposto pela realidade do seu trabalho, em uma instituição com normas de funcionamento, sejam elas impostas pela administração central ou excessivamente determinadas pelos órgãos governamentais.

Pacheco (2001) distribui o currículo de acordo com espaços estruturais de seu desenvolvimento, nos quais a macroestrutura é caracterizada pela administração central, ou seja, as leis e diretrizes curriculares, enquanto a microestrutura de ensino é representada por professores e alunos em situação de interação didática. Portanto, o domínio o qual nos dedicamos agora se situa na mesoestrutura curricular, constituída pelos estabelecimentos escolares e entre os dois outros níveis. Nesse sentido, o desenvolvimento curricular centrado nas escolas e em seus contextos não significará uma decisão a partir do nada, “mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (PACHECO, 2001, p. 89)

Esse domínio curricular, que pode ser denominado como o projeto da escola, é compreendido nas competências e atribuições que possibilitam a sua autonomia e dentro da flexibilidade organizacional da escola. Ele se expressa, segundo Pacheco (2001), em três projetos interdependentes – educativo, curricular e organizativo – culminando na realização de um projeto didático que se situa no contexto de realização do currículo e que envolve os atores diretos do espaço escolar.

Projeto educativo é definido como um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada instituição de ensino, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição, sendo o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa. Nesse sentido, o projeto educativo tem a função de: a) definir as finalidades educativas, b) selecionar as orientações globais pelas quais todas as comunidades educativas se norteiam, c) distribuir e definir as responsabilidades entre os distintos agentes, d) discutir sobre os critérios de desenvolvimento profissional dos professores, da gestão e dos demais participantes no projeto educativo e por fim, e) descrever os critérios de inter-relação escola-comunidade (PACHECO, 2001).

No contexto brasileiro esse documento deve existir em todas as instituições de ensino e é denominado como Projeto Político Pedagógico, ou PPP, sendo o norteador do projeto educativo da escola. O PPP é entendido por Veiga (2013) como a própria organização do trabalho da escola que vai além de um simples agrupamento de planos de ensino: “é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis na efetivação de suas intencionalidades” (VEIGA, 2013, p. 11).

No contexto das escolas do Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o documento norteador é denominado Plano de Ação. O Plano de Ação é um instrumento de gestão que visa nortear o planejamento, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola.

3.2.4. Planejamento do currículo

Após o âmbito curricular institucional, passamos aos projetos curriculares que tratam da modelação dos conteúdos pelos professores atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores. Esses projetos curriculares objetivam a adaptação do currículo pelos professores tendo devida atenção à prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, funcionando como um elo entre o currículo oficial e o projeto educativo da escola, por um lado, e a planificação de atividades que cada professor prepara, por outro (PACHECO, 2001).

Como o currículo tem a ver com a cultura a qual os alunos terão acesso, para Sacristán (2017) o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores, ou seja, “[...] todo projeto educacional e curricular se verá irremediavelmente filtrado pela anuência e projeção de um professor em concreto que dirige e exerce a ação educacional” (LINUESA, 2013, p. 227)

Isso posto, é necessário conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido (tanto pelo currículo prescrito, quanto pelo projeto da escola) e os estudantes. O professor é então um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos e códigos que estruturam esse conteúdo. Reconhecer esse papel mediador tem consequências ao se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdo para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes:

O professor utiliza o currículo que lhe é apresentado por múltiplas vias, mas não é seu usuário, para melhor ou para pior, porque, para ele, o currículo não é neutro, mas sim, desperta *significados* que determinam os modos de adotá-los e de usar a proposta curricular que recebe. Mais do que ver o professor como um mero *aplicador* ou *obstrutor* em potência das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente

ativo cujo papel consiste em *adaptar* do que *adotar* tal proposta. (SACRISTÁN, 2017, p. 175, grifos do autor)

Portanto, o planejamento do currículo relaciona-se com o momento de prever o desenvolvimento e realização do ensino para que suas finalidades sejam realizadas em coerência com certas teorias ou princípios pedagógicos, para que os conteúdos e atividades sejam organizados em função de certas teorias da aprendizagem humana, princípios metodológicos, previsão de determinados meios, condições do ambiente de aprendizagem etc. (SACRISTÁN, 2017)

Esse processo de reinterpretação curricular é influenciado por: concepções dos professores sobre a educação; o valor dos conteúdos ou habilidades propostas pelo currículo; percepção das necessidades dos estudantes; das condições de trabalho dos professores. Outro fator de grande influência é também a forma como concebe o conhecimento, como se ordena, que papel concebe para sua relação com a experiência do que aprende, qual é sua transcendência social e sua relação com a vida cotidiana, qual é sua origem, como se valida, como evolui, a ponderação de seus componentes, como se comprova sua posse, entre outros (SACRISTÁN, 2017)

Pacheco (2001) acrescenta outros fatores decisivos na reinterpretação curricular, como a informação sobre os alunos, suas habilidades e possibilidades, que o professor progressivamente vai adquirindo; e o das fontes de conhecimento dos conteúdos de ensino que o professor possui. Se o professor, por um lado, é um mediador entre o currículo prescrito e os alunos, um elemento ativo no desenvolvimento do currículo, por outro, pode estar dependente de materiais didáticos que atuam como guias para o ensino. Outros fatores são os ocasionados pelas pressões externas – econômicas, ideológicas e acadêmicas – que direta ou indiretamente influenciam o professor mesmo que ele não se torne consciente delas.

Esse âmbito curricular ocorre porque o professor está envolvido em um processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e guiam sua prática. Por meio desses processos o professor toma suas decisões, trabalhando com objetos e realidades interpretáveis, dentro de ambientes complexos, fluidos; algo que em outras profissões pode não ser tão decisivo (SACRISTÁN, 2017).

Segundo Linuesa (2013) as decisões mais relevantes no planejamento curricular envolvem a seleção de conteúdos concretos e sua organização para que possam ser realmente convertidos em cultura escolar. Além disso, envolvem a seleção de procedimentos, atividades, tarefas que permitam que a aprendizagem seja mais efetiva e valiosa.

Essa autonomia do professor é um dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior em relação à sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo, independentemente da visão política que se tenha de sua função como serviço público.

Isso significa que os professores dispõem de uma margem de atuação importante na organização do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos controles externos da administração central. Qualquer professor tem experiência pessoal, mesmo os poucos conscientes de seu próprio trabalho, de que dedica mais tempo a alguns conteúdos e não outros, de que realiza atividades mais variadas em alguns conteúdos que em outros; inclusive alguns temas lhe agradam mais e outros nem tanto (SACRISTÁN, 2017).

Esse domínio curricular, no sistema de ensino brasileiro por vezes se traduz em documentos como os planejamentos anuais, semestrais, trimestrais, semanais e até diários dos professores. Pacheco (2001) pontua que o planejamento anual tem como principal finalidade estabelecer o conteúdo geral e selecionar os recursos a serem utilizados a longo prazo, buscando adaptar um dado currículo a uma situação concreta de acordo com a escola e os alunos. Já o planejamento trimestral, que no contexto brasileiro poderia aproximar-se ao planejamento bimestral também, trata de uma calendarização a médio prazo dos conteúdos programáticos, dos objetivos, das atividades, dos recursos e da avaliação em função das modificações impostas pelo contato direto com os alunos, pelas limitações do tempo e pelos recursos disponíveis.

Lopes e Macedo (2011) destacam que a ação de planejar o currículo se confunde, desde o surgimento das teorias curriculares, com a própria noção de currículo. As primeiras teorias do currículo se dedicavam à proposição dos melhores modelos ou métodos para o planejamento curricular, tratando-se de uma tradição que ainda é bastante forte até hoje. As autoras apresentam os percursos das teorias curriculares, os modelos de Tyler e Coll, para discutir que, de acordo com eles, a definição de planejamento curricular seria criar e aplicar critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, organizado por objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação. Planejar significaria definir metas e estabelecer formas de atingi-las de maneira eficaz com economia de tempo e recursos. Com as inúmeras críticas a tais concepções, as autoras propõem que é necessário:

Explicitar o quanto qualquer planejamento é arbitrário e produzido em meio a relações de poder que tornam algumas coisas (in)ditáveis é a tarefa diária que talvez nos possibilite abrir espaço para o desplanejamento. Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 69)

No contexto das escolas do Programa de Ensino Integral um dos documentos produzidos pelos professores em seu processo de planejamento é o Guia de Aprendizagem. O Guia tem

como objetivo o conhecimento dos alunos e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Nesse sentido, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto.

3.2.5. Currículo em Ação

O currículo em ação para Sacristán (2001) é a última expressão de seu valor, pois é na prática que todo projeto, ideia e intenção, se faz realidade, se manifesta, adquire significação, independentemente das declarações e propósitos de partida. Assim, o currículo ao se expressar por meio de uma práxis, adquire um significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que realizam.

Um currículo se justifica na prática, enfim, por pretensos efeitos educativos e estes dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionadas pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem.

Pacheco (2001) caracteriza o currículo em ação como aquele que ocorre pela interação professor/aluno e alunos/alunos e se estabelece em um quadro global de relação pedagógica, objetivando a criação de ambiente de aprendizagem, de um clima relacional e para a distribuição dos alunos nos espaços escolares existentes.

O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre o ensino e em como se relacionam umas tarefas com outras. Nesse sentido, as tarefas são o principal meio analítico para analisar o currículo em ação. O fato de que os conteúdos sejam pontuados como elemento prioritário é natural, pois o ensino tem explicitamente a justificativa de desenvolver um currículo, e o professor assume esse papel de uma forma ou outra (SACRISTÁN, 2017).

Para Sacristán (2017), as tarefas formais são aquelas que institucionalmente são pensadas e estruturadas para conseguir as finalidades da própria escola e do currículo. Uma tarefa não seria uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que mantém um prolongamento no tempo, desencadeando uma atividade nos alunos e identificável e diferenciada de outras tarefas. Apesar de diferentes, as tarefas se justapõem umas às outras formando períodos de atividades mais prolongados que caracterizam uma jornada escolar, uma metodologia, o estilo de um professor.

Esses fragmentos de atividade que são as tarefas tem uma determinada finalidade, se ocupam de um conteúdo preciso, envolvem elementos que se combinam de uma forma

particular, regulam a ação e possuem um padrão interno singular que caracterizam as tarefas como elementos básicos reguladores do ensino (SACRISTÁN, 2017).

As tarefas possuem a característica de ser um esquema dinâmico, que regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz, marca as formas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdo de uma área curricular e propõem uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe (SACRISTÁN, 2017).

Como modelam o ambiente e o processo de aprendizagem, condicionando assim os resultados que os alunos podem extrair de um determinado conteúdo e situação, atuando como ponte entre o ambiente e o processamento de informação, as tarefas seriam mediadoras da qualidade do ensino. Nesse sentido, as tarefas são microcontextos de aprendizagem que traduzem as funções de socialização mais ocultas e de tudo o que supõe a escolarização (PACHECO, 2001).

É na análise das atividades acadêmicas que se nota a estreita conexão entre os professores, o aluno e o conhecimento organizado no currículo, isso porque para os professores, elas são instrumentos para dirigir a ação em uma turma com um grupo numeroso de estudantes e servem para traduzir o currículo em atividades práticas durante um longo período:

O professor que domina com flexibilidade um certo repertório de tarefas controla a prática, sente-se seguro frente à mesma e reduz sua complexidade a dimensões manejáveis por ele. É por isso que, inclusive os professores que não são muitos bons, profissionalmente falando, podem manter suas atividades governando ambientes complexos na aula com grupos numerosos de alunos. Com esquemas simples podem satisfazer múltiplas demandas e exigências. (SACRISTÁN, 2017, p.233)

Nesse sentido, as tarefas acadêmicas teriam duas funções básicas: serem mediadoras da aprendizagem real dos alunos e serem elementos estruturadores da prática e da profissionalização dos professores. A comunicação entre o pensamento do professor e sua prática realiza-se por meio da decisão de tarefas nas quais se expressam os pressupostos teóricos no âmbito subjetivo (SACRISTÁN, 2017).

Pacheco (2001) discute que o contexto físico no qual se situam os intervenientes do ato didático, ou seja, a organização do espaço arquitetônico da escola e o aspecto físico da sala de aula, também influenciam no currículo em ação. Nesse caso, a preparação do contexto em que decorre o ensino nem sempre é suscetível de ser modificada pelo docente, pois este depende de uma organização temporal, limitada pelo horário da aula, e de uma organização do espaço que se mantém quase inalterável.

Além disso, o currículo realizado se situa a uma distância do currículo prescrito, com todas as orientações programáticas, atividades e conteúdos propostos. Por mais cumpridores do currículo oficial que os professores sejam, existe sempre uma dimensão reservada para o

currículo informal ou para o currículo oculto, já que professores e alunos modelam a organização do processo de ensino e aprendizagem pelas suas crenças, atitudes e saberes (PACHECO, 2001; SACRISTÁN, 2017).

3.2.6. *Currículo Realizado*

Segundo Sacristán (2017) a prática docente produz efeitos complexos dos mais diversos tipos, entre eles cognitivo, afetivo, moral, social etc. Alguns efeitos são considerados rendimentos, resultados valiosos, e recebem mais atenção. Mas ao seu lado se dão muitos outros efeitos que ficarão como efeitos ocultos, devido à falta de sensibilidade e dificuldade para apreciá-los. Esses efeitos são complexos e indefinidos, além de serem efeitos de médio e longo prazo.

Para o autor: “as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar etc.” (SACRISTÁN, 2017, p.104)

Esse domínio do currículo trata, portanto, do Currículo Real, aquele que demonstra os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos. Esses efeitos reais, entretanto, são realidade que pertencem ao âmbito da subjetividade e não são diretamente visíveis, sendo inferidos por meio da observação da manifestação dos sujeitos. As avaliações provocam respostas e manifestações dos sujeitos, porém, essas aproximações não são idênticas aos resultados reais da aprendizagem. Segundo Sacristán (2000, p. 25), “podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas”. Nesse sentido:

O currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano). Porém, o importante é o que tudo isso produz nos receptores e destinatários (seus efeitos), algo como aquilo que a leitura deixa como marca no leitor, que é quem revive seu sentido e obtém algum significado. (SACRISTÁN, 2000, p. 26)

Esse domínio, por tratar-se de um aspecto subjetivo presente nos alunos e professores e não será abordado nessa pesquisa, uma vez que o foco do estudo está nas influências de outras instâncias nas ações dos professores.

3.2.7. *Currículo Avaliado*

São nos procedimentos de avaliação que o currículo tem a expressão da concretização de seu significado, uma vez que os professores evidenciam uma ponderação e os alunos percebem através de que critérios são avaliados. Por vezes, esse procedimento acaba sendo o currículo mais valorizado, e a avaliação acaba atuando como uma pressão modeladora da prática curricular.

O significado de avaliar se refere à expressão de um juízo de valor. Esse valor pressupõe uma tomada de decisões por meio de procedimentos técnicos formais ou informais, corresponde a um ato perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação (PACHECO, 2001).

Dentre as várias funções das avaliações uma tem destaque: “servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes.” (SACRISTÁN, 2017, p. 312). Essa função reguladora da passagem do aluno pelo sistema escolar é intrínseca à própria ordenação do currículo como sistema organizado. Isso acontece porque embora a educação obrigatória não seja seletiva, a avaliação realizada dentro dela gradua os alunos e ordena sua progressão.

Pacheco (2001) distingue dois tipos de avaliação: externa e interna. A avaliação externa, é realizada pela administração do ensino, na qual avalia-se a qualidade do sistema, expressa mais pelos resultados ou notas dos alunos do que apropriadamente pela introdução de mecanismos de avaliação com a função de melhorar o próprio sistema. A avaliação interna, também denominada como autoavaliação, é o tipo de avaliação formal ou informal que as escolas realizam das suas próprias atividades, abrangendo o desempenho dos processos e práticas dos professores, o progresso de cada aluno, o clima institucional, as exigências feitas pelas instituições que prestam uma educação posterior (vestibulares) ou pelo mercado de trabalho.

No processo de ensino-aprendizagem, no âmbito de sala de aula, avaliar tem significado dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a medida, esse é o sentido dado por Tyler (PACHECO, 2001). Esse procedimento é a expressão de um juízo por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisões e se apoia em diferentes tipos de evidências ou indícios, tomados por meio de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal ou por mera observação informal (SACRISTÁN, 2017).

Essa expressão de juízo se caracteriza num modelo de referência, que é o depurador essencial no ato de avaliar, pois transforma-se em critério para analisar a produção ou trabalho do aluno. O ato de avaliação assim formalizado acaba na atribuição da nota ou conceito, que surge ao colocar em funcionamento um ato de comparação entre o produto a ser avaliado e o modelo de referência. Contudo, essa expressão de juízo exige a realização de uma redução importante de toda a informação que possa ter sobre um aluno ou sobre uma tarefa. Além disso, essa atribuição é sempre mediada por uma ideia de rendimento ideal que será evidenciada nos critérios de avaliação que o professor utiliza para analisar os objetos e as situações nas quais avalia (SACRISTÁN, 2017).

Sacristán (2017) descreve que o conteúdo e as formas de atuação dos mediadores, ou seja, critérios e modelo de referência, no ato de avaliação são um bom instrumento para analisar o efeito das forças sociais e culturais dentro das tendências reprodutoras da educação:

A educação é, por exemplo, reprodutora em boa parte através das técnicas de controle dos indivíduos dentro das instituições. E o controle não coercitivo, mas exercido através de mecanismos técnicos reside, em boa parte, na definição do rendimento ideal que se realiza nas escolas. Os valores dominantes difundidos pela cultura, a formação do professorado, os livros-textos, as exigências burocráticas, et. determinam os valores e conteúdos de teorias implícitas dos professores, nos quais, através dos esquemas mediadores exercidos na seleção do currículo, das tarefas acadêmicas e da ponderação que realizam na avaliação, afiançam um determinado conceito de “Aprendizagem mais valiosa. (SACRISTÁN, 2017, p. 324)

Sacristán comenta a existência de vários tipos de avaliação, bastante difundidos na pesquisa e prática educacional, como a somativa, diagnóstica, formativa, entre outras. Com isso, o próprio desenvolvimento da teorização e de modelos de avaliação levou a propor diversos procedimentos em que o processamento de informação, ou seja, o que caracteriza o ato de avaliar, é muito característico em cada caso. A avaliação formal frente à informal, a somativa frente à normativa etc., colocam desafios particulares ao professor para cumpri-las, condicionando os próprios processos de pensamento e tomada de decisões que o professor deverá realizar. Nesse sentido, é necessário analisar se, nas condições de trabalho e com o nível de formação que os professores possuem, são possíveis os mecanismos que cada um dos tipos de avaliação necessita desenvolver (SACRISTÁN, 2017).

No contexto brasileiro, realiza-se diferentes avaliações sejam de nivelamento entre a aprendizagem dos alunos, quanto de progressão dos estudos. Em âmbito federal o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -SAEB-, que se divide nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio -Enem- e a prova Brasil, se caracteriza como a principal avaliação nacional do ensino médio.

Ao longo da história do Enem houve uma reformulação do exame e de sua função, passando a ser a maior porta de entrada para o ensino superior público e particular do Brasil, avaliando o conhecimento dos alunos em quatro áreas do conhecimento: a) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); b) ciências humanas e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) matemática e suas tecnologias.

O resultado das provas do SAEB é usado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB-, que é um indicador para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e se baseia, também, nos dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar.

Em âmbito estadual, a principal prova aplicada durante toda a educação fundamental e ao final do ensino médio é a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de

São Paulo -SARESP-. A prova do Saesp é aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. Os alunos são avaliados por meio de questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação, e os resultados integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo -IDESP-.

Além do Saesp, no Estado de São Paulo também são aplicadas, duas vezes ao ano, as provas do programa Avaliação de Aprendizagem em Processo -AP-. As provas são aplicadas desde o segundo ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio e tem como base o currículo do Estado. Segundo a Secretaria de Educação, os índices extraídos dos resultados são utilizados para produzir orientações aos educadores, desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos.

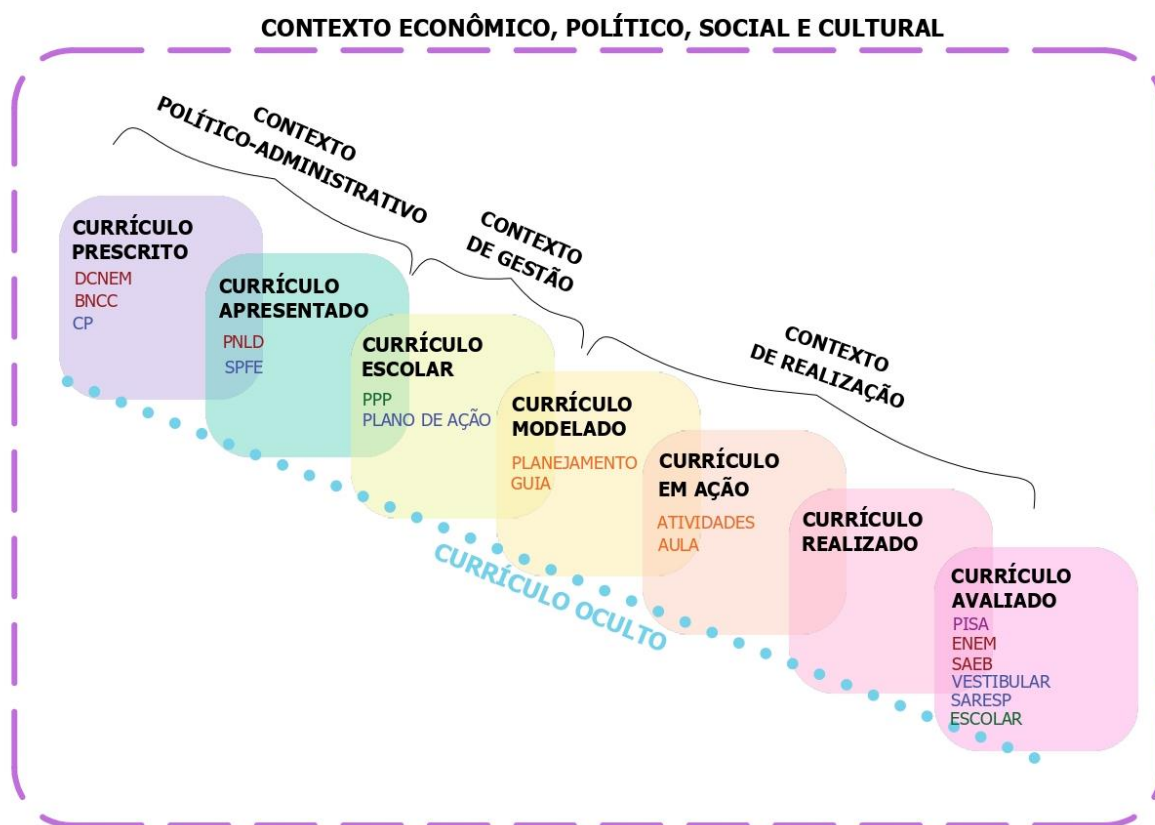
Além disso, é inegável a influência de grandes vestibulares para ingresso no ensino superior público paulista. Um exemplo é a prova da Fundação Universitária para o Vestibular -FUVEST-, que seleciona alunos por meio de questões de múltipla escolha e dissertativas para as universidades mais tradicionais do país.

A avaliação aplicada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, da sigla em inglês Programme for International Student Assessment) também influencia na prática dos professores, uma vez que é amplamente divulgada pela mídia e se tornou referência para a construção da Base, conforme descrito no próprio documento. A avaliação do Pisa trata de um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico -OCDE-, com foco em avaliar o domínio da leitura, matemática e ciências.

Em âmbito institucional também são aplicadas avaliações, como o Provão, comum nas escolas integrais. Outras avaliações também estão presentes no contexto de sala de aula, e dependem da organização estabelecida pelo professor que definem a quantidade de avaliações e conteúdos atribuídos a elas.

Diante dessa explicação detalhada dos domínios que compõem o Currículo é possível adaptar a representação proposta na

Figura 4: O modelo de desenvolvimento do currículo adaptado ao contexto brasileiro e paulista



Fonte: elaborado pela autora baseada nas proposições de Sacristán e Pacheco.

3.3. Entre o currículo e a política curricular

Em nossa pesquisa também consideramos o currículo como uma construção política e, portanto, não podendo ser separado do contexto amplo que o define nem da organização escolar que o concretiza. Por isso consideramos importante abordar brevemente o nosso entendimento da conceituação da política curricular e como ela se insere no contexto sociopolítico. A política curricular, nesse sentido,

representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo (PACHECO, 2005, p. 14)

Formalmente, a política curricular corresponde ao conjunto de leis e regulamentações sobre o que deve ser ensinado nas escolas e é implementada por meio de três tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos, portarias etc.); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios) e documentos de orientação (documentos internos da escola etc.) (PACHECO, 2005).

Por meio desses documentos o Estado estabelece um texto curricular, produzindo documentos que simbolizam o discurso oficial e agregam interesses e alianças diversas elaboradas em diversos níveis. Segundo Pacheco, esses textos são macropolíticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica. A pesquisa sobre a política curricular nesses textos questiona aspectos sobre a organização dos poderes expressos e não expressos nos documentos e em sua produção. Nesse sentido “reconhece-se o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influência e, mais ainda, o papel marcante da administração” (PACHECO, p.15, 2005).

No contexto das micropolíticas, sempre marginalizados, aborda-se o lugar da escola, dos professores e dos alunos na configuração prática do currículo. Destaca-se a ação dos professores que atuam como decisores políticos nas escolas e salas de aulas (PAUL CROLL et al., 1994).

Portanto, as políticas curriculares são um subconjunto das políticas educacionais, e não são decididas em um ciclo prescrito, mas em um ciclo constituído em contextos interligados de forma não hierárquica. Stephen Ball propõe esse ciclo que envolve os contextos de influência, de produção do texto político, da prática, dos resultados e da estratégia política. A construção de significados depende, portanto, dos contextos em que se insere, e essa relação com a prática se faz por meio de inúmeros filtros. Dessa forma, a elaboração de um currículo escolar não se dá de maneira pacífica, mas envolve conflitos e contradições.

Um dos conflitos importantes para a consolidação das políticas curriculares trata do contexto sociopolítico em que as decisões estão inseridas. Nesse sentido, não é possível deixar de explicitar a tendência neoliberal que adentra a política educacional e, por consequência, a política curricular.

Santomé (2003) explica que para entendermos o que acontece na esfera da educação precisamos considerar os processos de globalização dos mercados econômicos, o desenvolvimento tecnológico e o enfraquecimento das funções desempenhadas pelo Estado. Para o autor, as novas necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educacionais para formar um ser humano mais competitivo, fortemente individualista, porém flexível, capaz de se adaptar às mudanças:

Tenta-se formar pessoas que saibam trabalhar em grupo, mas para competir, o que é imprescindível para uma organização da produção que se baseia nos círculos de qualidade. Cada círculo concorre com os vizinhos, na mesma empresa. Por outro lado, também se pretende oferecer aos estudantes habilidades úteis para o mundo do trabalho, para que essa pessoa possa “se vender” de modo mais eficaz em um ambiente social e laboral onde tudo tem seu preço (SANTOMÉ, 2003, p. 193).

Segundo Branco e colaboradores (2018) a orientação política neoliberal para a educação evidencia, de forma ideológica, um discurso de crise e fracasso da escola pública, decorrente

da incapacidade administrativa e financeira do Estado. Dessa forma, na ótica neoliberal, o papel do Estado deve ser colocado em segundo plano, ao mesmo tempo em que são valorizados os métodos da iniciativa privada, regido pelas leis do mercado, no desenvolvimento individual, social e da escola pública (BRANCO et al., 2018).

Focalizando a política curricular, os grupos neoliberais pretendem adequar o currículo e a vida cotidiana das escolas, dos professores e estudantes, às necessidades dos mercados econômicos (SANTOMÉ, 2003). Para Arroyo, quando as reorientações curriculares estão motivadas pelas supostas demandas do mercado, o que ensinar-aprender é ditado pelas exigências para uma empregabilidade escassa, por consequência, perde-se a autonomia para planejar o trabalho docente. Como efeito, os professores se tornam reféns do mercado, restando indagar do mercado “o que ensinarmos ou não, o que ele valoriza ou rejeita. A que se reduz nossa docência e nossa formação? A ensinar o que avaliações reféns do mercado valorizam. A seguir apostilas que os gestores compram da indústria privada do ensino” (ARROYO, 2013, p. 107).

Essa concepção reducionista da educação, afeta todos os conteúdos dos currículos escolares, que “agirão como cavalos de Tróia para dissimular concepções politicamente conservadores e neoliberais” (SANTOMÉ, 2003, p.195). Essas concepções, por outro lado, não estão preocupadas com as identidades sociais, a integração das sociedades, nem com a construção de ideais comuns que possam dar sentido e coerência à vida das pessoas que compartilham um determinado território (SANTOMÉ, 2003).

Outros efeitos da concepção neoliberal na construção curricular, citados por Santomé (2003), tratam da manipulação da informação por empresas comerciais na elaboração de materiais “educativos”; o condicionamento de conteúdos escolares por meio de unidades e materiais editados por grupos empresariais; a utilização de estudantes como “cobaias” para realizar estudos de mercado em troca de financiamento; e a carga contínua de novos conteúdos que são incorporados aos projetos escolares com o intuito de formar o ser humano consumista. Para o autor “os grupos neoconservadores estão preocupados com a ortodoxia dos conteúdos trabalhados em sala de aula, especialmente mediante o currículo oculto, estimulando os estudantes a pressuporem que tudo o que não seja recente tem pouca importância e utilidade” (SANTOMÉ, 2003, p.195).

Para Sarlo (2012) todas essas “reformas” neoliberais têm por base uma forma de racionalidade orientada por metas, autodisciplinar e bem como “fundada na capacidade dos indivíduos de compartimentar a vida, transformando-a em gerenciamento de tempo segundo a relação meios-fins” (SARLO, 2012, p. 293).

Outro aspecto de relevante são as avaliações externas que passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Arroyo (2013) aponta que o caráter centralizado das avaliações reforça hierarquias de conhecimentos de coletivos docentes, tira dos docentes o direito a serem autores e sujeitos da avaliação de seu trabalho, controlam e padronizam o que ensinar-aprender e reforçam a cultura classificatória e segregadora. Para o autor, é necessário e urgente um movimento de reação ao caráter padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos, sendo que as diretrizes curriculares perderam sentido inovador soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de avaliação:

Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço, porém o carro em marcha ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento. As políticas de avaliação por competências, por resultados exigidos pela empregabilidade são um lamentável movimento de marcha ré na história da nossa educação (ARROYO, 2013, p. 104).

Sobre esse currículo em movimento ressaltamos que a política curricular se estabelece como política educativa ao selecionar, estruturar e transformar uma proposta curricular, que sofre interferência dos diferentes atores envolvidos no contexto micropolítico, dentre eles um dos principais é o professor. Para Candau (2013) não há reforma educativa se não colocarmos no centro das preocupações políticas “as questões relativas à identidade, às condições de trabalho, ao status econômico e social e à profissionalização dos professores. O centro de toda ação educativa tem no docente seu principal ator” (CANDAU, 2013, p. 41).

Branco e colaboradores apontam que sem os professores pode-se mudar leis, mas não a escola. Nesse sentido, o currículo “deve estar nas mãos dos professores para ser moldado e a formação dos docentes deve corroborar para torná-los especialistas e conduzi-los aos melhores processos de ensino e aprendizagem no contexto atual” (BRANCO et al., 2018, p. 61). Para isso, a escola não pode ser considerada como uma empresa a serviço do capitalismo, pois:

A escola pública é, antes de tudo, um espaço de resistência, porque, em meio a tantos ataques àquilo que lhe é essencial – o conteúdo escolar –, ela resiste na promoção deste pela via da socialização do conhecimento científico, do conhecimento que se ampara na história, na razão moderna, nos ideais do humanismo, com objetivo de construir, por meio da função social da escola, um mundo melhor para se viver, com acesso e garantias sociais que deem condições dignas de vida às pessoas. (MALANCHEN, MATOS, ORSO, 2020, p.176)

4. A POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL E PAULISTA

*Mas no final é só uma coisa passageira, essa sombra.
Mesmo a escuridão deve passar.
Samwise Gangee*

4.1. A Base Nacional Comum Curricular

Desde a invasão portuguesa no território brasileiro nosso país passou por diversas transformações educacionais e curriculares. Os documentos curriculares oficiais passaram do plano de estudos jesuíta à documentos de um colégio modelo, entre leis e disputas que acompanhavam as discussões no contexto social.

Durante a história da educação no país muitos documentos e importantes leis buscavam definir aquilo que podemos chamar de currículo oficial brasileiro. A Constituição Federal definia a necessidade de uma “formação básica comum”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontava para a construção de uma “base nacional comum” que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e posteriormente o Programa Nacional de Educação discorre sobre “base nacional comum curricular” que resultou na BNCC. Esse processo revela as intensas disputas não só pelo título dado ao documento, mas também das visões diferenciadas sobre projetos de sociedade e de educação que permanecem na construção do documento.

O processo de construção da Base, no entanto, foi permeado por um contexto de dissensos, no qual é possível identificar três posições relacionadas a sua proposta: a) contrária a ideia de Base Nacional Comum Curricular; b) contrária ao processo de construção dessa Base; c) favorável à Base.

No grupo contrário à ideia de uma base comum para todos estão pesquisadores e pesquisadoras da área de educação, e principalmente de currículo, que se posicionaram por meio de associações e entidades, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd-, e por meio de publicações que discutem a proposta de uma Base Nacional.

Já o grupo favorável à BNCC, majoritariamente empresários da educação, se organiza em entidades, como o Movimento pela Base e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -UNDIME- e procura na grande mídia apoio na consolidação de suas propostas.

Existe ainda um grupo de pesquisadores da educação que não necessariamente são contrários à ideia de um currículo oficial comum para todos, mas se colocam contrários ao processo de construção e implementação dessa política que se tornou a Base Nacional Comum Curricular.

Em meio à essas discussões, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 14 de dezembro de 2018, e passa a centralizar outras políticas educacionais brasileiras e afetando, de diferentes formas, os sistemas de ensino. Em sua versão final, o documento estrutura em 600 páginas como devem ser orientadas as etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. No início do documento são apresentados os marcos legais da Base, os fundamentos pedagógicos, o pacto para implementação das políticas e as 10 competências gerais da educação básica.

Segundo o documento (BRASIL, 2018), a Base “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (p. 7), contribui para o “alinhamento de outras políticas e ações” (p. 8), ajuda “a superar a fragmentação das políticas educacionais.” (p. 8), sendo instrumento fundamental para garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (p. 8). Na Base define-se 10 competências gerais, que materializariam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e conceitua-se competência como a mobilização de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (p. 8). As 10 competências gerais da educação básica são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9 e 10)

O foco no desenvolvimento das competências trata do principal fundamento pedagógico e reacende as discussões sobre a dualidade do saber e do saber fazer, que a partir da Base devem ser claramente indicados aos alunos. Segundo o documento, outro princípio pedagógico é o compromisso com a educação integral, cuja compreensão do conceito segue a mesma do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova da década de 30.

Ainda no início do documento é apresentada a estrutura geral da educação básica, onde é perceptível as diferenças entre as três etapas principais. Na etapa infantil a BNCC divide-se nos campos de experiências e objetivos de aprendizagem por faixa etária. O ensino fundamental é dividido em anos iniciais e finais, onde para cada área de conhecimento divide-se em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Para a etapa conclusiva da educação básica, o ensino médio, divide-se em áreas de conhecimentos que apresentam competências específicas, destaca-se os componentes de língua portuguesa e matemática, os únicos obrigatórios para os três anos do ensino médio, e por fim, as habilidades específicas de cada área (Figura 5: Estrutura da BNCC

).

Na sequência explica-se o código alfanumérico que identificaria a habilidade a ser trabalhada nas salas de aulas. Para o ensino médio o código inicia-se com EM13, que indica que as habilidades podem ser desenvolvidas nos três anos escolares, em seguida acresce-se a sequência de letras que indica a área (LGG para Linguagens e suas Tecnologias; LP para Língua Portuguesa; MAT para Matemática e suas Tecnologias; CNT para Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e CHS para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Por fim, é indicado a qual competência específica da área refere-se à habilidade, colocando um número de 1 a 3, e por último o número da habilidade que está sendo referenciada. Exatamente como numa matriz de avaliação.

O documento segue então para apresentação de cada etapa. No ensino médio explicita-se primeiramente a quem a etapa se refere, ou seja, as múltiplas juventudes compreendidas como “diversas e dinâmicas, e reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.” (BRASIL, 2018, p. 462). Assim se instaura uma necessidade de organizar uma escola que acolha diversidades, cujos alunos são protagonistas e trabalhem seus projetos de vida.

Na BNCC também se destaca que cada área apresenta competências específicas, e que para cada competências são determinadas várias habilidades, porém

Todas as habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º). As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável [...] (BRASIL, 2018, p. 470)

Dessa forma, a Base trata apenas da formação geral (figura 8), enquanto a formação complementar é cargo da administração estadual e/ou municipal definir. Essa formação geral ainda deve contemplar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

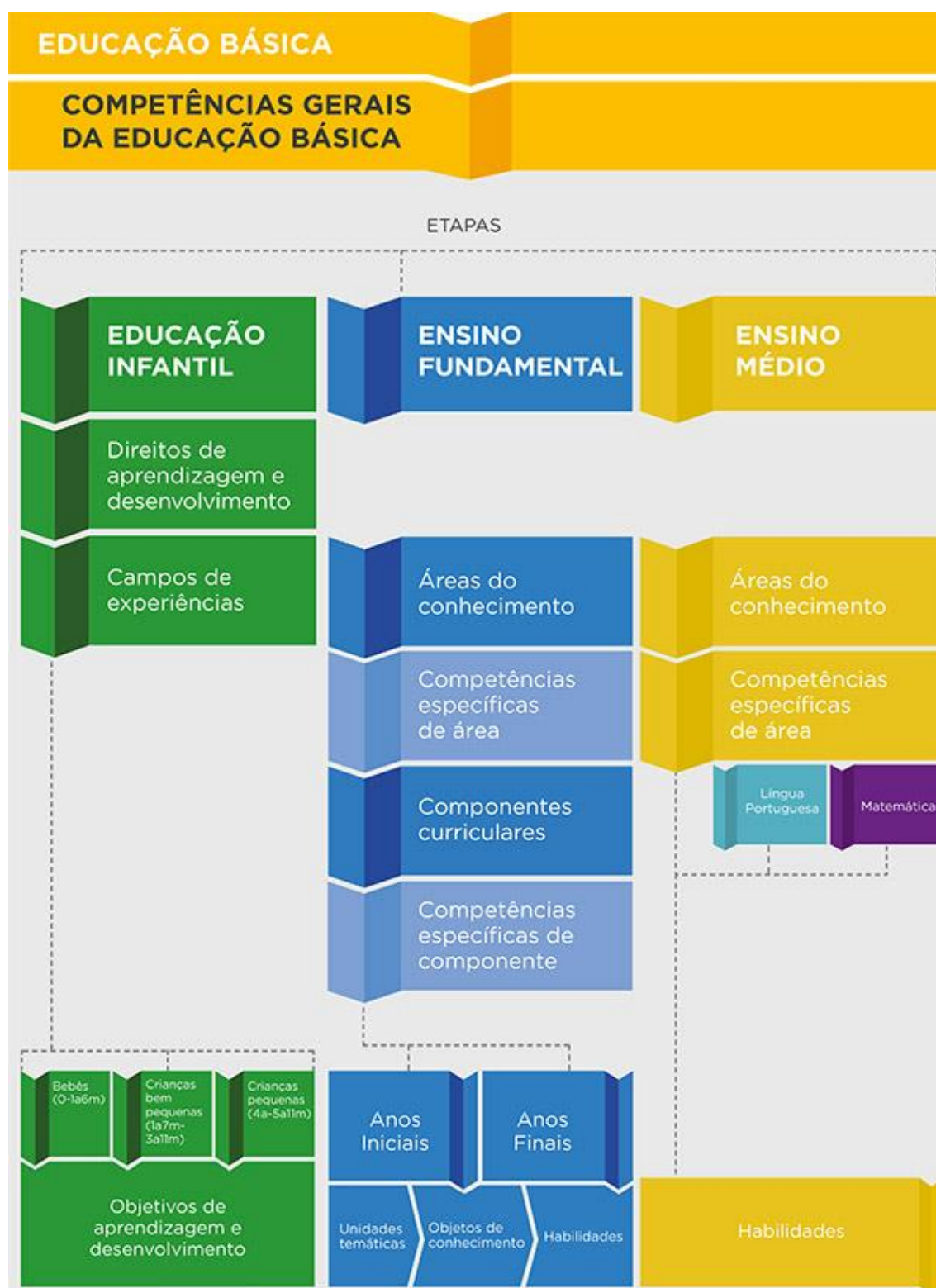
VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

VIII - sociologia e filosofia;

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018, p. 476).

Figura 5: Estrutura da BNCC



Fonte: BRASIL, 2018

Especificamente na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a área com menos competências de toda a educação básica, estabelece-se como objetivos aprofundar as temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo trabalhadas no ensino fundamental.

Destaca-se que os conteúdos conceituais deverão ser trabalhados por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química, e contemplar a contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia. Além disso, os processos e práticas de investigação e a linguagem específica da área também são enfatizados. Detalha-se também as competências específicas da área:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2018, p. 553)

O texto ainda detalha as 26 habilidades específicas, sendo 7 para a primeira competência, 9 para a segunda e 10 para a terceira. Mesmo que o texto da Base insista que o documento não é currículo, para cada uma das competências são detalhados conteúdos que podem ser trabalhados.

Conforme argumentamos no capítulo de introdução dessa tese, com essa nova política curricular homologada centraliza-se outras políticas educacionais que devem ser baseadas na BNCC e estão em processo de adaptação, reconstrução ou construção. Uma dessas políticas trata da (re)construção de currículos no âmbito estadual ou municipal, dentre eles o Estado de São Paulo ganha destaque nesse processo, conforme discutiremos na sequência.

4.2. O Currículo Paulista

A organização curricular do Estado de São Paulo passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Noutro tempo, o currículo do Estado estava sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas -CENP-, instituída em 1976 pelo Decreto nº 7.510 de 29 de janeiro. Na CENP, a Divisão de Currículo era responsável por

- I - elaborar modelos de organização curricular para o Ensino de 1º e 2º Graus, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Educação Especial;
- II - reformular, em processo contínuo as propostas curriculares, tendo em vista o aprimoramento progressivo de sua adequação aos objetivos da educação, a evolução das ciências pedagógicas e o progresso das ciências e da tecnologia em geral;
- III - realizar estudos que fundamentem a elaboração de propostas curriculares, especialmente com referência ao diagnóstico e prognóstico da realidade sócio-

econômica, cultural e educacional, à legislação e à evolução das ciências básicas e afins da educação;

IV - elaborar, com a cooperação da Divisão de Supervisão, os instrumentos de avaliação do currículo e do processo ensino-aprendizagem; [...] (SÃO PAULO, DECRETO 7.510, 1976)

Entretanto, a política curricular que alterou de maneira mais profunda a organização curricular no Estado de São Paulo foi instituída em 2007, com a secretária de educação Maria Helena Guimarães Castro. No início de 2007, o governo Serra apresentou um diagnóstico dos indicadores da educação paulista e do desempenho dos estudantes nas provas do SAEB e ENEM, demonstrando que se encontravam entre os piores do país. Buscando aprimorar os indicadores educacionais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo -SEDUC- elabora um Plano de ação com 10 metas para a educação no Estado³ a serem cumpridas até o ano de 2010. Dentre as metas destacamos: alfabetização de todas as crianças do Estado; redução das taxas de reprovação; implementação de programas de recuperação; criação de uma nova proposta curricular para toda a rede; pagamento de bônus com base no rendimento da escola e frequência anual dos professores, entre outras (CARVALHO, RUSSO, 2012; SANTOS, PIERSON, 2015).

O plano de metas definia as bases para a criação de uma proposta curricular que estabelecesse uma base curricular comum para as escolas de toda a rede. Carvalho (2018) destaca que um dos argumentos utilizados para estabelecimento dessa meta era de que a organização curricular da CENP não atendia as necessidades correntes da rede, uma vez que cada escola organizava seu currículo, a mudança entre escolas apresentava um problema para que os alunos tivessem a mesma formação.

Entre o conjunto de medidas adotadas pelo governo para atingir as metas, a Resolução SE nº 92 de dezembro de 2007, estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais, tendo como princípios:

- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista;
- a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio organizadas por esta Pasta;
- a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino (SÃO PAULO, resolução 92, 2007)

A reorganização curricular, portanto, se deu por meio da criação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo -PCESP- (SÃO PAULO, 2008), por meio da Resolução nº 76 de 2008.

³ Mais informações em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/estado-lanca-10-metas-para-a-educacao-ate-2010/>

Na referida Resolução destaca-se que a Proposta passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Além disso, na Resolução aponta-se que a Proposta Curricular complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, recém implementados, e “incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes”.

Na ocasião do lançamento da PCESP, a Secretária de Educação Maria Helena Castro expõe que a Proposta é fruto da colaboração dos professores que foram convidados a relatar as boas práticas docentes em curso no Estado. Entretanto, Cação (2010) aponta que as escolas não foram consultadas nem sobre suas experiências exitosas, tão pouco sobre as condições concretas de trabalho docente. Giavara e Barreiro (2013) destacam que os profissionais da educação caracterizaram a reforma como verticalizada que não valorizou a prática e as condições particulares de cada instituição de ensino. Para Pereira (2009), a SEDUC simulou uma participação docente na elaboração da Proposta, pois, não considerou as sugestões que eventualmente ocorreram. Para Lombardi (2008), a SEDUC utilizou mecanismos de pseudoconsultas, que na opinião do autor foram insuficientes para esconder o caráter autoritário de sua elaboração, encaminhada de cima para baixo. Massabni (2015) conclui que as mudanças foram gestadas à parte das escolas e chegam como imposição do sistema. Sanfelice (2010) acrescenta que essa tem sido uma característica da política educacional do PSDB em São Paulo, a falta de participação dos profissionais da educação nas propostas desde sua origem, e a ausência de diálogo entre a SEDUC os professores ou suas entidades representativas.

Essa é, contudo, uma questão central para o debate “a distância existente entre as condições reais de trabalho do professor, suas expectativas profissionais e a perspectiva que as políticas educacionais apresentam” (CARVALHO, RUSSO, 2012, p.147). Para Giavara e Barreiro (2013) quando não há participação dos sujeitos no processo de reforma, gera-se um sentimento de imposição unilateral pelo poder público, e conseqüentemente a recusa e resistência às propostas que se mostram ineficazes na solução dos problemas das escolas.

Giavara e Barreiro (2013) também comentam que a presidente do Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo -Apase-, acusou a secretária Castro de adotar uma ‘atitude autoritária’ e ‘intempestiva’, uma vez que não ouviu a classe docente. Na época, a posição dos sindicatos também foi reiterada pelos professores, a exemplo das recorrentes greves ocorridas no período.

Fonseca e Lima (2018) que analisaram as legislações do período apontam que a legislação que impõe o novo currículo não veio acompanhada de outros documentos, por exemplo, de criação de comissões, o que coloca em questão quem foram os criadores da PCESP. Ortega e

Militão (2020), todavia, apontam que os atores formuladores da reforma foram escolhidos no meio acadêmico ou tinham ligações com organismos internacionais, em busca de garantir credibilidade à Proposta.

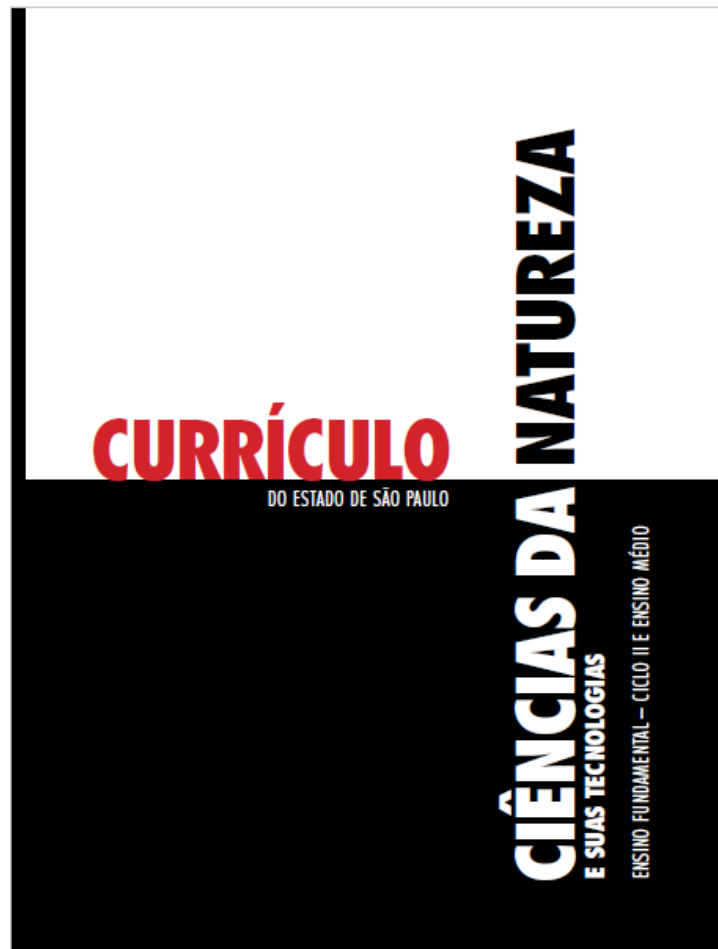
No ano letivo de 2008 ocorrem as principais ações de implementação da PCESP. Ramos (2013) destaca, entre essas ações, a criação do Programa de Recuperação da Aprendizagem, com objetivo de melhorar os resultados de alunos nas primeiras seis semanas do ano letivo; e a criação do Programa de Recuperação Paralela, com ênfase na recuperação de Língua Portuguesa e Matemática. Ortega e Militão (2021) também destacam a criação do Portal de Apoio à Implantação do Currículo que promovia vídeos e roteiros para serem utilizados na formação via ATPC, embora tais ações não tenham sido apreendidas pelos professores.

Entretanto, as ações que tiveram mais impacto no cotidiano das escolas são: a implementação do material didático, as modificações no SARESP e no pagamento de bônus aos professores, a criação da função de Professor Coordenador, e os cursos de formação continuada promovidos pela EFAPE. Essas ações serão abordadas de forma mais aprofundada em tópicos posteriormente.

Em 2010, a PCESP já consolidada, transformou no Currículo do Estado de São Paulo - CESP-. Em 2011 a SEDUC distribuiu para todas as escolas a primeira edição atualizada do Currículo, dividido por áreas de conhecimento.

Na apresentação do CESP (figura 6), ressalta-se como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.

Figura 6: Capa do Currículo do Estado de São Paulo – Ciências da Natureza e suas Tecnologias



Fonte: SÃO PAULO, 2011.

Diversos autores analisaram o CESP e a distribuição dos conteúdos de acordo com as diferentes áreas do conhecimento. Lombardi (2008) destaca que o conteúdo presente no Currículo é simplista e insuficiente para encobrir os princípios ressaltados, além de estar precariamente ancorado na literatura acadêmica e possuir uma concepção educacional ancorada na perspectiva neoliberal e mercadológica. Dessotti e Dessotti (2015) descrevem que a essência do lema “aprender a aprender”, um dos princípios do Currículo, esvazia o trabalho educativo e o transforma em um processo sem conteúdo. Com relação ao conteúdo, Furlan e Silva (2017) relatam que não há no Currículo nenhuma descrição sobre quais critérios foram considerados na seleção dos conteúdos de Ciências da Natureza ou sobre a concepção político-pedagógica em que se fundamenta; isso indica que para os autores da proposta o currículo é só um compilado de conteúdos a serem zerados no ano letivo. Filho, Francisco e Alaniz (2020) acrescentam que o currículo é pragmático, sendo que os conteúdos em termos de densidade conceitual são secundarizados, tendo lugar de privilégio as competências e habilidades.

O Currículo foi recebido de diferentes formas pelos professores do Estado. Santos e Pierson (2015) descrevem três aspectos considerado pelos professores no posicionamento frente à proposta curricular: contrários devido a perda de autonomia, a favor perante a ideia de uma base comum de conteúdos, e pragmático sugerindo adaptação e acomodação da proposta independentemente da posição dos professores. Carvalho e Russo (2012) destacam que a proposta tem gerado desconforto e um sentimento de depreciação no trabalho docente, isso porque encontram dificuldade em trabalhar esse currículo proposto distantemente da realidade dos alunos e das particularidades existentes nas escolas de bairros periféricos.

Para Santos e Pierson (2015) a proposta foi introduzida por meio de um modelo intervencionista e burocrático, que busca fazer do professor apenas um executor ao reproduzir as orientações formuladas para apreensão de determinados conteúdos, perdendo a possibilidade de planejar livremente suas atividades.

Para Lombardi (2008) não há autonomia possível para gestores e professores, uma vez que foram colocados em um papel de fiscalizador e aplicador de uma forma prévia, buscando com que a reforma seja implementada sem discussões. Cação (2010) destaca que a partir da política curricular implementada, o currículo e planejamento docente escapa das mãos de professores e gestores, que passam a ser considerados “animadores”. Nesse sentido retira-se dos profissionais a função de educadores e aprofunda-se a experiência alienada do trabalho docente:

A autonomia dos professores é claramente subjugada ao serem convertidos em tarefairos que executam as atividades pedagógicas prescritas pela proposta curricular, e a liberdade dos sujeitos subtraída por uma política curricular imposta por documentos oficiais, avaliações externas, cobrança de resultados quantitativos e bonificação de acordo com esses resultados. (FURLAN, SILVA, p. 979, 2017)

Para Cação (2010) a concepção de autonomia da Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães Castro, trata-se de um posicionamento ideológico para agradar a mídia e a opinião pública, perceptível pelas variadas entrevistas concedidas ao Jornal Folha de São Paulo ao longo do período.

Em resumo, o Currículo desenvolvido no Estado de São Paulo, é caracterizado por um conjunto de ações que envolvem:

a elaboração terceirizada da proposta curricular e dos materiais didáticos e a efetivação de avaliações de sistema atrelados a metas e bônus financeiro, apresenta diversos problemas que vão desde o seu processo de elaboração, apartado da participação daqueles que possuem papel fundamental na implementação, passando por um processo quase coercitivo na sua implementação até a incoerência dos materiais constitutivos da sua política curricular. (FONSECA, LIMA, 2018, p.562)

4.2.1. Programa São Paulo Faz Escola

Uma das primeiras estratégias utilizadas para a implementação da Proposta Curricular foi a adoção, no início de 2008, do *Jornal do Aluno*, um material voltado para a recuperação da aprendizagem, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse material foi utilizado por todos os professores e alunos nos primeiros 42 dias do ano letivo de 2008. Segundo Santos e Pierson (2015), naquele momento a recuperação da aprendizagem deveria fornecer uma base para que os alunos pudessem interagir com a proposta curricular.

Além do *Jornal do Aluno*, nesse momento de recuperação também foi disponibilizada a *Revista do Professor*, material que fornecia as diretrizes para que os professores conduzissem a recuperação e comesçassem a se apropriar da Proposta Curricular. Ambos os materiais, *Jornal do Aluno* e *Revista do Professor*, posteriormente passaram a ser o *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*, respectivamente.

Entre 2008 e 2009 os Cadernos foram entregues bimestralmente. Após 2010 os Cadernos passam a ser semestrais. Segundo Lastória e Souza (2019), a partir de 2014 a nova edição dos Cadernos é expandida e entregue com a informação de que não haveria uma nova versão até 2017. Contudo, até o ano letivo de 2018 utilizou-se a mesma versão dos anos anteriores. Já em 2019 os Cadernos foram suspensos, pois a nova gestão do governo do Estado passou a produzir outros materiais para apoiar a implementação do Novo Currículo Paulista.

A produção desse material também é uma questão que tem permeado o debate da implementação da Proposta Curricular. Fonseca e Lima (2018) apontam o protagonismo do Grupo de Tecnologias Educacionais da Fundação Vanzolini, que em seu próprio site destaca a participação no processo de implementação da reforma, indicando uma clara terceirização da elaboração desses materiais. Santos e Pierson (2015) acrescentam que os cadernos foram elaborados por especialistas que não estão diretamente ligados às escolas públicas e, portanto, fora das condições práticas de trabalho nas salas de aulas. Além disso, Jacomini e colaboradores (2022) apontam que a SEDUC contratou grandes editoras para impressão e confecção dos materiais didáticos dos estudantes, essa estrutura mobilizada foi cercada de críticas e polêmicas.

Segundo Ortega e Militão (2020) a primeira versão do material foi bastante criticada por apresentar erros conceituais, porém, ao longo da implementação do material poucas foram as alterações realizadas, apenas no sentido de corrigir erros mais expressivos. Sobre os erros apresentados, Jacomini e colaboradores (2022) apontam que a SEDUC informou que os erros eram de responsabilidade da Fundação Vanzolini, enquanto a empresa privada justificou que o material foi produzido sob a supervisão da Secretaria de Educação. Nesse sentido, destaca-se a

contradição da Secretaria de Educação, que por um lado responsabiliza professores e estudantes a prestarem contas dos índices de aprendizagem, por outro, quando são apontados problemas na política de gerenciamento de seus programas dilui a responsabilidade entre seus parceiros.

Objeto de várias contradições, os Cadernos estabeleciam o cronograma das aulas, os objetivos, conteúdos e avaliação, e dividiram opiniões na ocasião de sua implementação. Massabni (2015) destaca que a elaboração e distribuição nas escolas de um material próprio permitiu manter a identidade como rede de ensino, enquanto outras redes optaram pela compra de materiais prontos, geralmente de sistemas apostilados. Para Santos e Pierson (2015) a unificação e disponibilização dos Cadernos individualmente ao menos sugere um comprometimento no sentido de garantir um mínimo de possibilidades para todos os alunos, independentemente de sua situação econômica.

Contudo, Carvalho e Russo destacam que a imposição do Caderno, anunciada como uma questão de organização curricular, “se constitui em poderoso instrumento que confere ao Estado o poder de decidir como e o que deve ser ensinado aos alunos” (2012, p. 148). Outros autores acrescentam que os cadernos: são diretivos e regulatórias da prática docente (MASSABINI, 2015); atuam por meio de intenso processo de controle e centralização curricular (CARVALHO, 2016); consistem em um “receituário salvacionista, subestimando a prática docente e o exercício de sua autonomia” (FURLAN, SILVA, 2017, p.983); foi convertido em um manual, perdendo qualquer caráter norteador; e possuem um discurso operacional e aplicacionista, sendo que a ação do professor passa a ser cerceada pelo currículo prescrito (LASTÓRIA, SOUZA, 2019).

Para Massabni (2015) a aceitação dos Cadernos, devido ao seu caráter flexível, não significou aceitar a proposta pedagógica, nem iniciou um processo de revisão das crenças e valores pessoais dos professores. Nesse sentido, para a autora, esse processo demonstrou um alcance limitado da Proposta Curricular em propiciar ao professor a identificação com um papel de orientador da aprendizagem.

4.2.2. O Professor Coordenador

Em 2007, a Secretaria de Educação instituiu a coordenação pedagógica como um dos pilares da política da rede, atribuindo aos Professores Coordenadores a função de gestores implementadores dessa política. Segundo a Resolução SE nº 88, de dezembro de 2007, a função atribuída a esses professores tinha o objetivo de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;

- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO SE 88, 2007)

Nesse sentido, no processo de implementação da Proposta Curricular fica claro a centralidade dos Professores Coordenadores -PC- que atuavam como uma ponte entre as diretrizes da SEDUC e os professores. Para Gomes e Carvalho (2009) há uma mudança nas funções atribuídas aos PC que antes apenas supriam as demandas burocráticas e auxiliavam em tarefas caracterizadas como desvio de função. A partir da Resolução 88, há uma grande expectativa depositada na função do PC, transformado esse em um funcionário de carreira dentro da SEDUC, submetendo o cargo à concurso público.

No processo de implementação da reforma curricular o Professor Coordenador foi uma peça fundamental, evidenciado também pela produção do Caderno do Gestor, material que indicava roteiros de como preparar reuniões motivadoras entre os profissionais das escolas. O PC era tido como o gestor da unidade escolar e considerados os guardiões do currículo (PINTO, 2011).

Massabni (2015) destaca que a responsabilidade do PC era atuar como regulador da atividade docente, colaborando com o ajuste do currículo às atividades em sala de aula. Para Pinto (2011) os PC deveriam anunciar a proposta e gerar significados para mudanças de atitudes e para que não houvesse resistência em relação às mudanças propostas. Lastória e Souza (2019) acrescentam que a gestão interna também tinha a função de averiguar se o registro nos diários de classe e outras documentações também estavam em conformidade com o estabelecido pela Currículo. Sendo assim, vemos o cerceamento da autonomia do professor com a supervisão intensa da figura Professor Coordenador.

4.2.3. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Após a implementação do Currículo Paulista, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também age no sentido de unificar a avaliação utilizada no Estado e alinhá-la com os objetivos definidos no Currículo. Nesse sentido, a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que já existia na rede desde 1996, foi revista, buscando atualizá-la de acordo com as diretrizes do novo Currículo.

Para Carvalho (2018) a equipe que elaborou a Matriz de Referência do SARESP considera a finalidade mais importante do exame a sinalização dos conhecimentos básicos a serem abordados nas salas de aulas. O autor complementa que ao estabelecer os objetivos do SARESP de acordo com o Currículo Paulista, a SEDUC criou uma lógica na qual os professores

foram pressionados a trabalharem com o currículo sistematicamente, uma vez que seriam cobrados pela avaliação externa.

Outra estratégia utilizada pela SEDUC na implementação do Currículo foi a criação do IDESP, em 2008. O IDESP contribuiu para a sistematização e realização do SARESP articulado com o Currículo, uma vez que atrelou os resultados dos alunos ao pagamento de bônus aos professores. Ou seja, para garantir bons resultados na avaliação, e por consequência a retribuição financeira, os professores deviam seguir à risca as orientações do Currículo que seriam cobradas na prova do SARESP.

Para Carvalho (2018) a divulgação dos dados obtidos do SARESP e IDESP pela imprensa não discute também as condições materiais do trabalho nas escolas, o que implica não só mostrar os problemas, mas penalizar as escolas duplamente por aquilo que o IDESP considera o resultado da aprendizagem nas escolas. O autor destaca que esse formato do SARESP desconsidera princípios que são apresentados no próprio currículo oficial, por exemplo, a diversidade entre os estudantes e a necessidade de diferentes tempos de aprendizagem a cada realidade escolar. Forner e Malheiros (2019) concordam, destacando que os resultados expressos pelo SARESP e IDESP não refletem verdadeiramente a realidade escolar, em virtude das múltiplas e complexas variáveis que fazem parte de tal contexto.

Com a implementação do SARESP articulado ao Currículo Paulista, a avaliação passa assumir o papel de indicador de toda a política educacional no Estado, definindo as expectativas de aprendizagem a serem obtidas por meio da operacionalização do Currículo. Devido a isso, a SEDUC cria meios para que a política seja totalmente implementada, um desses meios é a Avaliação de Aprendizagem em Processo -AP-. A AP é uma avaliação bimestral que é encaminhada para aplicação a todos os estudantes da rede. A AP tem o objetivo de fornecer subsídios para planejar ações voltadas à recuperação do que não foi aprendido e com isso garantir que haja uma preparação para o SARESP.

Para Furlan e Silva (2017) o sistema da avaliação externa seguido de bonificação anual aos professores que se dedicarem a desenvolver a política curricular, garante, por meio do convencimento via recompensa financeira, a implementação da política. Segundo os autores, “essa política de persuasão sob uma moeda de troca converte o currículo em produto, a educação em mercadoria, o aluno em consumidor e os docentes em tarefeiros executores de uma proposta pré-concebida” (FURLAN, SILVA, 2017, p. 984). Trata-se, portanto, de um sistema perverso, que não melhora a remuneração paga aos profissionais da educação, mas cria mecanismos para “torná-los reféns de uma política educacional que busca apenas resultados e índices” (FORNER, MALHEIROS, 2019, p. 527).

4.2.4. *Formação Continuada de Professores*

Outra estratégia utilizada pela SEDUC para garantir a implementação da PCESP foi a organização de cursos voltados à formação continuada dos profissionais da educação. Entre os cursos, o mais notório foi o *Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II*, dentro da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo -EFAPE-. Segundo Ramos (2013) a organização do curso foi planejada para preparar o professor, sobretudo o iniciante na carreira, para seguir o novo currículo. O referido curso era dividido em duas partes: na primeira apresentava-se a política educacional paulista e temas pedagógicos gerais; na segunda parte apresentava-se o currículo e a metodologia de ensino do Programa São Paulo Faz Escola.

Dessotti e Dessotti (2015) apontam que os cursos oferecidos dentro da SEDUC, particularmente na EFAPE, são planejados sem a participação dos professores na escolha e planejamento dos conteúdos, o que os torna afastados da realidade de quem vivencia e tem conhecimento das demandas escolares.

Giavara e Barreiro (2013) acrescenta que as Orientações Técnicas -OT-, ocasiões em que a formação continuada dos professores é realizada via Diretoria de Ensino, foram suspensas no Estado em 2008. Segundo as autoras, os professores foram expropriados do direito ao debate, da possibilidade de criticar a reforma curricular, ou mesmo de propor alternativas nos encontros destinadas às OT.

Para Massabni (2015) os cursos destinados à implementação da reforma curricular definem os papéis dos professores não em função de seus conhecimentos para planejar o currículo, mas sim em função de suas capacidades de colocar em prática o currículo desenvolvido por outros. O professor, nesse sentido, não é tido como a autoridade educacional, mas como o profissional que aplica os métodos, técnica e programas escolhidos por outros, esses sim os especialistas.

4.2.5. *Os 10 primeiros anos do Currículo do Estado de São Paulo*

Em uma das primeiras publicações voltadas à análise do CESP, Sanfelici (2010) conclui que a SEDUC vai na contramão do espírito da legislação nacional por: adotar um currículo único e fechado, utilizar material padronizado, conduzir o desempenho por meio da avaliação externa, usar os resultados desta avaliação para conceder bônus e utilizar o incentivo monetário para aumentar a produtividade e os índices educacionais.

Para Santos e Pierson (2015) a política curricular no Estado tenta regular o trabalho docente, inclusive em aspectos que anteriormente o professor tinha autonomia, como a organização de conteúdos, as metodologias e recursos didáticos e formas de avaliação.

Furlan e Silva (2017) destacam que a proposta curricular é normativa, prescritiva, verticalizada, não demonstra preocupação com a realidade concreta vivenciada nas escolas e não caracteriza a educação como um processo de construção coletiva. Especificamente sobre os conteúdos científicos selecionados, os autores concluem que a educação em ciências adotada é bancária, descontextualizada, antidialógica e insuficiente para uma educação ética e emancipatória.

Os autores, Filho, Francisco e Alaniz (2020), destacam que o Estado, orientado pela proposta Neoliberal, considera que tudo é oportunizado aos estudantes em igualdade de condições. Sendo assim, as diferenças que surgem são de responsabilidade dos professores que não abordaram adequadamente a proposta, ou dos alunos que não se esforçaram o suficiente. Nessa perspectiva, as equipes gestoras são colocadas como responsáveis pelo controle do processo e execução do currículo.

Porém, é preciso destacar que apesar do processo de implementação da política tentar isolar os professores e dificultar a construção do trabalho coletivo, “os professores criaram estratégias de resistência e construíram um trabalho criativo, fugindo das amarras da racionalidade técnica imposta pelos materiais” (ORTEGA, MILITÃO, 2021, p.189-190)

4.2.6. O futuro (?) do Currículo Paulista

O percurso do Currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que iniciou em 2007, teve uma mudança radical em virtude da homologação da Base Nacional Comum Curricular. A implementação da BNCC exigiu a reformulação dos currículos estaduais de todo o país, visando contemplar as determinações dadas pelo documento.

O Estado de São Paulo, foi o primeiro a ter seu documento curricular enviado para avaliação do Conselho Estadual de Educação e aprovado em 2020, mesmo durante o cenário de luto e doença imposto pela pandemia de Covid-19 instaurada em todo o mundo. Segundo Junior e Neira (2020, p. 4), para isso a Secretaria de Educação:

Em vez de dar início a uma avaliação criteriosa dos seus efeitos, ponderando aspectos positivos e negativos, o que certamente implicaria na promoção de um amplo debate com docentes, funcionários, gestores, estudantes e familiares, preferiu repetir fórmulas anteriores pautadas na centralização e verticalização.

Para Junior e Neira (2020), devido ao delicado momento, o mais coerente seria aguardar a retomada do ensino quando houvesse condições seguras para reuniões e debates. A SEDUC,

ao invés de convidar os profissionais da educação e tecer encontros para identificar as demandas da população e dos estudantes, optou novamente por impor a versão reformulada do Currículo.

Assim, em meio ao isolamento social, o governo do Estado de São Paulo lançou por intermédio de sua Secretaria de Educação a versão preliminar do documento curricular do Ensino Médio que permaneceu disponível para consulta pública durante 30 dias. Esse documento deu origem ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) atualmente em vigor e em processo de implementação nas escolas paulistas (figura 7).

A fórmula utilizada para convencimento da população sobre a nova política é a mesma: a simulação de um processo de construção coletivo no qual as opiniões dos profissionais da educação foram valorizadas. Entretanto, Goulart e Moimaz (2021) apontam que, considerando todas as formas de participação, há uma questionável participação de apenas 3,9% da comunidade escolar. Há ainda uma ausência de setores relevantes no campo educacional, como as associações representantes de professores e estudantes, movimentos populares de educação, entre outros. Para os autores, a “sociedade civil” legítima no discurso de participação da SEDUC:

[...] é aquela concebida e ocupada pelos representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins lucrativos. Um exemplo que explicita a capacidade de influência da “sociedade civil” pode ser percebido na própria composição do CEE [CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO], que regulamenta políticas públicas para a educação, e conta com nomes ligados ao Instituto Ayrton Senna (IAS), ao MPB [MOVIMENTO PELA BASE], ao TPE [TODOS PELA EDUCAÇÃO], à Associação Brasileira de Escolas Particulares, para além de quadros de gestão educacional. (GOULART, MOIMAZ, 2021, p.20)

Figura 7: Capa do Currículo em Ação



Fonte: São Paulo (2020)

Assim como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, a estrutura do Currículo Paulista não se encerra no documento oficial, mas se desdobra em outros documentos legais que se complementam. Segundo Goulart e Moimaz (2021, p. 21) esses documentos são:

o Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio (SEDUC, 2020); a Deliberação CEE 186/2020 (que fixa normas relativas ao Currículo de acordo com a Lei 13.415/2017) e a Indicação CEE 198/2020 (que orienta o sistema de ensino do Estado às novas determinações legais e normativas sobre o EM), publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo (de 07 de agosto de 2020 (DOSP, 2020); e o documento de Formação Geral formulado pelo governo estadual, disponibilizado no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

Tais documentos estruturam a nova configuração do ensino médio. Ressaltamos a centralidade do Projeto de Vida e a flexibilização nas áreas de conhecimento e itinerários formativos, que terão profundas implicações no cotidiano escolar.

Para Goulart e Moimaz (2021) a atual política curricular trata-se de uma nova conformação da educação pública, em que os conhecimentos científicos são secundarizados e

o projeto de vida se converte em estratégia para responsabilização do sujeito por seu percurso escolar, inserção profissional, sucessos e fracassos. Nesse sentido, a leitura do Currículo Paulista do Ensino Médio também deve ser realizada compreendendo-o como desdobramento da Reforma do Ensino Médio, a partir da interferência de uma rede de agentes formuladores de políticas neoliberais, o que implica que:

[...] avanços do setor privado e da ideologia do empreendedorismo estão ligados à uma disputa de modelo de sociedade, envolvendo a razão neoliberal e o controle da população através da quebra (preventiva) de potenciais resistências. O CPEM abre espaços e define lugares privilegiados para propagação destas ideias. Se a escola pública pode servir como lócus de propaganda e reprodução do conjunto de ideias da classe dominante, o novo currículo do estado de São Paulo contextualiza as condições nas quais se darão essa disputa. (GOULART, MOIMAZ, 2021, p.31)

Dos fundamentos pedagógicos do currículo destaca-se inicialmente a educação integral, considerado como o “desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos.” (SÃO PAULO, 2020, p. 28). Nesse sentido, o Currículo Paulista reitera as 10 competências gerais da educação básica apresentadas na BNCC. O documento também enfatiza as orientações da BNCC de superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, elencando para isso a estratégia de abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

O Currículo Paulista fornece diretrizes para a formulação curricular nas escolas, destacando o Projeto de Vida como um dos principais focos do ensino médio, para que o “Projeto de Vida funcione como articulador do projeto pedagógico da escola” (SÃO PAULO, 2020, p. 33). Para garantir a formação do aluno e desenvolvimento do seu projeto de vida, o Currículo determina que as ações pedagógicas sejam alicerçadas em três eixos formativos:

Formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo que o estudante amplie suas possibilidades de atuação na escola e na vida, desenvolvendo não só a excelência acadêmica, mas acreditando que é capaz de elaborar e executar seu projeto de vida. (SÃO PAULO, 2020, p. 34)

O Currículo Paulista ainda traz definições sobre como devem ser consideradas as juventudes do ensino médio, sobre a EJA, a Educação Especial, e a transição do ensino fundamental para o ensino médio, antes de adentrar na organização curricular do ensino médio. Nessa primeira parte do documento a BNCC é retomada constantemente, num sentido de reiteração do documento federal, e reafirmando a adaptação para cumprir as novas exigências. Ao explicitar como as áreas do ensino médio serão organizadas podemos visualizar a novidade da proposta.

Na área de Ciências da Natureza percebemos uma mudança nas unidades temáticas que compõem a área, que agora passam a ser: *Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmos; Tecnologia e Linguagem Científica*. Os Temas Contemporâneos Transversais elencados para a área são Meio Ambiente e Educação Ambiental e Saúde e Ciência e Tecnologia, mas se faz menção à Diversidade Cultural, Trabalho e Educação em Direitos Humanos. No Currículo ainda são detalhadas as contribuições de cada um dos três componentes para a alfabetização científico-tecnológica e ensino investigativo, pilares da área. A Química, por exemplo, contribuiria: na unidade temática *Matéria e Energia*, para analisar, explicar e prever as transformações químicas e os seus efeitos nas interações entre matéria e energia, para aperfeiçoar processos produtivos, etc.; na unidade temática *Vida, Terra e Cosmos*, analisando as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, na busca de soluções; na unidade temática *Tecnologia e Linguagem Científica*, para investigar e avaliar a aplicação da tecnologia nas relações humanas e no planeta e utilizar recursos midiáticos e tecnologias digitais para obter e interpretar dados, elaborar e divulgar trabalhos científicos, etc.

Segundo, é explicado no Currículo Paulista que a construção do organizador curricular seguiu a lógica de desenvolvimento iniciando pelas competências específicas; depois habilidades; as unidades temáticas; e por fim, objetos do conhecimento. As competências específicas são as mesmas da BNCC, as habilidades são descritas por meio de verbos para indicar ação, as unidades temáticas já foram comentadas sendo que cada uma atende a uma competência específica, e os objetos do conhecimento são os conteúdos, processos e conceitos vinculados às habilidades específicas. A organização curricular é apresentada em forma de tabela onde explicita-se para cada habilidade a qual competência e unidade temática se refere, trazendo ainda quais os conteúdos para cada um dos três componentes, conforme exemplo na Figura 8.

Figura 8: Organizador curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Currículo Paulista.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.	(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.	MATÉRIA E ENERGIA	<p>Biologia Fluxo de matéria e energia (cadeias e teias alimentares). Metabolismo energético (fotossíntese e respiração). Equilíbrio sistêmico do ecossistema (manutenção e impactos). Soluções para situações de ameaças ao equilíbrio do ecossistema.</p> <p>Física Conservação da energia (trabalho mecânico; potência; energia cinética; energia potencial gravitacional; conservação da energia mecânica; forças conservativas; energia potencial elástica). Conservação da quantidade de movimento. Impulso. Choques mecânicos (coeficiente de restituição; choques elásticos e inelásticos). Força (peso; tração; normal). Grandezas escalares e vetoriais.</p> <p>Química Transformações químicas (fenômenos naturais e processos produtivos). Conservação de massa (quantidade de matéria - relações entre massas, mol e número de partículas, equações químicas, proporções entre reagentes e produtos). Constituição da matéria (modelo atômico de Dalton, elementos, símbolos, massa atômica, número atômico). Conservação de energia (poder calorífico, reações de combustão).</p>

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020).

O documento segue a mesma estrutura para as outras áreas que compõem o ensino médio. No Currículo Paulista ainda explicita-se como será feita a organização curricular dos itinerários formativos, sendo 11 itinerários no total: 5 que retratam cada uma das quatro áreas do ensino médio mais a Formação Técnica e Profissional; e 6 que tratam dos itinerários integrados, onde propõe-se articular as áreas (integrado entre as áreas de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias, integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias, integrado entre as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, integrado entre as áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias e integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

Devido à atualidade do documento, poucas pesquisas, cujo objeto de análise é o novo currículo ou as estratégias de implementação da nova política curricular, estão publicadas. Essa tese também busca a ampliação do debate em torno da política curricular paulista atual e as estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na implementação/imposição do documento.

5. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

*Tudo que temos de decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado.
Gandalf, o Cinzento.*

5.1. Características da Pesquisa

O desenvolvimento e a natureza de uma pesquisa são influenciados, não só pelo arcabouço teórico do pesquisador, mas também por suas crenças e pressupostos filosóficos. Dentre tais pressupostos, destacamos as questões metafísicas como a ontologia, a axiologia, a epistemologia e a metodologia da pesquisa. Esses pressupostos se referem à natureza da realidade; aos valores que influenciam a pesquisa; à natureza do conhecimento; e ao processo adotado para se conhecer aquilo que se deseja, respectivamente (MERTENS, 2015). É sobre esses pressupostos que falaremos neste capítulo.

Esta pesquisa adota, desde os métodos de produção de dados até a escrita do texto final, a perspectiva qualitativa da pesquisa científica. Para Yin, uma pesquisa qualitativa possui 5 características principais:

- Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real.
- Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo.
- Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem.
- Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano.
- Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.07)

Yin (2016) também descreve que a pesquisa qualitativa é muito ampla e abrange um mosaico de orientações e de escolhas metodológicas. Esse mosaico é influenciado pelas condições de potencialidade da multiplicidade de interpretações, pelas condições singulares dos eventos estudados e pelas considerações filosóficas envolvendo os pesquisadores.

As condições filosóficas que envolvem os pesquisadores podem ser caracterizadas pelo paradigma de pesquisa adotado no estudo. Tais paradigmas orientam todo o processo empírico de pesquisa, desde a definição do objetivo da pesquisa, passando pela seleção dos métodos de produção dos dados até a análise dos mesmos e relato dos resultados (CRESWELL, POTH, 2018).

5.1.1. Paradigma de pesquisa

Em nossa pesquisa nos orientamos pelo paradigma interpretativista (TREAGUST, WON, DUIT, 2014) também chamado de construtivista (MERTENS, 2015; CRESWELL, POTH,

2018). Os pesquisadores interpretativistas se concentram nos significados localizados na experiência humana, ou seja, acreditamos que os significados e as intenções das pessoas são contextuais, temporais e particulares, e com isso não podem ser pré-determinados. Partindo da ontologia relativista e da epistemologia construtivista, os pesquisadores desta tradição focam no fato de que as pessoas constroem seu entendimento com base em suas experiências, cultura e contexto (TREGUST, WON, DUIT, 2014).

Mertens (2015) descreve tal paradigma como construtivista porque reflete um de seus princípios básicos, de que a realidade é construída socialmente. Nesse sentido, suas premissas básicas são a de que o conhecimento é socialmente construído por pessoas e que os pesquisadores buscam entender o mundo complexo da experiência vivida do ponto de vista de quem a vive.

Para Cohen (2018), apropriar-se desse paradigma de pesquisa significa compreender que as pessoas são determinadas e criativas em suas ações, produzindo significado por meio de suas atividades. Elas, portanto, constroem ativamente seu mundo social por meio da interpretação dos eventos, contextos e situações. As situações são fluídas e se modificam, além disso, eventos e comportamentos, apesar de únicos e não generalizáveis, evoluem com o tempo e são amplamente afetados pelo contexto.

Sob o amparo desse paradigma, entendemos com a ontologia que a realidade é socialmente construída. Como várias construções mentais podem ser empreendidas no processo de pesquisa, as percepções sobre essa realidade podem mudar ao longo do tempo, o objetivo do pesquisador seria então entender as múltiplas construções sociais de significado e conhecimento. Além disso, rejeita-se a noção de que existe uma realidade única e objetiva que pode ser conhecida (MERTENS, 2015).

Como pressuposto axiológico entendemos que todos os pesquisadores trazem valores para uma pesquisa, mas pesquisadores interpretativistas tornam seus valores conhecidos em um estudo. Admitimos a natureza carregada de valor desta pesquisa, possíveis preconceitos, bem como a legitimidade do valor das informações coletadas em campo (CRESWELL, POTH, 2018). Entendemos, portanto, que a presença da pesquisadora em campo pode mudar o contexto de construção social, e que mesmo que não sejam medidos esforços para se aproximar dos protagonistas de pesquisa da educação básica, as relações de poder estabelecidas historicamente pela academia podem influenciar os significados estabelecidos.

Epistemologicamente dialogando, assumimos que a nossa relação com os protagonistas de pesquisa na educação básica é interligada em um processo interativo, ou seja, um influenciando o outro. Nesse sentido, optamos por um modo mais comunicativo e participativo

na produção de dados. Supomos, também, que os dados, interpretações e resultados estão enraizados em contextos e pessoas distantes das pesquisadoras e não são invenções de nossa imaginação, ou seja, os dados podem ser rastreados até suas fontes, e buscamos explicitar a lógica usada em nossas interpretações durante a narrativa construída ao longo desta tese (MERTENS, 2015).

Já com relação à metodologia empregada, utilizamos abundantemente métodos qualitativos de produção e análise de dados. Sob esse paradigma, entendemos que a questão de pesquisa não foi definitivamente estabelecida antes do início da pesquisa, mas evoluiu à medida que a pesquisa foi sendo realizada (MERTENS, 2015), conforme descrevemos no capítulo introdutório desta tese.

5.1.2. Fenomenologia

Em nossa pesquisa também seguimos os pressupostos da fenomenologia para construir nossa compreensão do que estamos estudamos. De certa forma, estamos observando (ou queremos observar) um processo de construção curricular em um contexto de transição entre documentos curriculares no âmbito oficial de ensino. Para nós, a experiência dos professores protagonistas da pesquisa nos revela o entorno de um fenômeno, aquilo que procuramos. Para Bicudo (2011) a experiência vivida é precisamente o ponto de chegada e de partida da pesquisa fenomenológica.

Maria Aparecida Bicudo, que assume a fenomenologia hermenêutica em seus estudos, descreve que a fenomenologia é:

composta pelos termos fenômeno mais lógos. Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e lógos diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida. (BICUDO, 2011, p. 29-30)

Não pretendemos aprofundar os termos postos por Bicudo, por não sermos estudiosas da filosofia da fenomenologia, mas compreendemos a fenomenologia como a investigação e descrição de um fenômeno que não seja explicado por teorias a priori e o mais livre possível de preconceitos.

Bicudo descreve como alguns termos são entendidos na fenomenologia que nos ajudam a discutir nosso referencial metodológico. Por exemplo, o **dado** na fenomenologia é entendido como o que chega ao sujeito que, de modo atento, olha para algo querendo saber do que se trata. A **percepção** para os fenomenólogos é o que se dá em um momento reflexivo, num ato da consciência, que expõe a essência do que foi visto (BICUDO, 2020), e nunca é instantânea, isolada, mas dura no fluxo do tempo que sempre está mergulhado em uma amplitude (BICUDO,

2011). Já com a **intersubjetividade** compreendemos que é preciso que nós nos percebamos “ego”, e ao outro “alter-ego”, o que sustenta a existência das relações sociais, dito em outras palavras: “A percepção do corpo-vivente do outro que está ali para mim em sua concretude e, ao percebê-lo como igual a mim, em um ato perceptivo, portanto que ocorre no agora, compreendo-me como sendo um corpo-vivente que está ali, para ele” (BICUDO, 2020, p. 41). O **mundo-vida** é o mundo já dado, que compreende toda a formação histórica, devendo ser interrogado, nesse sentido, volta-se à subjetividade e à intersubjetividade para que nós compreendamos como nascem os produtos culturais que caracterizam tal mundo. Esses se caracterizam como os pilares da fenomenologia e nos guiam metodologicamente.

Para Bicudo (2020) uma investigação de modo fenomenológico é sempre qualitativa pois o foco para nos conhecer e ao outro é a vivência, a experiência:

O “agora”, momento instantâneo do acontecimento, desliza para o já foi. Sendo assim, é preciso retomá-la, vivificando-a, no fluxo da lembrança, podendo ser expressa apenas pela linguagem. Estamos nos referindo aqui do modo pelo qual o fenômeno é vivenciado e se mostra. Entende-se, portanto, que o mundo-vida (e tudo que o abrange, inclusive o si-mesmo) é dado nas vivências do corpo-encarnado e vem a ser explicitado pela linguagem, em suas diferentes possibilidades de expressão. (BICUDO, 2020, p. 51-52)

Outro aspecto importante da fenomenologia é a descrição. A descrição deve dizer sobre o percebido, sem trazer julgamentos interpretativos. Dessa forma, a descrição é sempre explicitada pela linguagem e solicita análise e interpretação com recursos hermenêuticos, daí a assunção pela fenomenologia hermenêutica (BICUDO, 2011)

Por fim, compreendemos que a fenomenologia é um pensar a realidade de modo rigoroso, sendo a realidade “o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno” (BICUDO, 1994, p. 18), é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Esses são os procedimentos de uma análise fenomenológica: *épóche*, colocar o fenômeno em suspensão; *redução*, descrever o que é visto selecionando as partes essenciais ao fenômeno; e *compreensão*, a interpretação fenomenológica.

Os pressupostos fenomenológicos descritos também formam a base filosófica da Análise Textual Discursiva, procedimento adotado na análise dos dados produzidos, que será descrita mais adiante neste capítulo.

5.1.3. Pesquisa Longitudinal

Uma característica importante da pesquisa que descrevemos nesta tese é o fato dela ser longitudinal, ou seja, trabalhamos com dados que apresentam informações sobre o que ocorre nas instituições e com os participantes da pesquisa ao longo de 5 anos, todo o tempo do doutorado. A produção de dados iniciou em 2019 e a tese concluída em 2023.

Ruspini (2002), ao destacar as vantagens de estudos longitudinais, comenta que eles fornecem dados mais confiáveis sobre mudanças de comportamentos, conhecimentos e atitudes. Além disso, estudos longitudinais contribuem para identificar as causas de fenômenos permitindo que antecedentes sejam especificados e consequências identificadas. Os estudos também possibilitam entender as mudanças micro-sociais, pois permitem analisar as respostas pessoais e estratégias de adaptação adotadas sobre circunstâncias e eventos anteriores.

O principal objetivo da pesquisa longitudinal é fornecer aos pesquisadores e formuladores de políticas micro-dados para melhorar nossa compreensão da incidência, padrão, duração de diferentes processos de mudança e possíveis impactos sobre as pessoas em vários âmbitos (RUSPINI, 2002).

Segundo a classificação de Ruspini (2002) posicionamos nossa pesquisa como longitudinal prospectiva. Na pesquisa longitudinal prospectiva os participantes são convidados a fornecer informações sobre seus comportamentos e atitudes em relação aos problemas de interesse em várias ocasiões separadas no tempo (chamadas de ondas de estudo). Em nossa pesquisa, entrevistamos e observamos os participantes repetidamente sobre a construção curricular nas instituições que trabalham, no período de 2019 a 2023. Assim sendo, as ondas de estudo são caracterizadas por aquelas no início e final do ano letivo (ocasião em que realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores), às relativas as aulas onde ministra-se o conteúdo redox (que são gravadas e/ou registradas em diário de observação), e espaços durante o ano letivo em que reuniões sobre a construção curricular são observadas (tais reuniões também são observadas e registradas em diário).

5.1.4. Ética

Na pesquisa, diversos preceitos éticos devem ser considerados tanto na produção de dados, quanto na análise e divulgação dos resultados do estudo. Cohen, Manion e Morrison (2018) discutem que as decisões éticas são contextualmente situadas - socialmente, politicamente, institucionalmente, culturalmente, pessoalmente - e cada fase da pesquisa levanta questões éticas e dilemas para o pesquisador.

Internacionalmente, há algumas instituições responsáveis por supervisionar os projetos de pesquisas, evitando que pesquisas antiéticas ocorram, garantindo que nenhum dano ocorra aos participantes, entre outras funções (COHEN, MANION, MORRISON, 2018). No Brasil, algumas pesquisas em educação têm se referido aos preceitos éticos da pesquisa em saúde, sobretudo utilizando a Plataforma Brasil. Entretanto, acreditamos que é necessário a criação de um documento de referência que expresse as particularidades da pesquisa em educação, “tendo

em vista a diversidade de perspectivas epistemológicas e metodologias empregadas, bem como fortalecer a autonomia da área no campo da política científica” (ANPED, 2019, p. 13).

Além disso, concordamos que a ANPED, associação nacional que une os pesquisadores da área de educação, junto a seus associados e representantes de outras associações, possui o potencial para estabelecer os princípios e padrões éticos da pesquisa em educação. Nesse sentido, seguimos então os princípios gerais da entidade que devem orientar tais pesquisas:

Todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social, e coletivo das pesquisas.

Respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade.

Emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade.

Defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade.

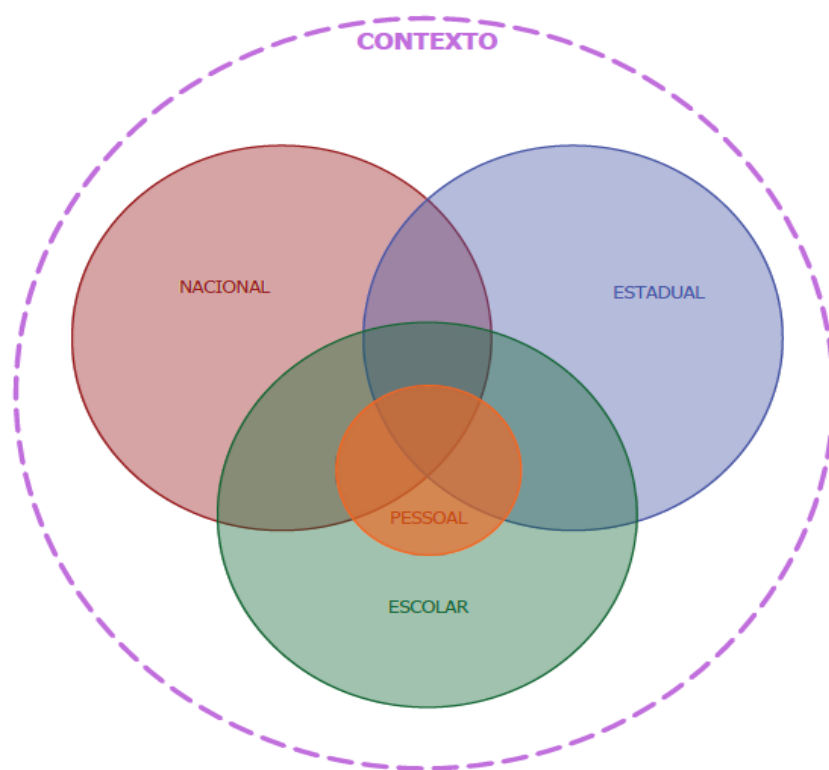
Responsabilidade social. (ANPED, 2019, p. 26)

Ao seguir tais pressupostos buscamos sempre reforçar os cuidados em todas as fases da pesquisa para “garantir a inviolabilidade individual e a integridade pessoal dos participantes da pesquisa” e “proteger e salvaguardar os interesses dos participantes na investigação, sobretudo suas identidades e bem-estar” (ANPED, 2019, p. 35 e 36). Com isso, todos os participantes da pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que expressava a voluntariedade da pesquisa, privacidade e confidencialidade (COHEN, MANION, MORRISON, 2018) no uso de quaisquer dados produzidos.

5.1.5. Contexto de pesquisa

Orientadas pelos pressupostos filosóficos já expostos, acreditamos ser imprescindível a caracterização dos diversos contextos que permeiam a pesquisa (figura 9). Após a conclusão da seção de fundamentação metodológica descreve-se em mais detalhes o contexto institucional das escolas que participam da pesquisa, entretanto, utilizamos esse tópico como um breve resumo sobre outros contextos para orientar a leitura dos tópicos de produção e análise dos dados da pesquisa.

Figura 9: Os contextos dessa pesquisa



Fonte: autoria própria

Primeiramente, esta pesquisa tem como âmbito mais abrangente o sistema federal de educação do Brasil. Isso significa que fatores que ocorrem na esfera federal econômica, social e política nacional podem influenciar o contexto mais restrito de pesquisa. Segundo o referencial teórico, nesse âmbito desenvolve-se o currículo oficial (BNCC), os programas de implementação e o repasse de verbas para o funcionamento de tais programas. Esse contexto é influenciado pela gestão federal e debates na sociedade brasileira em geral.

Temos então outro âmbito de contexto, o estadual, especificamente do Estado de São Paulo. Decisões de cunho governamental paulista, gestão política e financeira da educação nesse âmbito também influenciam no contexto mais restrito de pesquisa. O Currículo do Estado de São Paulo, documento formulado e implementado nesse âmbito, também é entendido, segundo nosso referencial, como currículo oficial e é permeado por diversos debates da sociedade civil.

Em um terceiro âmbito se encontram as instituições de ensino básico localizadas na cidade de São Paulo e que foram selecionadas para participação na pesquisa. No início da pesquisa nós almejávamos selecionar escolas que atendessem a quatro perfis diferentes, buscando-se uma diversidade de contextos. Na primeira etapa de seleção a pesquisadora visitou mais de 20 escolas e enviou convite via e-mail para outras dezenas, entretanto, as escolas finais

foram aquelas recomendadas por colegas de pesquisa e cujos professores mostraram-se abertos, desde a conversa inicial, para participação. Além disso, em uma dessas escolas realizamos as entrevistas iniciais, porém ela não permaneceu como escola campo pois a professora de Química apresentou desconforto com a presença da pesquisadora em sala de aula. Contudo, os participantes dessa escola foram fundamentais como escola piloto e essenciais na validação dos protocolos de entrevistas.

Esse terceiro âmbito contava inicialmente com quatro instituições da cidade de São Paulo. A primeira delas é uma escola que atende ao Programa de Ensino Integral. A segunda é uma escola regular que atende ao ensino médio e ensino fundamental. A terceira era uma escola técnica do Centro Paula Souza, e a quarta uma escola particular, mas que precisaram ser retiradas da pesquisa, pois não conseguimos mais contatar a gestão e os professores dessas escolas no contexto pandêmico. O terceiro âmbito conta, portanto, com duas escolas da cidade de São Paulo.

Inicialmente participavam da pesquisa duas diretoras, 4 coordenadores de ciências da natureza e 7 professores de química. Realizamos entrevistas e produzimos dados em algumas reuniões em que se discutia a construção do novo currículo na escola privada, e acompanhamos as aulas de 3 professores na escola técnica. Contudo, com a pandemia as escolas foram forçadas às atividades remotas, com isso, não conseguimos mais contatar os coordenadores e professores, com justificativas relacionadas principalmente à segurança dos dados dos próprios professores.

Outro fator que merece menção é a mudança de função assumida por uma professora protagonista de pesquisa durante o ano letivo de 2022. A professora de Química da escola regular era a única professora da escola e trabalhava tanto no ensino médio diurno, quanto noturno. Entretanto, em 2022 a professora assumiu a vice direção da escola, trabalhando especificamente com a gestão do ensino fundamental que funciona no período vespertino. Portanto, após essa mudança de cargo, a professora passa a integrar o grupo de gestão do nosso quadro de professores protagonistas de pesquisa.

Além disso, com essa mudança na escola regular de ensino médio, outro professor assumiu as aulas da disciplina de química no período de implementação do Novo Ensino Médio e Currículo Paulista. O professor foi contatado, foram registradas entrevistas no ano de 2022 e 2023, porém as aulas correspondentes ao conteúdo de oxirredução não foram observadas, uma vez que o professor optou por não as ministrar nesse ano letivo. Devido a isso, o professor solicitou sua retirada da pesquisa e os dados produzidos não são analisados nesta tese.

Portanto, permanecemos com duas escolas, uma de ensino integral e uma regular. Nessas escolas participam da pesquisa: uma coordenadora, uma diretora, uma vice-diretora, além de três professores protagonistas (**Quadro 1**). Um dos professores protagonistas também assume a função de Professor Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento, exclusivamente da área de Ciências da Natureza e Matemática. Uma das professoras também assume a função de vice-diretora.

Atribuímos nomes fictícios para as duas escolas-campo que representam as regiões geográficas em que estão localizadas na cidade de São Paulo. Além disso, atribuímos para cada participante da pesquisa um nome que representa e homenageia um cientista de nacionalidade brasileira, mantendo o gênero de cada participante. Buscamos assim garantir a confidencialidade da pesquisa e manter o anonimato dos professores. Na seção de apêndices registramos brevemente a história de cada desses cientistas, na tentativa de manter viva sua memória.

Quadro 1: Participantes da Pesquisa

	Cargo	Nome fictício
Escola Integral	Diretora	Graziela Maciel Barroso
	Professor	César Mansueto Giulio Lattes
	Professora	Nise Magalhães da Silveira
Escola Regular	Professora / Vice-diretora	Enedina Alves
	Coordenadora Pedagógica	Heleieth Saffioti

Fonte: autoria própria

Na **Figura 9** representamos esses contextos buscando enfatizar que, apesar do contexto geral e nacional estar sempre presente, nosso foco e análise principal se dá no contexto pessoal do professor. O contexto pessoal é aquele determinado pelo planejamento do ensino, pelo momento de ensino-aprendizagem, ou seja, a atuação em sala de aula, e por momentos de reflexão durante esse processo.

5.2. Produção de dados

Nesta seção detalhamos os métodos e instrumentos de produção de dados utilizados na pesquisa. Porém, antes de apresentar os procedimentos utilizados apresentamos as fases da pesquisa para representar em que momento os instrumentos foram utilizados. As fases correspondem a distribuição da pesquisa no período longitudinal exposto.

5.2.1. Fases da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa longitudinal, cujos dados são produzidos ao longo de um período de 5 anos, separamos em fases para melhor compreensão de quais dados são produzidos em cada etapa. Os dados produzidos em cada fase podem ser observados no Quadro 2, abaixo. Os procedimentos adotados serão listados na sequência.

Quadro 2: Fases da pesquisa

	Período	Escola Integral	Escola Regular
Fase 1	2º semestre de 2019	Entrevista inicial com a gestão	Entrevista inicial com a gestão
		Entrevista inicial com professor	Entrevista inicial com professora
		Registro de aulas do 2º ano	Registro de aulas do 2º ano
		Coleta de documentos	Coleta de documentos
Fase 2	1º semestre de 2020	Observação de planejamento	
		Registro de aulas do 3º ano	
	2º semestre de 2020	Entrevistas de acompanhamento	Registro de aulas do 2º ano
			Entrevistas de acompanhamento
		Coleta de documentos	Coleta de documentos
	1º semestre de 2021	Observação de planejamento	Entrevistas de acompanhamento
		Entrevista inicial com professora	
	2º semestre de 2021	Registro de aulas do 2º ano	Coleta de documentos
		Coleta de documentos	
	1º semestre de 2022	Observação de planejamento	Entrevistas de acompanhamento
		Entrevistas de acompanhamento	
	2º semestre de 2022	Registro de aulas do 2º ano	Coleta de documentos
Coleta de documentos			
Fase 3	2023	Entrevista final com professores	Entrevista final com gestão
		Entrevista final com gestão	

Fonte: autoria própria

A fase 1, inicial, é a etapa onde as escolas foram contatadas e as entrevistas iniciais foram feitas, no primeiro ano da pesquisa. Na fase 2, de acompanhamento, nós observamos as aulas dos professores, seguimos atentas às mudanças oficiais e institucionais que provocam influências nas práticas dos professores e realizamos entrevistas no início e no final de cada ano letivo. Na fase 3, no último ano da pesquisa, foram realizadas entrevistas finais, na qual buscamos refletir junto aos professores as mudanças em todo o processo.

5.2.2. Entrevistas

Ao contatar cada uma das escolas-campo de pesquisa realizamos inicialmente uma conversa com a direção e/ou coordenação sobre os objetivos do estudo e os procedimentos

planejados para assegurar o interesse em participar da pesquisa. Em seguida realizamos uma entrevista semiestruturada com a coordenação das escolas regular e com a direção da escola integral, sobre o contexto de construção curricular da escola.

Segundo Cohen (2018), a entrevista de pesquisa é definida como uma conversa entre duas pessoas que é planejada para obter dados, buscando atender aos objetivos de pesquisa que dizem respeito à descrição, previsão ou explicação sistemática. Ou seja, envolve a produção de dados por meio da interação verbal direta entre os indivíduos.

Escolhemos a entrevista semiestruturada por apresentar algumas vantagens entre os métodos de produção de dados: permite maior profundidade na produção; o protocolo de entrevista aumenta a abrangência dos dados; a produção se torna mais sistemática para cada entrevistado; algumas lacunas podem ser antecipadas e fechadas; e as entrevistas permanecem bastante conversacionais e situacionais (COHEN, MANION, MORRISON, 2018).

Para a realização da entrevista no nosso contexto de pesquisa seguiu-se um protocolo de entrevista em que questionamos: a) como se dá a organização curricular da escola; b) modificações ou perspectivas de mudanças no currículo com a BNCC; e c) conhecimento sobre a opinião de pais e alunos sobre a BNCC. Conforme a proposta semiestruturada da entrevista, abrimos sempre o espaço para quaisquer comentários sobre a temática de pesquisa, e não restringimos a ordem de perguntas.

Após a entrevista semiestruturada com a gestão da escola, e com a permissão para contatar os professores da escola, selecionamos e contatamos alguns professores e professoras para fazer parte do estudo. Realizamos então a entrevista semiestruturada inicial com os professores protagonistas de pesquisa em 2019. Uma das professoras, entretanto, iniciou a sua colaboração com a pesquisa em 2021, pois ela assumiu as aulas das turmas de 2º ano do ensino médio, ano em que os conceitos de oxirredução são ministrados. Realizamos também a entrevista inicial com esta professora no primeiro semestre de 2021. O protocolo consistia em perguntas abertas sobre:

- i. Como é a organização curricular na escola?
- ii. Como é sua organização anual?
- iii. Você ministra o conteúdo de oxirredução?
- iv. Para você, qual a importância desse conteúdo?
- v. Como é a organização desse conteúdo?
- vi. Você acompanhou o processo de criação da BNCC?
- vii. Você já leu o documento da BNCC?
- viii. Quais suas percepções sobre o documento?

- ix. Você fez alguma modificação no seu plano anual para atender a BNCC?
- x. Quais as perspectivas para o próximo ano/planejamento?

Além disso, no início e final de cada ano letivo foi realizada uma entrevista com caráter mais informal sobre as modificações no planejamento devido a diferentes orientações da Secretaria de Educação. A entrevista inicial questionava sobre o planejamento para o ano e se/como o conteúdo redox era contemplado; entrevista final sobre a avaliação dos professores sobre as ações e atividades realizadas no ano letivo.

Todas as entrevistas realizadas foram registradas por meio da gravação de áudio e foram transcritas antes da análise dos dados. Na transcrição optamos por manter a fala da forma como foram ditas pelos participantes, organizando apenas possíveis vícios de linguagem.

5.2.3. Observações de aula

Após o contato inicial com os professores adentramos a sala de aula para observar as aulas em que o conteúdo de oxirredução era abordado. Cohen, Manion e Morrison (2018) apontam que a observação se trata de olhar sistematicamente um evento, pessoas, rotinas e tem como característica distintiva oferecer ao investigador a oportunidade de coletar em primeira mão, dados *in situ* de situações sociais em sua ocorrência natural, tendo o potencial de produzir dados mais válidos ou autênticos do que seria o caso com métodos mediados ou inferenciais. Nesse sentido, tem como pontos fortes: fornecer informações contextuais ricas; a oportunidade para documentar aqueles aspectos dos mundos da vida que são verbais, não verbais e físicos; permite olhar novamente para o comportamento cotidiano que de outra forma poderia ser dado como certo; e pode evitar problemas como memória seletiva ou falha causada pelo lapso de tempo entre o ato da observação e o registro do evento (COHEN, MANION, MORRISON, 2018).

Em nosso contexto de pesquisa, a observação se deu pelo registro audiovisual das aulas, gravação do áudio do professor e registro escrito da pesquisadora no diário da pesquisa. Em todas as turmas observadas a pesquisadora se apresentou aos alunos e explicou brevemente o contexto de pesquisa. Todas as aulas foram transcritas juntamente com as observações anotadas em diário de observação.

No caso da escola integral foram filmadas as aulas no final do segundo semestre de 2019 e no início de 2020 em 3 turmas de 3º ano. Em 2021 e 2022 foram registradas aulas do 2º ano, no segundo semestre de cada ano.

Na escola regular foram filmadas as aulas no final do segundo semestre de 2019 em 2 turmas de 2º ano, no final do segundo semestre de 2020 em 2 turmas de 2º ano e EJA, já em contexto pandêmico.

5.2.4. Documentos

Alguns documentos oficiais e documentos relacionados ao planejamento dos professores também fazem parte da produção de dados da pesquisa. Quanto aos documentos produzidos no contexto escolar nos referimos aos planejamentos dos professores, guias de aprendizagem, materiais didáticos utilizados em sala de aula, e quaisquer documentos que os professores compartilharam com a pesquisadora.

Creswell (2010) descreve as vantagens da utilização de documentos como fonte de dados, dentre elas: os documentos permitem obter a linguagem e as palavras da forma como os participantes dizem, ou seja, permite maior aproximação deles. Além disso, os documentos podem ser acessados em um momento conveniente para os pesquisadores, e por já serem escritos economizam tempo e gastos para transcrevê-los.

5.2.5. Diário de pesquisa

Durante todas as fases do estudo a pesquisadora portava um diário de pesquisa onde registrava informações que considerava importante, sendo que algumas delas foram acrescentadas para análise dos dados.

Yin (2016) descreve a necessidade de relatar, de uma maneira autorreflexiva, a interação entre o pesquisador e os eventos e participantes no campo. Esse relato pode ser feito por meio do diário do pesquisador contendo um registro das ideias, medos, avanços, problemas e sentimentos que surgem no decorrer da pesquisa. O diário seria fundamental numa pesquisa qualitativa por desempenhar mais do que um papel privado:

Uma vez que você enquanto pesquisador é provavelmente o principal instrumento de pesquisa, as eventuais introspecções e revelações sobre suas próprias reações ou sentimentos sobre o trabalho de campo em andamento (ou sobre o estudo como um todo) podem posteriormente revelar vieses indesejáveis. A manutenção de um diário também pode revelar suas próprias tendências metodológicas ou pessoais no decorrer do tempo. (YIN, 206, p. 156)

Durante a observação das aulas a pesquisadora registrava os sentimentos diante do registro que estava sendo produzido, aspectos que deveriam ser observados posteriormente ou revistos durante outra fase de pesquisa, e ainda leituras que deveriam ser feitas. Além disso, também era registrado no diário os e-mails e trocas de mensagens entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, sobretudo no período pandêmico do ano letivo de 2020. O diário também foi fundamental para registro do estudo e escolha do método de análise de dados explicitado na sequência.

5.3. Análise de dados

Diante dos pressupostos filosóficos que assumimos, a Análise Textual Discursiva -ATD- se torna a melhor opção como método para análise dos dados obtidos, dadas as características da nossa pesquisa. A ATD tem sido utilizada no contexto brasileiro em pesquisas da área de Ciências Humanas, sobretudo na Educação, desde a publicação do livro *Análise Textual Discursiva*, por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi, em 2007.

Os autores Moraes e Galiazzi (2016) descrevem a ATD como uma metodologia de análise de informações textuais de natureza qualitativa que tem o objetivo de produzir novas compreensões sobre os fenômenos estudados.

A ATD foi originalmente influenciada pelo encontro do professor Roque Moraes com a “fenomenologia de Husserl e de Merleau-Ponty com a pesquisa naturalística, com o existencialismo e com a hermenêutica existencial de Heidegger” (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p.17). Atualmente também assume a influência dos estudos fenomenológicos de Maria Bicudo, da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer e tem se caracterizado por situar-se no movimento do círculo hermenêutico. Não é objetivo, neste texto, discutir esses referenciais teóricos citados, pois consideramos que há uma vasta e rica literatura sobre a relação deles com a Análise Textual Discursiva (MEDEIROS, AMORIM, 2017; ZAMBAM, 2020; SOUSA, 2020; MORENO-RODRÍGUEZ, 2020; GALIAZZI, SOUSA, 2022). Entretanto, é preciso destacar que a ATD exige um mergulho nesses pressupostos filosóficos que influenciam todo o desenvolvimento da pesquisa, não somente no momento da análise dos dados. Assim, optamos por abordar dois pressupostos, que consideramos essenciais para a realização de uma pesquisa qualitativa, e que são fundamentais para a compreensão dos procedimentos metodológicos da ATD: a Atitude Fenomenológica e as Disposições de um Cientista Hermenêutico.

A Atitude Fenomenológica é o exercício de leitura de textos colocando entre parênteses suas próprias ideias e teorias e exercitando uma leitura a partir da perspectiva do outro. Segundo os autores, os textos estão disponíveis ao leitor/pesquisador que, embora carregue consigo seus pressupostos, precisa momentaneamente e forçosamente suspendê-los, no que se considera uma Atitude Fenomenológica.

Para os autores, a tarefa de aprender por meio da ATD envolve a consideração de diferentes disposições atribuídas a um cientista hermenêutico por Gadamer. São três as principais disposições: da Dúvida, da Distração e da Humildade. A Disposição da Dúvida envolve que o pesquisador utilize a dúvida como orientadora da própria compreensão, e que deseje ser capaz de questionar seus próprios pressupostos. A Disposição da Distração trata-se

de estar embebido, densamente imerso nos textos que dão sentido à análise. A última disposição envolve a Humildade para entender que a compreensão de um fenômeno nunca pode ser integralmente atingida, já que é limitada historicamente e pela nossa existência em uma tradição (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p. 145).

Dessa forma, assim como as orientações do paradigma interpretativo, o processo de construção de compreensões da ATD valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Nesse sentido, centra sua busca em “redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador desafia a compreender, descrever e interpretar.” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p.191)

Moraes e Galiuzzi (2016) explicam que ATD pode ser entendida como processo de desconstrução, seguido de reconstrução; de análise, seguido de síntese; onde um conjunto de materiais linguísticos e discursivos é submetido à uma análise exaustiva, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos investigados.

Esse processo, no entanto, inicia com a constituição da pergunta de pesquisa, ou seja, a pergunta inicial de análise que vai orientar o pesquisador a perceber o fenômeno. Para Galiuzzi e Sousa (2022, p. 99) “essa pergunta não é imutável, uma vez que ela se apresenta como nossa pré-compreensão acerca do que vamos encontrar e, portanto, pode ser reformulada”. Percebemos, ao longo do nosso mergulho nos estudos da ATD, que grande parte das pesquisas que utilizam essa metodologia descrevem suas questões de pesquisa utilizando o prelúdio “o que é isso que se mostra”, indicando a valorização da perspectiva fenomenológica adotada. Contudo, em nossa pesquisa, utilizamos o prelúdio “o que percebemos”, pois, buscamos enfatizar a incompletude de nossa análise, de forma que algo do fenômeno sempre nos escapará. Acreditamos ser importante destacar esse aspecto porque essa mudança foi essencial para lidar com a frustração de abordar um tema tão atual, com mudanças tão rápidas e que lidam com algo tão caro a nós, a educação.

O procedimento metodológico na Análise Textual Discursiva (figura 10) envolve a construção de compreensão por meio de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização (desconstrução dos textos do corpus); a categorização (estabelecimento de relações entre os elementos unitários), e a produção do metatexto (captação do emergente em que a nova compreensão é comunicada). Em outras palavras, é um processo auto-organizado que envolve “identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 134). Portanto, a análise pela ATD “é um movimento recursivo de separar e reunir, de descrever e

interpretar, de analisar e sintetizar, de unitarizar e categorizar para produzir um texto com estrutura diferente da inicial” (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p.68)

Figura 10: Resumo da Análise Textual Discursiva



Fonte: autoria própria

5.3.1. Unitarização – Desmontagem dos Textos

Primeiro é preciso esclarecer que a análise se dá no corpus constituído da pesquisa. Esse corpus trata essencialmente de produções textuais que expressam discursos sobre o fenômeno

estudado. Esses textos são lidos, descritos e interpretados, mas correspondem a uma multiplicidade de sentidos. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 39):

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vistas. Isso requer que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações construídas a partir dos textos analisados.

Em nossa pesquisa o corpus é constituído de todas as informações textuais obtidas pela transcrição das entrevistas, pelos registros escritos das observações de aulas, pela transcrição dos registros audiovisuais produzidos durante as aulas, pelos materiais e documentos coletados, e pelos registros escritos do diário de pesquisa.

Após a constituição do corpus busca-se examinar os textos detalhadamente, para isso, o texto é fragmentado estabelecendo-se unidades de significados, ou seja, os enunciados referentes aos fenômenos estudados. As unidades de significados correspondem aos elementos discriminantes de sentido, os significados importantes para a finalidade da pesquisa (MORAES, GALIAZZI, 2016).

Para a constituição das unidades de significados o pesquisador pode pautar-se em alguma teoria a priori ou não estabelecer perspectiva teórica. No primeiro caso, o pesquisador organiza o corpus desde o início da análise, de maneira mais dedutiva, indicando o pertencimento da unidade a um conceito dessa teoria. No segundo caso, o pesquisador realiza a desorganização do corpus partindo de sentidos atribuídos na leitura, isso implica um modo mais indutivo em que se acumula informações semelhantes, para posteriormente sintetizar algum princípio. Segundo os autores:

Não é que se crie a teoria que vai dar conta de ampliar a compreensão do fenômeno, mas é a busca da teoria que acontece durante a análise, ampliando sentidos iniciais. Da mesma forma, não é de modo estático que as decisões acontecem, e até nisso, a dialética da teorização se expressa num permanente movimento na busca de maior compreensão. Assim é que entre a dedução e a indução podem ocorrer movimentos híbridos entre estes extremos. Se foi estabelecida uma teoria a priori, as categorias finais estão instituídas e, então, as categorias intermediárias surgem a partir dela. No movimento contrário, as categorias intermediárias aglutinam-se em categorias finais. (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p. 72)

Em nosso caso, a organização inicial é realizada por meio de teorias a priori, especialmente a organização curricular proposta por Sacristán e Pacheco descrita na fundamentação teórica. O método que adotamos foi de agrupar as unidades de significados inicialmente no domínio do currículo abordado naquela unidade. Procedimentalmente, separamos as unidades e nos questionamos “sobre o que essa unidade fala?”, se a resposta se relacionava ao currículo em âmbito oficial, por exemplo, ao abordar a opinião de um participante sobre a BNCC, nós agrupávamos no âmbito do Currículo Prescrito. Esse

agrupamento inicial não trata da categorização da ATD, mas auxiliou na organização do grande volume de dados que obtivemos ao longo dos cinco anos de pesquisa.

A unitarização, como primeiro passo para a ATD, parte do processo de superação de uma leitura imediata e superficial, procurando atingir sentidos mais aprofundados. Assim sendo, busca-se um afastamento cada vez maior dos sentidos imediatos dos textos estabelecidos no corpus.

Para Moraes e Galiazzi (2016) a construção da validade dos resultados de uma pesquisa que utiliza a ATD vai se estabelecendo a partir do processo de unitarização, uma vez que esse processo produz recortes válidos dos fenômenos que estão sendo investigados.

5.3.2. Categorização – Estabelecimento de Relações

Após a desmontagem dos textos em unidades de significado parte-se para a categorização no processo da ATD. A categorização é o procedimento de realizar a organização, ordenação e comparação das unidades de análise, para então proceder o agrupamento de conjuntos dessas unidades de acordo com elementos semelhantes.

O procedimento de categorização pode ser explicado como um processo de classificação em que os elementos de base das unidades elementares serão organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, as categorias. Para Moraes e Galiazzi (2016):

As categorias podem ser concebidas como aspectos ou dimensões importantes de um fenômeno que o pesquisador decide destacar quando trabalha com esse fenômeno. São opções e construções do pesquisador, valorizando determinados aspectos em detrimento de outros (p.139).

Nesse sentido, categorizar é construir estruturas, em que diferentes níveis de categorias se interpenetram, no sentido de representar o fenômeno investigado como um todo. Utiliza-se as categorias como modo de focalizar o todo por meio das partes, portanto, cada categoria corresponde a uma perspectiva diferente do fenômeno estudado. Dessa forma, cada categoria “é um subconjunto que se integra ao todo, um sistema estruturado, complexo, intuitivo e auto-organizado” (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p. 52).

As categorias, portanto, podem ser iniciais, intermediárias e finais. Além disso, podem expressar as teorias a priori ou serem construídas durante a análise (MORAES, GALIAZZI, 2016). Em nossa pesquisa, as categorias foram sendo construídas durante a análise e serão descritas e representadas nos capítulos seguintes desta tese.

O sistema de categorias construído se constitui na macroestrutura para o metatexto, ou seja, ele é produzido por relações e pontes categoriais auto-organizadas. Nesse sentido, a amplitude do sistema de categorias possibilita a produção de argumentos chamados de

aglutinadores, que são constituintes do modo de análise provenientes das categorias e subcategorias (GALIAZZI, SOUSA, 2022).

Na ATD, a validação de uma categoria é fundamentada no destaque das principais características dos textos no seu processo de descrição. Além disso, leva em consideração o contexto e os objetivos da pesquisa, o que atribui pertinência à categoria. Portanto, “a validação pode ter derivação teórica ou emergente a partir da empiria com ancoragem nos textos” (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p.47).

5.3.3. Metatexto – Captação do Novo Emergente

Uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação das relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Um metatexto é, portanto, um texto que expressa as novas compreensões do fenômeno, a compreensão renovada do todo, a compreensão que vai se delineando conforme a combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (MORAES, GALIAZZI, 2016).

Para os autores, o metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve ser desenvolvido a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou (MORAES, GALIAZZI, 2016). Esse “algo importante” é representado pelo argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador.

Dessa forma, os metatextos são a descrição e interpretação dos fenômenos investigados. A estrutura de um metatexto é dada por meio das categorias e subcategorias da análise e podem ser mais descritivos, quando próximos ao corpus, ou mais interpretativos, se mais afastados do material empírico. A validade e confiabilidade dos metatextos são construídas a partir da realidade empírica, com citações do corpus (GALIAZZI, SOUSA, 2022).

O processo de constituição do metatexto se dá por meio da confrontação com teorias já existentes, no nosso caso, as teorias de currículo e especificamente do sistema curricular que destacamos no capítulo de fundamentação teórica. No confronto com as teorias o pesquisador procura ampliar a compreensão dos fenômenos que investiga, estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base:

A tese geral é o elemento organizador de texto, que foge, assim, da fragmentação e possibilita a autoria. Trata-se, portanto, de o pesquisador se assumir autor de seus argumentos, o que dá qualidade ao texto. Não se trata de um retorno aos textos originais. Nesse caso, a compreensão é mais do que a soma das categorias, mas algo que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno investigado. O metatexto explicita uma compreensão mais aprofundada, com

clareza e rigor e se caracteriza pela incompletude e crítica constante, pois o autor precisa ajudar o leitor a compreender seu metatexto. A compreensão possibilitada pela construção do metatexto é reiterativa, de movimento espiralado e de retorno aos entendimentos na busca de sentidos, além de ser uma oportunidade de aprender sobre os fenômenos investigados (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p. 140).

A Análise Textual Discursiva propõe então o desafio de “exercitar um diálogo entre o todo e as partes, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas.” (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 49). Em resumo, para que se favoreça o processo analítico, é preciso que a análise seja iniciada com a desorganização dos textos em unidades de significado, que posteriormente são reorganizadas e mostram uma estrutura. “Essa estrutura, após ser teorizada, precisa ser comunicada. O fenômeno mostra-se em movimentos recursivos de escrita em que os interlocutores teóricos ampliarão a compreensão do fenômeno” (GALIAZZI, SOUSA, 2022, p.103).

5.4. Construindo a Análise

Para auxiliar a organização dos dados, a construção de categoriais e facilitação dos resultados obtidos, nós utilizamos o software MAXQDA[®]. Entretanto, inicialmente precisamos explicitar outros procedimentos adotados para organização dos dados que influenciaram a forma como realizamos a Análise Textual Discursiva nos dados que construímos ao longo desses quatro anos de pesquisa.

5.4.1. O conjunto de dados

Começamos a explicitar a totalidade de documentos e gravações de áudio e vídeo que construímos nas fases da pesquisa. Ao optar por continuar a pesquisa com duas escolas (conforme explicamos anteriormente) os dados que construímos se relacionam às entrevistas com professores, participação em reuniões de planejamento e observação de aulas referentes ao conteúdo de oxirredução de ambas as escolas. A totalidade dos dados construídos pode ser visualizada no Quadro 3.

Quadro 3: Dados produzidos na pesquisa

	Dados			
Participante	2019	2020	2021	2022
Graziela Barroso	Entrevista inicial			
César Lattes	Entrevista inicial	Entrevista de acompanhamento		
	Gravação de aulas (9 aulas)	Gravação de aulas (18 aulas)		
Nise da Silveira		Entrevista inicial	Entrevista de acompanhamento	Entrevista de acompanhamento (2)
			Gravação de aulas (27)	Gravação de aulas (48)
Heleieth Saffioti	Entrevista inicial			
Enedina Alves	Entrevista inicial	Entrevista de acompanhamento	Entrevista de acompanhamento	
	Gravação de aulas (15 aulas)		Gravação de aulas (8 aulas)	

Fonte: autoria própria

Pela leitura do Quadro 3 percebemos a diferença entre os dois contextos que relatamos. Primeiramente, o professor César e a professora Nise possuem uma quantidade maior de turmas por ano, sendo boa parte das suas aulas conjuntas. Além disso, em 2019 o professor César ministrou 9 aulas na turma do 2º ano, pois, foi a única turma que o professor iniciou oxirredução. Porém, todas as turmas em 2020 iniciaram da mesma forma o conteúdo.

Outro fator que interferiu na produção de dados foi a figura do coordenador na escola PEI. Na turma cujo professor César é coordenador não continuamos a gravação das aulas pois não queríamos interferir nos apontamentos do professor e sentimos que os alunos ficavam um pouco constrangidos pela nossa presença enquanto o “sermão” acontecia. Além disso, as últimas aulas referentes ao conteúdo de oxirredução não foram gravadas pois o horário do professor César mudou constantemente, impossibilitando que nós chegássemos na escola a tempo da aula.

A professora Nise começou a participar da pesquisa em 2020, uma vez que seria professora do 2º ano no ano seguinte. Realizamos a entrevista inicial com ela e ela segue nos auxiliando na produção de dados.

Para a escola regular, há uma diferença no número de aulas entre as duas turmas que gravamos em 2019, uma vez que os alunos de uma turma costumavam faltar às aulas com frequência.

Não houve gravação de aulas no ano de 2020 em nenhuma das escolas a pedido dos próprios professores. O contexto da pandemia influenciou na decisão dos professores, principalmente porque os conceitos científicos relacionados à oxirredução foram planejados de forma aligeirada, uma vez que o contexto não permitia planejamentos a longo prazo. Outro fator que influenciou na produção de dados nesse ano foi o meu breve afastamento da pesquisa para tratamento de saúde psicológica.

No ano de 2021 a produção de dados seguiu como prevista em ambas as escolas. No entanto, em 2022, conforme já foi relatado, houve a saída da professora Enedina devido ao afastamento dela para assumir a vice direção da escola. Os dados coletados do professor que assumiu as aulas de Química na escola não foram utilizados a pedido dele.

Além disso, é importante acrescentar que entrevistas semiestruturadas com todos os participantes foram produzidas ou agendadas no ano de 2023. Porém, devido a urgência em trazer os dados da pesquisa ao debate coletivo sobre a Reforma do Ensino Médio, os dados serão apresentados em publicações futuras. Nesse sentido, usamos apenas alguns dados da reunião de planejamento de 2023 da Escola PEI para compor a análise.

5.4.2. A transcrição

No total foram aproximadamente 6700 horas de gravação em áudio e vídeo transcritas. As transcrições das entrevistas foram integrais e permaneceram completas na análise dos dados. A transcrição das aulas gravadas inicialmente também foi integral, inclusive indicando a movimentação dos professores e reproduções da escrita no quadro. Entretanto, após a primeira tentativa de análise desses dados no software optamos por filtrar as unidades de significados, mantendo apenas elementos que acreditávamos indicar as influências que buscamos.

Além disso, na transcrição das aulas também descrevemos o minuto de cada fala, de forma a facilitar a recuperação dos dados, caso fosse necessário. Nesse caso, cada mapa de aula apresenta duas codificações, uma que demonstra a aula, outra que demonstra o trecho que foi transcrito. No Quadro 4 é possível visualizar um exemplo da organização realizada.

Quadro 4: Exemplo de transcrição - Mapa de Aula Nise

Referência	Tempo	[Código] = trecho = [Código da Unidade]
EI_21.11.09	00:14	[EI_Nise_21_aula01_01] = Gente, peguem o caderno, porque nós vamos fazer aqui, vamos encontrar o número de oxidação de compostos iônicos onde a somatória não vai dar zero. Para depois eu entregar as atividades. Não se preocupem, vocês vão poder consultar o caderno, vão poder perguntar para a professora. Então o que eu preciso agora é de atenção, vou “vistar” a atividade da aula passada. [NISE, A01U01, 2021]
	08:25	[EI_Nise_21_aula01_02] = É atividade. Esse bimestre eu não vou dar prova, mas eu vou avaliar vocês fazendo. Não é prova. Como eu dei a prova bimestre passado? Foi tenso não foi? Aluna: eu passei mal. Professora: Então, esse bimestre não vai ter isso. [NISE, A01U02, 2021]
	09:09	[EI_Nise_21_aula01_03] = Mas gente, é sério, vocês precisam se acostumar a fazer prova. Aluna: mas eu fico nervosa. Professora: Então tem que trabalhar com isso. [NISE, A01U03, 2021]
	09:19	[EI_Nise_21_aula01_04] = Por que eu não vou dar prova esse bimestre? Primeiro que não tenho tempo, a gente não tem tempo para isso. Segundo que não tem só essa forma de avaliar, tanto é que eu vou dar um trabalho, eu avalio as práticas, os relatórios. Mas o ano que vem, nós vamos treinar aí vocês a resolverem a prova com tranquilidade. [NISE, A01U04, 2021]
	15:27	[EI_Nise_21_aula01_05] = Mas quando chegar na hora da atividade, que você tiver dúvida, me chama que eu vou aí. Aluna: a gente vai fazer agora? Professora: Vamos começar agora. [NISE, A01U05, 2021]
	16:12	[EI_Nise_21_aula01_06] = Aluna: Professora, a senhora vai deixar uma conta para a gente ver? Professora: Mas claro, vou deixar na lousa essa. Mas calma, vocês estão muito nervosos. [NISE, A01U06, 2021]
	18:30	[EI_Nise_21_aula01_07] = Eu vou distribuir uma atividade para vocês treinarem achar o número de oxidação. Esse na lousa vai ficar, vocês vão consultar. Eu vou “vistar” e o caderno vai valer uma nota. [NISE, A01U07, 2021]

Fonte: autoria própria

5.4.3. A codificação das unidades de análise

Conforme a metodologia da Análise Textual Discursiva, atribuímos um código para cada unidade de análise que faz referência ao tipo de dado coletado e ao número de unidades de cada

documento. O início de todos os códigos se relaciona ao participante da pesquisa. Na sequência o código indica o material produzido, sendo E para Entrevistas e A para Aulas, o número que segue indica qual a entrevista ou aula correspondente. O código também descreve qual a unidade de análise dentro do documento, sendo que o número é precedido pela letra U. Por fim, todos os códigos descrevem o ano em que a unidade foi produzida. Um exemplo de código é:

Descobriram no segundo bimestre um aluno que não sabe ler. E aí a pergunta que diretora fez, como que no primeiro bimestre os professores de português não perceberam esse aluno que não escreve e não sabe ler? [NISE, E03U173, 2022]

Figura 11: Exemplo de código

[NISE, E03U173, 2022]

Participante 3ª Entrevista 173ª unidade Ano de produção
realizada desta entrevista da entrevista

Fonte: produzida pela autora

É importante destacar também que todas as unidades de análise são formatadas na tese com uma fonte diferente do texto para facilitar a visualização. Além disso, utilizamos o recurso de iniciar a descrição de cada categoria trazendo uma unidade de análise, em negrito, que seja característica da categoria que descrevemos.

5.4.4. O software

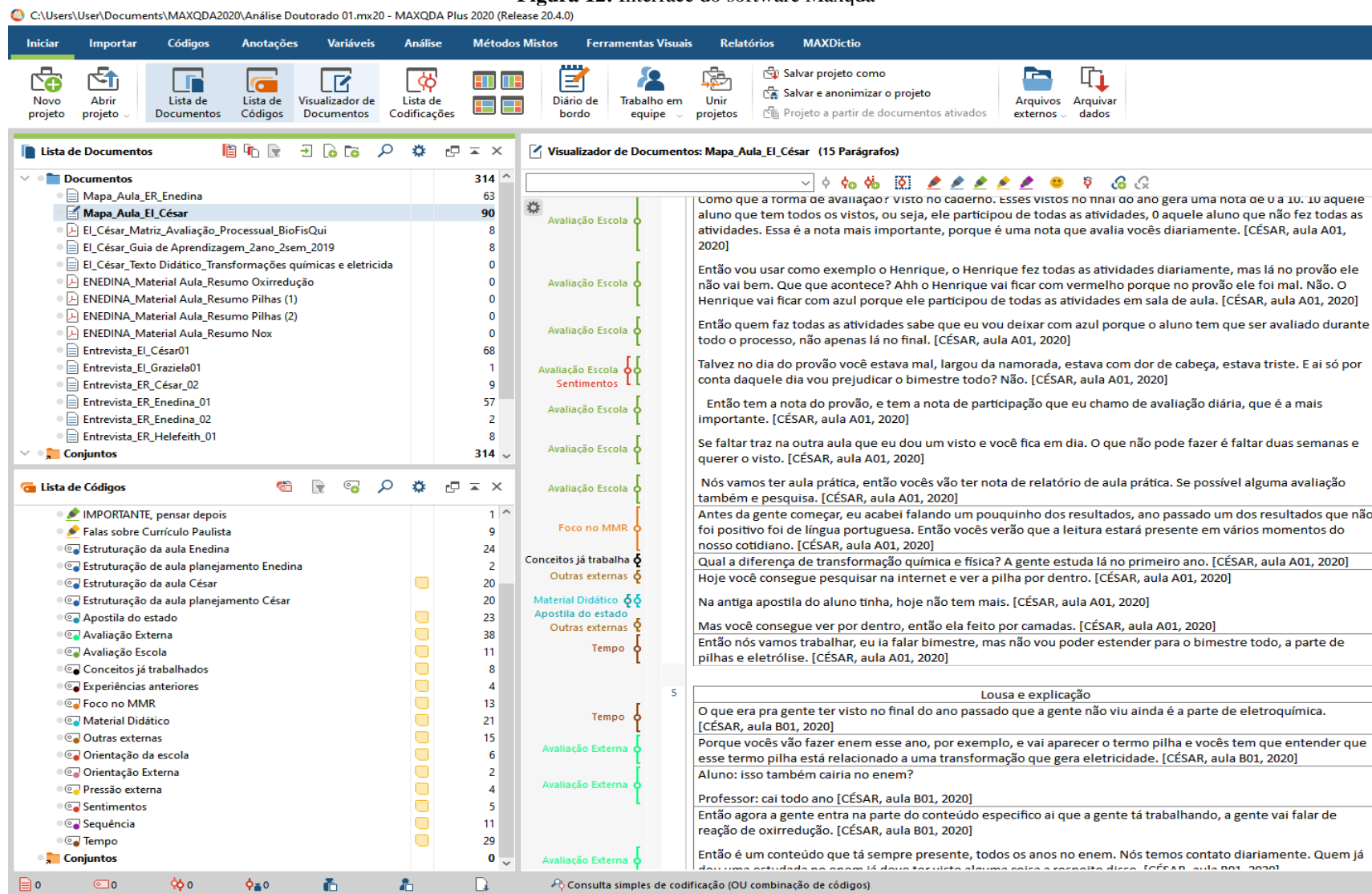
O software utilizado para a análise dos dados trata-se do MAXQDA, um software acadêmico para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. O software foi criado para auxiliar na análise de todos os tipos de dados não estruturados, como análise de conteúdo, entrevistas, discursos, grupos focais, arquivos de áudio/vídeo/imagem, dados de redes sociais entre muitas outras possibilidades. Nós utilizamos principalmente para auxiliar na categorização e para facilitar a visualização dos resultados produzidos.

Para utilização do software inicialmente há a criação de um projeto, que é a pasta onde o software salva os dados que estão sendo produzidos por meio dele. Após a criação do projeto é possível importar os documentos que serão analisados, sendo que em nossa pesquisa todos os documentos estão em formato doc., para permitir a edição no próprio software, caso fosse necessário. Dessa forma, os documentos que compunham nosso corpus, e que foram importados para o software foram:

- Entrevista_EI_César_01
- Entrevista_EI_César_02

- Entrevista_EI_Graziela_01
- Entrevista_EI_Nise_01
- Entrevista_EI_Nise_02
- Entrevista_EI_Nise_03
- Entrevista_ER_Enedina_01
- Entrevista_ER_Enedina_02
- Entrevista_ER_Enedina_03
- Entrevista_ER_Heleieth_01
- Mapa_Aula_EI_César
- Mapa_Aula_EI_Nise
- Mapa_Aula_ER_Enedina
- Transcrição do caderno de anotações

Figura 12: Interface do software Maxqda



Fonte: produzida pela autora

Após importar os documentos para o software MAXQDA foi possível criar categorias e fazer a categorização dos dados. O software possui uma interface bastante interativa e de fácil utilização, permitindo arrastar os trechos escolhidos nas categorias escolhidas, mantendo o texto com marcações coloridas de acordo com a categoria.

Na figura 12 reproduzimos a interface do software, na qual é possível ver a lista de documentos importada no canto superior esquerdo, a lista de categorias construídas no canto inferior esquerdo e o documento que está sendo analisado no centro. Essa figura trata da primeira tentativa de análise, mas que foi reorganizada e refeita no processo da pesquisa.

Em uma primeira tentativa de análise optamos por criar categorias e analisar todos os documentos, observando o que podia ser destacado em cada documento. No decorrer da análise optamos por mudar a abordagem nos dados e passamos a olhar as unidades elementares de acordo com o domínio curricular a qual se referia, criando categorias para cada um dos níveis. Ou seja, quando os professores se referiam diretamente à Base Nacional Comum Curricular ou ao Currículo Paulista, entendíamos estar observando influências do domínio Currículo Prescrito; quando extraímos falas sobre os livros didáticos e o Caderno do Estado (também chamada de apostila em alguns casos) observamos influências do Currículo Apresentado; e assim para cada um dos domínios curriculares que apresentamos no modelo curricular.

Essa é também a forma como apresentaremos os dados, explicitando para cada nível curricular quais as categorias iniciais foram criadas. Partindo dessas categorias iniciais pudemos construir novas interpretações e chegar aos resultados que iremos expor.

Na opção “Unir projetos” é possível juntar mais de um projeto criado pelo software e ter acesso à todas as categorias criadas. Essa ferramenta auxiliou na finalização da análise pois permitiu ter uma visualização total da análise, não apenas por domínio curricular, o que foi crucial na produção dos metatextos apresentados.

O software também permite a organização dos documentos e das categorias em conjuntos, o que nos foi útil para visualizar todos os dados de uma escola ou de um professor específico. Além disso, é possível trabalhar em equipe, tendo mais de uma pessoa acesso ao projeto, desde que tenha salvado o arquivo do projeto.

Por fim, o software⁴ permite a visualização dos trechos categorizados sendo possível relacionar os professores de cada escola, a frequência de categorias, construir mapas e outras ferramentas visuais que foram utilizadas timidamente nesta tese.

⁴ Outras informações sobre o software podem ser visualizadas em: <https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa>.

Também é preciso acrescentar que no decorrer da pesquisa optamos por analisar as ações e estratégias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio e do Currículo Paulista. Dessa forma, essa análise produziu um projeto a parte no software com outras categorias que serão apresentadas posteriormente nesta tese.

6. CONTEXTO

*Nada como procurar quando se quer achar alguma coisa.
Quando se procura geralmente se encontra alguma coisa,
sem dúvida, mas nem sempre o que estávamos procurando.*
J. R. R. Tolkien.

Segundo nossos pressupostos de pesquisa não é possível falar em dados, análises e interpretações sem antes contarmos sobre os locais que observamos, os professores que acompanhamos e um pouco do que é acompanhar nossas escolas. Por isso, nas próximas páginas buscamos, mesmo que de maneira breve, contextualizar as escolas que gentilmente nos receberam e contar sobre os professores que têm compartilhado suas histórias e experiências conosco.

Para respeitar a confidencialidade e ética da pesquisa escolhemos nomes fictícios para as duas escolas-campo que representam as regiões geográficas em que estão localizadas na cidade de São Paulo. Dessa forma, falaremos de *Arnor*, escola localizada na região norte, e *Aman*, localizada na região noroeste da capital, nomes que saúdam a obra de J. R. R. Tolkien e representam as regiões norte e oeste da Terra Média.

6.1. Arnor

Arnor é uma escola pública localizada em um dos bairros centrais de São Paulo e que em 2018 passou a fazer parte do Programa Ensino Integral recebendo alunos que irão cursar a etapa do Ensino Médio. Segundo suas diretrizes, o Programa do Ensino Integral se diferencia pela possibilidade de o aluno desenvolver o seu Projeto de Vida, considerado o foco das escolas PEI:

O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção. O Protagonismo Juvenil é por sua vez um dos princípios educativos que sustentam a construção do Projeto de Vida. (DIRETRIZES PEI, 2014, p. 13)

Dessa forma, as ações da escola que apoiam o desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos são: o currículo flexibilizado, a oferta de disciplinas eletivas, as atividades de acolhimento, a escolha dos líderes de turma, os clubes juvenis, as tutorias, metodologia e avaliação voltada para que os alunos exerçam o seu protagonismo.

O currículo flexibilizado segue a matriz do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, 2020), mas os alunos podem sugerir mudanças no número de aulas e enfoque das disciplinas, como explica o professor César ao comentar as mudanças na grade no início do ano letivo de 2020:

Esse ano mudou a grade de vocês, vocês não têm mais MT [Mundo do Trabalho] e nem PA [Preparação Acadêmica], mundo do trabalho e preparação acadêmica saiu da grade. Então vocês vão ter projeto de vida, orientação de estudos, tecnologia e inovação e PC [Práticas de Ciências]. Só que PC vocês vão ter só dois, um em química. Então esse ano vocês vão ter um diferencial de química vão ter três aulas, e biologia vocês vão ter quatro, até junho. **Biologia talvez a gente pode tirar esse PC e colocar mais uma aula de física para o segundo semestre. Tudo isso depende da demanda, o que vocês podem fazer é falar pra [Coordenadora Pedagógica]: “olha a gente estava pensando em ter mais física”.** [CÉSAR, A01U04, 2020]

As disciplinas eletivas são propostas pelos próprios professores, em parceria ou não com outros docentes, e versam sobre temas escolhidos que envolvem os projetos de vida dos alunos. Por exemplo, algumas das disciplinas ofertadas em 2020 têm como temas: feira de ciências, relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, programação, áudio e vídeo, música, entre outras. Os alunos da escola comentam com seus colegas sobre o aprendizado nas disciplinas, como em uma conversa de corredor em que uma aluna tenta convencer a colega a trocar de eletiva pois a que ela estava participando estava abordando relacionamento abusivo, tema que ela considerou ser bastante importante.

As atividades de acolhimento são realizadas no início de cada ano letivo por alunos que estão no último ano da etapa do ensino médio e vivenciaram o ensino integral na escola. Nessas atividades, os novos alunos são recepcionados e convidados a refletirem sobre o projeto de vida, que irá nortear as atividades que participarão na escola.

Os líderes de turma são alunos escolhidos pelos próprios colegas e são envolvidos em algumas atividades de gestão da escola. Esses alunos são considerados “modelos” e são o principal canal de comunicação entre a gestão da escola e os alunos.

Os clubes juvenis são espaços criados, planejados e gerenciados pelos próprios alunos e compõem a grade escolar. Esses clubes podem ou não ter a interferência de um professor, a depender da maturidade dos alunos que participam das atividades. Nesses espaços diferentes atividades são conduzidas a depender do tema do clube, por exemplo, música, teatro, dança, pintura, artesanato foram alguns dos temas propostos em 2019 na escola.

Além de refletirem sobre seu projeto de vida, os alunos escolhem professores para serem os seus tutores. Na tutoria os professores conversam com seus tutorados sobre as dificuldades nas disciplinas e quais ações podem ajudar a consolidar seus projetos de vida. Além disso, nas aulas dos componentes curriculares o projeto de vida também é retomado em momentos pontuais, principalmente para estabelecer relação do conteúdo com alguma área específica, por exemplo, ao abordar eletroquímica com os alunos do terceiro ano o professor César pergunta

quem tem projeto de vida relacionado a engenharia, pois as reações que estavam sendo trabalhadas são utilizadas na área, convidando os alunos a prestarem especial atenção àquelas reações.

Essas são algumas das atividades que os alunos participam diariamente, desde as 7h45, quando os portões da escola são abertos, até as 17h quando são fechados. Os alunos passam 9 horas por dia na escola, onde são feitas também as refeições, feiras de ciências, reuniões de pais, atividades artísticas, 9 aulas diárias, orientações de estudos, entre outras.

Quando chegamos à escola conversamos com Graziela, a diretora, que nos contou como é o processo para que uma escola faça parte do Programa Ensino Integral:

São todos os professores, quase todos os professores aqui são concursados. Eles são todos, não existe um professor aqui que ele seja daqui ele é designado no Programa Ensino Integral. O Programa de Ensino Integral é assim, abre-se uma escola, que nem aqui, a escola [Arnor] vai se transformar em Ensino Integral, de início já todos os cargos que estão aqui vão embora, não fica nenhum cargo aqui. Ai essa pessoa que já está aqui, quando se transforma em ensino integral, o professor que está na escola tem prioridade, aí ele faz uma entrevista e tudo mais, se tiver perfil ele fica, se não tiver também não fica. E aí vão, quando falta professor é esse o processo, abre-se um credenciamento, as pessoas se credenciam, há uma entrevista, há uma nota, os que ficam em primeiro lugar eles podem ir para a escola. Então todos são designados e concursados. [GRAZIELA, E01U16, E01U17, E01U18, 2019]

No Programa de Ensino Integral, além de ministrar um dos componentes específicos do Currículo Paulista, os professores podem atuar na coordenação da escola. Os coordenadores de área são escolhidos por seus pares. Cabe acrescentar que os professores na coordenação geral e direção não ministram disciplinas.

Todos os professores que atuam na escola são concursados e atuam em regime de dedicação exclusiva, ou seja, não podem assumir aulas em outros espaços, uma vez que também estão 9 horas por dia na escola.

Figura 13: Matriz Curricular do Ensino Médio Integral para 2023

MATRIZ 7								
ENSINO MÉDIO – DIURNO – PEI 9h								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais	
			1ª série	2ª série	3ª* série			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300	
		ARTE	2	0	2	160	120	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120	
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120	
		FÍSICA	2	2	0	160	120	
		QUÍMICA	2	2	0	160	120	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120	
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120	
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120	
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120	
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400	1800
	ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
ELETIVAS		2	2	2	240	180		
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	90		
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS		5	0	0	200	150		
ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS		3	3	3	360	270		
APROFUNDAMENTO CURRICULAR**		0	15	25	1600	1200		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO			13	23	33	2760	2070	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			43	43	43			
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1720	1720	1720	5160		
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1290	1290	1290		3870	

*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.

**A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

Fonte: Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, ano de referência 2023.

O espaço onde a escola está localizada é dividido em dois prédios principais e um prédio anexo. No prédio onde está a secretaria e entrada do colégio, também agrega as salas da direção, da coordenação e dos professores no primeiro andar, nos dois andares acima estão distribuídas salas de aula, sala de leitura e laboratório de informática. No outro prédio, ao lado do portão de entrada dos alunos, estão distribuídas salas de aulas, o laboratório de ciências (que é dividido em dois espaços amplos com uma sala de reagentes entre eles) e a biblioteca. No prédio anexo está alocado o auditório e salas do Centro de Estudos de Línguas. Há ainda um grande pátio próximo ao refeitório e entre os dois prédios principais, onde os alunos permanecem durante o intervalo e almoço, além da quadra de esporte coberta. Ou seja, trata-se de um colégio que possui infraestrutura para acolher ensino integral, e ainda é um dos poucos da cidade que possui laboratório de ciências em pleno funcionamento, mesmo que alguns reagentes ou vidrarias faltem.

As salas de aula do colégio são ambientes, ou seja, cada professor possui sua própria sala e os alunos se deslocam entre elas durante os intervalos das aulas. Cada professor também pode organizá-la como quer. Na sala ambiente do professor César há uma tabela periódica na parede construída com os alunos, e um quadro de avisos no qual é exposto o guia de aprendizagem do bimestre e um armário com livros didáticos. Assim era até 2020 quando assume o cargo de coordenador da área de Ciências da Natureza e deixa de ter uma sala única, o que faz com que ele use a sala que estiver disponível no momento da aula, isso porque realiza a maior parte das atividades de gestão na sala da coordenação.

César e Nise são os professores de Química que acompanhamos desde o início da pesquisa. César é professor da escola desde 2016 e Nise entrou na escola em 2020, por isso passou a fazer parte da pesquisa a partir desse ano. César e Nise são formados em licenciatura em Química, mas a formação continuada é bastante presente em suas carreiras. Chegamos a César por sua participação em diversos cursos de formação promovidos pela Universidade de São Paulo, um deles promovido pelo grupo de pesquisa PEQuim. Em 2020 César conclui uma especialização, mesmo ano em que se matricula no mestrado acadêmico em uma universidade pública paulista.

César, além de ministrar as aulas de Química para todos os terceiros anos da escola e ser coordenador, também recebe estagiários da licenciatura com frequência e é professor preceptor do Programa de Residência Pedagógica, atividade cuja orientação divide com Nise. Ambos são professores bastante ativos e demonstram grande carinho pela escola.

É nítido que os alunos possuem grande afeição pelo professor César e pela professora Nise. Perceptível na escolha dos tutores, onde César foi “disputado” entre os alunos do terceiro ano. Além disso, César e Nise mantêm o diálogo aberto com os alunos em sala, onde conversam sobre assuntos pessoais, familiares e aspectos comuns aos adolescentes, demonstrando a facilidade que têm em conversar com os estudantes.

As aulas de César e Nise são interativas e os professores instigam os alunos a responderem e participarem todo o tempo da aula. É comum haver explicação do conteúdo, seguido de resolução e discussão de exercícios, atividades práticas no laboratório e avaliação, padrão que eles mantêm em todas as turmas.

Com relação ao conteúdo, César relata que gosta de trabalhar com o conteúdo de eletroquímica:

[...] E aí no conteúdo, eu acho importantíssimo, a eletroquímica, a parte de eletrólise, a gente tinha um texto maravilhoso na apostila né. Não tem mais. Esse texto falava de eletrólise e descarte de pilha, então dava para o aluno ter noção

da quantidade de energia que é gasta, na produção, como que isso interfere no meio ambiente. Isso é superinteressante, porém, a gente não tem mais esse texto, porque não vem mais na apostila. Eu acho importante por isso, e eu acho importante porque eu gosto. Primeiro a gente fala toda a coisa bonita, depois no final a gente fala “é porque eu gosto”, eu tenho afinidade com essa parte do conteúdo específica. [CÉSAR, E01U34, E01U35, E01U36, E01U37, E01U38, E01U39, 2019]

Podemos perceber esse interesse pelo conteúdo também na escolha pelo curso de formação continuada que o nosso grupo de pesquisa ofereceu e que tratava do tema eletroquímica. Além disso, César destina várias aulas para trabalhar o conteúdo, mesmo que tenha que concluir no ano letivo seguinte.

Já Nise descreve a importância de trabalhar com o conteúdo de eletroquímica pois se trata de um conteúdo bastante complexo e que sempre é cobrado em avaliações externas.

Nas aulas, César e Nise não demonstraram desconforto com a câmera na sala, muitas vezes interagem comigo, o que ajudava a deixar os alunos mais confortáveis com a presença da pesquisadora em aula. Os alunos de César também não se mostraram incomodados, inclusive me prometeram um bolo para comemorar meu aniversário e me convidavam para participar nas fotos das turmas. Os alunos de Nise me viam como outra professora na sala e era bastante comum pedirem minha ajuda na resolução de exercícios. Os professores e alunos também me convidavam para participar de outras atividades além das aulas, como a feira de ciências, as reuniões da coordenação, as formações continuadas e a festa de carnaval. Me senti bastante acolhida pela escola.

Nise também compartilha conosco sua visão das escolas PEI e regulares:

Eu já ouvi falar que tentasse coisas no PEI, dá certo e levam para o regular. Só que isso daí cai por terra porque tudo está virando PEI, então não vai levar nada para o regular. Na verdade, é uma adaptação do regular para virar PEI. E essas disciplinas do Inova, todas essas escolas aqui estão virando PEI, não vai ter uma escola. Então a ideia era uma adaptação das escolas para quando se tornar PEI já tem essas disciplinas do Inova. [NISE, E03U139, 2022]

6.2. Aman

Aman é uma escola da rede pública paulista, localizada na periferia da cidade de São Paulo, que atende aos níveis fundamental, médio e EJA da educação básica. Por ser uma escola regular, os alunos frequentam o espaço apenas em um turno, sendo dividido entre ensino médio durante a manhã ou noite, ensino fundamental à tarde e Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Acompanhamos as turmas da professora Enedina em 2019 durante o período diurno, das 7h15 às 12h10. Durante esse período os alunos frequentam 7 aulas, distribuídas entre a organização curricular do Currículo Paulista e do Programa Inova Educação. Segundo a Resolução 66 que estabelece a carga horária do ensino médio diurno (**Figura 14**), ela foi especificada em disciplinas que contemplam a Base Nacional Comum e parte diversificada com projeto de vida, disciplinas eletivas e tecnologia e informação. A parte diversificada é estruturada por meio do programa Inova Educação que amplia o número de aulas diárias para 7. No âmbito do programa Inova Educação, três componentes curriculares passaram a compor matriz curricular do Estado de São Paulo no ano letivo de 2020: eletivas, projeto de vida, e tecnologia e inovação.

As disciplinas eletivas são ministradas semestralmente por professores da escola e versam sobre temas escolhidos pelos próprios docentes e que tenham relação com o projeto de vida dos alunos. Os professores podem oferecer uma ou mais disciplinas eletivas que devem ser aprovadas pela gestão verificando sua relação também com o Currículo Paulista. A professora Enedina relata que os professores apresentavam certa resistência com as disciplinas eletivas, mas que em 2020 aceitavam melhor a proposta:

Eu acho que na nossa não vai começar ainda, esses novos itinerários formativos. Porque esse ano eu digo que teve uma consolidação do Inova, dentro do currículo paulista. Eu digo isso porque os professores aceitaram melhor. Ano passado poucos professores fizeram a opção para alguma disciplina do Inova. Esse ano, eu falo até por mim, eu ofereci duas aulinhas dentro do Inova na minha jornada. Então acho que o pessoal vê como é que ia ser a apresentação dele no primeiro ano, e esse ano eu percebi que muitos, muitos professores mesmo montaram sua jornada com o Inova. Tanto é que na complementação de jornada vi muitos professores procurando para complementar a grade com o Inova, coisa que já não tinha ano passado. [ENEDINA, E02U69, E02U70, E02U71, E02U72, E02U73, 2020]

Figura 14: Matriz curricular do ensino médio diurno

MATRIZ 3 ENSINO MÉDIO – DIURNO							
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais
			1ª série	2ª série	3ª*		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300
		ARTE	2	0	2	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120
		FÍSICA	2	2	0	160	120
		QUÍMICA	2	2	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	90	
	LÍNGUA INGLESA	0	2	0	80	60	
	ELETIVAS 1	2	0	2	240	180	
	ELETIVAS 2 **	0	2	2	80	60	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS**	0	3	3	240	180	
	EDUCAÇÃO FÍSICA***	0	2	0	80	60	
APROFUNDAMENTO CURRICULAR****	0	10	20	1200	900		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO PRESENCIAL DENTRO DO TURNO			5	15	25	1800	1350
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO			35	35	35		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO EXPANSÃO NO CONTRATURNO			0	7	5	480	360
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	42	40		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1680	1600	4680	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1260	1200		3510

*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.

** As aulas dos componentes Eletivas 2 e Orientação de Estudos do Itinerário Formativo serão ofertadas conforme opções da expansão da carga horária.

***As aulas de Educação Física da carga horária do Itinerário Formativo serão ofertadas no contraturno ou aos sábados de forma presencial ou pelo CMSP, conforme consta na expansão da carga horária.

****A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

As aulas dos componentes Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, Língua Inglesa, Eletivas 1 e os componentes do aprofundamento curricular e da Formação Geral Básica serão ofertadas de forma presencial dentro do turno.

Fonte: Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, ano de referência 2023.

As atividades de projeto de vida acontecem semanalmente, em dois tempos de 45 minutos, com o objetivo de reflexão e gestão das metas e objetivos futuros dos alunos. O Inova Educação também prevê atividades de acolhimento, onde os próprios alunos recebem os alunos matriculados, apresentam a escola e as diferentes atividades proporcionadas por ela.

Tecnologia e Inovação é um componente ministrado uma vez por semana. Esse componente ainda é pouco divulgado na escola pois ele depende de investimento para compra de computadores, instalação de internet e kits aos alunos. A escola ainda não teve oportunidade de usufruir desse investimento.

Outras atividades como feiras científicas, reuniões entre os alunos e exposição de trabalhos também contam com a participação de todos, embora sejam menos comuns.

O espaço da escola é distribuído em um prédio principal de 3 andares e a quadra poliesportiva coberta. No primeiro andar do prédio estão alocadas a secretaria, a sala de professores, o pátio e cozinha. Nos demais andares estão as salas de aula, o espaço destinado ao laboratório de informática e sala de leitura e o laboratório de ciências que também é a sala ambiente da professora Enedina.

O laboratório de ciências é um pouco maior que uma sala de aula comum da escola, mas além das cadeiras e mesas possui alguns materiais de laboratório. A professora Enedina comenta que há muitos anos luta para ter um laboratório equipado para as aulas práticas, mas só no ano de 2020 conseguiu fazer a compra de alguns poucos reagentes e vidrarias.

Enedina parece ser uma professora que se dedica bastante à escola. Desde 2013 ela é professora de Química e ministra aulas para todos os anos do ensino médio, além de já ter ministrado aulas de Física e Matemática na falta de professores. Enedina é formada em engenharia Química e fez um curso de licenciatura curta para ministrar aulas na educação básica. Em 2019 ela também concluiu um curso de pedagogia e comenta que pretende ingressar num programa de pós-graduação em breve. Em 2022 Enedina passa a fazer parte da equipe de gestão, no cargo de vice-diretora do período vespertino.

Os colegas de Enedina comentam que ela é muito engajada e já participou de muitos cursos de formação continuada em universidades ou organizados pelo Estado. Entramos em contato com Enedina por meio de um curso que ela participou na Universidade de São Paulo e que foi oferecido pelo nosso grupo de pesquisa.

Os alunos demonstram muito respeito por ela em sala de aula, embora tenham problemas recorrentes com assiduidade. A professora comenta que é comum os alunos desistirem ao longo do ano e que faltam muito nas aulas, principalmente no último bimestre. Em algumas aulas havia apenas 1 ou 2 alunos em sala, o que deixava Enedina aborrecida, mas seguia com o planejado para o conteúdo. Além disso, em sala, os alunos eram pouco participativos, mesmo com o esforço da professora para que eles respondessem, apenas o mesmo grupo de alunos respondia às questões formuladas.

Com a nossa presença em sala, inicialmente os alunos pareciam mais agitados, querendo aparecer nas filmagens e faziam brincadeiras na frente da câmera, porém, logo se acostumaram e passaram a quase ignorar a presença da câmera, interagindo pouco com a pesquisadora.

Sobre o conteúdo de oxirredução, Enedina relata que o acha importante e que o curso ministrado pelo nosso grupo a ajudou a planejar suas aulas:

Acho, e assim, esse ano eu descobri o quanto ele é complexo. Eu acho que, assim, desde esse, do ano passado né, quando eu fui fazer o curso... Eu sempre falei um pouco de oxirredução, sempre teve essa contextualização, e todo ano eu não achava bom, não achava que chegava no final. E aí eu ficava tentando mudar, e aí eu percebi que talvez faltasse um pouco de didática da minha parte, para o negócio melhorar. **E eu vi que faltava mesmo quando eu fiz o curso. Quando eu fiz o curso de pilhas lá, de oxirredução, eu vi o quanto as coisas não estavam interligadas. Foi aí que eu comecei a refazer, re-planejar todo esse conteúdo e verificar.** E aplicando, exatamente quando eu reformulei todo ele, esse ano fez muito mais sentido para mim quando eu estava explicando, e faz muito mais sentido do que eu tenho que acrescentar do que nos outros anos. Porque nos outros anos eu estava tentando acrescentar e eu não chegava num denominador comum, eu não chegava aonde eu gostaria de chegar. Então assim, eu percebi isso, então assim eu vejo o quanto é importante. [ENEDINA, E01U22, E01U23, 2019]

As aulas de Enedina sobre o conteúdo iniciam pela leitura de um texto, explicação sobre o conteúdo e exercícios. Em 2019 ela relata que conseguiu inovar no conteúdo com a ajuda do grupo de pesquisa, pois, realizou uma atividade de laboratório para demonstrar a pilha de Daniell, mas comenta que antes não seria possível pois havia poucos materiais disponíveis no laboratório.

6.3. Arnor e Aman e os desafios da pandemia

Ambas as escolas, assim como todas as outras do país, foram fechadas em março de 2020 quando a transmissão pelo coronavírus e desenvolvimento da Covid-19 se tornou uma pandemia. Os professores relataram que no início recebiam poucas informações do governo a respeito da estruturação das aulas à distância.

Como que foi no início da pandemia para a gente na escola, chegou para a gente como chegou para a geral. O que não se sabia é como a gente deveria como conversar com os alunos, essa troca de informação. Num primeiro momento falaram para a gente “mandem as atividades por e-mail, por e-mail da coordenação pedagógica, que a gente vai mandar pros alunos”. Mas não tinha estrutura nenhuma. No primeiro momento, assim que chegou “olha, foram suspensas, vocês não vão poder ir pra escola”, mas não tinha nenhuma estratégia de como deveria ser a abordagem com os alunos, como que ficaria o ensino. Eu acho que a princípio veio essa preocupação de que seria uma coisa momentânea, então assim, o governo fechou né, veio as diretrizes de que a escola ia fechar, mas não veio nenhuma diretriz de como a escola ia se adaptar a isso. [ENEDINA, E02U01, E02U02, E02U03, 2020]

Nesse período ambas as escolas se organizaram para manter o contato com os alunos online, usando os recursos que tinham no momento. César e Enedina relatam que foi iniciativa da escola utilizar o Google sala de aula:

Então quando chegou essa informação de que a gente ia mandar para os alunos e tal, eu e uma amiga a gente já tinha usado o Google Classroom, a gente fez um curso na USP uma vez, não sei se ainda tem, mas tinha uns minicursos, de um dia, dois dias, eram as sextas-feiras geralmente, uns cursos do pessoal da aplicação. [...] Que eles mostraram o Classroom, que o governo tinha essa parceria com o Google, pagava para isso, que o estado poderia usar. Isso há anos, eu acho que uns quatro anos atrás, para ser sincera, que essa informação veio para a gente. E na época eu lembro que a gente fez uns formulários com as ferramentas do Google e tudo mais, a gente começou a usar na época, eu e uma outra professora. E aí a gente lembrou disso, no dia que falaram para a gente que a gente ia mandar as atividades, aí gente “porque que a gente não usa? já que vai lotar nosso e-mail, vamos usar!”, porque os alunos têm e-mail institucional. A gente lembrou que a gente tinha e-mail institucional, e eles tinham e-mail institucional. [ENEDINA, E02U04, E02U05, E02U06, E02U07, 2020]

Nós paramos em março, aí a escola se estruturou para criar Google Sala de Aula, demos os nossos pulos e começamos. [CÉSAR, E02U01, 2020]

O governo então determina duas semanas de férias para todos os alunos e professores na segunda e terceira semana de abril de 2020, para que o mesmo planejasse uma reestruturação das atividades. Nesse período foi criado o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, principal canal de aulas à distância do governo de São Paulo. Segundo o site do Centro de Mídias, os alunos têm acesso aos conteúdos cuidadosamente elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais. A transmissão das aulas para o público do ensino médio acontecia ao vivo pelo site e aplicativo do Centro de Mídias e na televisão por meio do canal TV Educação.

Nesse período os professores começaram a organizar suas aulas online acrescentando além do Google Sala de Aula as aulas do Centro de Mídias. Porém, os professores foram organizando modos de interação simultânea com os alunos, um deles o Google Meet:

Eu dava aula pelo Meet, sempre teve Meet, mas no começo eu gravava aula no Youtube. Ai no Meet eu passava o link para os alunos. Porque o Meet a gente demorou para começar a usar, a gente foi usar o Meet efetivamente lá para maio. Então até maio, eu mandava o link do Youtube, os alunos assistiam, tinha uma lista de exercícios, e eu tirava dúvida no Whatsapp ou no Google Sala de Aula. Quando a gente começou a usar o Meet com frequência, aí eu comecei a dar aula pelo Meet com Power Point, só que nem tudo dava certo. Então, por exemplo, calcular pH com concentração de H⁺, eu não conseguia usar o Meet aí eu ia para o Youtube,

gravava, os alunos assistiam e eu ia ali no Google Meet e eles tiravam dúvida. E no Google Sala de Aula, depois que ele foi transferido para o e-mail institucional, que é o e-mail do governo, eu colocava o vídeo lá e o aluno podia assistir sem gastar internet, então isso era bom. Então o Google Sala de Aula do governo não consome internet, só para aluno baixar o aplicativo do centro de mídias, ele consegue ver todo o material sem consumir dados. [CÉSAR, E02U20, E02U21, E02U22, E02U23, E02U24, E02U25, 2020]

Enedina comenta que na escola em que leciona houve resistência dos professores em utilizar o Google Meet, mas que ela passou a usá-lo praticamente junto ao Google Sala de Aula. Além disso, Enedina enviava resumos semanais, feitos por ela mesmo, e lista de exercícios aos alunos para cada tópico novo que abordava. Esses resumos tinham relação com o que foi abordado no Centro de Mídias, mas seguiam a ordem que a própria professora estabelecia.

As aulas permaneceram com o Google Sala de Aula, o Google Meet e o Centro de Mídias durante o ano letivo de 2020. César relatou que no último bimestre de 2020 outra estratégia sugerida pelo governo também foi utilizada na escola:

Agora nesse último bimestre a gente trabalhou com roteiro de estudos, então foi bem bacana, porque daí tinha um título, tipo “qual gordura faz mais mal pra saúde?”. Tinha uma introdução, o aluno ia pesquisar sobre a gordura saturada e insaturada, entender a diferença entre elas, eles tinham a aula e entendiam que saturada e insaturada é uma classificação de cadeia orgânica, e aí no final eles criavam um mapa mental, com os nomes das classificações ou eles avaliavam a própria aula já: “então, com essa aula eu consegui aprender tal coisa e agora eu sei a diferença entre gordura saturada e insaturada”. Deu certo o roteiro de estudos para aqueles que já estavam empenhados, mas como era o último bimestre já estavam em reta final. **Mas foi bacana o roteiro de estudos, nós tivemos uns roteiros bem bacanas, todo mundo né, todas as disciplinas, que foi uma sugestão do estado, e que deu certo, dentro do esperado deu certo.** [CÉSAR, E02U42, E02U43, E02U44, 2020]

A participação e frequência dos alunos durante o ano letivo de 2020 diferencia-se para as duas escolas. Nas turmas da professora Enedina frequentavam 4 a 10 alunos ao todo para cada série do ensino médio. Enedina conta que precisou juntar alunos de turmas diferentes numa mesma turma, “aqueles que sobraram, que resistiram” [ENEDINA, E02U52, 2020], e mesmo assim o número de alunos em sala não passava de 15. Além do número pequeno de alunos que frequentavam as aulas, havia pouca participação e interação nas aulas. A participação foi menor ainda dos responsáveis que acompanhavam os adolescentes na escola.

A gente teve uma reunião de pais e posso dizer que poucos pais se envolveram. A gente teve pouca aceitação dos alunos, mas a mesma proporção de alunos que está entrando e assistindo as aulas é mesma da preocupação dos pais, não. Estou

falando com base na reunião de pais, nessa reunião que a gente teve para explicar a gente não teve muito retorno. **Eu tinha só 20% de alunos da sala que participavam das aulas, e quantos pais participavam da reunião? 5%.** Então teve muita confusão de pais indo na escola para questionar algumas coisas que estavam acontecendo. Querendo tomar ciência agora, dois bimestres passados. A gente está sempre chamando, mas a gente acaba pensando o seguinte “como que você tem um filho matriculado na escola, não tá indo pra escola e você não quer saber o que está acontecendo”. Parecia que era uma coisa que ninguém tinha televisão em casa, que a gente voltou para a gripe espanhola, ninguém tinha acesso à informação. Teve pais que no final agora vieram correr atrás, “ahh vocês não falaram nada”, como assim a gente não falou? Então é falta de interesse mesmo. Sem contar que eu fiz muita busca ativa! [ENEDINA, E02U52, E02U53, E02U54, E02U55, E02U56, E02U57, E02U58, E02U59, 2020]

Na escola de César apesar de enfrentarem o mesmo problema da evasão dos alunos o número foi comparativamente menor. A porcentagem de alunos que frequentavam e participavam das aulas também diminuiu:

Olha, eles entregam as atividades. Participar da aula o máximo que eu tive, de 120, foi 40, participando da aula online. Entregando, de 120, uns 80 entregam. 80 para mais, depende do bimestre e do humor deles. Só que é uma entrega né, ele vai lá, pega a resposta. Mas participando da aula, interagindo, agora no último bimestre eu estava com uma faixa de 15 a 20. O que lotava a sala eram os estagiários. Por que o que aconteceu? As demandas sociais elas batem na porta. Porque é terceiro ano, 17 anos, eles vão fazer o quê? Eles vão trabalhar. Então já teve caso de aluno, em horário de almoço querer apresentar trabalho. Aí eu falei para ele “vai almoçar, não vai apresentar trabalho, você já tem nota já, só de você já ter vindo, pega esse horário e vai almoçar”. Vou fazer o que com essa criança? Então caiu muito porque eles começaram a trabalhar, eles começaram a fazer curso profissionalizante. E muitos tiveram depressão, síndrome do pânico, essas doenças mentais. [CÉSAR, E02U31, E02U32, E02U33, E02U34, E02U35, E02U36, E02U37, 2020]

César atribui o não abandono dos alunos e a frequência em aula à participação e influência dos responsáveis que receberam auxílio dos próprios professores e outras instituições.

Nossa, é graças aos pais, porque você liga pro aluno ele não responde, você liga pro pai o aluno aparece no Whatsapp com foto. Porque os pais, eles já acreditavam na escola, mas a gente ajudou muito, a gente dava cesta básica, a gente estava presente, a gente não deixou de dar apoio aos pais. Então eles meio que se sentiram na obrigação de dar retorno para a gente, aí deu super certo. Em relação com pai assim a gente não teve nenhum problema, não teve nenhum pai que reclamou. [CÉSAR, E02U45, E02U46, 2020]

Além da relação com os alunos e com os responsáveis, as escolas também mudaram sua organização para atender aos desafios da pandemia. Na escola de César o número de aulas

diárias foi diminuído de 9 para 6, sendo assim, a disciplina de Química que antes era organizada em 3 aulas por semana passou a ter 2 aulas semanais. Na escola de Enedina, como ela passou a ter apenas uma turma de segundo ano diurno e uma turma de EJA ela ministrava uma aula por semana para cada turma, ou seja, também houve diminuição no número de aulas semanais. Entretanto, Enedina pontua que enviava o resumo e lista de exercícios toda semana para os alunos, então o estudo em casa continuava mesmo sem interação simultânea com a professora.

No final do ano letivo de 2020 ainda tínhamos muitas dúvidas e poucas respostas sobre como seria o início do ano letivo seguinte. As questões sobre vacina, o “dois anos em um”, o novo currículo, os itinerários formativos, apesar de circularem entre os professores havia pouca resposta homologada e definida pelo governo. Quando perguntei se havia alguma perspectiva para o ano seguinte os professores responderam:

Ah a perspectiva é, alguém falou sobre, enquanto não se tem vacina, eu prefiro aguardar hoje o retorno. Hoje a gente está falando que em julho a gente vai retornar. Então toda data que chega vem uma outra. Então é difícil você alocar, porque a gente não tem ainda uma homologação de vacina, a gente tem perspectiva, e dentro do nosso público-alvo a gente não está inserido ainda dentro desse cronograma de vacina. Fica muito difícil validar alguma coisa, como que eu vou validar sendo que a gente não tem ainda os protocolos para isso. E tem ainda esse negócio de 10%, como que eu dou aula para 10% dentro da sala, e o restante? Sem contar que tem ainda diretrizes traçadas que o ano que vem seria dois anos em um. Então para quem está no segundo ano tenha o segundo ano com retomada do primeiro. Quem está no terceiro tenha o terceiro ano com retomada do segundo. A gente está em um “8 bimestres” e não 4. Então como é que a gente começa a colocar essa discussão dentro de um período diferenciado. Como que eu vou trabalhar o currículo se o currículo é para trabalhar em 4 bimestres, como que eu vou trabalhar um ano em 8. [ENEDINA, E02U77, E02U78, E02U79, E02U80, E02U81, E02U82, E02U83, E02U84, E02U85, 2020]

Não temos nada, mas nós acreditamos que a gente vai pelo menos iniciar online. Até porque tem toda essa questão da vacina, eu acho que volta online, porque o governo já tem centro de mídias já tem o Google Sala de Aula, tudo que não consome dados, então. Mas não temos nada oficial. O que acontece é assim, todos os alunos vão ser aprovados, com exceção daqueles alunos que não entregaram nada, mas não existe aluno que não entregou nada. Então todo mundo vai ser aprovado e todo mundo vai ter direito a recuperação. Então na verdade o que vai vir aí pela frente, que ainda não foi divulgado, é essa estratégia de recuperação de 2021. Se vai ser semanal, ou uma vez no mês, isso a gente ainda não sabe. Mas vai acontecer, porque tem legislação falando, como se fosse 8 bimestres né, só que esses 8 bimestres o aluno vai para outra série, ele não fica na série. E o 4º ano é opcional, que o aluno do terceiro ano pode escolher fazer a 4ª série, e ele teria que fazer no mínimo, acho que são 3 disciplinas que ele pode fazer. Mas não é o caso da nossa escola, na nossa os alunos não vão optar pelo 4º não do ensino

médio, porque os parceiros da educação vão oferecer um cursinho pré-vestibular aos sábados para todos os alunos da terceira série desse ano. Então não tem um motivo para eles quererem fazer a quarta série, para eles é mais fácil trabalhar de segunda a sexta e de sábado ir lá fazer o cursinho. [CÉSAR, E02U51, E02U52, E02U53, E02U54, E02U55, 2020]

Hoje sabemos que as aulas presenciais iniciaram oficialmente em 08 de fevereiro de 2021, e que o processo envolveu muitas disputas entre os sindicatos dos professores, a sociedade civil e o governo. As aulas, entretanto, não retornaram ao seu formato habitual, foi implementado um sistema de rodízio entre os alunos e as atividades eram primordialmente de recuperação em ambas as escolas. Os estudantes seguiam em casa na maior parte dos dias e acompanhando as aulas do Centro de Mídias.

Em 2021 também foi o primeiro ano de implementação dos itinerários formativos nas escolas. A influência em nossa pesquisa começou a ser sentida em 2022, ocasião em que a professora Nise ministrava conhecimentos da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos para o segundo ano do ensino médio. Essa implementação modificou profundamente o cotidiano das escolas e dos professores. O aumento da carga de trabalho é um dos sinais mais latentes que será abordado mais adiante.

Algumas perspectivas também podem ser apontadas para o ano de 2023 e subsequentes. Por exemplo, ao participarmos da reunião de planejamento da escola Arnor percebemos as suspeitas da centralidade das escolas PEI na gestão Freitas/Feder, conforme apontam os gestores da escola Arnor. Ambos os professores gestores da escola destacam que, para este ano letivo, a frequência dos alunos será “o carro-chefe da SEDUC, e precisa ter pelo menos 90%”. Na fala do vice-diretor “alunos que não se adaptam ao PEI vão ter que mudar de escola”. [DIÁRIO, U14, 2023] Os professores ainda destacam que pensam que “o ano que vem não vai ter mais PEI, seremos os elefantes brancos da rede, nós temos o holofote”. Para o professor, o PEI “é tão importante que foi colocado no regular, de forma equivocada, mas é importante”. [DIÁRIO, U15, 2023] e que por isso “se a gente não atingir os resultados esperados não tem sentido a gente ser PEI”. [DIÁRIO, U16, 2023]

Nessa seção relatamos brevemente o contexto das escolas que participam da pesquisa, os professores e as relações entre estudantes e responsáveis. Intencionalmente acrescentamos trechos de entrevistas na íntegra, sem nenhuma mudança, mesmo que fossem longos. Nossa intenção é demonstrar como parte dos dados se mostraram a nós. Esses dados serão abordados com maiores detalhes nas seções seguintes, bem como outros detalhes do contexto que nos mostrou outros pontos de vista.

Nossa intenção foi também demonstrar que as escolas, apesar de possuírem elementos que se assemelham, são profundamente diferentes. Não só o perfil da escola, mas o ambiente, os alunos, as relações, influenciam o que procuramos observar na pesquisa. Nas próximas páginas contamos mais.

7. PARTE I. A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Conforme expomos na seção de metodologia desta tese, a categorização dos dados e a Análise Textual Discursiva foi realizada com base na abordagem curricular processual que destacamos na sessão de fundamentação teórica. O procedimento foi organizar as falas de acordo com o domínio curricular o qual os professores se referiam. Relembrando, os domínios do currículo são: o Currículo Prescrito, o Currículo Apresentado, o Currículo Escolar, o Currículo Modelado e o Currículo em Ação.

No decorrer da pesquisa também realizamos uma organização dos dados para separar as falas referentes aos domínios curriculares e às ações e estratégias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implementação da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista. Isso ampliou ainda mais a nossa visão sobre a política educacional do Estado de São Paulo e proporcionou que nós descrevêssemos as consequências das ações perpetradas na prática dos professores protagonistas da pesquisa e como a gestão da SEDUC influencia todos os domínios do currículo.

Sendo assim, essa seção relacionada aos dados e aos resultados da análise está organizada em três partes principais. Na parte I abordaremos a construção curricular nas escolas, explicitando para cada domínio curricular quais as categorias foram criadas e como as unidades foram agrupadas. Partindo dessas categorias pudemos construir novas interpretações e chegar aos resultados que iremos expor.

Na parte I também mantivemos um quadro com as categorias iniciais para que possam ser observadas as mudanças que realizamos no amadurecimento da pesquisa de doutorado. Porém, a descrição das categorias segue a categorização final da Análise Textual Discursiva realizada.

Na parte II o foco será a política educacional paulista no período da pesquisa e suas influências no trabalho dos professores. Buscamos também traçar um comparativo com as ações da SEDUC para implementação do Currículo Paulista em 2008. Nessa análise também expomos as categorias finais e as unidades elementares categorizadas.

Em ambas as partes optamos por apresentar os dados de forma cronológica, partindo das falas e críticas dos professores em 2019, até a implementação atual do currículo e reforma. Esse aspecto, ao nosso ver, é importante para tentar demonstrar como as visões dos professores foram mudando em virtude do que observavam em seu cotidiano nas escolas.

Também é perceptível que algumas categorias anteriormente agrupadas em um domínio curricular agora fazem parte da segunda seção que apresenta a gestão da SEDUC. Percebemos

a necessidade dessa mudança em virtude do aprofundamento nos referenciais teóricos que abordam a política educacional paulista, além dos referenciais que nos auxiliam olhar para políticas educacionais, como a Nova Gestão Pública.

Por fim, os metatextos produzidos para as partes I e II se encontram ao final da descrição das categorias e unidades de análise, na parte III. Nessa seção descrevemos algumas reflexões que esses 4 anos de pesquisa proporcionaram, buscando relacionar a pesquisa longitudinal, o contexto paulista, a produção de desigualdades pela SEDUC, entre outros.

7.1. Currículo Prescrito

Começamos no primeiro âmbito curricular que trata do currículo prescrito, oficial. Em nossa pesquisa o currículo prescrito trata da Base Nacional Comum Curricular, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Currículo Paulista, dessa forma, buscamos ao longo dos dados produzidos referências feitas pelos professores a esses documentos. Inicialmente percebemos que, embora sejam documentos importantes na história da educação básica brasileira, os PCN e as DCNEM não são citadas em nenhum contexto, nem em sala de aula, nem em entrevistas e outras conversas. Isso nos levou a selecionar e codificar trechos em que a BNCC ou Currículo Paulista eram discutidos pelos professores. Por meio da primeira codificação percebemos 8 categorias iniciais que variaram a frequência entre os professores e coordenadoras que entrevistamos

Quadro 5: Categorias Iniciais para o domínio do Currículo Prescrito

Categorias Iniciais	Unidades codificadas
Incerteza	30
Formação inicial para outra realidade dos professores	14
Currículo como utopia	10
Falsa participação na construção	10
Resistência	8
Currículo extenso	5
Avaliação como referência	3

Fonte: autoria própria

Devido à diferenciação que relatamos anteriormente as categorias finais da Análise Textual Discursiva que realizamos, para o domínio do Currículo Prescrito, estão detalhadas no Quadro 6. Essas categorias tratam de denúncias e desabafos feitos pelos professores com relação ao enfrentamento dessa nova realidade posta e suas visões e críticas sobre o Currículo Paulista e a BNCC. Na sequência descreveremos como as unidades elementares codificadas se

complementam e nos auxiliam a compreender o fenômeno da construção curricular nas escolas campo, de acordo com a influência do Currículo Prescrito.

Quadro 6: Categorias Finais para o domínio do Currículo Prescrito

Categorias Finais	Unidades codificadas
Currículo utópico	12
Currículo extenso	6
Outra formação	16
Currículo vago	16
Desencontro entre currículos	5
Avaliação como referência	11

Fonte: autoria própria

CURRÍCULO UTÓPICO: A base comum já dá uma estremeçada, porque ela não pode, não dá para ser aplicada, normalmente, dentro do ambiente que nós estamos. [ENEDINA, E01U59, 2019]

Os professores relatam, nervosos, sobre as dificuldades que teriam para adaptar a Base para seus contextos. Enedina relata que o Currículo do Estado de São Paulo foi construído para uma escola ideal, a professora inclusive cita a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como o modelo de escola para qual o currículo foi planejado. Segundo ela, o Currículo Paulista foi planejado para contemplar quatro aulas de Química, porém nas escolas regulares do Estado são apenas duas aulas para o componente:

Eu não posso fazer uma apostila que foi com base em quatro aulas, e eu sei que o estado fala que o mínimo tem que ser isso, aí eu preparo uma coisa de quatro, e a sua realidade é dois, aí eu falo para você se adaptar. [ENEDINA, E01U115, 2019]

Para quem que você fez isso então? Se você não fez isso para quem realmente, para você, quem é que você está respeitando? Então é esse, esses pontos que eu olho. [ENEDINA, E01U116, 2019]

Ambos os professores citam que os documentos curriculares foram pensados para um contexto ideal: “é muito fácil montar um currículo assim, com tudo muito bem enquadrado” [ENEDINA, E01U56, 2019], e nesse sentido é utópico:

Então é bonito, o currículo do Estado de São Paulo também é muito bonito se você vir, eu acho tanto o currículo quanto a BNCC, os documentos da BNCC conheço menos, mas são documentos incríveis. Na teoria. [CÉSAR, E01U97, 2019]

Enedina relata que teria dificuldades para implementar as mudanças na escola Aman. A professora cita a dificuldade em entender o próprio documento, considerado confuso, e que não apresenta todos os elementos para a prática: “É o mínimo, mas de que forma?” [ENEDINA, E01U112, 2019]. Além disso, a própria rotina exaustiva da professora resulta em uma dificuldade em pensar ações para essa implementação:

E quando chegar eu devo pensar assim como é que eu vou fazer, porque eu tenho tantas aulas por dia, eu tenho uma sequência de atividades, eu não paro de uma aula para outra para preparar, para tornar isso realidade. [ENEDINA, E01U121, 2019]

Para Enedina é preciso pensar uma forma para que todos os professores consigam o mínimo, é preciso proporcionar a mesma situação para todo mundo. Essa seria uma das causas do sucateamento do ensino: “Porque quando você constrói uma base comum e você não analisa tudo que tá envolvido dentro dessa base comum, como que é isso?” [ENEDINA, E01U127, 2019]

CURRÍCULO EXTENSO: Eu já podava um pouco do currículo que é muito extenso do segundo ano, por mais que eu tenha três aulas de química, é muito extenso, não dá, não dá. [CÉSAR, E01U21, 2019]

Outro aspecto citado pelos professores sobre o Currículo Paulista no início da pesquisa, é a extensão do documento, que apresenta muitos conteúdos a serem abordados. César relatou que o Currículo do estado de São Paulo é muito extenso e por vezes tem que escolher um conteúdo para ministrar em detrimento de outros. Um exemplo é nos conteúdos atribuídos ao segundo ano, César opta por abordar superficialmente termoquímica e aprofundar os conceitos de eletroquímica e reações redox: “Mas dentro da aula eu não consigo essa parte sempre, eu tenho que privilegiar alguma coisa, eu privilegio eletroquímica e eu tiro a termo” [CÉSAR, E01U25, 2019]. Segundo ele, essa escolha é necessária pois não daria tempo de ministrar tudo em um só ano letivo: “Essa é uma parte que eu opto. Eu opto por ter, não vou ter como, vou trabalhar.” [CÉSAR, E01U23, 2019]

O contexto da pandemia também impôs essa escolha aos professores, uma vez que não seria possível manter o ritmo em aulas online. César nos contou que o governo estadual enviou, no início da quarentena em 2020, uma lista de habilidades que seriam consideradas essenciais para serem trabalhadas ao longo do ano, mas os professores tiveram liberdade para modificar

tal lista de acordo com as demandas dos próprios alunos: “A gente geralmente tirava algumas coisas, tem disciplinas que adicionou coisas, que bom, química não dá. Então a gente selecionava o que a gente realmente achava importante.” [CÉSAR, E02U26, 2020]

Para Nise a ordem selecionada para apresentação dos conteúdos presentes no currículo também influencia a abordagem dos conceitos. Um exemplo é o caso de os conceitos de eletroquímica serem alocados no último bimestre do segundo ano do ensino médio. Nise destaca que devido ao grande número de conteúdos acaba não dando tempo de ministrar todo o conteúdo:

Porque eu acho que é desleal isso, é o conteúdo mais complexo, aí deixa para o final do ano. O ano passado mesmo eu não dei porque não deu tempo, e aí acaba acontecendo isso, porque sempre o professor deixa para o final e acaba nem dando tudo ou não dando. [NISE, E02U22, 2021]

OUTRA FORMAÇÃO: Não é uma coisa impossível, mas você entende que eu não tive uma formação? [CÉSAR, E01U115, 2019]

Para César e Enedina os documentos curriculares oficiais não foram pensados considerando a formação inicial de professores tão diversa que temos no país. César comenta que há uma tendência no ensino do professor polivalente, segundo ele, o professor polivalente é aquele “que dá aula de tudo”. César ainda destaca que esse espaço foi aberto pela gestão no Estado que permite que o professor ministre aulas de outras disciplinas que não aquela da formação inicial: “A gente tem isso, quando você entra no Estado, a gente tem uma possibilidade de dar aula de física pela nossa formação, a gente tem aquele monte de matéria lá, eu não dou.” [CÉSAR, E01U113, 2019]

Ainda segundo César, não tem como um professor “dar aula de tudo” se o governo não der formação específica. Além da formação, a experiência também seria um fator muito importante para que os professores deem conta das novas demandas. Para César, ser professor é muito mais que saber o conteúdo e que “se você pegar, com todo respeito, qualquer doutor da USP para vir dar aula para os meus alunos, os meus alunos não vão entender nada. [CÉSAR, E01U116, 2019]”, pois essa formação não se compara aos seus 8 anos de docência na escola básica:

É diferente, eu tenho uma vivência de oito anos dando aula de química, você acha que essa minha aula de eletroquímica começou assim? Não, imagina, eu fiz um monte de ~~merda~~ até chegar aí, uma construção. [CÉSAR, E01U123, 2019]

Nas falas de Enedina podemos acrescentar a visão de que o documento foi construído para uma realidade que não é a da escola pública e que na formação inicial os professores não são preparados para trabalhar com documentos que não fazem sentido na realidade escolar: “Então eu falo que isso é desigual. Essa é a questão da desigualdade, a gente não prepara nada para isso, eu mando coisas assim como se fizesse totalmente sentido. E às vezes no dia a dia não faz sentido.” [ENEDINA, E01U125, 2019]

Professor César relata que teria dificuldade em trabalhar todas as disciplinas da área de ciências naturais e que não apoia essa mudança na lógica das disciplinas:

Então não acredito, não apoio esse tipo de método de trabalhar, eu acho bonito eu trabalhar a química e a física, a matemática, e a Biologia, acho que a matemática nem entra nesse eixo, não, matemática tem um eixo só dela. Mas a maioria dos professores... tem matemática do ensino fundamental. Eu prefiro matemática do que física, por exemplo, entendeu? A matemática do Ensino Fundamental se der na minha mão a gente vai, mas física [risos nervosos]. Não é uma coisa impossível, mas você entende que eu não tive uma formação? Eu penso que para você ensinar não é só ter a formação na área, entendeu? [CÉSAR, E01U115, 2019]

Para Nise, esse problema se agravou com a implementação do novo currículo uma vez que as novas “frentes” demandam diferentes formações. Ao contar sobre o acúmulo de atividades que deve gerenciar na escola, a professora destaca que passou a ministrar aulas de química da Formação Geral Básica para o primeiro e segundo ano, os diferentes componentes curriculares dos itinerários formativos, as disciplinas eletivas e acompanhar os alunos na orientação de estudos com foco em matemática, totalizando 6 frentes que ela tenta administrar:

Mas eu acho assim, química para o segundo ano e para o primeiro é fácil de preparar, porque é um conteúdo que eu domino. O itinerário que eu tenho que ter um tempinho a mais porque é aprofundamento e tem muita coisa que é contextualização. [NISE, E04U42, 2021]

Orientação de estudos é matemática básica, então eu não fico muito preocupada. E eletiva a gente está com um projeto para fazer iniciação científica, então a gente já procura fazer um projeto que os alunos façam mais do que eu tenha que ficar preparando coisas para eles. Então estou fazendo desse jeito. [NISE, E04U43, 2021]

CURRÍCULO VAGO: Mas o que eu como profissional faço? Os alunos precisam aprender isso, o Estado mostra até aqui, eu mostro tudo. [NISE, E03U120, 2022]

Em várias ocasiões os professores relataram a grande extensão do currículo prescrito e como esse acaba sendo utópico e não contempla a realidade escolar. Esse cenário, no entanto, muda com a implementação da Reforma do Ensino Médio e do Currículo Paulista a partir de 2020. Nise detalha que a nova seleção de conteúdos não contempla e que por isso ela acaba abordando mais conceitos do que está no documento:

Então eu não fico muito focada no currículo, o currículo é para me orientar assim, qual é o conteúdo que, aí eles não falam como conteúdo eles falam objetos de aprendizagem. Qual é o objeto de aprendizagem que eu vou dar agora? Ah é equilíbrio químico? Ah tá, então preciso lecionar isso, isso e isso. E aí passa do que está lá. [NISE, E03U125, 2022]

Segundo Nise, ela então já se organiza nas aulas para lecionar mais do que tem no documento, optando por expandir os conceitos por se preocupar com o que será cobrado em vestibulares e avaliações externas: “Então eu tenho uma aula, química teve agora a parte de equilíbrio químico no primeiro bimestre. Eu dei Kc, no currículo em ação não tinha constante de equilíbrio. Mas isso é uma coisa recorrente no vestibular, eu não vou dar?” [NISE, E03U121, 2022]

Para criar sua própria seleção dos conteúdos a professora Nise destaca que prioriza os conceitos químicos básicos:

Tudo que é de química, química mesmo pura, eu estou priorizando. Então a parte de saneamento básico, eu não dei prioridade, porque biologia vai trabalhar. [NISE, E04U34, 2021]

Então essas coisas que é meio blábláblá, é importante, mas eles conseguem ler e entender. Ligações químicas não, equilíbrio não. Aí teve radioatividade, nossa eu perdi muito tempo com radioatividade. Ainda atrasei o primeiro bimestre porque a gente deu, junto com a professora de biologia, a gente fez uma audiência pública relacionado a instalação de uma usina nuclear, então deu para trabalhar bem essa parte de radioatividade. É isso que eu estou fazendo, mas eu sei que não vai dar. [NISE, E04U35, 2021]

A professora ainda tece várias críticas sobre o novo currículo, destacando que “tem muita coisa faltando” [NISE, E04U08, 2021]. Além disso, há uma nova ordem curricular na

distribuição dos conteúdos, que segundo a professora afeta a explicação dos conceitos. Um exemplo é o conteúdo de entalpia, geralmente ministrado no segundo ano do ensino médio, mas que agora faz parte dos conceitos abordados no primeiro ano. Isso é um problema, uma vez que os alunos ainda não construíram conceitos de ligações químicas no momento de abordar entalpia.

Outro aspecto destacado pela professora é falta de atratividade do Currículo Paulista: “Aqui eles sugerem, o Currículo em Ação é todo assim, tem uma pesquisa e daí depois entra com o conteúdo. Eu acho isso não atrativo.” [NISE, E04U48, 2021]. Esse aspecto também foi comentado pela professora no momento da formação do ATPCG que tinha como foco abordar as atividades propostas pelo caderno do professor. Segundo a professora as atividades são chatas e ela mudaria tudo e incluiria atividades que chamassem atenção dos alunos [DIÁRIO, U08, 2021].

Na escola Arnor outro aspecto que chama a atenção foi a implementação da UC7. A UC7, Unidade Curricular 7, foi uma ação da Secretaria de Educação para implementar o NovoTec Expresso nas escolas do Programa de Ensino Integral. Essa ação modificou a Formação Geral Básica, diminuindo as aulas dos componentes gerais para implementar cursos de curta duração sobre: desenho no autocad, jogos digitais, marketing digital e vendas em redes sociais, criação de sites e plataformas digitais, edição de vídeos para youtube [DIÁRIO, U03, 2022]. Essa ação da SEDUC será explicada de forma mais detalhada adiante nessa tese.

DESENCONTRO ENTRE CURRÍCULOS: Então aí eu prestava atenção o que eu estava dando na base para não repetir no itinerário. [NISE, E03U10, 2022]

Um fator associado a implementação dos itinerários formativos e do conteúdo da Formação Geral Básica que precisa ser comentado é o desencontro entre os currículos e o material específico para cada parte. Nise comenta que imaginava que o itinerário seria um aprofundamento do conteúdo ministrado na formação geral básica, que ela chama de “base” e de química. No entanto, ela destaca com surpresa que há conteúdos que são abordados no itinerário formativo, mas que os alunos ainda não tiveram contato na base.

Um exemplo citado pela professora foi o caso do conteúdo de equilíbrio químico. O itinerário formativo inicia com o conceito de equilíbrio químico utilizando o exemplo da garrafa de refrigerante, no entanto, segundo a professora os alunos não aprendem balanceamento de reações no primeiro ano, o que ocasiona uma dificuldade no entendimento:

Porque aí esse itinerário é Química mesmo, a primeira aula ele já pede para você mostrar o equilíbrio químico que tem na garrafa de refrigerante. Ele já dá essa equação. E um aluno que vem do segundo ano, que passou pelo primeiro e não fez balanceamento, não entende o que é índice e coeficiente, ele já vê a fórmula e fica “aah não entendi nada”. [NISE, E03U08, 2022]

Segundo a professora, somente quando ela abordou equilíbrio químico na “base” é que os alunos aprenderam um pouco mais:

Porque o que eu percebi, aqui [NO ITINERÁRIO] eles não têm muita ideia de equilíbrio químico, então eu comecei com o itinerário, mas eles tiveram muita dificuldade de entender. Ai quando a base chegou em equilíbrio, aí eles estavam tendo equilíbrio químico tanto no itinerário quanto na base. Então aí eu prestava atenção o que eu estava dando na base para não repetir no itinerário. [NISE, E03U10, 2022]

Nesse momento a professora percebe que não seria capaz de aprofundar os conceitos por meio do itinerário formativo, e refletiu sobre planejar-se para ministrar outros conceitos, uma vez que o currículo foi caracterizado por ela como vago e com falta de conteúdos:

Eu teria que dar algo no itinerário, então o que eu faria, dar a base e quando tiver na base o equilíbrio químico eu vou dar outra coisa. Porque eu sempre preciso ter um tempinho a mais porque falta alguma coisa ali. Então eu daria a base e depois eu entraria com o aprofundamento. [NISE, E03U12, 2022]

Esse importante aspecto destacado pela professora merece uma minuciosa investigação e será apresentado em pesquisas posteriores.

AVALIAÇÃO COMO REFERÊNCIA: Por isso que eu te falei no começo eu sigo não é nem esse documento. Depois eu até vejo se tem ali no meio, mas eu sigo a matriz curricular não sigo isso daí. [CÉSAR, E01U127, 2019]

Um ponto que consideramos muito importante a ser acrescentado é a confusão que os documentos oficiais de ensino geram no momento de nortear o trabalho do professor. Talvez o fato de existirem muitos documentos, em instâncias diferentes e que são considerados importantes na educação, confundem os professores sobre qual documento utilizar em cada momento de planejamento de suas atividades. Por exemplo, quando questionado sobre qual documento curricular de referência utiliza na escola, César comentou que não utiliza diretamente o Currículo Paulista, apenas pontuou que utiliza a Matriz Curricular. Posteriormente o professor nos encaminhou via e-mail a matriz curricular que tratava, na

verdade, da Matriz de Avaliação Processual de Biologia, Física e Química. O professor então seleciona as habilidades que serão trabalhadas em sala de aula a partir documento:

Mas essa matriz, é a matriz processual, curricular, ela é só das habilidades. Esse aqui [se referindo ao currículo paulista] ele deve ter um texto, falando, o que espera do professor, sobre a importância da relação da sociedade, meio ambiente. Aí é esse daí. Mas esse, a matriz curricular ela é focada em habilidades, só o que o professor vai trabalhar por bimestre e acabou. [CÉSAR, E01U02, 2019]

A avaliação externa e os vestibulares acabam exercendo uma grande influência no contexto dos professores, influenciando inclusive a seleção de conteúdos que serão abordados ao longo do ano letivo. Enedina também destaca que seleciona os conteúdos com base naquilo que “servirá” posteriormente para os alunos:

E aí o segundo ponto para mim é o seguinte, isso vai servir para ele? Externamente? Pro aluno. Quando eu olho a questão do vestibular, aí quando você fala a questão de oxirredução entra nisso daí, é extremamente importante quando eu vejo nos vestibulares, Enem, Fuvest, sempre tem esse conteúdo, sempre cai alguma coisa. [ENEDINA, E01U36, 2019]

Nise propõe uma inversão na ordem curricular proposta para atender as demandas das avaliações externas, dando prioridade para aqueles conteúdos que sempre são cobrados em vestibulares, como é o caso de oxirredução:

Aí eu pensei nisso esse ano, se eu pegar, eu vou começar. Eu acho assim, que isso foi uma falha, quando foi feita a ordem das habilidades. É um conteúdo que cai todo ano no vestibular e é o mais complexo, não pode ser dado no final do ano quando está todo mundo cansado. [NISE, E02U23, 2021]

A preocupação de Nise com o vestibular está atrelada à competitividade posta pelo exame de seleção, mas também por implicações da própria Reforma do Ensino Médio, pois segundo ela: “e eu não sei como vai ser esse vestibular, porque dizem que vão adaptar. Mas que adaptação é essa, sendo que as particulares eles têm tudo que eles já tinham antes e agora só a mais. Vai ser desleal para entrar na universidade” [NISE, E04U33, 2021]

7.1.1. A prescrição curricular

Ao contatar os professores e convidá-los para fazerem parte da pesquisa já suspeitávamos que haveria poucas ou nenhuma fala sobre os PCN e as DCNEM, principalmente pelo contexto que os professores vivenciavam e por deixarmos claro nosso objeto de pesquisa desde o princípio.

Os professores, contudo, não pouparam falas sobre a Base Nacional Comum Curricular e os Currículos Paulistas. Os documentos foram considerados utópicos e planejados para um contexto fora de realidade das escolas paulistas, o que acarretaria dificuldades na adaptação para o contexto dos professores. A rotina exaustiva e as dificuldades em compreender o documento foram elencados como obstáculos para implantação, além da formação inicial para outra realidade.

Os documentos também foram caracterizados como extensos, fazendo com que os professores selecionem conteúdos em detrimento de outros, já que não havia tempo para ministrar a grande lista de conceitos propostas. A ordem selecionada para apresentação dos conteúdos também foi citada como um aspecto que influencia a prática do professor, muitas vezes a ordem não faz sentido e acaba confundindo ainda mais os professores.

É notável que esse cenário se inverte um pouco na implementação do Novo Ensino Médio e do Currículo Paulista. O documento que antes extenso agora é raso, com conteúdos estruturantes faltando e uma ordem curricular que atrapalha o desenvolvimento dos conceitos. Os aspectos ressaltados e as metodologias indicadas no Currículo Paulista priorizam temáticas sociais e deixam de lado conteúdos químicos importantes. A professora Nise relata que precisa adequar a sua rotina para ministrar mais conteúdos do que aqueles contemplados no documento.

Os diferentes conteúdos contemplados na Formação Geral Básica e no Itinerário Formativo também são fonte de inquietação nessa pesquisa. O caso dos conceitos relacionados ao conteúdo de equilíbrio químico deixa claro a pressa com que o documento foi finalizado para que São Paulo se tornasse o pioneiro na aprovação do Currículo. Isso nos inquieta porque esse é um aspecto facilmente verificável, mas que não houve o devido cuidado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Além disso, é notório que para todos os professores e coordenadoras os vestibulares e as avaliações externas continuam sendo o fator de maior preocupação. Nise prioriza os conceitos químicos principalmente porque esses serão cobrados em avaliações. Às avaliações são atribuídas tamanha importância que o próprio Currículo Prescrito para César é a Matriz de Avaliação Processual.

A implementação da UC7 foi um caos à parte. Desde o início Nise não acreditou que as aulas seriam implementadas, uma vez que demandaria organização do Centro Paula Souza e vinda de um professor “de fora” da escola. Isso foi o que aconteceu, passado um mês os alunos ainda não tinham tido contato com nenhuma aula da proposta. Esse é mais um destaque que faremos na parte II dessa seção de resultados da análise realizada.

7.2. Currículo Apresentado

O currículo apresentado se caracteriza pelas formas pelas quais o currículo oficial é reinterpretado e apresentado aos professores. No modelo que usamos os livros e manuais didáticos são considerados meios importantes nos quais o currículo é traduzido e planejado para a ação pedagógica. Portanto, as ações do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa São Paulo Faz Escola contemplam esse âmbito curricular.

Dessa forma, buscamos trechos nos quais os professores discutiam sobre os livros didáticos e cadernos do estado de São Paulo. A codificação inicial desses trechos nos levou a 11 categoriais, porém, fizemos alguns reagrupamentos e totalizamos 5 categorias intermediárias para esse domínio. As categorias iniciais que percebemos estão listadas no Quadro 7.

Quadro 7: Categorias Intermediárias para o domínio do Currículo Apresentado

Categorias Iniciais	Trechos codificados
Críticas ao caderno do estado	41
Formação “pronta”	26
Centro de mídias como referência	20
Foco nas competências gerais	14
Caderno é currículo	4

Fonte: autoria própria

Entretanto, após a modificação realizada na análise final, as unidades que se referem ao domínio do Currículo Apresentado foram categorizadas em duas categorias finais, que agrupam as falas dos professores com relação ao caderno do estado e livros didáticos. As categorias são apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8: Categorias Finais para o domínio do Currículo Apresentado

Categorias Finais	Trechos codificados
Críticas ao caderno do estado	42
Caderno como referência	4

Fonte: autoria própria

CRÍTICAS AO CADERNO DO ESTADO: Olha, veja aqui no sumário, Ciências da natureza, percebe que química não tem nem descrição de tema, dos assuntos. Pessoal parece que não dá nem nome para o assunto. Não consigo me localizar. [ENEDINA, E01U84, 2019]

Todos os professores de Química tecem várias críticas ao caderno do estado, principalmente após as reformulações feitas em 2018. Entretanto, é perceptível que as críticas são de diferentes naturezas: para Enedina o principal problema é que os cadernos foram planejados em uma realidade que não existe na maioria das escolas paulistas; para César a reformulação trouxe mudanças improdutivas que o fez deixar de utilizar o caderno no dia a dia; para Nise os cadernos que contemplam o Currículo Paulista são rasos e apresentam atividades impraticáveis em seu contexto atual.

Enedina comenta que participou de alguns cursos onde discutiu-se a utilização do caderno do Programa São Paulo Faz Escola. A professora explica que os cadernos foram planejados e escritos para serem desenvolvidos durante 4 aulas de química, o que difere muito da carga horária do estado onde são ministradas apenas 2 aulas semanais da disciplina. Dessa forma, no caderno do estado há um volume de conteúdos que os professores não teriam tempo para ministrar:

O caderno do estado, essa é uma crítica que eu faço, ele vem com um volume de coisas, talvez ele venha, talvez ele dê certo porque foi planejado. Até depois eu fui fazendo alguns cursos e eu entendi, isso do estado de São Paulo está, ele foi planejado para quatro aulas de química e no estado a gente tem duas aulas de química. [ENEDINA, E01U25, 2019]

Além disso, utilizar o caderno do aluno envolve “uma questão muito pesada com relação a laboratório, experimentos, mesmo que sejam demonstrativos” [ENEDINA, E01U28, 2019], o que inviabiliza seu uso já que a maioria das escolas não possui laboratório e os professores não conseguem dispensar tempo para planejar essas atividades.

Para Enedina, isso implica que os professores precisam adaptar o uso do caderno para seu ambiente de trabalho, porém a forma como o caderno é estruturado dificulta qualquer adaptação:

Aí eu falo assim, essa questão da gente, o pessoal fala assim “ahh tem que adaptar ao seu ambiente”, tudo hoje está dentro dessa conotação “adaptar ao seu ambiente”, aí você cria coisas que não são adaptáveis ao seu ambiente. E aí que vem para mim, a crítica vem exatamente em cima disso, as adaptações, cada um vai fazer adaptação do seu jeito, será que o conteúdo realmente vai ser passado, então essa é a minha crítica. Entendeu? Então aí eu consigo ver essa questão, de adaptação, que eu acho que para mim vira uma gambiarra. [ENEDINA, E01U26, 2019]

Ambos os professores Enedina e César demonstraram insatisfação com as mudanças no caderno a partir de 2019. Anteriormente, os cadernos eram enviados para os 4 bimestres letivos,

sendo um para cada disciplina e o caderno do professor. No entanto, no ano de 2019 os cadernos referentes ao 1º e 2º bimestre não foram enviados. No 3º bimestre a escola recebeu os cadernos dos alunos com todas as disciplinas conjuntas, ou seja, mudando a estrutura, que agora passaria a trazer todas as disciplinas no mesmo caderno. Além disso, nenhuma das duas escolas recebeu cadernos referentes ao 4º bimestre e nem cadernos do professor de forma física, apenas em formato digital.

Os cadernos recebiam críticas pela falta de informações: “olha, veja aqui no sumário, Ciências da natureza, percebe que química não tem nem descrição de tema, dos assuntos. Pessoal parece que não dá nem nome para o assunto. Não consigo me localizar.” [ENEDINA, E01U84, 2019]; por não discutir ou apresentar a forma como foi planejado, ou seja, como os conteúdos foram distribuídos ao longo do ano: “o que será que eles estão pensando que foi feito no primeiro ou no segundo, para dar continuidade com isso aqui?” [ENEDINA, E01U91, 2019]; pela mudança no conteúdo do caderno, que passou a apresentar apenas exercícios:

Falaram que ia vir para o professor, então a gente está esperando. Mas para a gente ainda não veio. Quando vem, vem com as orientações. **Só que esse caderno novo dos alunos é muito ruim, porque é só exercício.** Os anteriores eram melhores, porque vinha lá com um texto, um roteiro experimental. Texto para mim era maravilhoso, não tem mais. [CÉSAR, E01U08, 2019]

César é o professor que mais destaca a questão dos exercícios no caderno em vigência em 2019, repetindo em 6 momentos diferentes da entrevista e comentando nas aulas com os alunos. Para César, essa mudança influenciou em suas aulas pois, por não apresentar textos, o caderno interfere no planejamento do Método de Melhoria de Resultados, que tem o foco em Linguagens e Matemática: “então eu não tenho mais apostila com texto, então os textos da apostila eram norteadores pra ajudar em português, e hoje não tem mais, aí eu tenho que imprimir esses textos, que a apostila disponibilizava.” [CÉSAR, E01U15, 2019]

Os professores destacaram ainda que não sabem se no próximo ano receberão os cadernos do estado, então começaram a planejar o ano de acordo com o que vinham fazendo nos anos anteriores, sem depender do material. Isso foi observado nas aulas de César, que optou por imprimir o texto sobre pilhas e eletrólise que tinha na antiga apostila, esse texto foi trabalhado em todas as turmas.

Isso é observado para o livro didático, César relata insatisfação com o livro didático que a escola recebe, mas que optou por ele por ser muito conhecido: “isso. O Mortimer, falava-se

tanto, daí eu peguei. Porque eu não gostava da outra. Como que é o nome da outra? Não sei o que Reis.” [CÉSAR, E01U58, 2019]

Para Nise os cadernos referentes ao Currículo Paulista, implementadas a partir de 2021, trazem atividades que envolvem metodologias ativas com uso de vídeos e artigos. No entanto, a professora destaca que as atividades propostas são mais rasas que as presentes no material do itinerário formativo, por exemplo.

CADERNO COMO REFERÊNCIA: É, vamos supor, às vezes eu mudava às vezes a ordem, e coisa e tal. Mas seguia mais ou menos a ordem que estava ali, que estava preconizado ali. [ENEDINA, E01U08, 2019]

As professoras Enedina e Nise relatam seguir o caderno do estado como referência curricular e utilizá-los para acompanhar o currículo. A professora Enedina comenta que “seguia mais ou menos a ordem que estava ali, que estava preconizado ali.” [ENEDINA, E01U08, 2019], mas que adaptava para seu contexto em virtude das críticas que já apresentamos. Para Enedina o caderno carece de algumas informações que poderiam auxiliar no trabalho com os alunos:

Digamos assim, eu não conseguia seguir à risca, 100%, não usava só o caderno do aluno. Eu usava o caderno do aluno, mas eu sempre vinha com alguma complementação porque eu sempre achei que só com o caderno do aluno eu acho que eles não conseguiam fixar. [ENEDINA, E01U04, 2019]

Ambas as professoras destacam que usavam o caderno do aluno “como apoio se eu precisasse de alguma coisa, mas não como fonte principal.” [ENEDINA, E01U07, 2019]. Nise ainda comenta que utiliza a sequência curricular proposta pelo caderno, mas muda algumas atividades:

Então eu não costumo olhar o caderno do aluno primeiro, eu primeiro penso como eu daria a habilidade e aí eu sempre tento encaixar um simulador, alguma coisa diferente, um simulador ou eu penso na prática mesmo, ou algum joguinho, alguma atividade para não ficar só aula expositiva. Então eu sempre tento dar alguma coisa assim diferente para eles, para eles se interessarem, “ah vou conquistar eles de que forma aqui nesse conteúdo?”. Aí deu muito certo o bimestre passado com os experimentos. [NISE, E02U35, 2021]

Nise, no entanto, destaca utilizar outros livros didáticos para estruturar o conteúdo, seguindo principalmente o livro que estudou durante o ensino médio: “mas eu vejo no Usberco e Salvador. Eu estudei por esse livro, então ele é minha referência, e lá tem tudo. Então eu

dou uma olhada no que ele precisa ter uma noção e aí eu preparo as minhas aulas.” [NISE, E03U127, 2022]. Esse também é o livro pelo qual a professora destaca atividades e informações que posteriormente disponibiliza para os alunos, por exemplo, no caso do conteúdo de oxirredução com relação às regras para calcular o número de oxidação das substâncias: “eu uso o Usberco, o Usberco e Salvador o livro; que tem aquelas 7 regrinhas, então eu imprimi e dei para eles colarem no caderno.” [NISE, E02U12, 2021].

Já com relação ao material do itinerário formativo, há uma grande indução das professoras coordenadoras para que seja utilizado o material, sem questionamentos:

[PESQUISADORA]: Veio o caderno tanto para o aluno quanto para o professor?

[ENEDINA ALVES]: Veio, é para ser usado.

[COORDENADORA]: É obrigatório e é para ser usado, não é para inventar a roda nem nada. [ENEDINA, E03U02, 2022]

Na escola Arnor, em reunião de planejamento no início do ano letivo a coordenadora expõe: “a gente segue as orientações da SEDUC, não inventa nada! A gente só adapta para o nosso contexto” [DIÁRIO, U25, 2022]. Isso se repete em outros momentos do ano letivo quando a coordenadora insiste que os professores leiam o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento -MAPPA-.

Essa prática da coordenação tem grande influência no trabalho dos professores. Nise cita em reunião de planejamento que seguirá o material à risca, para ter menos trabalho de planejar tantas aulas novas [DIÁRIO, U27, 2022]. Em uma conversa no intervalo entre aulas, Nise também cita que a implementação do currículo agrega mais dificuldades em seu trabalho, pois a adaptação ao novo material está lenta e demanda muito tempo de estudo.

Nise também comenta em entrevista que a falta de um caderno referente ao itinerário para os alunos também impactou suas aulas, uma vez que segundo ela “os alunos questionaram no conselho que eles não sabiam o que eles iam aprender no itinerário.” [NISE, E03U90, 2022]

7.2.1. A apresentação do Currículo

No contexto paulista de educação o Currículo Apresentado é quase sinônimo do caderno do estado, do professor ou do aluno. É nítido que, apesar de apontarem variadas críticas ao caderno, os professores ainda utilizam o material, principalmente para seguir a sequência de conteúdos e selecionar atividades e informações.

E olha que as críticas são muitas e pertinentes, Enedina comenta a distância entre os cadernos e a prática dos professores, César destaca o quanto os cadernos foram piorando e

retirando textos e exercícios interessantes, Nise aponta que as atividades presentes não são atrativas e apresentam metodologias de forma muito rasa.

É interessante notar, também, que os aspectos levantados pelos professores não se referem aos conceitos científicos abordados. Mesmo nas falas sobre os livros didáticos, os professores falam sobre aspectos que envolvem mais a prática em sala de aula do que a ciência que está sendo abordada nos livros. Isso pode indicar que os professores não têm críticas com relação ao conteúdo ou que não utilizam os cadernos como fonte de consulta ao conteúdo científico no contexto da escola Aman e Arnor.

Outro aspecto é a relação que os professores estabelecem com os livros didáticos. César demonstra escolher os livros que são considerados famosos, mas não se adaptou com eles. Nise cita o livro que usou em sua formação básica e até hoje utiliza a mesma versão do livro. Os livros seguem sendo fonte de consulta e seleção de atividades para os professores.

Os cadernos referentes à implementação no Novo Ensino Médio também são discutidos, principalmente pela professora Nise. Por um lado, a falta do material para os alunos dificulta o trabalho, por outro o material disponível não é aplicável ao seu contexto, seja por apresentar atividades consideradas rasas, seja por trazer atividades que os alunos não serão capazes de desenvolver. O foco nas metodologias ativas está claro no novo material, Nise reflete sobre uma possível solução:

Acho que o que eu senti mesmo, foi a falta de um curso. [NISE, E03U100, 2022]

Mas eu não acho que o Estado vai dar. Eu acho que vai depender de mim ir atrás.
[NISE, E03U111, 2022]

7.3. Currículo Escolar

O âmbito Curricular Escolar é uma proposição nossa para pensar os documentos oficiais da escola que não consideramos parte do Currículo Apresentado, mas influenciam o âmbito do Currículo Modelado e em Ação que é pessoal do professor. Conforme descrevemos na seção de fundamentação teórica, o currículo escolar representaria os documentos oficiais da escola como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, o Plano de Ação, entre outros.

Entretanto, ao buscar em nossos dados menções a esses documentos não encontramos falas dos professores que remetam a eles, em nenhum contexto, inclusive não tivemos acesso aos próprios documentos. Segundo a coordenadora da escola Arnor, o PPP da escola é o mesmo para todas as escolas do Programa de Ensino Integral, não tendo um documento apenas para a escola. Na escola Aman, quando solicitamos à coordenadora pedagógica o documento, ela

relatou dificuldade em encontrá-lo e que precisaria autorização da direção para mostrar o documento, que não estava na escola no momento.

Apesar de não encontrarmos referências nas falas dos professores aos documentos escolares que citamos, duas exceções podem ser observadas como categoria nesse domínio: o Método de Melhoria de Resultados e o Provão.

Quadro 9: Categorias Finais para o domínio do Currículo Escolar

Categorias Finais	Trechos codificados
MMR	19
Provão	7

Fonte: autoria própria

O Método de Melhoria de Resultados, MMR, faz parte do programa Gestão em Foco, implementado pela SEDUC em 2017. O Programa Gestão em Foco trata de uma parceria com a associação Parceiros da Educação buscando aumentar a média dos alunos do ensino médio no índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Porém, é necessário acrescentar que enquanto a atuação da associação Parceiros da Educação se dá, em sua grande maioria, em escolas do Programa de Ensino Integral, o MMR é obrigatório para todas as escolas da rede estadual de São Paulo.

Nesse sentido, os profissionais da educação que atuam nas escolas produzem um documento que contempla as metas do MMR para melhorar os resultados dos alunos nas avaliações externas impostas pela Secretaria de Educação.

O MMR tem se tornado tão central para o planejamento no âmbito escolar que acaba por se tornar norteador de algumas ações da escola, e sendo a principal categoria final para o domínio Currículo Escolar.

O MÉTODO DE MELHORIA DE RESULTADOS: “então, todo ano a gente faz o MMR, que é o Método de Melhoria de Resultados. Todo ano a gente faz com português e matemática. [CÉSAR, E02U60, 2020].

O MMR é citado em vários momentos pelo professor César ao descrever como é feito o planejamento anual. O professor justifica o foco na melhoria dos resultados em português e matemática porque, segundo ele, são os conteúdos avaliados em provas externas: “junta todos os professores da escola, aí a gente pega os resultados de português e matemática, que é o que a gente é avaliado né, português e matemática. E aí a gente planeja.” [CÉSAR, E01U13,

2019]. Dessa forma, as ações da escola são voltadas para melhoria dos resultados nessas disciplinas:

Eu tenho meu planejamento pessoal, e a gente tem o planejamento da escola que é para sanar essas dificuldades de português e matemática. Ai a gente cria ações dentro dessas habilidades como que eu consigo ajudar em matemática e português. [CÉSAR, E01U14, 2019]

Essa influência do MMR nas ações da escola também são base para as críticas que o professor faz ao novo caderno do Programa São Paulo Faz Escola, que destacamos anteriormente. Para o professor, o caderno apresentava textos que o auxiliava em trabalhar com as dificuldades em língua portuguesa, sendo atividades de leitura uma das ações para atender ao MMR.

Então eu não tenho mais apostila com texto, então os textos da apostila eles eram norteadores para ajudar em português, e hoje não tem mais, aí eu tenho que imprimir esses textos, que a apostila disponibilizava. [CÉSAR, E01U15, 2019]

O professor César também compartilha esse foco em resultados em aula com os alunos, por exemplo, no início do ano letivo ele explica para as turmas que a leitura fará mais parte do cotidiano das aulas e que os professores irão cobrar mais dos alunos no terceiro ano:

A gente está com foco nos resultados, os resultados do ano passado não foram tão positivos. Então esse ano a gente vai ter um olhar para os resultados. Na melhoria do aprendizado de vocês, então a gente vai ficar em cima de vocês o tempo todo. [CÉSAR, A01U08, 2020]

O professor justifica essa busca pelos resultados como sendo bom para todos, para os alunos e para a escola, e explica que o investimento na escola depende dos resultados dos alunos:

O resultado é bom para vocês, é bom para a gente, para nossa imagem e para o investimento que a escola recebe. Se a escola não tem um bom resultado a gente não tem um bom investimento. Quando nós tivemos bons resultados nosso laboratório foi reformado, por exemplo. [CÉSAR, A01U10, 2020]

Nise também destaca a influência do MMR em sua prática, a professora comenta que nas suas aulas busca conhecer quais conteúdos de português ou matemática os alunos têm mais dificuldade em entender para, segundo ela, ajudar a cumprir as metas:

A primeira que eu pego é matemática, porque aí não consegue multiplicar e dividir eu pego rápido. Agora leitura mesmo eu demoro um pouco para pegar, porque eu

coloco atividades. Porque aí tem aquele programa que a gente tem que ajudar a escola a cumprir as metas, e a escola sempre tem dificuldade com interpretação de textos, e aí eu sempre coloco um texto em algum momento da disciplina e é aí que eu descubro alguma coisa. Mas eu demoro muito, não é tão rápido assim, tem que ver algum conteúdo que eu já conheço um texto e aí eu coloco. [NISE, E03U174, 2022]

A partir de 2023, na escola Amor, a parceira dos Parceiros da Educação foi encerrada. Na fala da coordenadora da escola ela atribui a melhora nos índices de matemática à parceria, uma vez que eles oportunizaram recursos didáticos e o curso pré-vestibular ministrado aos sábados. Segundo a coordenadora, os professores precisam ficar mais atentos aos índices, pois, com o encerramento da parceria os índices da escola poderão cair [DIÁRIO, U07, 2023].

Na escola Aman, não há atuação dos Parceiros da Educação. Enedina comenta poucas vezes sobre os resultados dos alunos em português e matemática. Entretanto, durante o ano letivo de 2020, na pandemia, Enedina relata que os professores não discutiram currículo, nem comentaram sobre a BNCC e o Currículo Paulista ao longo do ano, mas que a gestão pode ter recebido algum documento que não foi compartilhado com os professores.

Esse ano? Não com professores. Só se teve alguma coisa entre a gestão, que andou com relação ao MMR, aquele plano de melhorias de resultados. Mas alguma coisa que tenha passado pelos professores, pode ser que eles mesmo tenham preenchido papel porque eles viram que já estava muito tumultuado e não ia adiantar trocar essa ideia com os professores. [ENEDINA, E02U60, 2020]

Não sabemos se a prática de resolver demandas apenas entre a gestão é comum na escola, mas acreditamos ser necessário destacar que isso pode influenciar a prática dos professores.

PROVÃO: Tanto é que nós professores, a gente conversou nas reuniões de ATPCG, que é a geral, e a gente falou que gostaria que tivesse o provão. [NISE, E03U38, 2022]

Outro aspecto levantado pela professora Nise é a presença do provão como uma influência no trabalho dos professores. O Provão é uma prova aplicada na escola entre os anos 2018 e 2020 que envolvia todas as disciplinas. A prova era aplicada semestralmente, para todos os alunos, e compunha a nota dos alunos: “então tem a nota do provão, e tem a nota de participação que eu chamo de avaliação diária, que é a mais importante.” [CÉSAR, A01U18, 2020].

Segundo Nise, os professores apontam sentir falta do provão, inclusive comentam em reuniões de formação com a coordenadora. Para Nise, os professores possuem recursos para atribuir de forma mais rápida as notas do provão para os alunos:

Eu achei um bom programinha para quando a gente for fazer provão, alguma coisa assim, porque foi muito prático. Era só posicionar lá no gabarito deles, então foi muito rápido para corrigir. Então eu achei uma coisa boa foi isso, mas aí nós não temos provão. Que é uma coisa que estou sentindo que nossos alunos precisam ter o hábito de fazer provas. [NISE, E03U40, 2022]

A coordenadora, no entanto, aponta que a escola não estava pronta para voltar a aplicar o provão. Um exemplo foi o ocorrido com as provas diagnósticas que devido a um erro da Secretaria de Educação não foi aplicada da forma que foi planejada. Mais detalhes sobre a aplicação das provas diagnósticas serão fornecidos na parte II desta tese.

Mas por conta do que aconteceu nas provas diagnósticas, aí ela falou que a escola não tem maturidade ainda para aplicar o provão. Ela fala que por conta do que aconteceu na diagnóstica a escola não estava madura. E os professores tinham organizado para conversar com os alunos, mas os alunos estavam fazendo a prova de qualquer jeito. Então assim, foi um caos para fazer a prova (diagnóstica) para os alunos fazerem de qualquer jeito? E aí prova diagnóstica ficou uma furada. [NISE, E03U39, 2022]

7.3.1. O Currículo da Escola (?)

Em um diálogo com as teorias de currículo, buscamos destacar os documentos curriculares produzidos pela escola que podem influenciar o trabalho dos professores em diversos aspectos. Em nossa visão, o Projeto Político Pedagógico das escolas constitui um documento importantíssimo o qual deveria envolver toda a comunidade na sua elaboração.

Ainda que as escolas do Programa de Ensino Integral não possuam um PPP próprio, o Plano de Ação poderia ocupar esse lugar, buscando mostrar quais ações são necessárias para alcançar aquilo que é a aprendizagem e a comunidade para os participantes da escola. No entanto, percebemos que o Plano de Ação na verdade trata de um documento que expõe as metas da escola Arnor em diversos aspectos, mas que raramente é modificado, uma vez que na escola quase todas as metas são de 100%.

Apesar de não ter a mesma função do Projeto Político Pedagógico, o coordenador de organização escolar, em reunião de planejamento, explica a importância dos documentos nas escolas PEI, e que o Plano de Ação é “como se fosse o PPP, mas muito mais sintético”. O documento, segundo o coordenador, deve ser construído de forma coletiva, mas acha muito difícil que isso aconteça [DIÁRIO, U13, 2023].

Nesse sentido, é perceptível o quanto as metas externas influenciam o trabalho dos professores, desde os documentos oficiais da escola, até o planejamento dos professores. A pressão por atingir as metas e essa busca por resultados são também compartilhadas com os alunos, conforme as aulas do professor César, justificada pelos recursos obtidos para a escola.

Não podemos deixar de considerar também a influência que o bônus-mérito possui nesse contexto, uma vez que bonifica os professores pelos resultados dos alunos na avaliação do SARESP. A bonificação faz parte da gestão de responsabilização perpetrada pela SEDUC, e o valor do bônus se torna atrativo em virtude da precariedade do trabalho e dos baixos salários da classe docente no Estado de São Paulo.

7.4. Currículo Modelado

O âmbito Modelado do currículo trata do momento de planejamento pessoal do professor. Para esse domínio buscamos nas falas transcritas possíveis influências que determinam o planejamento anual, semestral e semanal dos professores. Percebemos inicialmente 4 categorias que poderiam nos indicar tais influências, listadas no Quadro 10.

Quadro 10: Categorias Iniciais para o domínio do Currículo Modelado

Categorias Iniciais	Trechos codificados
Influência externa	14
Avaliação Externa	11
Autonomia do professor	10
Experiências anteriores	7

Fonte: autoria própria

No entanto, na reorganização que realizamos as 4 categorias continuaram sendo agrupadas, além de acrescentarmos outras 2, listadas no Quadro 11.

Quadro 11: Categorias Finais para o domínio do Currículo Modelado

Categorias Finais	Trechos codificados
Outras influências	20
Autonomia do professor	21
Avaliação Externa	17
Caderno é currículo	12
Experiências anteriores	9
Guia de aprendizagem	7

Fonte: autoria própria

Antes de apresentar as categorias finais é preciso acrescentar influências dos âmbitos anteriores e comentar o quanto é difícil (e prescindível) estabelecer limites entre os âmbitos.

Por exemplo, nos tópicos anteriores explicamos que o caderno do Estado ganhou status de currículo oficial, sendo considerado o currículo a ser “seguido”, é claro que isso influenciaria o planejamento dos professores, tornando difícil estabelecer o que faria parte do domínio do currículo apresentado e do currículo modelado. Dessa forma, contabilizamos trechos em que os professores, especialmente a professora Enedina, expõem utilizar o caderno como principal fonte de consulta, mas com autonomia para mudar a sequência ou a forma de ensinar dos conteúdos.

Assim, consideramos necessário descrever alguns trechos em que os professores comentam sobre a utilização desse recurso, para então trazer trechos das categorias que apresentamos no Quadro 11. Apesar disso, não categorizamos tais trechos pois resultaria numa duplicidade de trechos em cada categoria, o que poderia nos confundir futuramente.

Enedina é a professora que em 2019 declarava utilizar o caderno do Programa São Paulo Faz Escola como fonte de consulta ao currículo. A professora comenta que

Quer dizer, eu fazia algumas adaptações para usar dentro daquela proposta. Com relação a conteúdo mesmo, se a gente pensar no conteúdo em si, eu seguia a linha que estava ali, eu conseguia acompanhar o que estava ali dentro do mesmo assunto, só que de uma outra forma. Não usando só o caderno do aluno, entendeu? [ENEDINA, E01U06, 2019]

Enedina relata que às vezes modificava a ordem de apresentação do conteúdo, “mas seguia mais ou menos a ordem que estava ali, o que estava preconizado ali.” [ENEDINA, E01U08, 2019]. Além disso, relata que não ministrava determinados conteúdos por considerar que “o conteúdo ali não estava bom, então não ficava muito confortável com o que estava ali” [ENEDINA, E01U09, 2019]. Uma das principais dificuldades em utilizar o caderno do estado, segundo a professora, é não conseguir realizar todos os experimentos descritos. Os experimentos que ela demonstrou para o conteúdo de oxirredução relata que só conseguiu com o auxílio do nosso grupo de pesquisa que emprestou os materiais necessários.

Além disso, no contexto da pandemia a fonte de consulta do currículo para Enedina era o Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo. A professora relata que o material que criava e disponibilizava aos alunos era baseado nas aulas do Centro de Mídias: Então eu sempre estava criando um roteiro para eles, toda a minha aula tinha como base o centro de mídias também, para a gente acompanhar o bimestre e o que estava rolando lá, acompanhar o currículo e tudo mais. [ENEDINA, E02U33, 2020]

Enedina relata que continuou usando o caderno do estado, comparando os dois materiais para decidir a sequência de conteúdos que iria ministrar no bimestre: “Então o que o centro de mídias apresentava eu conferia com a apostila, e aí tinha coisas que eu achava que os alunos tinham que aprender isso antes de entrar nisso.” [ENEDINA, E02U40, 2020].

O professor César relata com menos frequência influência do caderno do estado para seu planejamento. Mas a professora Nise também destaca utilizar o caderno como fonte de consulta para planejar suas aulas:

Então aí tudo bem, eu sempre uso para preparar minhas aulas eu dou uma olhada lá nas habilidades essenciais. Ou quando não é ano de pandemia eu dou uma olhada no currículo para ver quais são as habilidades. Faço o meu planejamento de como eu vou ensinar. [NISE, E02U34, 2021]

Dessa forma, consideramos que a categoria Caderno é Currículo está bem exemplificada e demonstra nossa dificuldade em estabelecer os limites de cada domínio. No entanto, mantemos esta como uma categoria para mostrar como o recurso didático da SEDUC influencia os diversos aspectos da seleção de conteúdos e planejamento dos professores.

OUTRAS INFLUÊNCIAS: Então o governo mandou para a gente essas habilidades mínimas necessárias. [CÉSAR, E02U07, 2020]

Na categoria Outras Influências, selecionamos trechos nos quais os professores comentam sobre fatores externos que influenciaram em seus planejamentos. Nessa categoria inicialmente categorizamos determinações governamentais e fatores como cursos, tecnologias, entre outros. Entretanto, ao reorganizar os dados optamos por agrupar as determinações governamentais na parte II, as quais trataremos das ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Enedina comenta que o curso que participou oferecido pelo nosso grupo de pesquisa, o PEQuim, a fez mudar seu planejamento para trabalhar com o conteúdo de reações redox. Para ela faltava “didática” no momento de ensinar o conteúdo, o que ela superou ao participar do curso:

E eu vi que faltava mesmo quando eu fiz o curso. Quando eu fiz o curso de pilhas lá, de oxirredução, eu vi o quanto as coisas não estavam interligadas. **Foi aí que eu comecei a refazer, replanejar todo esse conteúdo e verificar.** E aplicando, exatamente quando eu reformulei todo ele, esse ano fez muito mais sentido para

mim quando eu estava explicando, e faz muito mais sentido do que eu tenho que acrescentar do que nos outros anos. Porque nos outros anos eu estava tentando acrescentar e eu não chegava num denominador comum, eu não chegava aonde eu gostaria de chegar. [ENEDINA, E01U23, 2019]

Além disso, outros cursos que ela participou em sua carreira também influenciaram nas ferramentas digitais que ela utilizou no momento de mudar para o ensino a distância. A professora relata que graças a um curso ministrado na USP ela conheceu a ferramenta do Google Sala de Aula e conseguiu proporcionar uma solução para a escola no momento desafiador da pandemia. Isso influenciou seu planejamento, uma vez que se tornou responsável por todas as turmas criadas e por qualquer problema que a ferramenta apresentasse.

A rotina da professora Enedina também é um fator externo que influenciava no planejamento para o semestre. Por exemplo, ela destaca que se optasse por realizar uma atividade experimental teria que “abrir mão de um tempo pra preparar isso” [ENEDINA, E01U29, 2019], o que influenciava na escolha de conteúdos que ministraria ao longo do ano.

A dificuldade e falta de dedicação dos alunos, na visão da professora Nise, também são fatores que afetam o planejamento dela. Um dos motivos apresentados pela professora para esse fator é o retorno às aulas presenciais após a pandemia, “esse ano está muito atípico.” [NISE, E02U05, 2021]. Esses fatores são causas de frustração em Nise não só no planejamento, mas também nas aulas ministradas:

O que me frustra é que assim, eu dei a aula, mas depende deles. Aí o que eu mais entro em conflito é que eu faço a minha parte, pode ser que não seja perfeita, mas assim eu fiz a minha parte. Eu planejei, eu fui lá, fiz, replanejei. Mas aí a parte deles eles não fazem, e aí meu trabalho não é feito por completo porque está faltando a parte deles. [NISE, E02U31, 2021]

O tempo também é um aspecto citado entre os professores que influencia o planejamento das aulas ao longo do ano. Nesse aspecto, o tempo relacionasse ao número de aulas dentro do calendário letivo “meu calendário está apertadíssimo, porque os alunos eles vão ficar, aqui na escola a gente vai dar atividade até o dia 30 de novembro” [NISE, E02U39, 2021], e considerando os feriados e recessos disponíveis: “Aí olhando aqui o calendário eu tenho mais duas semanas com eles, e tem um feriado na segunda-feira” [NISE, E02U39, 2021]. Nesse caso, segundo Nise, algumas turmas ficam prejudicadas e isso influencia nas atividades propostas:

Então aqui no dia 15 eu não terei aulas com eles, então uma sala que vai ficar prejudicada, outras nem tanto, eu tenho quatro salas de química né. Eu tenho 3 semanas, eu já no quarto bimestre eu já me programei e falei que não vou dar

prova, porque eu não tenho esse tempo para dar prova, os alunos já estão saturados, então eu vou dar só atividades. Então essa aqui é uma atividade que vai valer nota. [NISE, E02U40, 2021]

A forma com que a organização da escola lida com alunos que possuem dificuldades também influencia o planejamento dos professores. Por exemplo, Nise comenta que a escola mudou a nomenclatura ao se referir aos alunos com dificuldades de aprendizagem, antes os alunos eram estratificados em alunos que estão abaixo do básico, básico, adequado e avançado; agora os alunos que estão nos estratos mais baixos são classificados como “requer muita atenção” e “requer atenção”. A organização desses alunos repercute no planejamento da professora: “Porque o que acontece quando você para e deixa todos os que tem dificuldade numa sala só é difícil. Porque são vários alunos que estão na mesma situação, que não conseguem acompanhar, e que vão dispersar, começar a conversar” [NISE, E03U17, 2022].

Outro fator que influencia o planejamento dos professores, recorrentemente relatado pela professora Nise, é a organização burocrática da escola, principalmente com relação ao horário. Nise comenta que durante o ano de 2021 e 2022 houve muita troca de horário, em virtude das novas frentes e do alinhamento necessário entre as frentes:

E aí nisso já tinha trocado um horário. Que a troca de horário também desestabiliza todos. Os alunos e os professores. Aí teve, não sei o que aconteceu, mas trocou pouco o horário. Já falei para a coordenadora, não pode trocar o horário, você muda a rotina de uma forma que demora para você voltar. [NISE, E03U67, 2022]

As várias frentes e a atribuição de aulas também foram fatores considerados no planejamento da professora Nise. Ela destaca que as demandas das variadas frentes influenciam no planejamento:

Aí vamos lá, eu estou dando aula para a primeira série, para a segunda série da base e para dois itinerários. Ano passado eu só dava aula de química para as segundas séries. Então aumentou a quantidade de aulas que eu tenho que planejar, então eu também tenho que me adaptar com isso. [NISE, E03U71, 2022]

Nise também destaca que busca auxílio de outros professores, embora os professores de química da escola estejam alocados para as aulas de projeto de vida e na coordenação de área da escola. Isso também coaduna com outro fator de forte influência no planejamento, a questão da falta de professores e as substituições. As substituições influenciam o alinhamento entre os diferentes componentes do itinerário formativo, conforme Nise destaca:

Faz o alinhamento, mas eu vou ser bem sincera com você, esse alinhamento não é efetivo. Primeiro que desenvolvimento sustentável a coordenadora até colocou no horário da escola o alinhamento, mas eu estou sempre em substituição, e isso é uma coisa que está acontecendo muito, e isso deve ser geral nas outras escolas. Não pode ser que em todas as escolas os professores não faltem. Então muitas vezes acontece de ter substituição, então esse itinerário de desenvolvimento sustentável nunca fez nivelamento. [NISE, E03U84, 2022]

Outras influências externas se referem ao uso da internet para fazer download dos materiais e documentos oficiais, além da falta de organização do SEDUC e envio do caderno para os alunos e professores: “Tem professor que disponibiliza o online. Eu pego o caderno, tem muita coisa que eu pego lá do caderno e imprimo algumas coisas e entrego para eles. Mas isso aí é estado né. É lidar com imprevistos que o estado tem.” [NISE, E03U135, 2022].

AUTONOMIA DO PROFESSOR: Essa é uma parte que eu opto. Eu opto por não ter, não vou ter como trabalhar. [CÉSAR, E01U23, 2019]

Para César, Enedina e Nise a autonomia em escolher o que abordar é algo importante e valorizado por eles. Para César a autonomia é importante principalmente porque o Currículo Paulista é muito extenso, então ele tem que escolher o que irá ministrar, privilegiando alguns conteúdos que ele considera mais pertinentes: “mas dentro da aula eu não consigo essa parte sempre, eu tenho que privilegiar alguma coisa, eu privilegio eletroquímica e eu tiro a termo. Então aquela parte de termoquímica, aquela parte de quebra e formação de ligação, entalpia, não dá tempo.” [CÉSAR, E01U22, 2019]. Segundo o professor, ele acaba abordando o conteúdo em outros momentos e atividades: “O que eu posso fazer é pensar em projetos depois pra conseguir trabalhar essa parte, como eu já fiz outras vezes.” [CÉSAR, E01U24, 2019].

Os fatores considerados na seleção dos conteúdos foram abordados no domínio do currículo prescrito, relembramos aqui a influência das avaliações externas e da prioridade dos conceitos químicos em relação às temáticas sociais.

Nise destaca a sua autonomia em selecionar os conteúdos para planejar e alterar a ordem curricular, conforme explicamos anteriormente. Além disso, na maior parte das falas sobre sua autonomia a professora se refere à possibilidade de propor outras metodologias além daquelas previstas nos documentos:

Então eu não costumo olhar o caderno do aluno primeiro, eu primeiro penso como eu daria a habilidade e aí eu sempre tento encaixar um simulador, alguma coisa

diferente, um simulador ou eu penso na prática mesmo, ou algum joguinho, alguma atividade para não ficar só aula expositiva. Então eu sempre tento dar alguma coisa assim diferentes para eles, para eles se interessarem, ah vou conquistar eles de que forma aqui nesse conteúdo. Aí deu muito certo o bimestre passado com os experimentos. [NISE, E02U35, 2021]

Enedina relata preocupação com a autonomia do professor e o quanto isso pode influenciar o currículo. Para ela, é importante que todos tenham a mesma “situação”, ou “condição” conforme entendemos de sua fala, para isso:

Então assim, o que a gente precisa entender é, a gente precisa ter autonomia, legal. Mas como essa autonomia tem que andar. Você tem que ter autonomia de explicar a sua aula do seu jeito, mas como essa autonomia tem que andar? Cada professor tem direito a fazer o que quer. Dá para fazer por experimentação? Beleza. De que forma é essa experimentação? Todo mundo tem material para fazer por experimentação? Ou precisa fazer mais, pelo menos demonstrativo? Todo mundo tem isso? De que forma você planeja? Estou falando dentro de química, tá. De que forma as pessoas planejaram para formar os professores para fazer o professor ter um treinamento para fazer com aquilo? [ENEDINA, E01U111, 2019]

AVALIAÇÃO EXTERNA: Então eu vou pegar as provas, eu vou ver como é que está. E aí eu vejo o seguinte, eu vejo uma prova do Enem, aí eu olho como é que tem, como que é passado que a gente tem que ir [ENEDINA, E01U75, 2019].

As avaliações externas, como o Enem, o vestibular, o SARESP, são citadas por todos os professores como fatores que influenciam a escolha do que e como será ensinado. Para Enedina, um conteúdo “cair” nessas provas é determinante para que ela escolha se será ministrado ou não, como o caso do conteúdo redox:

Isso vai servir para ele? Externamente? Pro aluno. Quando eu olho a questão do vestibular, aí quando você fala a questão de oxirredução entra nisso daí, é extremamente importante quando eu vejo nos vestibulares, Enem, Fuvest, sempre tem esse conteúdo, sempre cai alguma coisa. [ENEDINA, E01U36, 2019]

As questões presentes nessas avaliações também influenciam o planejamento de César, ao comentar que explica a Pilha de Daniell com mais de um jeito “porque tem exercício de vestibular que tem só a ilustração e ele tem que identificar só pela ilustração, a corrosão e o aumento de massa ou o caminho do elétron, igual aqui assim.” [CÉSAR, E01U54, 2019]. Além disso, César destaca que os resultados dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa e

Matemática também são aspectos considerados no momento de planejar suas aulas: “Eu tenho meu planejamento pessoal, e a gente tem o planejamento da escola que é para sanar essas dificuldades de português e matemática. Ai a gente cria ações dentro dessas habilidades, como que eu consigo ajudar em matemática e português”. [CÉSAR, E01U14, 2019]

Nise comenta sobre a influência das Avaliações Processuais em seu planejamento, principalmente resgatando sua experiência como professora de Matemática. Segundo Nise, ela considerava o tempo de aplicação e de envio das respostas dos alunos para utilizar as notas das provas na composição da nota bimestral dos alunos: “Então eu utilizava a prova como uma prova do bimestre. E aí sou eu na sala de aula aplicando a prova, não tem choro nem vela, vai olhar para a prova, vai resolver, não vai ficar colando, não vai ficar olhando no celular.” [NISE, E03U43, 2022]. Segundo a professora isso só será eficiente se o professor aplicar a prova como método avaliativo da escola, pois os alunos faziam a prova “de qualquer jeito”:

Ele [o aluno] passa os olhos e ele não se esforça. Então eu percebi muito isso. Eles fazem de qualquer jeito. Se antes quando era impresso a gente também sentia um pouco isso. Mas dependendo do professor, como eu já sentia que eles não davam muita bola se não valesse nota do bimestre, então eu fazia como uma prova do bimestre normal. E nem falava que era uma prova, eles viam lá, mas eu não dava muito ibope que era uma prova externa. É uma prova, você vai fazer e vai ser a nota do bimestre. Aí eles levavam com seriedade. [NISE, E03U45, 2022]

Outra avaliação externa que influencia o planejamento dos professores é a avaliação diagnóstica, aplicada no início do ano letivo, que segundo Nise, auxilia na identificação dos alunos que possuem mais dificuldades de aprendizado: “Eu fiz a dinâmica para conhecer eles e já fiz a minha diagnóstica. Só em química. Então eu já tinha já quem são só alunos que tinha mais dificuldade e eu precisaria auxiliar. Já tinha identificado que a [ALUNA] tem autismo, tem outra menina na mesma sala que não sabe nem ver as horas.” [NISE, E03U34, 2022].

Heleieth, a coordenadora pedagógica da escola Aman, nos ajuda a entender que um dos fatores para tal influência das avaliações externas é a pressão da gestão, pois:

É, os professores até têm uma certa autonomia assim, eu enquanto coordenação até deixo eles livres para mudar alguma coisa, mas alguma coisa, porque o currículo depois vem as provas avaliativas que são as ‘APs’, o SARESP, a DC que a agora tem mais uma né, semestrais. **Então a gente procura, eles procuram fazer o que está dentro do currículo para poder depois ter um bom resultado nessas provas.** [HELEIETH, E01U07, 2019]

EXPERIÊNCIAS ANTERIORES: Nem assim, as vezes eu falo “olha, faltou isso ano passado, esse ano eu vou dar um jeito de dar”, isso eu senti que fez falta no conteúdo, então eu vou sempre fazendo umas adaptações. [ENEDINA, E01U14, 2019]

As experiências em sala de aula que os professores tiveram ao longo de suas carreiras também são aspectos que influenciam no momento de tomar decisões sobre seu planejamento. Para César, essas experiências fazem parte do seu espaço de conforto e lhes dão segurança para enfrentar mudanças:

Porque aí você já tem uma programação, todo ano mudo de aula, foi o que eu te falei quero fazer um projeto de pilha diferente, porém eu tenho o meu, como é que eu posso dizer, o meu terreno, o meu espaçozinho que eu sei que se eu não quiser mudar, tudo bem. Porque eu já tenho algo estruturado. [CÉSAR, E01U138, 2019]

Enedina comenta que sempre muda suas aulas baseando-se no que os alunos tiveram dificuldade: “Onde eu sinto que vou sentir que os alunos têm dificuldade vou melhorando no outro ano, falando assim ‘olha, não deu certo aquilo, eles não conseguem entender, porque acho que falta isso daqui’, aí eu volto.” [ENEDINA, E01U16, 2019]. Além disso, a reflexão da professora sobre os conteúdos que deixou de ministrar também influenciam seu planejamento: “às vezes eu falo ‘olha, faltou isso ano passado, esse ano eu vou dar um jeito de dar’, isso eu senti que fez falta no conteúdo, então eu vou sempre fazendo umas adaptações.” [ENEDINA, E01U14, 2019].

Nise também destaca a mudança entre suas aulas como um fator que influencia em seu planejamento, principalmente relacionando ao retorno dado pelos alunos: “Tem aluno que já falou que prefere a explicação primeiro e depois a prática, então assim não tem uma regra, as vezes eu acabo explicando e depois eu levo, mas geralmente eu gosto de começar a semana fazendo a prática.” [NISE, E02U36, 2021].

GUIA DE APRENDIZAGEM: Eu tenho uma organização semestral. Aí por semestre eu monto um documento chamado guia de aprendizagem. [CÉSAR, E01U11, 2019]

O Guia de Aprendizagem é um documento presente na escola Arnor, e em todas as escolas PEI do Estado de São Paulo. Segundo César, o Guia de Aprendizagem é um documento que

apresenta: “as habilidades do bimestre, os métodos avaliativos, e bibliografia, quais livros a gente vai utilizar, didáticos ou paradidáticos e indicações de filme.” [CÉSAR, E01U11, 2019]. Esse documento é afixado em um quadro nas salas de aulas para que “o aluno tem acesso todos os dias, então ele sabe quais habilidades serão trabalhadas, como que eu vou avaliar, e aí se quiser complementar o estudo tem lá a bibliografia que ele pode consultar.” [CÉSAR, E01U11, 2019]

César ainda destaca que esse documento é pouco consultado, mas que é um documento que pode ser modificado a qualquer momento, uma vez que “é um planejamento, não tem como ele ser concreto, fechado, a gente tem que estar sempre vendo e revendo. Então ele é semestral e a gente faz o planejamento por semestre.” [CÉSAR, E01U12, 2019].

Esse documento é bastante valorizado pelos professores, fator que é ressaltado pela professora Nise no contexto de implementação dos itinerários formativos. Nise comenta que a coordenadora “estava com a ideia de fazer um guia de aprendizagem do mesmo jeito que a gente faz na disciplina da base” [NISE, E03U91, 2022], mas que apesar de considerar essa necessidade, destaca que não teria tempo hábil para produzir os documentos:

No fundo eu acho que a coordenadora está certa, tem que fazer um outro guia para o itinerário, mas sério, é muita coisa. Mas é porque tem muita substituição. Aí eu não tenho tempo de planejar, de fazer minhas coisas, por conta da substituição. Mas sim, eles precisam ter o material. [NISE, E03U95, 2022]

Neste momento, optamos por destacar também uma breve comparação do Guia de Aprendizagem que César destaca como seu principal planejamento escolar. Para o conteúdo de reações redox o Guia destaca:

Quadro 12: Guia de Aprendizagem do Professor César

Justificativa do conteúdo do bimestre: Também serão estudadas as forças intermoleculares e suas aplicações no cotidiano. Neste bimestre serão abordados os conceitos de eletroquímica: pilhas e eletrólises, trabalhando as questões ambientais e sociais relacionadas ao tema.	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as reações entre ácidos e íons metálicos considerando a reatividade dos metais nas substâncias envolvidas.• Reconhecer os processos de oxidação e redução a partir da energia produzida e consumida nas transformações químicas.• Identificar o funcionamento de uma pilha galvânica.• Reconhecer as implicações sociais e os impactos ambientais das transformações químicas que ocorrem com o envolvimento de energia elétrica e também com o descarte de pilhas galvânicas e baterias.	Habilidades a serem desenvolvidas no bimestre: <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer que existem transformações químicas que ocorrem com o envolvimento de eletricidade.• Perceber a importância dessas transformações no sistema produtivo.• Analisar dados experimentais para relacioná-los a modelos microscópicos estudados.• Compreender o conceito de reação de oxidorredução.• Aplicar os modelos atômicos estudados para explicar as transformações ocorridas em uma pilha.• Compreender que existem reações químicas que ocorrem com transferência de elétrons e que podem gerar corrente elétrica.• Interpretar tabelas feitas com base em dados experimentais.• Reconhecer que os metais têm diferentes reatividades e aplicar essas ideias para prever a ocorrência de transformações químicas.• Compreender os impactos ambientais relacionados ao uso de pilhas e baterias e ao processo de eletrólise.• Avaliar como a composição das pilhas pode influenciar em possíveis impactos.• Relacionar os impactos causados pelo uso industrial dos processos de eletrólise com as discussões sobre a viabilidade do uso de diferentes fontes de energia.

Referencias:

Currículo Oficial do Estado de São Paulo das Ciências da Natureza e suas tecnologias.
FELTRE, Ricardo. Química: físico-química. Vol 1- 6ªed. São Paulo: Moderna, 2004
REIS, Martha. Química Vol 1. 1ª ed. – São Paulo: Ática, 2013.

Fonte: autoria própria

Conforme destacamos anteriormente, o professor César usa como referência a Matriz de Avaliação Processual e dois livros didáticos, sendo um do penúltimo PNLD. Percebemos, contudo, que os objetivos, as habilidades e os conteúdos destacados são os mesmos apresentados na Matriz de Avaliação Processual de Química, no quarto bimestre do segundo ano, que seria referente ao conteúdo de oxirredução. As habilidades da Matriz de Avaliação estão descritas na Figura 15.

Figura 15: Matriz de Avaliação Processual de Química

2ª série – 4º bimestre		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Avaliação Processual/Habilidades
	Competência/habilidade	
<p>Materiais e suas propriedades</p> <ul style="list-style-type: none"> – Metais e sua utilização em pilhas e na galvanização – Relação entre a energia elétrica e as estruturas das substâncias em transformações químicas – Reatividade de metais; explicações qualitativas sobre as transformações químicas que produzem ou demandam corrente elétrica; conceito de reações de oxirredução • Reatividade dos metais em reações com ácidos e íons metálicos • Transformações que envolvem energia elétrica – processos de oxidação e de redução • As ideias de estrutura da matéria para explicar oxidação e redução • Transformações químicas na geração industrial de energia • Implicações socioambientais das transformações químicas que envolvem eletricidade • Diferentes usos sociais dos metais 	<p>Situação de Aprendizagem 5 – Aplicações das transformações químicas que ocorrem com o envolvimento de eletricidade</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer que existem transformações químicas que ocorrem com o envolvimento de eletricidade. 2. Perceber a importância dessas transformações no sistema produtivo. <p>Situação de Aprendizagem 6 – Estudando o processo da eletrólise</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar dados experimentais para relacioná-los a modelos microscópicos estudados. 2. Compreender o conceito de reação de oxidorredução. <p>Situação de Aprendizagem 7 – Como funcionam as pilhas</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar os modelos atômicos estudados para explicar as transformações ocorridas em uma pilha. 2. Compreender que existem reações químicas que ocorrem com transferência de elétrons e que podem gerar corrente elétrica. 3. Interpretar tabelas feitas com base em dados experimentais. 4. Reconhecer que os metais têm diferentes reatividades e aplicar essas ideias para prever a ocorrência de transformações químicas. <p>Situação de Aprendizagem 8 – Impactos ambientais relacionados ao uso de pilhas e baterias e ao processo de eletrólise</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender os impactos ambientais relacionados ao uso de pilhas e baterias e ao processo de eletrólise. 2. Avaliar como a composição das pilhas pode influenciar em possíveis impactos. 3. Relacionar os impactos causados pelo uso industrial dos processos de eletrólise com as discussões sobre a viabilidade do uso de diferentes fontes de energia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os processos de oxidação e redução a partir da energia produzida e consumida nas transformações químicas. • Reconhecer as reações entre ácidos e íons metálicos considerando a reatividade dos metais nas substâncias envolvidas. • Identificar o funcionamento de uma pilha galvânica. • Reconhecer as implicações sociais e os impactos ambientais das transformações químicas que ocorrem com o envolvimento de energia elétrica e também com o descarte de pilhas galvânicas e baterias.

Fonte: Matriz de Avaliação Processual (SÃO PAULO, 2016)

7.4.1. Modelando o Currículo: o Planejamento

Conforme o modelo curricular que adotamos apresenta, há uma grande influência do Currículo Oficial e de como ele é adaptado e Apresentado, na prática dos professores. Isso se revelou para nós principalmente ao abordar a categoria “Caderno é Currículo”. De fato, os Cadernos do Estado de São Paulo assumiram o status de currículo oficial, indicando principalmente a seleção e a ordem curricular dos conteúdos a serem abordados.

Apesar da ordem curricular e as metodologias presentes no caderno ter sido questionada por Nise e César, é notável que todos os professores veem os cadernos como um documento importante que interfere em suas práticas.

Isso também se revelou uma dificuldade no momento de abordar o domínio do Currículo Modelado, à medida que nos preocupamos em entender como os Cadernos seriam descritos como forma de prescrição e como eles influenciam o planejamento dos professores. A nossa escolha foi, portanto, manter as unidades enquanto categoria, mas explicar anteriormente essa influência em cada um dos professores.

Dessa forma, as principais categorias do domínio Currículo Modelado se referem a fatores externos, a autonomia do professor e a avaliação externa. Os fatores externos são relacionados a vários aspectos: aos cursos que os professores participaram, a rotina exaustiva no cotidiano escolar, ao relacionamento com os alunos, a organização da escola e ao tempo necessário para planejar as atividades considerando todos esses fatores.

Nesses aspectos é possível notar que Nise é a professora que mais relata a dificuldade de aprendizado dos alunos, principalmente durante e após a pandemia de Covid-19. A dificuldade de aprendizado, os variados alunos com laudos psicológicos são fatores considerados no momento de planejar as aulas, mas sobretudo, no domínio do Currículo em Ação que abordaremos na sequência.

Do nosso ponto de vista, esses fatores são retomados quando todos os professores abordam a questão do tempo e do excesso de atividades na rotina escolar. Os professores relatam ter pouco tempo para planejar a abordagem dos conteúdos, e para lidar com essas dificuldades apresentadas. Mesmo na escola Arnor, cujo tempo diário na escola é maior, as variadas frentes e a atribuição de disciplinas tão diferentes influenciam o planejamento de Nise e César. Nise ainda relata que busca auxílio dos professores de Química, e que apesar de encontrar auxílio em momentos pontuais, o fato dos outros professores de Química estarem envolvidos com a disciplina de projeto de vida e com a coordenação de área da escola, também influencia na sua carga horária de trabalho.

Também resumimos outros fatores externos referentes à necessidade de uso da internet, que é lenta e precária em ambas as escolas, e a organização da SEDUC principalmente relacionada à formação continuada e ao envio de materiais didáticos para os professores, fatores que serão mais explorados na parte II.

Um aspecto que também chamou nossa atenção é relacionado à autonomia dos professores. É fato que é valorizada e que todos a aproveitam da forma que conseguem, seja na escolha dos conteúdos ou nas metodologias a serem utilizadas. Porém, Enedina parece ter uma opinião que nos intriga, ela relata preocupação com o quanto de autonomia o professor deve ter. Para ela, todos devem ter o mesmo espaço para trabalhar, mas que a adaptação proposta pelos materiais (principalmente o caderno do Estado) acaba virando “gambiarra” pois nem todos os professores abordam todos os conteúdos. Vale lembrar que Enedina é a professora que durante a nossa pesquisa mudou de cargo, assumindo a vice direção da escola.

Por fim, não podemos deixar de ressaltar a influência das avaliações externas, do Enem, do vestibular, do SARESP, das Avaliações Processuais e da Avaliação Diagnóstica na escolha do que e como será ensinado. Esse aspecto é recorrentemente destacado pelos professores, estando inclusive documentado no Guia de Aprendizagem da escola Arnor. A pressão da gestão por bons resultados nessas provas também está relacionada com a importância dada às avaliações pelos professores. Dessa forma, podemos destacar que é o fator que mais influencia esse domínio, embora apareça em todos os outros domínios curriculares.

7.5. Currículo em Ação

Embora em cada um dos âmbitos o Currículo esteja sempre sendo construído, planejado, repensado e refletindo, portanto, sempre em ação, nos baseamos em Sacristán para intitular esse domínio como Currículo em Ação. Nesse âmbito, encontramos falas e ações dos professores que remetem ou refletem o trabalho em sala de aula e que envolvem atividades diretas com os alunos. Por isso, é comum que nesse âmbito grande parte dos trechos categorizados provêm das aulas transcritas dos professores.

Para esse âmbito, encontramos 4 categorias iniciais, que estão listadas no

Quadro 13. Na reorganização que propomos as categorias finais permanecem as mesmas, com a adição de uma categoria, presentes no Quadro 14.

Quadro 13: Categorias Iniciais para o domínio do Currículo em Ação

Categorias Iniciais	Trechos codificados
Avaliação externa	30
Tempo	16
Influências externas	14
Avaliação escolar	7

Fonte: autoria própria

Quadro 14: Categorias Finais para o domínio do Currículo em Ação

Categorias Finais	Trechos codificados
Avaliação externa	40
Avaliação escolar	32
Dificuldade dos alunos	38
Tempo	21
Influências externas	19

Fonte: autoria própria

É perceptível que algumas delas já foram citadas nos âmbitos anteriores e refletem o quanto decisões curriculares em âmbito de planejamento influenciam as atividades em sala de aula, como era esperado. Porém, algumas nuances aparecem nesse âmbito, conforme veremos a seguir.

AVALIAÇÃO EXTERNA: Gente, pode escrever, e eu aposto o que for, sempre vai cair uma dessa nas provas que vocês vão fazer de vestibular. Então precisa entender como funciona a pilha e bateria porque sempre cai. É uma questão difícil que sempre cai. [NISE, A22U01, 2022]

Avaliação externa é uma das categorias que aparecem no âmbito anterior, Currículo Modelado, e que reflete a presença das avaliações externas no planejamento do currículo. Seguindo essa tendência, a avaliação externa assume um papel central nas aulas dos professores, desde a justificativa para ensino desse conteúdo, até a explicação do conteúdo buscando a preparação dos alunos para essas provas.

No início das aulas de César, o professor explica que estendeu esse conteúdo para o terceiro ano devido à importância dele no Enem: “então é um conteúdo que está sempre

presente, todos os anos no Enem. Quem já deu uma estudada no Enem já deve ter visto alguma coisa a respeito disso.” [CÉSAR, A02U05, 2020].

A professora Enedina, que ministra esse conteúdo para as turmas de segundo ano, também comenta a presença das reações redox no Enem, inclusive demonstra preocupação quanto à pressão que os alunos podem sofrer:

Vou mostrar a tabela de padrão potencial de redução.

[Fala da própria professora]: ‘Professora, quando a gente vai fazer algum exercício, lá no Enem’.

Pode falar de Enem agora? Pode né, não é pressão, já estão no segundo ano né, dá para falar do Enem. É pressão? [ENEDINA, A01U12, 2019]

A professora Nise, além de citar o Enem, também cita com frequência a prova de SARESP:

“Eu trouxe a comparação de negativos, porque justamente no vestibular você pode se confundir quanto a isso. Quem é que vai reduzir mais quando tenho um número negativo? Isso cai no SARESP todo ano e vocês erram todo ano, então por isso eu trouxe esse exemplo”. [NISE, A13U02, 2021].

Os professores também estruturam a apresentação do conteúdo de forma a auxiliar os alunos na resolução dos exercícios do Enem e de vestibulares. César comenta que escolheu uma atividade prática porque “teve uma questão do Enem de 2016 ou 2017, que caiu essa parte, a gente vai fazer aula prática sobre essa questão do Enem.” [CÉSAR, A02U07, 2020]. Enedina justifica utilizar duas aulas para explicar a mudança no número de oxidação “porque quando eu entrar em pilha essa parte de Nox vocês vão usar muito, muito mesmo no vestibular.” [ENEDINA, A09U09, 2020].

O tópico de reações redox em que as avaliações externas são mais citadas é a tabela de potencial padrão de redução. Ambos os professores, ao citarem a tabela explicitam como ela poderia ser utilizada nessas avaliações:

Esses valores são tabelados, não tem que descobrir. Toda questão de vestibular eles já trazem esses valores prontos para utilizar. A gente vai trabalhar inclusive uma questão de Enem sobre isso. Às vezes, na questão eles vão citar quatro substâncias, mas para resolver você só precisa de duas. Então você tem que interpretar o que está escrito porque daí ele vai te dar quatro substâncias e você vai ter que achar qual delas vai utilizar, mas o valor numérico ele é sempre dado, ninguém precisa calcular. [CÉSAR, A10U02, 2020]

Lá nos vestibulares da vida, nos processos seletivos da vida, eles não dão a tabela inteira, pelo menos eu nunca observei isso. Se derem também, vocês vão entender como usar. Geralmente o que eles fazem eles dão qual é o potencial padrão da substância que está envolvida ali, que eles estão perguntando para vocês. Já dão direto. [ENEDINA, A01U14, 2019]

A escolha dos exercícios também é direcionada para aqueles recorrentes nos vestibulares. Ambos os professores utilizam um exercício da Vunesp onde o aluno precisa identificar o número de oxidação das substâncias. O professor César ainda cita um exercício do Enem que ele trabalhou com as turmas anteriores: “existe uma questão do Enem de 2016 ou 2017 que falava da calda bordalesa que é exatamente esse experimento que nós realizamos. Então quando os alunos de 2016 ou 2017 fizeram o Enem caiu o experimento que a gente tinha feito em PC.” [CÉSAR, A04U06, 2020]. Enedina comenta que ao final do conteúdo de oxirredução planeja:

Montar uma atividade para eles sobre isso, estou pensando nessa atividade ser muito voltada para o vestibular, pegar só exercícios de vestibular para eles verem como é que é, como é que eles perguntam. E eles fazerem essa atividade para entregar. [ENEDINA, conversa A11U06, 2020]

Para César o material que os alunos utilizam em sala de aula é base para estudar para essas avaliações, porque o Enem é estruturado conforme o caderno do Programa São Paulo Faz Escola:

Então é importante vocês entenderem que o Enem ele é estruturado com o material que a gente trabalha no dia a dia. A questão do Enem a gente vai trabalhar essa questão em aula, falta uma parte do conteúdo para vocês estudarem, mas é praticamente isso. Fazer a semi-reação e a reação global, é difícil? Não. E todo ano tem, então esse ano vocês vão fazer e vai ter, porque todo ano tem. [CÉSAR, A04U07, 2020]

Abordar os tópicos nos vestibulares e no Enem é o motivo pelo qual a professora Nise negocia a atenção dos alunos em sala. A professora destaca em aula que os alunos precisam prestar atenção, já que o conteúdo é complexo e pode ser a diferença entre passar ou não na etapa do vestibular e acessar o ensino superior:

Gente, a sala hoje está falando muito, e o conteúdo eu vou ser bem sincera com vocês, essa parte de oxirredução é a mais difícil e é a que cai no vestibular justamente para selecionar os alunos que sabem e os que não sabem. Então essa parte que tem que prestar atenção. É certeza, como 2 e 2 são 4, que quem prestar vestibular vai cair uma reação de oxirredução. Na USP cai todo ano, todo ano. E você acertar uma questão que é difícil você vai deixar muitos para trás, porque

acertar questão fácil é uma boa, mas acertar uma questão difícil você passa na frente de muita gente. Então agora é hora de prestar atenção. [NISE, A01U01, 2022]

A professora argumenta que a seleção no vestibular é realizada entre as questões mais difíceis e, portanto, os alunos precisam aprender a estudar para conseguir realizá-las e exercitar. Para a professora Nise o conteúdo de oxirredução é um dos mais complexos e irá ter a função de diferenciar os alunos entre aqueles que irão passar ou não nos vestibulares:

Isso não significa que você aprendeu, se você esquece significa que você ainda não aprendeu, e por isso você precisa estudar. Gente, assistir aula não é estudar, vocês precisam pegar essa folha, refazer, precisam procurar item por item, procurar entender passo a passo, isso é estudar. Se vocês não estudarem, vocês não vão aprender, aí daqui uma semana vocês esqueceram. E aí o que vai fazer depois quando cair... Esse assunto cai no vestibular todo ano, porque não é um assunto simples, e aí para selecionar um monte de gente que tem para entrar na faculdade, eu vou escolher uma coisa fácil que todo mundo sabe ou o que é mais difícil? Tem vaga para todo mundo, para todo mundo entrar? Deveria, mas não tem, então como eu vou selecionar todos esses estudantes? [NISE, A13U02, 2022]

Outra prova externa que influencia o Currículo em Ação é a avaliação 360, aplicada no contexto da escola Arnor. Em determinado momento do ano letivo de 2022 a aula de Nise foi interrompida pela secretária da escola que solicitou que os alunos fizessem a avaliação 360. Alguns alunos saíram da sala para utilizar o computador da escola em outro espaço, enquanto outros alunos ficaram em sala e utilizaram o celular. Nesse momento, a professora optou por não continuar a aula e comentou com os alunos a importância de realizarem a avaliação quando questionada sobre a atividade que estavam realizando em sala: “Aluna: mas e essa avaliação? Professora: Não tem problema, vai continuar na próxima aula. Gente, isso é para ontem, é a prioridade dessa semana.” [NISE, A03U02, 2021].

Em conversa comigo ao final da aula a professora destaca que se ela não for bem avaliada ela pode sair da escola PEI, e por isso vive em constante tensão nessa época do ano [DIÁRIO, U04, 2021]. Além disso, a professora Nise demonstra preocupação com a meta de avaliações a serem realizadas: “Secretária da escola: não tem opção de fazer em casa, ou faz aqui na sala ou lá embaixo na sala do acesso. Professora: Faltou um monte hoje, por isso talvez não consiga o número.” [NISE, A03U05, 2021]

AValiação ESCOLAR: Tanto que a aula de hoje é para pontuar exatamente aquilo que não ficou claro para vocês, porque eu percebi pela avaliação que ainda está um pouco confuso. [ENEDINA, A02U01, 2019]

A avaliação escolar, aquela prevista e planejada pelos professores para serem realizadas ao longo do ano letivo, também influencia as atividades realizadas junto aos alunos em sala de aula. Nesse sentido, os professores utilizam os resultados das avaliações produzidas por eles para determinam o que ensinar e como abordar determinar conteúdo.

O professor César, ao explicar os métodos de avaliação da escola, destaca o visto no caderno como a avaliação “mais importante, porque é uma nota que avalia vocês diariamente” [CÉSAR, A01U14, 2020]. O professor então comenta que “quem faz todas as atividades sabe que eu vou deixar com azul porque o aluno tem que ser avaliado durante todo o processo, não apenas lá no final” [CÉSAR, A01U16, 2020]. Dessa forma, busca em todas as aulas fazer uma atividade com os alunos, em sua maioria são exercícios para que os alunos resolvam e apresentem na aula seguinte.

Enedina utiliza a avaliação escolar, principalmente exercícios que os alunos fazem em sala, para diagnosticar o entendimento dos alunos e definir como irá trabalhar na sequência. Enedina também comenta que as atividades de outras turmas também fornecem subsídio para que ela planeje a aula que irá ministrar:

É, eu vou partir da aula de semana passada, com base no quê? Eu avalei o que vocês fizeram naquela aula de terça-feira, eu fiz uma atividade e dei para vocês, na outra aula eu repassei essas atividades. E para avaliar o todo, onde está tendo problema e onde não está, eu identifiquei a atividade, dessa sala só teve uma atividade. Então eu tomei como base o que aconteceu com a outra sala. [ENEDINA, A05U01, 2019]

A professora Nise destaca a avaliação que ela realiza em sala em momentos variados. Primeiro, ela destaca para os alunos que não fará prova no final do ano letivo, pois, a experiência do semestre anterior mostrou que os alunos estão com muitas dificuldades para fazer provas:

Professora: É atividade. Esse bimestre eu não vou dar prova, mas eu vou avaliar vocês fazendo. Não é prova. Como eu dei a prova bimestre passado? Foi tenso não foi?

Aluna: eu passei mal.

Professora: Então, esse bimestre não vai ter isso. [NISE, A01U02, 2021]

Essa dificuldade dos alunos se reflete no número de casos de crises de ansiedade e ataques de pânico que vem aumentando na escola na ocasião de realização de provas escolares. Nise

optou por avaliar os alunos com atividades avaliativas realizadas diariamente, como o preenchimento do caderno do aluno, relatórios e roteiros, mas destaca que no “ano que vem, nós vamos treinar aí vocês a resolverem a prova com tranquilidade” [NISE, A01U04, 2021].

Esse aspecto também é retomado pela professora em entrevistas. Ao comentar sobre a dificuldade dos alunos em realizarem provas, a professora destaca: “Mas o que eu percebo que a maioria dos alunos perderam o interesse. E o que está acontecendo na segunda série está difícil, eu ainda não apliquei prova na segunda série, é inevitável, a prova assusta, mas a prova conscientiza” [NISE, E03U154, 2022].

Outro aspecto a ser ressaltado é que as atividades avaliativas realizadas na escola também estão planejadas para que os alunos “treinem” para os vestibulares:

Eu quero ver você olhando no seu caderno, porque senão você vai se perder quando você tiver só com o seu caderno. Vai olhando junto com a professora.

Aluna: a prova vai poder usar o caderno?

Professora: não...

Aluna: você quer corrigir prova de novo só com caneta vermelha?

Professora: então vocês vão começar a estudar quando?

Primeiro o que vocês vão fazer, treinar, vocês vão ter uma atividade que vocês vão consultar o caderno, depois vem a prova sem consulta.

Gente, vocês acham que no vestibular vocês vão poder usar o caderno? [NISE, A11U02, 2022]

A escolha das atividades e avaliações escolares também são influenciadas pelos documentos curriculares oficiais e os materiais didáticos que apresentam o currículo. Por exemplo, para composição de uma atividade sobre número de oxidação Nise comenta que priorizou as habilidades do bimestre, de acordo com o Currículo Paulista: “a habilidade de balanceamento não é desse ano, é do primeiro ano, balanceamento eles aprendem no primeiro ano. E se eu colocasse as reações para eles balancearem eles iam demorar muito e a habilidade desse bimestre ia ficar para depois sabe.” [NISE, E02U30, 2021]

DIFICULDADE DOS ALUNOS: Eu percebi que no primeiro ano, eu vi que eles estavam com muita dificuldade. E eles vieram não do nono, se você for ver eles vieram do sétimo. Então a gente está sentindo a maturidade, a defasagem. Então eles estavam no sétimo e pularam para o primeiro ano. [NISE, E03U01, 2022]

A dificuldade e defasagem na aprendizagem dos alunos foi um aspecto citado por Nise em várias entrevistas e em sala de aula. Para Nise, após a pandemia os alunos apresentam muitas

dificuldades que por vezes impedem o seu trabalho. As dificuldades são citadas por ela em dois aspectos, tanto com relação a baixa aprendizagem na pandemia quanto com relação ao número crescente de alunos que apresentam laudos com deficiências e dificuldades de aprendizagem.

Segundo Nise, o primeiro momento em que ela nota a dificuldade dos alunos é em relação ao uso dos cálculos matemáticos nas atividades de Química:

A minha última aula que era a parte de estequiometria tinha muita coisa de matemática básica. E aí eu tenho que fazer divisão, porque dependendo da regrinha de três tem divisão e tem multiplicação. É sério, eu paro, aí eu vou para o finalzinho da lousa e aí eu começo a fazer o passo a passo. Então eu acabo dando aula de matemática e de química. [NISE, E03U04, 2022]

O aspecto da dificuldade de aprendizagem influencia as aulas de Nise porque, segundo ela, “muitos ficam atrapalhando a aula porque não conseguem acompanhar” [NISE, E03U07, 2022]. Além disso, ela não consegue utilizar metodologias diferenciadas, que ela aponta estarem contempladas no material didático dos itinerários formativos, pois os alunos “sozinhos lerem um artigo de oito páginas não dá, eles têm muita dificuldade na interpretação” [NISE, E03U115, 2022]. Ainda segundo a professora, os alunos “demoram para entender, quando entendem. Eles são muito desfocados, você assistiu a aula hoje, é exaustivo você chamando atenção, as salas são cheias” [NISE, E04U14, 2021].

Além disso, o desencontro entre currículos, que já comentamos, amplia essas dificuldades, uma vez que ela precisa aprofundar um conteúdo no itinerário formativo que ainda não foi ministrado na Formação Geral Básica: “eu fui começando a dar o do itinerário, quando a base chegou em equilíbrio químico, aí eles tiveram mais tempo e aí eu senti que teve um pouquinho mais de aprendizagem, mas mesmo assim, por ser uma sala que precisa muito, tem muitos alunos que [interrupção]” [NISE, E03U13, 2022]

Nise compartilha as dificuldades observadas com as professoras de Matemática e destaca que essa troca é um dos benefícios da escola Arnor: “tem essa troca, e aí eu falo com a professora de Matemática e ela dá o suporte lá, e um vai fazendo a troca, então eu achei que está dando certo. Eles estão com defasagem, mas eles estão caminhando.” [NISE, E03U06, 2022]. Além disso, ela também compartilha essa problemática com a coordenação e demonstra preocupação com o alcance das metas da escola:

Ai o que a escola agora, o que aconteceu. Entramos no começo do ano para dar aula, eu comecei a sentir a dificuldade, que os alunos não sabiam nem tabuada eu sei, mas assim, estão com dificuldade na soma e na subtração. Mas assim, com

dificuldade mesmo. Eu sinto mais na matemática primeiro, depois que eu comecei a ver por que eles não estavam conseguindo interpretar o enunciado, aí eu falei pra [coordenadora] “esquece que a gente não vai bater meta nenhuma, de nada”. Não tem condições, esses alunos que chegaram. Porque os nossos, estão no terceiro ano, mas esses aí que chegaram do primeiro e do segundo vão ficar com muita defasagem. [NISE, E03U21, 2022]

Quando questionada sobre os motivos para essa defasagem Nise atribui à pandemia e à falta de hábito de estudo dos alunos:

É a pandemia, eles perderam o costume, vai demorar para ele voltar e poder ficar focado. E tem aula prática, não é a metodologia. [NISE, E04U15, 2021].

Quando foi que eles estiveram na sala de aula? Quando estavam no fundamental. Eles vieram do jeito que estava no fundamental. E aí vai demorar para eles se acostumarem e pegarem o jeito. [NISE, E04U16, 2021]

Dois anos que ficou em casa, ficou realmente sem aprender nada. Eu não sei o que vai fazer. Vai ter que correr atrás. E eles não tem noção que eles têm que correr atrás. E ainda vem esse currículo. [NISE, E04U32, 2021]

Além disso, Nise aponta o aumento no número de alunos que possuem laudos e a falta de tempo para preparação de atividades específicas para esses alunos: “E outra, eu tenho muitos alunos que tem laudo. Laudo mesmo que não aprende. E eu não consigo fazer atividades para eles. Tem muita gente assim, e eu não consigo fazer atividade diferenciada para esse tipo de aluno. Eu não tenho tempo, eu não consigo.” [NISE, E04U17, 2021].

Nise comenta que a organização da escola também irá influenciar na dificuldade dos alunos, uma vez que “quando você para e deixa todos os que tem dificuldade numa sala só é difícil. Porque são vários alunos que estão na mesma situação, que não conseguem acompanhar, e que vão dispersar, começar a conversar.” [NISE, E03U17, 2022]. Nesse sentido, para Nise, quando os alunos estão misturados entre as salas “é triste para aquele que está no avançado, porque ele que vai sair perdendo, mas para o moderado e para o que está lá e requer muita atenção, é melhor” [NISE, E03U18, 2022].

Outro aspecto, que será aprofundado na parte II, trata da diferença de aprendizagem entre os alunos devido a afinidade com o itinerário formativo. Nise se refere às salas entre aquelas com alunos que escolheram itinerários formativos de “exatas” e aqueles de “humanas” e destaca a diferença entre eles: “Agora a gente vai para uma sala de humanas, a gente saiu de uma sala de exatas e vai para de humanas. Essa sala é falante, mas ela produz. Agora essa daqui vamos ver, você vai tirar suas conclusões. Você vai ver como está o ritmo deles” [NISE, E04U37, 2021].

TEMPO: Ainda não testei esse experimento, não tive tempo ainda, mas assim que eu tiver um tempo eu testo, elaboro e a gente já faz aula prática. [CÉSAR, A08U04, 2020]

O tempo é um dos fatores citados pelos professores que influenciam o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Porém, os professores sofrem essa influência por diferentes motivos: para César é a função de Coordenação da área de Ciências da Natureza, para Enedina a alta carga horária que interfere em seu trabalho junto aos alunos, já para Nise a diminuição no número de aulas da Formação Geral Básica impacta o seu trabalho. Além disso, o tempo ao longo do ensino médio, do ano e da aula também são citados pelos professores.

César explica que não pode estender o conteúdo de reações redox para o bimestre pois a turma está atrasada, uma vez que “o primeiro estava atrasado, o segundo ficou atrasado, o terceiro conseqüentemente ficou atrasado também.” [CÉSAR, A03U02, 2020]. Assim, eles iniciam o ano letivo trabalhando o conteúdo referente ao segundo ano “num período mínimo possível para que a gente já possa iniciar as habilidades referentes ao terceiro ano.” [CÉSAR, A01U01, 2020]. Além disso, em vários momentos o professor compartilha com os alunos a urgência em concluir o conteúdo: “eu acredito que no máximo daqui duas semanas a gente finaliza e já faz prova sobre isso, quero finalizar o quanto antes.” [CÉSAR, A09U02, 2020]

O tempo da aula é também um fator decisivo para desenvolver as atividades em sala. Em uma das aulas de Enedina, ela comenta que gostaria de fazer uma atividade prática com os alunos, “mas acho que pelo tempo talvez não vamos conseguir fazer essa atividade hoje, tem que fazer algumas preparações aqui.” [ENEDINA, A01U01, 2019].

César comenta com os alunos que o acúmulo de atividades da função de Coordenador de da área Ciências da Natureza têm influenciado na preparação da aula, pois

Com a função de PCA [Professor Coordenador de Área] a minha agenda fica um pouco lotada, porque eu tenho que assistir aula, dar devolutiva, tenho que preparar formação, mas entre amanhã e segunda-feira são os dias que eu pretendo resolver essa aula prática de vez porque a gente precisa tem que finalizar. [CÉSAR, A09U01, 2020]

Enedina relata em entrevista que tem dificuldades em realizar mais aulas experimentais devido à sua rotina agitada com muitas aulas diárias, e que para isso é necessário utilizar um tempo que não faz parte do seu horário de trabalho:

E quando chegar eu devo pensar assim como é que eu vou fazer, porque eu tenho tantas aulas por dia, eu tenho uma sequência de atividades, eu não paro de uma aula para outra para preparar, para tornar isso realidade. Você viu aquele dia quando a gente foi montar, por que eu consegui montar? Porque eu cheguei antes, montei para poder fazer, porque eu não tinha as primeiras aulas, para poder fazer. E isso não faz parte do seu quadro de trabalho. [ENEDINA, E01U122, 2019]

Após as férias dos alunos, Nise comenta com os alunos sobre as poucas aulas que ela tem e a grande quantidade de conteúdo para ministrar. Além disso, esses conteúdos são considerados complexos e que demandam mais atenção dos alunos, principalmente para estudo do conteúdo dos vestibulares.

Gente, eu entendo que vocês estão voltando de férias hoje, mas eu preciso da colaboração de vocês. Nós temos 12 aulas até terminar o bimestre, então são poucas aulas e os conteúdos do segundo ano são os mais importantes que vocês têm no ensino médio. Vocês vão terminar agora pilha, reações de oxirredução e depois vocês vão entrar com orgânica, todo ano cai essas duas matérias no vestibular. Então vocês precisam estar focados nas aulas porque a gente precisa aprender muita coisa. [NISE, A15U01, 2022]

Esse fator é agravado com o Novo Ensino Médio que diminui a carga horária da Formação Geral Básica e distribui os conteúdos de Química entre o primeiro e segundo ano. Sendo assim, todo o conteúdo do terceiro ano do ensino médio deve ser ministrado durante o último bimestre do segundo ano, mesmo que isso seja quase impossível de alcançar: “a gente precisa focar para conseguir aprender o máximo de habilidades porque com certeza, eu vou ser realista, todas a gente não vai conseguir, então o máximo que puder” [NISE, A18U01, 2022]. No terceiro ano os alunos terão contato apenas com os componentes dos itinerários formativos.

INFLUÊNCIAS EXTERNAS: Esse ano a gente ia fazer esse experimento na sala. Tinha tudo para fazer o experimento, mas olha onde a gente está. [ENEDINA, A08U01, 2020]

Na categoria Influências Externas optamos por selecionar trechos que envolvam influências além da sala de aula e da própria escola do contexto escolar paulista. É inegável, porém, que a pandemia é a influência externa que afetou as aulas dos professores mais do que os trechos que destacaremos podem demonstrar.

Ainda antes da pandemia, o professor César comenta que gostaria de levar os alunos para a Universidade de São Paulo para que eles tenham contato com aulas práticas no laboratório da universidade, já que no início de 2020 a Secretaria de Educação retirou da grade curricular as aulas de Práticas, porém:

[...] o experimento começa lá as 8 horas da manhã. Só que para a gente chegar lá as 8h da manhã, a gente teria que sair daqui as 6 e meia da manhã. E assim, na hora que a gente for para o metrô 6 e meia, o metrô vai estar superlotado. Então eu já fiz isso em 2017, não vou mais. Mas eu posso ver isso sim, vou ver isso para vocês. [CÉSAR, A09U03, 2020]

Nas falas de Enedina, tanto em aula quanto nas entrevistas, o novo contexto imposto pela pandemia é mais presente. Por exemplo, Enedina comenta a vontade de utilizar o laboratório para atividades práticas, mas “infelizmente a gente não pode usar o laboratório. Passei anos lutando para ter as coisas, esse ano que chegou, chegou e chegou. Eu estou precisando desse experimento aqui, mas ele está lá na escola. A gente podia ver essa reação na prática.” [ENEDINA, A11U01, 2020]

Na aula à distância Enedina tenta utilizar novas ferramentas para apresentar o conteúdo para os alunos, entretanto, essas ferramentas falham, como na tentativa de usar o Jamboard: “tem que baixar um aplicativo para vocês? Ahh então não vai adiantar, se as meninas não têm. É isso que eu falo, não adianta. Vamos usar o Word mesmo, Jambor não deu.” [ENEDINA, A09U02, 2020].

O ensino remoto adaptado também influenciou as aulas dos professores de outras maneiras. Uma delas foi o aumento da evasão dos alunos, que levou Enedina a juntar todos os alunos em uma sala, mesmo assim “eu fico com uma média de 16 alunos, sabe assim? Eu aumento meu número de alunos, fica melhor assim até para animar.” [ENEDINA, conversa A07U03, 2020].

O professor César também relata dificuldades com a interação online, principalmente no início das aulas à distância. Para César, alguns conteúdos foram mais difíceis, como o cálculo da concentração de H^+ , que não conseguia fazer simultaneamente com os alunos via Google Meet, dessa forma optou por usar mais de uma forma: “então, por exemplo, calcular pH com concentração de H^+ , eu não conseguia usar o Meet aí eu ia para o Youtube, gravava, os alunos assistiam e eu ia ali no Google Meet e eles tiravam dúvida. [CÉSAR, E02U24, 2020]

Para Nise as principais influências externas são relacionadas ao baixo rendimento dos alunos após a pandemia e aos eventos e feriados do calendário escolar:

Olha, eu sei que hoje tem o evento lá da consciência negra, vocês estão preocupados com isso, mas eu preciso da atenção de vocês agora. Olha só, é sério, só precisa prestar atenção agora enquanto eu estou explicando, porque aí depois quando eu pedir a atividade vocês vão saber, agora se não prestar atenção em mim não vai dar depois para fazer o exercício. É só esse tempo de explicar e daí depois vocês vão poder copiar e aí ver o que está faltando do evento. [NISE, A07U01, 2021]

7.5.1. A aula e o Currículo

No decorrer da análise que realizamos sobre o domínio do Currículo em Ação nos questionamos repetidas vezes se as unidades faziam jus às categorias e se as categorias faziam jus aos aspectos do Currículo em Ação. Determinamos então as falas dos professores em sala de aula como pertencentes a esse domínio, assim como as falas em entrevistas que se referiam ao trabalho em sala com os alunos. Fato é que considero esses aspectos os mais difíceis de serem categorizados.

Conforme expomos, algumas categorias já apareceram em outros âmbitos curriculares, principalmente relacionadas ao planejamento dos professores, à medida que influenciam diretamente a prática docente. No entanto, percebemos outros aspectos que afetam o Currículo em Ação.

Os outros aspectos estão relacionados principalmente às avaliações, às dificuldades de ensino e aprendizagem e ao tempo na escola. As avaliações, sejam as externas ou as escolares planejadas em Aman e Arnor, são de longe o aspecto mais comentado pelos professores. Ao nosso ver, a avaliação externa assume um papel central nas aulas, uma vez que é utilizada para: justificar o conteúdo a ser abordado, explicar o conteúdo, selecionar os exercícios, preparar e treinar os alunos para atingirem os resultados esperados e negociar a atenção dos alunos.

Enedina relata se preocupar com a possível pressão que os alunos sofrem ao se prepararem para os vestibulares e o Enem, mas Nise utiliza a rígida seleção para chamar a atenção dos alunos para o conteúdo que está sendo ministrado. Com relação a avaliação escolar destacamos também que é utilizada para diagnosticar o entendimento dos alunos e dar seguimento aos próximos conteúdos prescritos.

A avaliação 360 merece destaque nesse momento. A avaliação é realizada durante o horário de aula, retirando os alunos da sala para que ela seja feita. Além disso, os professores estão constantemente preocupados com seus resultados, seja pela possibilidade de sair da escola, seja pela busca em alcançar as metas postas pela SEDUC.

As dificuldades dos alunos é outro aspecto que perpassa todas as categorias. Embora utilizemos uma categoria para agrupar todas as unidades que se referem às dificuldades dos

alunos, essas são aspectos presentes em todas as categorias, uma vez que influenciam todo o trabalho em sala de aula.

Essas dificuldades se refletem em vários aspectos das aulas: os alunos queixam-se por não entender, a professora apresenta obstáculos na apresentação do conteúdo e na utilização de diferentes metodologias, os alunos sofrem de ansiedade e pânico ao realizarem as provas, entre outros.

Nise atribui à pandemia e à falta de hábito de estudos dos alunos as razões para essas dificuldades. Para a professora os alunos não vieram do nono ano do ensino fundamental, e sim do sétimo, já que considera que os dois anos de isolamento social os alunos não aprenderam nada. Outro fator também está relacionado ao aumento do número de casos de alunos com laudos psicológicos e de alunos no estrato mais baixo dos graus de proficiências.

O tempo também é outro fator que influencia o desenvolvimento curricular nas salas de aulas. Seja o tempo total do ensino médio, do ano letivo, dos bimestres ou da aula, os professores parecem estar sempre sobrecarregados de atividades e enfrentam impedimentos na construção curricular.

Tudo isso em ano de implementação do Novo Ensino Médio e Currículo Paulista. Mesmo com currículo raso, como caracterizado por Nise, a preocupação com o conhecimento químico que os alunos estão construindo perpassa todas as unidades. Por um lado, temos um desencontro entre currículos que obriga a professora a ministrar duas vezes um mesmo conteúdo, em um espaço que poderia ser aproveitado para outros conteúdos. Os professores ainda têm que lidar com a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica, a implementação de itinerários formativos que agrupam alunos com afinidade para uma área de conhecimento, agregando mais dificuldades em trabalhar com aqueles que acreditam que por não escolherem os itinerários da “exatas” não precisam aprender Química.

Além disso, a pressão pelo alcance das metas da Secretaria de Educação está sempre presente. Pressão para manter a porcentagem de alunos que realizam a avaliação 360, para aumentar o resultado dos alunos nas avaliações externas, para cumprir as demandas da SEDUC e garantir que seus programas sejam implementados. Pressão essa compartilhada com a coordenação que continua agindo no sentido de indução daquilo que é preconizado pela SEDUC.

7.6. A construção curricular nas escolas paulistas

A Análise Textual Discursiva realizada nos permitiu apresentar as diversas categorias que emergiram e as relações estabelecidas entre as unidades de análise. Por meio dessas categorias foi possível perceber as influências exercidas nos professores no processo de construção curricular nas escolas paulistas. Um quadro organizador das categorias finais pode ser observado no quadro 15.

Por meio da leitura do quadro 15 é possível perceber as influências externas e internas da escola sobre a prática dos professores. Notoriamente a avaliação exerce influência na maioria dos domínios curriculares. No currículo prescrito a matriz curricular substitui o documento curricular oficial nacional e estadual. No currículo escolar ambas as categorias demonstram a influência das avaliações, o Método de Melhoria de Resultados tem relação explícita com os resultados dos alunos na prova do SARESP e o Provão emerge como uma avaliação interna para preparo dos alunos nas situações de avaliações externas. No currículo modelado a avaliação externa, principalmente o ENEM e a prova do SARESP, emerge como um fator que influencia a escolha das atividades a serem realizadas com os alunos visando o treino para atingir bons resultados nessas avaliações. No currículo em ação nota-se a influência da avaliação externa e escolar na determinação de atividades a serem realizadas, modificações no planejamento e na prática docente e cobrança dos professores por resultados.

Quadro 15: As categorias que emergiram sobre a construção curricular

	Currículo Prescrito	Currículo Apresentado	Currículo Escolar	Currículo Modelado	Currículo em Ação
Categorias	Currículo Utópico	Críticas ao caderno	MMR	Outras influências	Avaliação externa
	Currículo Extenso			Autonomia do professor	Avaliação escolar
	Outra formação			Avaliação externa	Dificuldades dos alunos
	Currículo Vago	Caderno é currículo	Provão	Experiências anteriores	Tempo
	Desencontro entre currículos			Guia de aprendizagem	Influências externas
	Avaliação como referência				

Fonte: a autora, 2023.

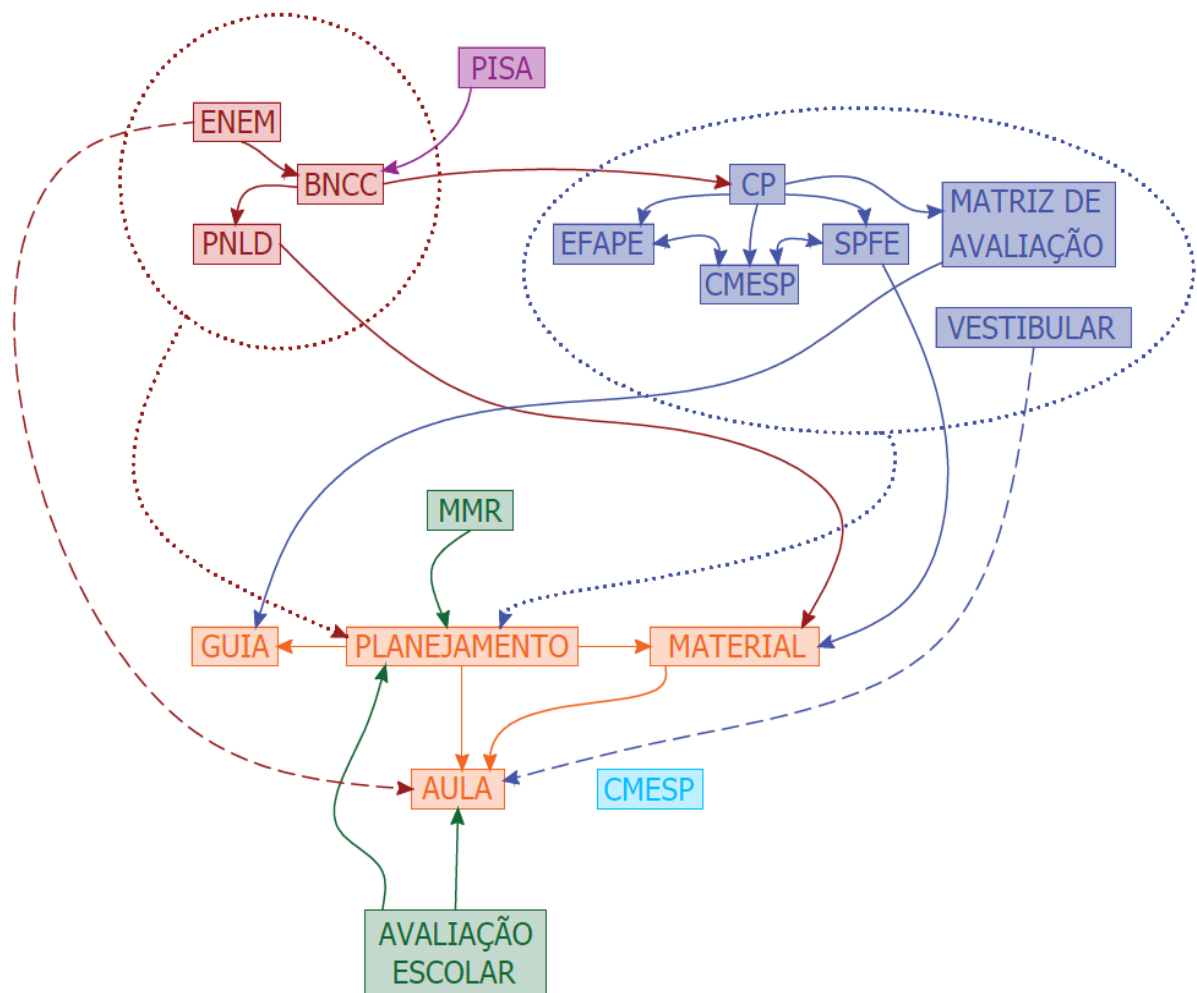
Cronologicamente também é perceptível a emergência de diferentes categorias. No domínio Prescrito do currículo há uma mudança na percepção dos professores sobre o documento oficial, antes descrito como extenso e utópico, agora não contempla as necessidades formativas identificadas pelos professores. Na prática dos professores também é notável influências diversas, antes relacionadas as experiências construídas na profissão, mas

recentemente se referem as dificuldades dos alunos, a alta carga de trabalho e gerenciamento do tempo na escola. Ademais, as influências externas também mudaram ao longo do período, principalmente devido ao contexto pandêmico que influenciou a construção curricular em todos os domínios.

Por outro lado, algumas categorias continuam sendo citadas ao longo de toda a pesquisa, como as críticas aos cadernos do estado e sua influência no planejamento e prática dos professores e a autonomia na organização do trabalho docente.

Outro aspecto que podemos citar se refere a influência de diversas políticas educacionais paulistas na construção curricular dos professores, que são representadas na Figura 16: Rede de Influências e que denominamos de rede de influências. A rede de influências representa algumas das relações entre as políticas públicas educacionais e suas influências no trabalho dos professores, conforme observamos.

Figura 16: Rede de Influências



Fonte: Autoria própria

Na Figura 16: Rede de Influências destacamos diferentes cores que representam os contextos da pesquisa. Para o contexto nacional temos a cor vermelha, para o contexto estadual a cor azul, a escola recebe a cor verde, enquanto o contexto pessoal do professor é representado na cor laranja. Seguimos essa mesma sequência de cores ao longo das figuras apresentadas nessa tese para facilitar a visualização. Ainda apresentamos em roxo o contexto internacional, com referência ao PISA, que apesar de não ser um contexto desta pesquisa exerce influência no desenvolvimento curricular no âmbito oficial de ensino.

Tentamos apresentar a rede de acordo com os âmbitos curriculares que descrevemos e utilizamos ao longo dessa tese, contudo, percebemos que a avaliação, conforme assume a centralidade no processo de ensino aprendizagem, acaba se combinando com os outros níveis curriculares. Devido a isso, destacamos o Enem na parte superior esquerda junto às políticas de contexto nacional e apresentamos as avaliações estaduais ao lado das políticas no âmbito estadual. Sendo assim, modificamos o modelo do sistema curricular ao trazer para o centro as avaliações externas, em consonância com o que observamos na análise dos dados.

As setas da imagem representam as influências que fomos percebendo ao longo das leituras de referenciais teóricos e da análise desta pesquisa. Por exemplo, a BNCC em sua construção sofre influência do Pisa, conforme descrito em seu próprio texto e bem relatado por Almeida e Jung (2019) e Merith-Claras (2019). A BNCC também é influenciada por outras avaliações externas, o qual representamos pelo Enem que tem forte influência em outros âmbitos curriculares. Por sua vez, a BNCC exerce forte influência nos novos editais do PNL D e na proposta dos currículos em âmbito estadual, conforme apresentamos na seção de introdução dessa tese.

Em âmbito estadual percebemos que o Currículo Paulista deve influenciar a formação continuada de professores, representada pela EFAPE, os cadernos do aluno e do professor do Programa São Paulo Faz Escola, e as aulas disponibilizadas pelo Centro de Mídias, à medida que se trata da principal referência curricular do estado e, junto a BNCC, altera as outras políticas públicas educacionais que estão relacionadas às políticas curriculares. A professora Enedina comenta o quanto as aulas do CMESP a auxiliou na compreensão do Currículo Paulista, aspecto que será aprofundado na parte II.

Ainda em âmbito estadual é possível perceber a inter-relação entre os programas educacionais paulistas. O Centro de Mídias disponibiliza aulas que estão de acordo com os cadernos do SPFE, pois os alunos devem poder utilizar ambos os materiais nesse contexto de aulas à distância. Além disso, o Centro de Mídias também é um espaço que fornece formação

continuada para os professores, principalmente envolvendo o atual Currículo Paulista, nesse sentido, deve estar em conformidade com as ações da EFAPE.

Em âmbito escolar, o Método de Melhorias de Resultados apareceu como a principal influência que a escola exerce nos professores, principalmente no contexto da escola Arnor onde os professores relataram que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são a principal preocupação da escola. É perceptível também que as ações da EFAPE exerceram influência no MMR, pois, a promoção da formação continuada com foco nas competências gerais da educação básica foi o norteador para inclusão das habilidades socioemocionais no plano de ação para o MMR da escola Arnor.

No âmbito pessoal do professor, e principalmente no momento do planejamento, observamos a influência de todos os níveis e programas anteriores, algo que representamos por meio das setas pontilhadas. A BNCC, o Currículo Paulista, influenciam na escolha dos conteúdos a serem abordados em sala; o PNLD e o SPFE, influenciam na determinação de como ensinar os conteúdos selecionados. Também destacamos as avaliações externas como o Enem e os vestibulares paulistas, que são o guia para determinar o que e como ensinar.

Por meio do planejamento pessoal o professor determina quais materiais irá utilizar, e ainda a necessidade de criar materiais de acordo com a demanda, por exemplo no caso de César que teve que buscar outro modo de disponibilizar um texto sobre as reações de oxirredução. Nesse sentido, a escolha dos materiais sofre influência principalmente da disponibilidade dos livros didáticos do PNLD e dos cadernos do SPFE.

Também destacamos uma seta da Matriz de Avaliação para o Guia de Aprendizagem ao percebermos que o professor César descreve as mesmas habilidades presentes no documento oficial para o documento que enfatiza na sala de aula.

O planejamento influencia diretamente a aula do professor, conforme já esperado e, portanto, a aula sofre influência indireta de todos os níveis anteriores. Além disso, destacamos por meio da seta tracejada o quanto o Enem e o vestibular exercem influência direta na forma que ambos os professores ensinam, isso porque destacamos que essas avaliações também servem de referência na forma que o professor explica e avalia o conteúdo de reações redox.

Acrescentamos também, no âmbito escolar, a avaliação realizada no contexto da escola que influencia o planejamento e aula do professor, como no caso de Enedina que escolhe mudar a abordagem do conteúdo de pilhas após analisar os resultados da avaliação escolar que as turmas realizaram.

Além desses fatores também acrescentamos o CMESP, em uma nova cor azul claro, ao lado da aula para apresentar uma das nossas conclusões, a de que o Centro de Mídias da

Educação de São Paulo vem substituindo as aulas antes ministradas em salas de aulas com os professores. Sobre esse fator comentamos na segunda parte dessa seção que apresentaremos posteriormente.

A rede de influências nos ajuda a perceber e ilustrar como os referenciais teóricos e os dados que produzimos se relacionam para compreendermos melhor a sala de aula e o trabalho do professor. Assim buscamos representar na imagem aquilo que percebemos ao acompanhar professores de escolas básicas paulistas que experienciam a construção do currículo no âmbito pessoal num contexto de transição curricular no âmbito oficial de ensino. Percebemos que a avaliação externa é um fator que além de influenciar todos os professores também se destaca entre os domínios, aparecendo desde o Currículo Prescrito até o Currículo em Ação. Por isso, consideramos que o fenômeno que se revelou aos nossos olhos durante esta primeira análise trata da centralidade da avaliação externa para o desenvolvimento do currículo. É sobre esse fato que nos debruçaremos durante a apresentação do metatexto ao final desta tese.

8. PARTE II. A GESTÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Durante a organização dos nossos dados e da realização da Análise Textual Discursiva um aspecto ficou muito claro para nós: a gestão da SEDUC influencia em vários aspectos da construção curricular e merecia uma análise aprofundada. Isso nos levou a separar os resultados obtidos em duas partes, uma se referindo aos domínios do sistema curricular e uma focalizando a gestão praticada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa seção se refere à segunda parte, a política educacional paulista.

Nesta parte buscamos entender as principais estratégias e ações perpetradas pela Secretaria de Educação na implementação do Currículo Paulista e do Novo Ensino Médio e suas influências no trabalho dos professores. Para isso, optamos por agrupar as unidades de análise de acordo com as principais ações da SEDUC, como o Novo Ensino Médio, a formação continuada e o Centro de Mídias da Educação. Além disso, destacamos outros aspectos apresentados pelos professores como a incerteza e falta de informação, a resistência, a coordenação, entre outros.

Dessa forma, essa parte está estruturada inicialmente apresentando algumas estratégias da SEDUC, tanto na gestão da pandemia, quanto no período atípico que se seguiu. Na sequência apresentaremos as categorias que se referem a esses períodos e como os professores percebem a influência das ações da SEDUC em seu cotidiano. Por fim, descrevemos as categorias referentes à aspectos relacionados ao Novo Ensino Médio, a formação continuada e o Centro de Mídias da Educação.

8.1. Ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Neste tópico buscamos apresentar algumas das estratégias gerais perpetradas pela SEDUC ao longo dos cinco anos de pesquisa. Esses aspectos estão relacionados a duas categorias gerais que descrevem a gestão da Secretaria durante a pandemia e no período atípico pós isolamento social. Esse tópico também descreve categorias que agrupam as unidades que se referem à opinião dos professores sobre alguns aspectos gerais da gestão da SEDUC. As categorias que se referem às ações da Secretaria de Educação de São Paulo são apresentadas no **Quadro 16** abaixo.

Quadro 16: Categorias Finais das Ações da SEDUC

Categorias Finais	Unidades codificadas
Gestão da pandemia	24
Gestão pós pandemia	22
Incerteza	50
Carga de trabalho	32
Metas	17
Falsa participação	17
Coordenação	17
Resistência	8

Fonte: autoria própria

É importante acrescentar que nos tópicos subsequentes nesta tese também apresentaremos as estratégias e ações da SEDUC, mas relacionando aos serviços prestados pela Secretaria na gestão da educação. Os serviços se referem ao Novo Ensino Médio, à formação continuada e ao Centro de Mídias da Educação. Utilizamos a nomenclatura “Serviços” para relacionar a nomenclatura usada pela própria Secretaria de Educação.

GESTÃO DA PANDEMIA: E aí o governo parou, essas férias que o governo deu na verdade foi para o próprio governo se reestruturar, criar o centro de mídias, criar o google sala de aula com e-mail institucional, mas era algo que a gente já estava fazendo, com exceção do centro de mídias. [CÉSAR, E02U15, 2020]

Na categoria Gestão da Pandemia reunimos falas dos professores sobre as ações e estratégias da SEDUC para gerir o período de isolamento social e como essas ações influenciaram o trabalho dos professores. Essas ações foram, resumidamente: listagem de habilidades essenciais para cada disciplina, foco na busca ativa, diminuição do número de aulas de algumas disciplinas, sistema de aprovação automática, entre outros.

César destaca que na mudança do ensino presencial para o ensino remoto adaptado, o governo estadual selecionou algumas habilidades que foram consideradas como “o mínimo necessário” para serem trabalhadas ao longo do ano, uma vez que os professores não teriam tempo hábil para ministrar “tudo”: “O governo estadual mandou para a gente habilidades essenciais, ou seja, o próprio sistema estadual, para cada disciplina incluindo a Química, para cada bimestre. Ele mandou as habilidades que ele chama de essencial.” [CÉSAR, E02U02, 2020]

César relata que nesse contexto alguns conteúdos, como a eletroquímica, não foram contemplados: “Eu dei uma olhada porque eu tive que mandar para os professores e acho que não tem eletroquímica.” [CÉSAR, E02U06, 2020]. Porém, César acrescenta que os professores tiveram liberdade para modificar algumas habilidades e a ordem em que elas seriam abordadas.

Conforme César conta, o Governo do Estado “parou para se reestruturar” e criou o Google Sala de Aula com e-mail institucional. Essa sugestão do uso do Google Sala de Aula foi acatada em ambas as escolas. Na escola Arnor, César comenta que essa foi uma boa alternativa, pois:

No Google Sala de Aula, depois que ele foi transferido para o e-mail institucional, que é o e-mail do governo, eu colocava o vídeo lá e o aluno podia assistir sem gastar internet, então isso era bom. Então o Google Sala de Aula do governo não consome internet, só para o aluno baixar o aplicativo do centro de mídias, ele consegue ver todo o material sem consumir dados. [CÉSAR, E02U25, 2020]

Na escola Aman Enedina comenta que a utilização do Google Sala de Aula partiu de uma iniciativa dela e de outra professora e que elas haviam aprendido a trabalhar com o sistema em uma das formações continuadas que participaram. Inicialmente Enedina começou a testar o Google Sala de Aula por meio de um e-mail institucional de um aluno que tinha contato: “Aí a gente criou todo um histórico para ele, a gente foi simulando como se fosse ele, com a senha dele, ele nem sabia que existia essa senha, a gente que criou num primeiro momento. Fez todos os testes.” [ENEDINA, E02U11, 2020]

Segundo Enedina, ela organizou todas as salas de ensino médio da escola e foi adicionando professores que tinham interesse. Após a orientação da SEDUC, entretanto, Enedina ficou responsável por organizar as salas de toda a escola: “Nesse dia então o diretor chegou e falou ‘agora a gente vai usar o classroom para todo mundo’. E pediu para eu montar as salas para toda escola, aí eu tive que montar para o ensino fundamental também.” [ENEDINA, E02U26, 2020].

Outra ação gerenciada pela SEDUC que impactou o trabalho dos professores foi o foco na busca ativa de alunos faltantes ou que abandonaram as escolas. Essa estratégia, segundo César, correspondia a: “a gente ficava buscando o aluno, mandava mensagem, ligava para a mãe, pedia para retirar material impresso na escola. Então era muita busca ativa, ia atrás do aluno para ele fazer a atividade.” [CÉSAR, E02U40, 2020]

Durante a pandemia também houve reestruturação da grade curricular das escolas, com diminuição do número de aulas de algumas disciplinas como Química. César comenta que na escola Arnor: “Química era para ser 3 a gente estava dando 2. Matemática que era 6 eles

estavam dando 4.” [CÉSAR, E02U47, 2020]. É preciso acrescentar que a reestruturação da grade curricular já havia sido realizada no mesmo ano pela SEDUC, no início do ano letivo, por exemplo, César explica para os alunos que não terão mais aulas de “MT [Mundo do Trabalho] e nem PA [Preparação Acadêmica], mundo do trabalho e preparação acadêmica saiu da grade. Então vocês vão ter projeto de vida, orientação de estudos, tecnologia e inovação e PC [Práticas Científicas]. Só que PC vocês vão ter só dois, um em química.” [CÉSAR, A01U02, 2020], dessa forma, teriam menos aulas práticas ao longo do ano.

Além disso, o professor César relata que o Governo também fez sugestões para uso de outros recursos didáticos, além do caderno do estado. Segundo César, uma das sugestões do Governo Estadual no último bimestre de 2020, o uso de roteiros de estudos, foi “bacana, nós tivemos uns roteiros bem bacanas, todo mundo né, todas as disciplinas, que foi uma sugestão do Estado, e que deu certo, dentro do esperado deu certo.” [CÉSAR, E02U44, 2020]. Consideramos que o acolhimento dessa sugestão pelo professor César tenha influenciado seu planejamento para aquele bimestre, inclusive porque permitiu que os alunos pesquisassem e discutissem um conteúdo que o professor não se sente muito confortável em ministrar, conforme ele relata.

A aprovação automática também foi um aspecto citado pelos professores, mas de maneiras diferentes. Para nos explicar as consequências da aprovação César comenta: “O que acontece é assim, todos os alunos vão ser aprovados, com exceção daqueles alunos que não entregaram nada, mas não existe aluno que não entregou nada. [CÉSAR, E02U52, 2020]. Para Enedina a aprovação automática significa que “você tem que esgotar todas as possibilidades, então o cara não fez nada até agora, mas se ele quiser, avalia ele. E aí ele já quer jogar para janeiro né.” [ENEDINA, conversa A08U06, 2020]. Enedina critica essa estratégia, uma vez que, segundo ela:

E aí você fez um trabalho imenso, quem participou aqui. Ai o cara que não fez nada, cara chegou agora no final do ano e tá tudo bem. [ENEDINA, conversa A08U07, 2020]

Você quer dizer para mim que em um mês o cara que não fez nada vai conseguir progredir. Que você tem que avaliar ele. [ENEDINA, conversa A08U08, 2020]

E esse negócio do ano que vem, se ele fala que eu tenho que avaliar o cara até o último, como que ele fala que o outro ano é em dois ciclos. [ENEDINA, conversa A08U09, 2020]

Na escola Aman, Enedina destaca que durante a pandemia também houve uma consolidação do Programa Inova Educação. Segundo Enedina os professores inicialmente se preocupavam com relação à “como é que ia ser a apresentação dele no primeiro ano, e esse ano eu percebi que muitos, muitos professores mesmo montaram sua jornada com o Inova.” [ENEDINA, E02U72, 2020]. Essa consolidação também pode ser resultado da falta de informação da SEDUC sobre como seria a carga horária dos professores no próximo ano, fator que será abordado com mais detalhes na categoria Incerteza.

Outro aspecto destacado por Enedina foi a implementação do Currículo Paulista em um ano tão atípico. A professora destaca que “tem ainda diretrizes traçadas que o ano que vem seria dois anos em um, então para quem está no segundo ano tenha o segundo ano com retomada do primeiro, quem está no terceiro tenha o terceiro ano com retomada do segundo.” [ENEDINA, E02U82, 2020]. Nesse sentido, o ano seria dividido em oito bimestres não em quatro, sendo que a preocupação de Enedina “como é que a gente começa a colocar essa discussão [implementação do Currículo e da Reforma do Ensino Médio] dentro de um período diferenciado.” [ENEDINA, E02U84, 2020].

GESTÃO PÓS PANDEMIA: Olha eu não faço nada no sistema na primeira semana, porque sempre dá problema. E às vezes dá problema e você tem que ir lá para consertar. [NISE, E03U31, 2022]

Na categoria Gestão Pós Pandemia reunimos falas, principalmente da professora Nise, sobre as ações e estratégias da SEDUC na gestão do ano letivo de 2022, segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual paulista. Dois aspectos chamaram nossa atenção na gestão do ano de 2022: a gestão das matrículas dos alunos e a prova diagnóstica no primeiro bimestre. A gestão das matrículas, no entanto, será abordada posteriormente, na ocasião em que descreveremos a gestão do Novo Ensino Médio na rede.

Inicialmente é preciso acrescentar que o sentimento geral dos professores de ambas as escolas é que a implementação das reformas foi desorganizada e que esperavam mais planejamento da SEDUC nesse ano já atípico [DIÁRIO, U28, 2022]. Nise cita em vários momentos o quanto a desorganização da SEDUC afetou o seu planejamento e o da coordenadora da escola. Um exemplo foi a aplicação da avaliação diagnóstica no início do ano letivo.

Nise comenta que a aplicação das provas diagnóstica foi um momento de tensão entre os professores pois a diretoria de ensino enviou as provas erradas para a escola. No envio das provas, dois lotes eram de ensino fundamental, sendo que a escola só oferece ensino médio. Além disso, no ano de 2022 houve aumento de três turmas, correspondentes à uma turma de cada ano do ensino médio, que não foram consideradas no número de provas que a SEDUC enviou. Segundo Nise, a coordenação já havia planejado a aplicação das provas e com o envio errado das provas a coordenadora “desestruturou”:

Logo no começo. E ela [coordenadora] planejou e estava tudo redondinho, e ela teve muito trabalho para deixar tudo redondinho. Porque não foi só o planejamento das provas, ela tinha o planejamento dos professores que tinha que ficar responsável por aplicar, então tinha muita coisa e ela estava organizada. Quando isso aconteceu, a minha visão é que ela desestruturou. E ela quis ainda fazer da mesma forma. Então ela quis pegar provas das outras escolas que sobrassem, ela trocou a data para a próxima semana. [NISE, E03U28, 2022]

Nise aponta que a coordenadora ainda confia na SEDUC e por isso tentou buscar provas que sobrassem em outras escolas, mas que ela não confia na diretoria de ensino, pois, eles têm um histórico de desorganização. Nise ainda acrescenta que não faz nenhuma atividade no sistema na primeira semana de aula “porque sempre dá problema. E as vezes dá problema e você tem que ir lá para consertar.” [NISE, E03U31, 2022].

Outro aspecto que demonstra essa sensação de desorganização dos professores é na relação com o material didático dos professores e alunos. Nise aponta que no ano de 2022 em Arnor não houve envio do caderno do Estado para os alunos e que “tem professor que disponibiliza o online. Eu pego o caderno, tem muita coisa que eu pego lá do caderno e imprimo algumas coisas e entrego para eles. Mas isso aí é Estado né. É lidar com imprevistos que o Estado tem.” [NISE, E03U135, 2022].

Nise destaca esse fator como importante, pois, em 2022 era ano de implementação do Currículo Paulista correspondente a Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, e que por isso era tudo novo, com muitas frentes. A falta do material ocasionou uma carga maior de trabalho para a professora que precisou planejar todo o material que iria utilizar.

No caso dos itinerários formativos não foi diferente. Não foram disponibilizados materiais didáticos para os alunos, que segundo Nise nem sabiam o que iriam aprender nos itinerários. Para os professores, Nise destaca que “a coordenadora falou que eles iam mandar só o MAPPA desse semestre, e no próximo não teria. Isso era ano passado. Ai no próximo parece que já tem material para o segundo semestre” [NISE, E03U96, 2022]. O material

disponibilizado, entretanto, era a versão ainda não revista e continha muitos erros, além do desencontro entre o Currículo Paulista, conforme já abordamos.

Mesmo que tenhamos dividido as duas primeiras categorias entre gestão durante e após a pandemia, vários aspectos estão presentes nas falas dos professores que remetem à ambos os períodos. Esses aspectos estão contemplados nas categorias que descreveremos a seguir.

Incerteza: Ahh não, não falaram nada ainda. Está nessa incerteza todinha aí. [HELEIETH, E01U13, 2019]

Essa é a sensação de todos os professores que entrevistamos: a de incerteza quanto ao futuro, quanto ao que está sendo planejado ou o quanto a escola pode mudar nos próximos anos. Nas primeiras entrevistas, realizadas em 2019, os professores relataram desconhecer as ações em âmbito estadual para discussão ou implementação de qualquer documento ou política. Os professores ainda não entendiam as ações que estavam ocorrendo, por exemplo, no caso da distribuição das apostilas do Programa São Paulo Faz Escola.

Desde a consolidação do Programa SPFE o estado distribui os cadernos dos alunos e do professor às escolas da rede pública de São Paulo. Esses cadernos, em teoria, orientam as atividades na escola e estão diretamente ligados ao Currículo Paulista. Ao longo dos anos as apostilas mudaram o formato e o conteúdo para abarcar as novas demandas legislativas. Porém, observamos que nos dois primeiros bimestres de 2019 nenhum caderno chegou às escolas. No início do terceiro bimestre foram entregues os cadernos dos alunos estruturados de forma muito diferente da qual os professores estavam acostumados. Já no quarto bimestre, nenhuma apostila foi entregue novamente. Os professores acreditavam que essas mudanças poderiam estar relacionadas as mudanças curriculares: “Talvez esse caderno seja um teste, porque a apostila anterior também, ela começou de uma forma diferente, ela foi modificada né. Então talvez esse material seja modificado. Eles vão rever e eles vão mandar.” [CÉSAR, E01U130, 2019]

Mas, em geral, permanecia a dúvida sobre o porquê os cadernos foram modificados e não estavam sendo entregues com regularidade: “Eu não sei o que está acontecendo, a gente não sabe o que está acontecendo.” [ENEDINA, E01U100, 2019]

Enedina relata que essa incerteza pode estar relacionada à falta de informação repassada pela Secretaria de Educação por meio das diretorias de ensino. A professora relata que em Aman a coordenação foi informada por colegas de outras escolas sobre questionários que envolviam

a implementação da BNCC e que a própria coordenação teve que ir ao núcleo em busca dessas informações:

A gente não recebeu nada, recebeu agora, para não dizer que não recebeu, veio uns questionários que eu não peguei. Uns questionários que a gente ficou sabendo por outros professores, não veio para a gente, mas na escola dela tinha vindo. [ENEDINA, E01U101, 2019]

Aí foram na diretoria de ensino para saber, aí veio esse questionário para a gente. “Veio” assim né, fomos buscar. [ENEDINA, E01U102, 2019]

Segundo Enedina, cada diretoria adapta as formações de uma forma, o que acaba prejudicando o entendimento pelos professores: “Eu acho que assim, é bem confuso, porque fica nessa questão de adaptação, e eu acho que cada diretoria acaba fazendo do seu jeito. Eu acho que a secretaria de educação peca nesse sentido, que a gente não fala a mesma língua.” [ENEDINA, E01U106, 2019]

Entretanto, observamos que é por meio das formações continuadas e orientações técnicas que a diretoria de ensino espera que as principais ações de implementação curricular sejam efetivas. As escolas, por sua vez, esperam as formações continuadas para dar andamento em atividades que envolvam mudanças curriculares:

Não, a gente está esperando. A gente não conversou mais sobre isso. Até fiz uma AT essa semana, semestre passado, mas aí esperar, mandaram esperar para o ano que vem, para realmente no ano que vem implementar mesmo. [HELEIETH, E01U09, 2019]

Ambas as coordenadoras relatam que os pais e alunos também desconhecem o que está acontecendo e que não são cobradas por eles por ações com relação à BNCC ou ao Currículo Paulista:

Isso para eles, tanto para os pais, mesmo estando na mídia, tanto para os pais quanto para os alunos, eles não sentem que isso influencia muito a vida deles. Embora eles, os filhos deles, eles estejam aqui. Eles acham o que, que os professores estão aqui e vão lá e dão o que tem que dar, a hora que tem que dar. É assim que eu vejo que os alunos pensam. [GRAZIELA, E01U13, 2019]

Percebemos também que com a pandemia essa incerteza, e muitas outras, não só continuaram como foram intensificadas diante dos novos desafios enfrentados. As questões curriculares foram consideradas secundárias frente às novas demandas impostas pela pandemia. Questões como busca ativa, ensino remoto, participação dos alunos, adaptação ao Centro de

Mídias, entre outras, tomaram o cenário e se tornaram as principais preocupações dos professores:

Minha filha, com esse negócio o pessoal não está nem pensando em currículo, porque o pessoal está tão nessa questão de resgatar alunos. Para você ver, eu faço aula com duas salas, estava uma com dois alunos e outra com quatro, eu achei melhor juntar, pelo menos para dar uma empolgadinha. [ENEDINA, conversa A07U01, 2020]

César comenta que ao final do ano letivo de 2020 a coordenação e os professores não sabiam como seria o ano seguinte. Ao ser questionado sobre se na escola havia perspectivas para o próximo ano César comenta:

Não temos nada, mas nós acreditamos que a gente vai pelo menos iniciar online. Até porque tem toda essa questão da vacina, eu acho que volta online, porque o governo já tem centro de mídias já tem o google sala de aula, tudo que não consome dados, então. Mas não temos nada oficial. [CÉSAR, E02U51, 2020]

Uma dúvida que pairou também foi com relação a estratégia de recuperação da aprendizagem que a SEDUC adotaria. César comenta que “todo mundo vai ser aprovado e todo mundo vai ter direito a recuperação. Então na verdade o que vai vir aí pela frente, que ainda não foi divulgado, é essa estratégia de recuperação de 2021. Se vai ser semanal, ou uma vez no mês, isso a gente ainda não sabe.” [CÉSAR, E02U53, 2020].

César também aponta que os professores não sabiam a estruturação da grade curricular e a quantidade de aulas que teriam no ano seguinte, e que acredita “que o professor vá para onde tenha demanda. Eu acho que vai assim, vamos supor na escola não vai ter ciências da natureza, eu acho que o professor vai ter que ir para outra escola complementar a carga horária dele.” [CÉSAR, E02U82, 2020]

Outro aspecto era relacionado à implementação do itinerário formativo, que mesmo ao final do ano letivo os professores não receberam informações sobre “como que vai funcionar, até a metade do ano é base comum e a outra metade são os itinerários formativos? Vai ser tudo misturado? Não entendi também, isso não está claro.” [CÉSAR, E02U83, 2020]

Dessa forma, após 3 anos da homologação da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, ainda não se sabia como seria feita a mudança de uma lógica disciplinar para área de Ciências da Natureza, quem ministraria quais conteúdos, como seria a distribuição de carga horária dentre as áreas e entre as áreas e os itinerários formativos.

A incerteza, no entanto, permanece após o ano de 2021. No final desse ano letivo, a professora Nise comenta que a coordenadora geral não sabia quais conteúdos seriam abordados na Formação Geral Básica e, portanto, a atribuição das aulas para o ano seguinte não foi feita. Na ocasião de uma formação geral sobre o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA), os professores comentam que sem saber quais são os conteúdos da Formação Geral Básica eles não conseguem saber quais conteúdos podem ser abordados ou retomados no itinerário formativo, e por isso a atividade não foi produtiva [DIÁRIO, U09, 2021].

No planejamento inicial do ano letivo de 2022 os professores também não receberam o material didático da formação geral básica, o caderno do aluno e o do professor [DIÁRIO, U22, 2022]. Nise comenta que iniciou o ano letivo de 2022 precisando preparar material para os itinerários formativos, uma vez que a orientação da SEDUC foi que “esse semestre a gente teria que planejar e no próximo semestre já teria o material” [NISE, E03U99, 2022]. Porém Nise também acrescentou que achava difícil que o material seria realmente entregue. De fato, o material não foi entregue no segundo semestre de 2022.

Nesse sentido é preciso acrescentar que durante o período da pesquisa houve um sentimento geral de incerteza com os próximos anos letivos. Para além da incerteza gerada pela pandemia, acreditamos que essa foi uma estratégia deliberada da SEDUC que influencia diretamente no trabalho dos professores, pois, eles destacam as dificuldades em planejar o ano letivo sem saber quais conteúdos seriam abordados na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos.

CARGA DE TRABALHO: Eu vou fazer o máximo que dá, o que não dá eu não vou me culpar, porque eu não consigo. [NISE, E04U19, 2021]

A alta carga de trabalho é uma crítica recorrente dos professores protagonistas desta pesquisa. Os professores associam a falta de tempo para planejar e ministrar as aulas com as várias demandas da Secretaria de Educação e a burocracia que precisam se preocupar durante o ano letivo.

Enedina comenta que tem muitas aulas por dia e uma sequência de atividades que a impedem de preparar atividades, como as de laboratório. Segundo ela, para isso precisa estender o seu horário de trabalho: “Você viu aquele dia quando a gente foi montar, por que eu consegui

montar? Porque eu cheguei antes, montei para poder fazer, porque eu não tinha as primeiras aulas. E isso não faz parte do seu quadro de trabalho.” [ENEDINA, E01U122, 2019]

Para César são as atribuições como Professor Coordenador de Área que influenciam no planejamento de suas aulas e demais atividades na escola: “com a função de PCA a minha agenda fica um pouco lotada, porque eu tenho que assistir aula, dar devolutiva, tenho que preparar formação.” [CÉSAR, A09U01, 2020]

Já Nise é a professora que mais destaca a alta carga de trabalho como um fator que influencia desde a preparação ao momento de ministrar as aulas. Um grande fator atribuído ao aumento da carga de trabalho envolve a implementação do Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos. A demanda dos itinerários formativos e de um novo currículo na Formação Geral Básica aumenta a quantidade de aulas que a professora precisa preparar: “eu estou dando aula para a primeira série, para a segunda série da base e para dois itinerários. Ano passado eu só dava aula de química para as segundas séries. Então aumentou a quantidade de aulas que eu tenho que planejar, eu também tenho que me adaptar com isso.” [NISE, E03U71, 2022]

Dentre todas as frentes que precisa preparar, para Nise “as segundas séries, esse ano é o problema” [NISE, E03U74, 2022], uma vez que a organização é nova tanto na Base quanto nos itinerários: “é sério, eu me perdi muito porque eu ficava assim, o que eu vou fazer?” [NISE, E03U76, 2022].

As diferentes frentes também foi tema do planejamento inicial do ano letivo de 2023. A professora Nise considera “pesado” ter várias frentes, que nesse ano foram atribuídas a outro professor. Ao receberem a distribuição de aulas a professora Nise ainda pede para que as aulas sejam redistribuídas entre os professores de Química, pois da forma que estava colocado um professor ficava responsável pelo componente de Química no primeiro e segundo ano, além dos itinerários formativos e projeto de vida [DIÁRIO, U09, 2023]. Segundo a professora, a quantidade de aulas e documentos a serem preparados pesa na rotina semanal do professor, que acaba não atingindo seu potencial por estar mergulhado em burocracia e desconhecer o novo material [DIÁRIO, U10, 2023]. A coordenadora, no entanto, optou por manter o outro professor de química com variadas frentes pois era necessário “dar um choque de realidade para ver se ele se adequa ao PEI” [DIÁRIO, U11, 2023].

Além desse fator, Nise aponta que os alunos não aproveitam suas aulas e isso influencia seu trabalho e sentimentos com relação à escola. Parte da falta de aproveitamento dos alunos tem a ver com as dificuldades de aprendizagem apresentadas em relevância após a pandemia e o fato de a professora precisar se dividir em sala de aula para sanar as dúvidas:

Aí também tem um outro fator, quando eu faço atividade assim em dupla, eles estão com dúvida, e aí eles começam a perguntar e eu sou uma, então isso me cansa muito. Porque eu não paro um minuto, eu vou em um, vou em outro, as vezes um até ajuda o outro, mas como eles não estudam é muita dúvida. [NISE, E02U26, 2021]

A professora ainda comenta que fica chateada quando prepara uma atividade diferenciada e os alunos não aproveitam:

O que me frustra é que assim, eu dei a aula, mas depende deles. Aí o que eu mais entro em conflito é que eu faço a minha parte, pode ser que não seja perfeita, mas assim eu fiz a minha parte. Eu planejei, eu fui lá, fiz, replanejei. Mas aí a parte deles eles não fazem, e aí meu trabalho não é feito por completo porque está faltando a parte deles. [NISE, E02U31, 2021]

Nise também atribui ao aumento de afastamentos de professores e a necessidade de substituição a alta na carga de trabalho, e que por isso solicitou mais aulas de orientação de estudos, pois, segundo ela: “Eu não estava mais aguentando substituir. Eu prefiro me organizar para dar orientação de estudo do que ter aquela sensação de que eu poderia estar planejando minha aula e estou substituindo. Porque aí eu já sei que esses horários realmente vão ser meus para planejar.” [NISE, E04U39, 2021]

Há também uma preocupação com as metas postas pela SEDUC e que nesses anos “caiu geral, caiu os índices de todo mundo. Aqui como é organizado, não tem, a falta de professor sempre tem um substituindo, sempre tem alguma coisa.” [NISE, E04U27, 2021]. Mas Nise aponta esse fator, e compartilha com a coordenação, sua preocupação com as metas.

A alta carga de trabalho também influencia na aceitação do material didático da Secretaria de Educação. No início do ano letivo de 2022 a professora Nise comenta que seguirá o material à risca, para ter menos trabalho de planejar tantas aulas novas [DIÁRIO, U27, 2022].

Parte dessa carga de trabalho é levada para fora da escola, no horário de descanso dos professores. Nise ainda comenta que tentou diminuir o trabalho que leva para casa, em virtude de passar oito horas na escola, porém com as mudanças de horário e as demandas da escola ela acaba utilizando esse horário para planejar atividades: “ontem mesmo eu tive que fazer o roteiro para hoje e pensar a prática de hoje, porque o horário mudou e aí vou fazer quando?” [NISE, E04U18, 2021].

Mas Nise também destaca que apesar do cansaço e da quantidade de trabalho está “levando numa boa, porque não vai adiantar eu ficar nervosa, eu falei ‘gente vou fazer meu máximo e é o que deu’.” [NISE, E04U46, 2021].

METAS: Aí eu falei pra [coordenadora geral] ‘esquece que a gente não vai bater meta nenhuma, de nada’. Não tem condições, esses alunos que chegaram. Porque os nossos, estão no terceiro ano, mas esses aí que chegaram do primeiro e do segundo vão ficar com muita defasagem. [NISE, E03U21, 2022]

Uma preocupação constante apontada pelos professores são os índices e metas reforçados todos os anos pela Secretaria de Educação. É perceptível que na Escola Arnor as falas que envolvem as metas da SEDUC são mais recorrentes e envolvem: o Método de Melhoria de Resultados, o foco em Língua Portuguesa e Matemática, e as metas de participação de professores e alunos nas atividades propostas pela SEDUC.

O Método de Melhoria de Resultados foi abordado de forma mais aprofundada na parte I dessa tese, mas é preciso ressaltar que é a partir do MMR que os professores planejam ações para melhorar os índices de Língua Portuguesa e Matemática: “junta todos os professores da escola, aí a gente pega os resultados de português e matemática, que é o que a gente é avaliado né, português e matemática. E aí a gente planeja” [CÉSAR, E01U13, 2019].

O foco em Língua Portuguesa e Matemática e o aumento dos resultados dos alunos é decorrente das provas do SARESP e sua vinculação com o bônus-mérito. Os professores então planejam atividades que auxiliem os alunos na melhora desses resultados, sejam atividades diagnósticas:

A primeira que eu pego é matemática, porque aí não consegue multiplicar e dividir eu pego rápido. Agora leitura mesmo eu demoro um pouco para pegar, porque eu coloco atividades, porque aí tem aquele programa [referindo-se ao MMR] que a gente tem que ajudar a escola a cumprir as metas, e a escola sempre tem dificuldade com interpretação de textos, e aí eu sempre coloco um texto em algum momento da disciplina e é aí que eu descubro alguma coisa. Mas eu demoro muito, não é tão rápido assim, tem que ver algum conteúdo que eu já conheço um texto e aí eu coloco [NISE, E03U174, 2022].

Sejam atividades em sala: “antes da gente começar, eu acabei falando um pouquinho dos resultados, ano passado um dos resultados que não foi positivo foi de língua portuguesa. Então vocês verão que a leitura estará presente em vários momentos do nosso cotidiano.” [CÉSAR, A01U21, 2020]

Essa preocupação com as metas e resultados é compartilhada entre a gestão, coordenação, professores e alunos. Nise, por exemplo, compartilha com a coordenadora pedagógica que a

escola “não vai bater meta nenhuma, de nada, não tem condições, esses alunos que chegaram” [NISE, E03U21, 2022], pois os alunos estão com dificuldades de aprendizagem.

Outras metas da Secretaria de Educação que os professores protagonistas estão preocupados em alcançar se referem à participação dos alunos em avaliações postas pela SEDUC. Por exemplo, na ocasião da aplicação da avaliação 360 a secretária da escola Arnor retira os alunos da sala para irem até a sala com computadores e realizarem a avaliação, Nise demonstra preocupação com o número de alunos que farão a prova: “faltou um monte hoje, por isso talvez não consiga o número” [NISE, A03U05, 2021].

Em outro momento Nise demonstra preocupação com a porcentagem de alunos que realizaram as Avaliações Processuais, que são feitas online. Nise descreve que a escola possui uma organização para aumentar a participação dos alunos que envolve liberar os alunos para ficarem em casa no dia da aplicação e conselho de classe:

Então o primeiro dia é a primeira série que tem conselho, tudo bem, quem está em casa é as segundas e terceiras séries, essas duas pegam para fazer as provas. E aí no segundo dia vai vir a segunda série e essa série ainda tem como fazer as provas, são duas provas. Acaba ficando dois dias para você fazer as provas. São provas com poucas questões, 26 no máximo, não tem muitas questões assim. Só que não deu certo, a escola geralmente ela tem 90% de participação nessas avaliações. Nossa, dessa vez deu 70%, 60%, a coordenadora ficou doida porque isso daí tem meta que tem que cumprir na diretoria de ensino. E a gente estava com 90% de repente a gente cai para 60%, então isso também foi outro ponto. [NISE, E03U47, 2022]

A coordenação pedagógica também cobra dos professores a participação em atividades da SEDUC, sobretudo em atividades de formação do Centro de Mídias da Educação. No planejamento inicial de 2022 a coordenadora apresentou um gráfico de “Evidências Pedagógicas” na qual destacou as notas vermelhas atribuídas e a participação no Centro de Mídias. Segundo a coordenadora, a escola atingiu a meta de participação no Centro de Mídias e por isso diminuiu as notas vermelhas, o que deveria continuar sendo feito pelos professores. [DIÁRIO, U16, 2023]. Não sabemos como esses dados foram calculados, nem as consequências dessas notas para a escola.

FALSA PARTICIPAÇÃO: Mas a gente sabe que é de cima pra baixo, como o currículo Paulista, como tudo que veio, é sempre assim goela abaixo e ponto [HELEIETH, E01U02, 2019].

Os professores relatam que o discurso de participação dos profissionais da educação no processo de construção e discussão do Currículo Paulista, que até então comprovaria o viés democrático do documento, na verdade não ocorreu da forma como a Secretaria de Educação descreve.

Na escola Arnor, César relata que o documento está escrito de tal forma que é difícil não concordar com o que está escrito. Por exemplo, ao discutirem as competências e habilidades presentes na BNCC, os professores foram questionados sobre quais habilidades são pertinentes para serem trabalhadas na escola, como resultado:

Você vai ver a habilidade e fala ‘meu Deus habilidade é maravilhosa’, então todas são maravilhosas, o professor não vai querer tirar aquilo. Então foi um meio que o estado fingiu para encontrar para falar que a gente participou, mas a gente não participou.” [CÉSAR, E01U99, 2019]

O viés democrático da construção do documento é citado por César em duas ocasiões, em ambas há uma conotação sarcástica em sua fala:

Ele [o Currículo Paulista] veio para cá é tudo muito bonito. a minha escola aceitou fazer, teve escola que não aceitou demandas que vinham. Demandas eu não sei se é o termo correto, mas essas atividades democráticas [risos] que o estado mandava, a gente fez. [CÉSAR, E01U100, 2019]

Se teve [formação continuada referente ao currículo] eu já nem lembro mais, porque essas discussões aí que eles abrem [desdém]. Eles falam isso porque tem que cumprir a parte democrática do estado, que ainda é né. [CÉSAR, E02U103, 2020]

Essa sensação se repete nos professores protagonistas da nossa pesquisa. Os professores relatam que a participação em formações para discutir os documentos curriculares é apenas para registro e falsa sensação de contribuição democrática. Na prática, no espaço de formação, os professores podem apenas discordar ou concordar com a proposta, restando pouco espaço para discussão do conteúdo da formação.

Enedina relata que nas formações continuadas propostas pela diretoria de ensino pouco se sabe sobre a origem do conteúdo presente nos documentos: “Quer dizer, em que momento se é discutido aquilo é que ninguém sabe” [ENEDINA, E01U50, 2019]. Nesse sentido, as formações seriam espaços apenas para validar o que foi proposto, cabendo aos professores assinalarem “sim ou “não” ou definir a ordem possível de distribuição do conteúdo:

A gente sentia isso, a gente não estava bolando uma opção nossa de fazer, as questões vinham fechadas, você só respondia sim e não, ‘olha a gente acha que

esse conteúdo tem que ser antes desse'. Os conteúdos já estavam ali, previamente. E aí a gente só ia relacionando ordem, eu entendo isso, não era uma discussão, a gente discutia ordem curricular. [ENEDINA, E01U49, 2019]

Enedina ainda expõe um aspecto importante sobre um questionário relacionado ao Currículo Paulista e que envolve as disciplinas da área de conhecimento de Ciências da Natureza. A professora Enedina destaca um questionário em que os professores deviam marcar quais temas poderiam ser abordados em suas aulas. Ao exemplificar o tema da fotossíntese a professora comenta que ambas as disciplinas de Biologia e Química podem abordar o conteúdo, porém o questionário não envolve a forma como seria abordada a temática:

Então, a impressão que dá, mas porque o contexto dentro de biologia é um, de química é outro, mas lá não separa isso. Ele só pergunta se sim, pode ser? Pode. Mas como assim pode? Pode, mas de que forma? A conotação que dá é de que biologia e química pode ser um só professor. Foi essa a discussão que a gente teve. [ENEDINA, E01U69, 2019]

COORDENAÇÃO: Fala da coordenadora: “a gente segue as orientações da SEDUC, não inventa nada! A gente só adapta para o nosso contexto”. [DIÁRIO, U25, 2022]

A ação da coordenação, seja pedagógica geral ou de área, tem forte influência no trabalho dos professores. Às professoras coordenadoras foi atribuído um papel de indução das políticas da Secretaria de Educação, que é cumprido nas escolas Arnor e Aman.

Na escola Aman, quando realizamos a entrevista com a professora Enedina em 2022 a coordenadora geral também estava presente e acabou respondendo parte das perguntas, demonstrando como estava próxima tanto dos professores quanto da SEDUC. Por exemplo, ao serem perguntadas sobre o Currículo Paulista, as professoras respondem:

[ENEDINA ALVES]: Os professores usam.

[COORDENADORA]: Se a gente fosse falar implementação de fato é mandatório. Como veio o caderno, é para ser utilizado né. [ENEDINA, E03U01, 2022]

Pergunto então se os cadernos do aluno e dos professores foram entregues para o ano letivo, tendo essa resposta:

[ENEDINA ALVES]: Veio, é para ser usado.

[COORDENADORA]: É obrigatório e é para ser usado, não é para inventar a roda nem nada [ENEDINA, E03U02, 2022].

Está claro para nós que tanto Enedina, na posição de vice-diretora, e a coordenadora tem um papel importante na aceitação do material didático da Secretaria de Educação e do Currículo Paulista. Isso também foi observado antes mesmo da implementação do Novo Ensino Médio quando Heleieth, na época coordenadora de Enedina, comenta: “os professores até tem uma certa autonomia assim, eu enquanto coordenação até deixo eles livres para mudar alguma coisa, mas alguma coisa, porque tem o currículo depois vem as provas avaliativas [...]” [HELEIETH, E01U07, 2019].

No contexto da escola Arnor, Nise também cita em variados momentos as conversas com a coordenação e demonstra como as ações da coordenadora influenciam seu trabalho. Um exemplo foi no caso, já citado, das avaliações diagnósticas, que nas palavras de Nise: “o que eu senti, ela tinha a organização e aí quando as provas vieram erradas, aí desestruturou e ela perdeu a mão” [NISE, E03U37, 2022]. A desestruturação da coordenadora impactou em seu trabalho, induzindo a professora a realizar uma avaliação diagnóstica própria.

Outro exemplo de ação da coordenação que induzem o trabalho dos professores é na sugestão de projetos na escola. Nise afirma que a coordenadora aponta várias vezes a necessidade de a escola fazer projetos que envolvam iniciação científica com os alunos. Segundo Nise: “a coordenadora fala, esse ano ela falou no conselho, aí eu senti. Depois ela mandou a gente para essa feira, então eu achei que ela já estava sinalizando como a gente tem que fazer.” [NISE, E03U143, 2022].

Nise também acrescenta sobre a influência da coordenação na oferta de eletivas na escola: “robótica também tinha muita coisa, e aqui não tem nenhum profissional capacitado para dar robótica. E a escola quer, a coordenadora falou que a gente tinha que ter alguma eletiva de robótica. Só que não tem.” [NISE, E03U152, 2022]

Na ocasião do planejamento inicial do ano letivo também é perceptível o quanto a centralização da coordenação influencia o trabalho dos professores. Primeiro que apenas a gestão apresenta a formação para o ano. Segundo que a coordenação pede para que os professores estudem o MAPPA apenas referente ao primeiro bimestre, pois a proposta é que se faça o mínimo com o material do apoio [DIÁRIO, U24, 2022]. Na fala da coordenadora: “a gente segue as orientações da SEDUC, não inventa nada! A gente só adapta para o nosso contexto” [DIÁRIO, U25, 2022]. A influência no trabalho de Nise pode ser observada quando comenta que seguirá o material à risca, para ter menos trabalho de planejar tantas aulas novas [DIÁRIO, U27, 2022].

RESISTÊNCIA: Porque a gente está no Estado e o professor é assim, tudo que é novo ele tem medo. [CÉSAR, E01U136, 2019]

O medo da mudança pode causar resistência quanto às novas orientações. Segundo César é comum os professores terem medo da mudança e que sair do espaço que eles estão acostumados gera desconforto:

Quando vem algo novo há resistência dos professores, e eu falo por mim, é que a gente não gosta de sair desse, tem uma palavra correta do... É, tem um termo que as pessoas, mas eu não sei o termo, a gente não quer sair dessa arezinha nossa de conforto, porque mexe com a gente. [CÉSAR, E01U140, 2019]

Enedina comenta que esse processo vem acontecendo com as disciplinas eletivas do Programa Inova Educação, no primeiro ano os professores tiveram resistência quanto ao programa, mas que no ano seguinte aceitaram melhor a proposta e complementaram suas jornadas com disciplinas eletivas. Isso também pode ser devido à incerteza da carga horária de aulas que os professores terão nos próximos anos, e que complementar a grade com disciplinas eletivas pode ser uma forma de garantir a permanência na escola ou mesmo garantir a renda como professor.

César se ampara em sua experiência para enfrentar os novos desafios, ele acrescenta que mesmo com reformas há um espaço consolidado pela própria experiência e reflexão do professor que, se ele não quiser, não precisa ser alterado:

Porque aí você já tem uma programação, todo ano mudo de aula, foi o que eu te falei quero fazer um projeto de pilha diferente, porém eu tenho o meu, como é que eu posso dizer, o meu terreno, o meu espaçozinho que eu sei que se eu não quiser mudar: tudo bem. Porque eu já tenho algo estruturado. [CÉSAR, E01U138, 2019]

8.1.1. A SEDUC e a gestão do trabalho dos professores

Do nosso ponto de vista, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem gerido a educação paulista de forma a aumentar seu controle sobre o trabalho dos professores. Alguns aspectos apresentados nas categorias contribuem para nosso argumento, sobretudo a incerteza e a percepção da alta carga de trabalho dos professores.

Destacamos algumas das ações efetuadas pela Secretaria na gestão da pandemia que envolviam a diminuição do número de aulas de algumas disciplinas e conseqüentemente uma lista de habilidades prioritárias a serem abordadas no ano letivo de 2020. No ano que se seguiu

as críticas se relacionaram a falta de organização da SEDUC, que ao nosso ver também influencia a sensação de incerteza que os professores vivenciaram e vivenciam.

Desde que o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular foram homologados muitas questões estavam no imaginário dos professores. Parte dessas questões motivaram a condução desta pesquisa que relatamos. Os professores não sabiam como seria a organização em áreas, quais seriam os materiais de apoio, como abordariam os conteúdos presentes nos documentos e, principalmente, qual seria a carga horária atribuída para cada professor. A carga horária é sempre a questão principal porque envolve a remuneração dos professores e a necessidade de se deslocar entre mais de uma escola, o que influencia em todos os outros aspectos.

Fato é que a SEDUC só fornecia uma parte das respostas no início do ano letivo, deixando os professores em tensão, sem saberem se no ano seguinte estariam na mesma escola ou com suas aulas garantidas. Isso também contribui com as críticas sobre a permanente incerteza do futuro.

Fazemos breve menção aos diversos problemas que a organização da SEDUC apresenta, como no caso da aplicação das provas diagnósticas, algo facilmente verificável e que afetou o trabalho ao longo de todo ano na escola Arnor. Além disso, é fato que a Secretaria investe na indução da concretização do Currículo Paulista por meio dos cadernos do aluno e do professor. Contudo, durante um ano atípico decorrente da pandemia, já atípico pela implementação de uma reforma e de um novo currículo, a SEDUC retira o material e não fornece auxílio para as demandas dos professores.

A incerteza e o aumento da carga de trabalho, ao nosso ver, estão totalmente relacionados. Os professores não sabem a estruturação da grade curricular e da carga horária com antecedência e quando são informados é no momento do planejamento inicial do ano letivo, sem poder fugir das demandas da Secretaria, já que tudo é “para ontem” no início do ano.

Os professores não tinham conhecimento sobre como seriam estruturados os itinerários formativos e quando souberam foi no momento de sua implementação, sem conseguir planejar antecipadamente (já que não tinham materiais disponíveis), quem dirá traçar estratégias para resistirem as ações da SEDUC.

Mesmo quando envia os documentos com antecedência, em formações continuadas, a SEDUC desconsidera as discussões realizadas pelos professores. E mais, parece desconsiderar também a competência dos profissionais, já que pede para os professores produzirem planos de aulas que aprofundem as aulas do MAPP, mesmo sabendo que os professores desconhecem quais conteúdos seriam abordados na Formação Geral Básica e nos itinerários formativos. Não

tem como não ter a sensação de falsa participação na construção da reforma e dos documentos. É mais um caso para aumentar a carga de trabalho, pois, um tempo valioso dispensado em formações continuadas que servem só para mitigar um viés democrático.

Sem falar na contribuição da estruturação do Novo Ensino Médio para o aumento da carga de trabalho dos professores. Vale lembrar que há uma novidade nos conceitos abordados tanto na Formação Geral Básica quanto nos itinerários formativos, o que demanda tempo para se apropriar e estudar a proposta.

Tudo isso em ano de pandemia. Não podemos esquecer que em 2021 a vacinação dos profissionais da educação avançava lentamente, a despeito dos esforços do governo federal para atrasar a vacinação. As faltas de professores eram muitas, o que é natural já que os profissionais tinham consciência de que a circulação do vírus de Covid-19 nas escolas poderia piorar o quadro de pandemia. Mas isso implicava que havia muitas substituições no horário destinado ao estudo e planejamento das ações dos professores.

Sem falar da preocupação com as metodologias ativas e das preocupantes metas da Secretaria de Educação. A SEDUC tem meta para tudo, seja para a participação da comunidade escolar em seus programas, seja nos índices educacionais mensurados pelas avaliações externas. E as professoras coordenadoras cobram constantemente o alcance dessas metas, afinal:

A gente tem que fazer aquilo que eles mandam né. São cobrados lá, né. A diretoria de ensino é cobrada, a supervisão nos cobra, o diretor me cobra e eu cobro os professores. Né, é um efeito dominó, não tem jeito [HELEIETH, E01U17, 2019].

É perceptível também que o aumento na carga de trabalho influencia a relação dos professores com os alunos. Sabemos que o planejamento de uma boa atividade demanda tempo e dispensa um grande trabalho. Quando Nise comenta que os alunos não aproveitam as atividades preparadas também é um reflexo desse aumento de trabalho. Naturalmente isso a chateia, pois imaginamos o trabalho que a professora teve para planejar e executar a atividade, e que certamente ela teve de abdicar de outras demandas para isso.

8.2. Novo Ensino Médio

Investigar a implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo se tornou um dos objetivos específicos dessa pesquisa pelo próprio contexto de mudanças impostas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular. Contudo, nesta tese optamos por agregar as unidades de análise que se referem explicitamente à implementação do Novo Ensino Médio,

embora não deixemos de considerar que esse contexto se insere em todas as categorias apresentadas.

Dessa forma, nesse tópico apresentamos as unidades que abordam ações da Secretaria de Educação para implementação do Novo Ensino Médio e suas consequências no trabalho dos professores protagonistas da pesquisa. As unidades foram categorizadas nas categorias apresentadas no Quadro 17.

Quadro 17: Categorias Finais do Novo Ensino Médio

Categorias Finais	Unidades codificadas
Implementação	30
Escolha dos itinerários	32
UC7	9

Fonte: autoria própria

Com relação às categorias apresentadas no Quadro 17, esclarecemos que na primeira categoria agregamos especificamente falas que abordam diferentes ações da Secretaria de Educação e que não forneceriam dados suficientes para abordá-las separadamente.

IMPLEMENTAÇÃO: Então, o foco do Estado está sendo agora o Novo Ensino Médio que é pautado em cima da BNCC. [CÉSAR, E02U68, 2020]

Nessa primeira categoria pretendemos contar uma história, a história das estratégias adotadas pela Secretaria de Educação para implementação do Novo Ensino Médio, na visão dos professores protagonistas desta pesquisa. Segundo César, uma das primeiras medidas adotadas, a partir de 2021, foi a implementação da Reforma “em algumas escolas que a gente chama de piloto. Como se fosse um teste. A nossa escola não é piloto.” [CÉSAR, E02U69, 2020]. Apesar de apontar que a escola Arnor não seria piloto, César não soube dizer quais escolas seriam pilotos, mas descreve um pouco de como seria a implementação:

A ideia é essa, dentro do plano do Estado. Então o que vai acontecer, o ensino médio, dentro do nosso Estado tem uma carga horária acima de todos os estados, porque São Paulo é o estado mais... E eu acho que é uma faixa de 3000 horas. [CÉSAR, E02U72, 2020]

Dessas 3000 horas, metade ou quase metade, o aluno vai cumprir fazendo todas as disciplinas, então química, física, biologia, matemática, e a outra metade ele vai escolher um percurso, que a gente chama de itinerário formativo. [CÉSAR, E02U73, 2020]

César ainda acrescenta que Arnor “começa com o Novo Ensino Médio em 2022, que daí a maioria das escolas já vão iniciar em 2022.” [CÉSAR, E02U71, 2020]. Entretanto, ao realizarmos uma entrevista com Nise, em 2021, ela descreve procurar no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo as habilidades essenciais para o ano letivo e aponta:

E aí eu venho aqui em Química e vou ter dos três anos. Só que o Novo Ensino Médio eu não faço parte, porque é só o primeiro ano, porque começou esse ano. Então aqui tem o ensino médio antigo, os professores que trabalham com o Novo Ensino Médio têm um outro documento, e aí eles já têm as habilidades relacionadas. [NISE, E02U04, 2021]

Nesse sentido, percebemos que as informações fornecidas por César estavam equivocadas e demonstram um pouco da confusão vivenciada nas escolas no início da implementação da Reforma. Outro aspecto que demonstra isso é com relação à implementação dos itinerários formativos, o centro do Novo Ensino Médio.

César aponta que o itinerário formativo seria oferecido a partir do projeto de vida “que é algo que a escola já trabalha, e agora todas as escolas da rede, inclusive as regulares, agora está trabalhando com a ideia de projeto de vida. A partir do projeto de vida a escola vai ver qual itinerário que ela vai oferecer.” [CÉSAR, E02U74, 2020]

A escola, segundo César, poderia oferecer no mínimo dois itinerários além das aulas consideradas comuns, “isso em todas as redes regular e integral, todas as comuns, vai ter projeto de vida, vai ter tecnologia, vai ter eletiva e mais o itinerário formativo.” [CÉSAR, E02U80, 2020]

Em Aman, Enedina comenta que a Formação Básica é baseada no Currículo Paulista e o itinerário formativo:

[...] tem a linha de desenvolvimento lá, o material.

[COORDENADORA]: Para isso houve uma diminuição da carga horária das disciplinas do currículo que a gente tinha anteriormente. Então tinha no ensino médio cinco aulas de língua portuguesa passaram para três. Para poder utilizar o itinerário [ENEDINA, E03U11, 2022].

Quando questionada se os alunos tinham aulas de Química Enedina responde:

Realmente, tem que ver a grade. A gente já sabe que não tem. Igual esse ano pessoal do segundo ano de linguagem não tem aula de inglês. Segundo ano não tem aula de inglês. Isso, na formação geral básica não tem, porque entra para o itinerário formativo. Então muita gente ficou para trás. Vamos ver o ano que vem como que fica [ENEDINA, E03U15, 2022].

Na escola Arnor a grade curricular também foi adaptada para atender a Reforma, por exemplo, para o ano letivo de 2022 a Formação Geral Básica não tinha física aplicada, e foram seis aulas de Língua Portuguesa e Matemática, além de duas aulas para cada componente, no 1º e 3º ano. Porém, no segundo ano, por estar iniciando o itinerário formativo, foram três aulas de Língua Portuguesa e de Matemática [DIÁRIO, U03, 2022].

César, após participar de uma reunião de orientação com a Diretoria de Ensino demonstra sua opinião sobre as opções de itinerários formativos e sua relação com os projetos de vida dos alunos:

Só que esses itinerários eles não são tão limitados, o que eu achei bom. Então por exemplo, a escola pode pegar dois itinerários e eles podem ser mistos. Então posso ter um itinerário de ciências da natureza com ciências humanas, e eu posso ter um itinerário de matemática com linguagens. Ou seja, eu criei dois itinerários, eles são mistos, mas eu tenho todas as áreas de conhecimento. Pode ser um itinerário de ciências da natureza e um humanas? Pode. Mas aí vai depender da demanda do projeto de vida da escola [CÉSAR, E02U76, 2020].

O professor considera que os itinerários formativos “são umas eletivas grandes, mais bem elaboradas, é só isso.” [CÉSAR, E02U79, 2020]. César também considerava que haveria liberdade de criar os aprofundamentos a depender da “base” que o aluno teria.

Do ponto de vista da gestão, a coordenação da escola Arnor explica que a atribuição das aulas do itinerário é de responsabilidade da gestão da escola, mas que ela pede para que os professores marquem aqueles componentes curriculares que se identificam. Para isso, a coordenadora pede para que os professores estudem os componentes por meio do MAPPA. [DIÁRIO, U05, 2021]

Outro aspecto também relatado por César são os livros didáticos cuja escolha já não é mais por disciplina e sim por área. Segundo o professor “não são livros didáticos, são livros com propostas de projetos, e não tem um livro didático com uma tabela de potencial de redução. Isso aí que tenho que me virar.” [CÉSAR, E02U92, 2020]. César também comenta sobre os cadernos do Estado: “Então eu não tenho mais apostila com texto [...] aí eu tenho que imprimir esses textos, que a apostila disponibilizava.” [CÉSAR, E01U15, 2019]. Desse ponto de vista percebemos que uma das principais funções do livro didático para o professor César é de seleção de materiais e dados para disponibilizar aos alunos.

ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS: Eu já falei para esses alunos, que essa escolha não é uma escolha. É uma escolha até a página dois [NISE, E03U80, 2022].

O poder de escolha do aprofundamento curricular foi o grande “carro-chefe” da propaganda sobre o Novo Ensino Médio. Buscando garantir a adesão dos pais e alunos, as peças publicitárias descreviam que a escola se tornaria mais atrativa se os alunos pudessem escolher os itinerários formativos que cursariam no ensino médio. Entretanto, não foi dessa forma que aconteceu.

Nise, a professora que mais destaca esse processo, comenta sobre essa falta de garantia da escolha dos estudantes. Segundo Nise o problema iniciou na matrícula dos alunos que no ano de 2022 foi realizada de forma online. A Secretaria de Educação recebeu as matrículas e ao atingir o número de alunos necessários para uma turma, as turmas foram fechadas. Após isso, a Secretaria atribuiu os itinerários para uma turma específica, independente do itinerário que os alunos matriculados naquela turma escolheram. Nas palavras de Nise:

A matrícula foi online. E aí os alunos que foram matriculados, já foi fechando sala. Tanto é que quando eles saíram da escola eles já sabiam qual era a sala que eles iriam no próximo ano. Só que aí a sala estava vinculada a um itinerário, então por isso que eles não escolheram. Porque aí já estava lá no sistema aquela sala estava naquele itinerário. [NISE, E03U58, 2022]

Segundo Nise, esse problema com as matrículas gerou desconforto entre os alunos: “estavam reclamando muito que eles estavam em itinerários que eles não tinham escolhido” [NISE, E03U56, 2022]. Nise então aponta que a coordenadora “disse que ia conversar com a diretoria de ensino e aí eles remanejaram os alunos. Então eles trocaram de sala.” [NISE, E03U57, 2022]. Isso gerou muito trabalho para a secretaria da escola:

Menina, mas foi feio, porque até hoje se você for pegar a lista de chamada tem vários remanejados. Que estava na turma A e quis ir para o itinerário da turma B. E aí na chamada você consegue ver a lista de remanejados. Mas olha foi um trabalho muito grande da secretaria. Foi feio. [NISE, E03U62, 2022]

Isso impactou diretamente o trabalho de Nise, pois, ela precisou iniciar todo o conteúdo novamente após um mês do início do ano letivo: “Então teve aluno que começou com um itinerário um mês e daí depois era outro itinerário” [NISE, E03U63, 2022], “aí a gente voltou, então teve gente que viu duas vezes o começo” [NISE, E03U64, 2022].

A transferência dos alunos entre as salas também alterou o horário dos professores e isso influenciou negativamente o trabalho de Nise, conforme ela comenta: “E aí nisso já tinha trocado um horário. Que a troca de horário também desestabiliza todos. Os alunos e os professores. Já falei para a coordenadora, não pode trocar o horário, você muda a rotina de uma forma que demora para você voltar” [NISE, E03U67, 2022].

Outro fator que influencia a oferta dos itinerários formativos, segundo Nise, é o quadro de professores da escola, algo que a professora conversa também com os alunos:

Eu já falei para esses alunos, que essa escolha não é uma escolha. É uma escolha até a página dois. Porque como funciona essa escolha, eu acho que a gente tem que ser transparente mesmo com esses alunos, não dá pra ficar enganando eles. Eles vão escolher quais são os itinerários que eles querem estudar. Só que as escolas vão ofertar com os professores que tem. Então eu já deixei bem claro para os alunos, vocês vão escolher, mas não fiquem achando que vocês escolheram que é o que vai ser. Porque vai ser ofertado conforme o quadro de professor [NISE, E03U80, 2022].

Segundo Nise, os alunos poderão determinar uma ordem de escolha, mas como não há vagas para todos os alunos em um mesmo itinerário, a administração vai seguir a ordem proposta para remanejar os alunos entre os itinerários. Além disso, é necessário acrescentar que é a gestão da escola quem determina quais itinerários serão oferecidos. Na escola Arnor foram oferecidos quatro itinerários formativos, todos integrando duas áreas de conhecimentos. Já na escola Aman são oferecidos dois itinerários, também mistos entre as áreas.

Um dos argumentos que Nise apresenta para exemplificar sua visão é a de que os alunos questionaram que não sabiam o que iam aprender no itinerário, e “depois que esse aluno falou isso eu senti a necessidade de ter algum documento pra ele saber o que ele ia aprender.” [NISE, E03U92, 2022]

Na reunião de planejamento do início do ano letivo de 2023 a coordenadora da escola Arnor comenta que o sistema permanece o mesmo: “a gente fixou a turma do itinerário e copiou para a FGB”. Após alguns professores comentarem sobre o problema de remanejamento que tiveram, a coordenadora encerra o assunto com: “aquela história de que você escolhe é balela, ou você engole ou sai da escola” [DIÁRIO, U03, 2023].

A possibilidade de o aluno trocar de escola para buscar o itinerário que deseja já foi compartilhada pela professora com os alunos, conforme podemos observar nesse diálogo:

Professora: Vamos lá gente, eu entendo que essa sala é do itinerário de ciências humanas, mas o mínimo vocês precisam aprender.

Aluna: o itinerário todo mundo fala que está errado, porque queria ter química e não está tendo química, acho que tem alguma coisa errada.

Professora: o de vocês não são de química.

Aluno: A gente queria ter matemática, só.

Aluna: E tem matemática, química e física.

Professora: não, tem itinerário só de matemática, pode perguntar, tem um itinerário que é só de exatas...

Aluna: o nosso tem um monte de química e não tem matemática.

Aluno: ano passado falaram que ia ter matemática.

Professora: está estranho isso.

Aluno: e falaram que ia ter artes, também não tem.

Professora: eu acho.. verifiquem, porque tem um que é só matemática, tem matemática com linguagens, agora tem que ver se a escola aqui vai ofertar, porque se ela não ofertar você pode ir para uma escola que tenha esse itinerário, não tem problema. [NISE, A10U02, 2022]

UNIDADE CURRICULAR 7: A UC7 trata do Novotec Expresso e a escola receberá um laboratório de informática com 40 computadores. Só a escola optou por receber essa UC7 no ano de 2022 [DIÁRIO, U09, 2022].

Nesse momento apresentaremos uma iniciativa da Secretaria de Educação que foi implementada em 2022 na escola Arnor, mas que não está mais em funcionamento. Trata-se da Unidade Curricular extra, que ficou conhecida na escola como UC7. A Unidade Curricular 7 foi apresentada no planejamento inicial em 2022 pela coordenadora da escola e era voltada para a profissionalização com a proposta de oferecer cursos de: desenho no autocad, jogos digitais, marketing digital e vendas em redes sociais, criação de sites e plataformas digitais, edição de vídeos para youtube [DIÁRIO, U03, 2022].

A coordenadora destaca que apenas a escola Arnor receberia a UC7 no ano de 2022 e justificou a adesão à Unidade pois a escola receberia um laboratório de informática com 40 computadores, além da oportunidade de ser pioneira na participação do NovoTec Expresso.

A UC7 trata, portanto, da implementação do NovoTec Expresso na rede pública de ensino. Para operacionalizar a iniciativa, o Centro Paula Souza ficaria responsável por produzir

a grade curricular, os materiais necessários e disponibilizar um professor para ministrar a parte técnica. Dessa forma, o professor da escola fica como apoio ao professor externo e é responsável pela chamada e ficar em sala com uma parte dos alunos, uma vez que para condução das atividades as turmas serão divididas pela metade. O professor da escola seria responsável apenas pela gestão administrativa da turma [DIÁRIO, U05, 2022].

É importante destacar que nem os professores, nem os alunos, foram consultados sobre a proposta. A gestão inclusive escolheu quais turmas farão a UC7, uma vez que os cursos não podem ser repetidos, cada turma do primeiro ano faria um curso diferente.

Perguntamos então para Nise como estava a implementação da proposta, que responde:

Não está dando certo. O que acontece, tem que vir um professor de fora, eu sempre falei que não ia vir. Você acha que o professor vem da ETEC? Não vai vir. Aí eu falei para pensar num plano B logo, mas a coordenadora acredita, e ela demorou para desacreditar [NISE, E03U168, 2022].

Mas eu não acredito na diretoria não, quando eu percebi que ia vir professor de fora, e eles que ia montar tudo e o professor daqui só vai replicar. Ai eu já tinha visto que não ia dar certo. [NISE, E03U170, 2022]

De fato, não deu certo. No ano de 2023 a UC7 saiu da grade. Os professores em alívio, comentam que tiveram uma péssima experiência, e o que foi apresentado pela SEDUC não foi cumprido. Percebemos também que a escola não recebeu o laboratório de informática, conforme proposto, mas serviu como lócus para a Secretaria de Educação experimentar propostas na escola básica [DIÁRIO, U06, 2023].

8.2.1. A escolha do que não estudar

O processo de organizar e apresentar os dados de uma pesquisa pode ser complicado as vezes. Em nosso caso as informações se complementam e é difícil definir onde descrever cada categoria ou unidade. Optamos por separar um tópico apenas para o Novo Ensino Médio buscando dar ênfase na condução das ações da SEDUC nessa nova realidade. Porém, alguns aspectos referentes à Reforma também já foram apresentados em tópicos anteriores, conforme pode ser observado.

Nesse conjunto de unidades e categorias buscamos demonstrar como se deu, e está sendo implementada o Novo Ensino Médio no contexto das duas escolas campo. Em um primeiro momento é a confusão de informações que nos salta aos olhos.

As informações que César tinha, em 2020, sobre como seria implementada a Reforma e os itinerários formativos não se confirmaram no ano seguinte. Para César haveria uma liberdade de escolha da escola e do professor na proposta dos itinerários, que seria de acordo com as

demandas dos projetos de vida dos alunos. Não só essa liberdade não foi possível, como a liberdade de escolha dos alunos, tão propagandeada, não foi respeitada.

Em nosso entendimento, a escolha dos itinerários é o eixo que une as categorias, e permite entender os mecanismos postos pela SEDUC para garantir que ela não aconteça. O primeiro mecanismo, burocrático, foi atrelar a matrícula dos alunos a uma turma específica e conseqüentemente a um itinerário formativo. Se o aluno “cair” na turma B e a turma B estiver destinada ao itinerário Meu Papel no Desenvolvimento Sustentável, esse é o itinerário que irá cursar.

Ainda que na escola Arnor a reclamação dos estudantes tenha gerado um movimento de remanejamento para a turma do itinerário que eles escolheram, é possível que não tenha ocorrido em outras escolas devido a todo desgaste gerado. Ainda assim, se tiver ocorrido, é possível que a gestão tenha impedido a mudança devido as demandas burocráticas, por exemplo, na escola Arnor a coordenadora precisou solicitar para a diretoria de ensino a alteração das matrículas e gerou uma maior demanda de trabalho para a secretaria da escola. Além disso, não podemos deixar de considerar aqueles alunos que não solicitaram a mudança por todo o trabalho demandado para a escola e para os próprios, como ter que iniciar outro itinerário após um mês do início das aulas.

A única escolha que permaneceu sendo respeitada na SEDUC foi da gestão em definir quais turmas serão atribuídos os itinerários. Esse também é, do nosso ponto de vista, outro mecanismo pelo qual a SEDUC não respeitou a possibilidade de escolha dos alunos: a indução via coordenação.

A coordenação das escolas tem um papel fundamental na implementação do Novo Ensino Médio. É a coordenação quem atribui as aulas aos professores, os itinerários às turmas, e faz a gestão da carga horária de todos. É inegável o trabalho que organizar os alunos e os professores em todas as novas unidades curricular provoca. Por isso a coordenadora da escola Arnor anuncia com alegria que fixou a turma do itinerário e copiou para a Formação Geral Básica.

O fato das turmas do itinerário formativo e da Formação Geral Básica serem as mesmas implica em outro fator: agregar em uma sala alunos que tem afinidade com determinadas disciplinas e não com outras. Professora Nise já demonstra dificuldades em abordar o conteúdo de Química em turmas que ela denominou de “Humanas”. Expliquemos melhor.

Na escola Arnor há cinco turmas do segundo ano do ensino médio. Duas dessas turmas fazem parte de itinerários mistos entre Ciências da Natureza e Matemática. Três turmas estão participando de itinerários mistos entre a área de Linguagens e Ciências Humanas.

Conforme Nise aponta, os alunos escolhem os itinerários a partir das disciplinas que não querem ter. Por exemplo, se um estudante sente dificuldade ou não gosta da disciplina de Física, ele tende a escolher um itinerário que não envolva a disciplina. Como na escola os únicos itinerários que não são mistos com a área de Ciências da Natureza são aqueles envolvendo Linguagens e Ciências Humanas, o estudante tende a escolher um desses, não porque ele gosta dessas áreas, mas porque ele prefere não ter Física.

A propaganda do Novo Ensino Médio é em grande parte responsável por isso, uma vez que alardeava que os alunos poderiam escolher as disciplinas que tinham afinidade, para tornar a escola mais atrativa a eles.

Pois bem, voltando à escola Arnor. O nosso estudante hipotético que não quer ter Física não entende as razões pelas quais ele precisa ter esse conteúdo na Formação Geral Básica. Os professores tão pouco conseguem explicar, já que o projeto de vida é o guia que orienta as escolas do Programa de Ensino Integral. Por vezes a professora Nise justifica um conceito baseado no conteúdo cobrado em provas externas ou porque “é o mínimo que o aluno precisa”. Esse diálogo exemplifica um pouco do que queremos dizer:

Aluna: Quando eu vou usar isso?

Professora: As reações que a gente tem na natureza, fotossíntese, respiração, tudo são reações de oxirredução.

Aluno: Por que eu estou estudando isso?

Professora: Vamos lá, qual o seu projeto de vida?

Aluno: Economista.

Professora: Economista...

Professora: Vai cair na prova do Enem. Vai cair.

Mas o que é importante, isso aqui é química básica do dia a dia. Fotossíntese, tudo tem.

Aluno: Mas professora, eu não vou olhar a planta e falar que ela tem próton e elétron.

Professora: Está bem, eu sei, é por isso que você tem agora os itinerários formativos, que você volta aí para o trabalho. [NISE, A10U01, 2022]

Em outro momento, ao perceber que um aluno não havia nem aberto a mochila e estava no celular o tempo todo, Nise comenta:

Professora: A única coisa que eu penso é que eu sei o seu projeto de vida, mas você tem que aprender o mínimo de química.

Aluno: Para quê?

Professora: Então para que você está na escola? Então você tem que aguentar até o final do ano.

Essa é disciplina da Base, não é itinerário. É o mínimo você precisa saber. [NISE, A04U01, 2022]

Nosso estudante deixa de ser hipotético quando não encontra justificativas para precisar estar imerso em uma disciplina que não estudar e os professores têm que lidar com essa nova realidade. Isso impacta a prática docente de diferentes formas, observamos que Nise, por exemplo, busca formas de atrair o interesse dos alunos para o conteúdo por meio de atividades experimentais, mas a sobrecarga de trabalho impede que ela proponha outras atividades.

A gestão, por sua vez, buscou a solução copiando as matrículas para a Formação Geral Básica e Itinerários Formativos sem considerar a escolha dos alunos. Na prática isso pode implicar que os estudantes cada vez mais vejam menos sentido naquilo que participam na escola, uma vez que seu desejo foi negado.

8.3. Formação Continuada

A formação continuada de professores, formação que ocorre em serviço e influencia na evolução da carreira dos profissionais da educação, acontece por meio de diferentes instituições no Estado de São Paulo. As formas mais comuns de formação continuada no cenário paulista são expressas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo -ATPC-, nos programas Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo -EFAPE-, Escola Virtual de Programas Educacionais -EVESP-, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente -REDEFOR-, e nos cursos de extensão oferecidos pelas universidades paulistas.

Na gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a formação continuada tem um papel importante na implementação de programas, sobretudo do Currículo Paulista. É por meio dos cursos da EFAPE e das Orientações Técnicas das diretorias de ensino que o Currículo Oficial é reinterpretado e apresentado aos professores.

As falas dos professores também revelam o papel central que as formações continuadas assumem na gestão das escolas. Nesse aspecto, duas categorias principais foram reveladas e tratam da relação e opinião dos professores com as formações propostas pela SEDUC.

Quadro 18: Categorias Finais de Formação Continuada

Categorias Finais	Unidades codificadas
Formação pronta	29
Falta da formação	19

Fonte: autoria própria

As categorias agregam as falas dos professores em dois momentos distintos, primeiro antes e durante a pandemia, e segundo após esse momento e na perspectiva de implementação do Novo Ensino Médio e itinerários formativos. Dessa forma, apresentaremos como essas duas

perspectivas se complementam para entender a formação continuada de professores no Estado de São Paulo promovida pela Secretaria de Educação.

FORMAÇÃO PRONTA: A EFAPE, que é a escola de formação de professores, já prepara, já vem tudo pronto. Então essas pautas dependem do Estado [CÉSAR, E02U100, 2020].

Relatamos brevemente no tópico anterior sobre a sensação de falsa participação que os professores compartilham com relação às formações continuadas que envolviam planejamento e formulação de documentos. Aqui trazemos os trechos nos quais os professores comentam sobre formações continuadas que envolvem a discussão desses documentos ou do processo de implementação nas escolas. Iniciamos com um sentimento geral de todos os professores, que as ações de formações já estão prontas e os professores não podem sugerir modificações ou temas de formação: “teve lá a consulta da internet e tudo mais, a gente falou em uns ATPC’s para os professores entrarem, olharem lá, e todo mundo tem essa mesma crítica: o que a gente vai opinar ali? Já está pronto” [ENEDINA, E01U46, 2019].

César, ao comentar os estudos sobre a BNCC e o Currículo Paulista propostos pela diretoria de ensino, aponta que esses enfatizaram mais as competências gerais porque a formação já veio totalmente estruturada e que o coordenador geral (figura que geralmente está à frente das ações de formação continuada) pouco podia alterar na pauta:

É que o PCG está de licença, o nosso Coordenador Geral, tem um portfólio dessas atividades então foi trabalhado em formação por ele. Não porque ele quis, está tudo programado. Mas não foi porque ele quis, foi realmente algo que veio de cima. [CÉSAR, E01U107, 2019]

Para o professor, a resistência a essas propostas de formação continuada é dependente da força do sindicato na escola. Por exemplo, o curso de formação continuada que tinha como tema as competências e habilidades gerais da educação básica foi promovido em todas as escolas, mas segundo César algumas escolas não aceitaram a formação: “porque tinha um dia que as escolas paravam, algumas escolas estaduais mais resistentes, que tem uma frente do sindicato mais forte, não fizeram. Nós fizemos, seguimos aí o que tinha que fazer” [CÉSAR, E01U101, 2019].

O professor César relata ainda que ao final do ano letivo de 2020 a formação continuada abordou os itinerários formativos, onde foram apresentados dois itinerários prontos como modelos para que as escolas pudessem seguir na formulação de seus próprios itinerários. Para

César “o que que é esses itinerários formativos na real, eles são umas eletivas grandes, mais bem elaboradas, é só isso.” [CÉSAR, E02U79, 2020]

Os professores relatam ainda falta de consideração pelo trabalho que exercem na formação continuada, chegando a destacar que as proposições postas por eles não chegam até a diretoria, uma vez que o resultado já estaria pronto. O caso das discussões nas escolas sobre o novo Currículo Paulista reflete isso:

Eu lembro até exatamente o ano passado quando veio também a consulta para a gente do currículo do estado de São Paulo, o último dia de entregar era numa sexta-feira. Quando foi na segunda já tinha um modelo pronto de apresentação, a nível estadual, para todo mundo, com base na pesquisa. A gente falou ‘Oi? Que discussão de escolas foram essas?’ [ENEDINA, E01U47, 2019].

No caso da formação continuada que envolveu o Currículo Paulista os professores denunciam que os questionários estariam induzindo uma resposta para uma prática que já foi estabelecida e que estaria à espera de validação. Por exemplo, Enedina comenta que a escola recebeu um questionário onde os professores deveriam discutir sobre diferentes temáticas e apontar quais delas poderiam ser trabalhadas na disciplina que ministram, mas que não há espaço para justificarem de que forma poderiam abordar a temática:

Está dizendo para mim que ‘aah vamos lá, eu posso falar sobre fotossíntese em ciências, posso. Em biologia, posso. Posso falar em química também? Posso’. Está bem, posso falar em biologia, posso falar em ciências, MAS lá não tem dizendo de que forma. Então, porque o contexto dentro de biologia é um, mas de química é outro, mas lá não separa isso. A impressão que dá, foi essa a nossa discussão, a gente vai induzindo a responder parece que o que querem [ENEDINA, E01U67, 2019].

Dessa forma, a sensação de Enedina e seus colegas é de que estariam sendo induzidos a promover um apagamento das disciplinas no sentido de que se uma temática pode ser abordada pelos professores de ambas as disciplinas só é necessário um para ministrá-la. Dito de outra forma, se as professoras de Biologia e Química podem abordar a fotossíntese, é preciso ter apenas uma delas ministrando conteúdo da área de Ciências da Natureza.

Embora cientes de todos esses problemas de comunicação, a coordenadora de Aman relata que há muita cobrança para que a formação seja feita, talvez para que a porcentagem mostrada nos gráficos da Secretaria de Educação de contribuição da comunidade escolar continue alta, e que dificilmente conseguem fugir dessas atribuições: “A gente tem que fazer aquilo que eles mandam né. São cobrados lá, né. A diretoria de ensino é cobrada, a supervisão

nos cobra, o diretor me cobra e eu cobro os professores. Né, é um efeito dominó, não tem jeito.” [HELEIETH, E01U17, 2019]

FALTA DA FORMAÇÃO: Acho que o que eu senti mesmo, foi a falta de um curso. [NISE, E03U100, 2022]

Apesar das críticas consistentes sobre as formações com pautas que “já vem prontas da diretoria, é uma ou outra que a gente pode modificar.” [CÉSAR, E02U99, 2020], Nise relata outro aspecto durante a implementação dos itinerários formativos relacionado à falta de cursos de formação voltados para essa nova realidade.

Nise destaca que ao iniciar o ano letivo de 2022, com a implementação dos itinerários formativos e novos conteúdos na Formação Geral Básica, os professores não receberam formações específicas para abordar as metodologias propostas no documento:

Porque eu vou ser bem sincera, essa metodologia, a orientação e a capacitação é no ATPCG. Mas os ATPCG são poucos para a capacitação, e eu entendo como capacitação, nessa parte do itinerário, tinha que ser um curso mesmo. Como que faz? Como que eu vou trabalhar essas metodologias ativas? [NISE, E03U101, 2022]

Porque sinceramente na faculdade eu não tive essas metodologias ativas [...] [NISE, E03U102, 2022]

Então por isso que eu acho que os professores... Talvez os alunos que estejam se formando eles tenham. Mas os professores que estão na ativa precisam ter esses cursos. É um curso, eu não acho que é uma conversa, ou que o professor tem que ler sobre, não, eu acho que tem que fazer um curso mesmo. E não pela EFAPÉ! [NISE, E03U104, 2022]

A professora então revela várias críticas sobre os cursos de formação continuada propostos pela EFAPÉ, pois “eu acho que é muito teórico. Você vai lá, lê e responde as perguntas.” [NISE, E03U105, 2022] e que dessa forma “não acho que isso é formação. Veio uns documentos, e aí a gente lê e discute aah você já fez isso, eu já fiz isso”. [NISE, E03U110, 2022]

Segundo a professora, idealmente deveria ser oferecido um curso presencial, em que haja uma troca e o espaço das Orientações Técnicas poderia ser utilizado para esse propósito:

A gente tem uma hora que a gente vai na diretoria que é a OT, a Orientação Técnica. Porque não pegar as escolas, leva para a diretoria e faz a capacitação técnica em metodologias ativas? Porque eles só focam em português e matemática. Eu sinto que a gente aprende fazendo. [NISE, E03U106, 2022]

Entretanto, a professora relata não ter esperança de que o Estado irá oferecer tal curso e que acha “que vai depender de mim ir atrás” [NISE, E03U111, 2022].

No contexto de Enedina também não foi oferecido formação continuada para o contexto de implementação do itinerário formativo, mas segundo ela “não veio antes, está acontecendo. Não é igual o Inova, faz o cursinho do Inova. Não tem curso, vem do ATPC.” [ENEDINA, E03U18, 2022]. Nesse sentido, a formação na ATPC é oferecida pelo Centro de Mídias da Educação: “Tudo vinculado aos professores é pelo Centro de Mídias.” [ENEDINA, E03U33, 2022]. Fator que abordaremos com mais detalhes no tópico seguinte.

Enedina crítica o novo formato de formação proposto pelo Centro de Mídias para o horário da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Segundo a professora, na escola havia a ATPC em conjunto, onde os professores se juntavam em um mesmo horário. Depois a orientação foi de promover ATPC por área de conhecimento, e assim juntar os professores por área para discutirem coletivamente. No entanto, a partir de 2022, a Secretaria de Educação orienta que os professores podem realizar a formação do ATPC em outros horários, sem reunir todos os professores em um único espaço. Enedina comenta essa proposta: “e aí já que eles deram essa opção o ATPC não tem mais um dia, tem um dia que a gente coloca com o maior número de pessoas possíveis, mesmo assim a gente não consegue atender todo mundo.” [ENEDINA, E03U33, 2022]

Para Enedina isso implica dificuldade na organização do trabalho já que pode haver vários dias de ATPC coletivo sem reunir todos os professores. Além disso, há uma formação que ocorre a cada 15 dias na qual a SEDUC orienta reunir todos os profissionais da escola, contudo, nesse momento a pauta para a discussão é proposta pela Diretoria de Ensino.

Além disso, Enedina explica que a formação para o itinerário fica gravada, “então os professores têm, mas é ruim porque às vezes os professores não estão indo para discutir” [ENEDINA, E03U35, 2022].

8.3.1. A formação continuada coletiva

De acordo com nossas categorias e unidades de análise, há três tipos de formação continuada que mais influenciam o trabalho dos professores, sendo que eles se relacionam de diferentes formas com elas. A forma mais citada é a de curta duração, promovida na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola, geralmente conduzida pela coordenação e com foco nas atividades diárias. Outra forma são os cursos de média/longa duração promovidos pela EFAPE, que geralmente são online e envolvem temas relativos à educação básica paulista. As Orientações Técnicas, na qual os professores se deslocam até a diretoria de ensino e realizam

conjuntamente, também são citadas e parecem ser a forma que mais agrada os professores de nossa pesquisa.

Para nós, a formação continuada parece ter centralidade na implementação de programas da Secretaria de Educação e tem a função de apresentar o currículo estadual para os professores. Não é por um acaso que a criação da EFAPE data de 2009, um ano após as discussões da Proposta Curricular do Estado de São Paulo que originou o Currículo Paulista no mesmo ano. Desde o início a formação promovida pela EFAPE tinha a função de apresentar o Currículo e proporcionar sua aplicação no contexto das escolas básicas.

Nas unidades que agrupamos, alguns aspectos chamam a atenção ao tratar da formação continuada. Primeiro a sensação de que os professores não podem sugerir temas para serem abordados, o que nos faz questionar a quem serve esses cursos. Segundo, a utilização do espaço da formação continuada como indução a uma validação de documentos oficiais e dos números que aparecem nos famosos gráficos da SEDUC de “participação” dos professores.

Outro aspecto é o quanto a SEDUC tem trabalhado para impossibilitar as ricas discussões coletivas que podem surgir nesses espaços. Nesse aspecto duas características colaboram com nossos argumentos, a abertura para que os professores participem do ATPC em outros horários fora do coletivo, e a vinculação da formação do ATPC ao Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo.

Enedina explica que não há mais um horário fixo para a formação continuada na escola promovida nos horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. Dessa forma, os professores podem participar do ATPC sem estarem no mesmo espaço, portanto, sem discussão. Mais que isso, quando há um encontro coletivo a pauta não são os problemas da escola, mas sim aquelas pautas que não podem ser modificados e vem direto da diretoria de ensino.

Nesse sentido, não espanta os professores prezarem mais pelas Orientações Técnicas, já que é o único momento em que é oportunizado que eles se encontrem, conversem, troquem experiências e construam coletivamente o trabalho docente.

8.4. Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo -CMESP- foi oficialmente criado em 15 de maio de 2020 para atender a demanda em caráter excepcional provocado pela pandemia do novo coronavírus. O Centro de Mídias trata de uma plataforma educacional destinada não só para apresentação de aulas online a estudantes da rede estadual, mas também para a formação dos profissionais da rede. Na plataforma os alunos têm acesso às aulas distribuídas por série,

disciplina e conteúdo. Os conteúdos produzidos são disponibilizados aos alunos para consultas posteriores por meio do aplicativo e do canal do YouTube do Centro. Entretanto, apenas o aplicativo permite interações com demais estudantes e professores pois é integrado ao Google Sala de Aula. Tanto para uso do CMESP, quanto do Google Classroom, os alunos têm acesso gratuito por meio de uma parceria estabelecida entre o governo do Estado e operadoras telefônicas.

O Centro de Mídias aparece como um serviço da Secretaria de Educação muito relatado pelos professores, principalmente no contexto pandêmico. Dessa forma, observamos três categorias que agregam falas dos professores sobre a plataforma, são elas:

Quadro 19: Categorias Finais do Centro de Mídias da Educação

Categorias Finais	Unidades codificadas
Usos do CMESP	17
Orientação Curricular	14
Formação de professores	12

Fonte: autoria própria

USOS DO CMESP: Ele veio junto no efeito manada, como todo mundo estava acompanhando o Centro de Mídias, o Centro de Mídias já introduziu o currículo no formato que estava, a gente não discutiu se estava fazendo e tal [ENEDINA, E02U49, 2020].

Nessa categoria destacamos os usos que o Centro de Mídias tem assumido na educação paulista e reunimos falas dos professores sobre como o CMESP adentrou o cotidiano das escolas.

Primeiro, é preciso destacar que todos os professores declararam não utilizar as aulas do Centro de Mídias no contexto pandêmico. César comenta que ele e Nise encontraram erros em algumas aulas e por isso “pra gente a parte de Química perdeu a credibilidade” [CÉSAR, E02U18, 2020]. Contudo, César relata que Nise “assistiu algumas aulas e passou algumas para os alunos, mas ela também viu erro” [CÉSAR, E02U17, 2020].

Já Nise aponta que o CMESP foi uma plataforma utilizada na escola e que influenciou no aprendizado dos alunos no contexto de isolamento. Segundo ela os alunos que assistiam as aulas no Centro de Mídias e iam para a escola no revezamento, ainda conseguiram aprender algo durante o período:

Porque os nossos aqui, na pandemia, o que acontecia. A gente forçava eles a assistirem o centro de mídias, a fazerem o resumo, vir de 15 em 15 dias. Essa escola no meio do ano já voltou, 50% dos alunos voltaram e começaram a ter aula. Então eu acho que ainda conseguiu ainda ensinar alguma coisa, não ficou perdido. Mas os outros alunos... [NISE, E03U22, 2022]

Porém, Nise complementa que no retorno às aulas presenciais a escola “já não utilizou mais, só dava suporte pra quem não podia voltar pra escola.” [NISE, E03U159, 2022]. Dessa forma, o CMESP continuou sendo utilizado caso o aluno não pudesse retornar presencialmente.

Enedina explica que não utilizou o Centro de Mídias porque seus alunos não se adaptaram. Segundo ela, os alunos preferiam que ela ministrasse as aulas, então ela produzia roteiros e resumos, mas sempre com base no que estava sendo transmitido pelo Centro: “eu sempre estava criando um roteiro pra eles, toda a minha aula como base o centro de mídias também, pra gente acompanhar o bimestre e o que estava rolando lá, acompanhar o currículo e tudo mais” [ENEDINA, E02U33, 2020].

Enedina relata que adaptou as aulas do CMESP para seu contexto. A professora comenta que assistia às aulas, verificava no caderno do aluno como o conteúdo era apresentado, destacava a ordem curricular e, se ela considerasse que era necessário algum conteúdo prévio ela mesma ministrava a aula por meio do Google Meet, só depois os alunos assistiam à aula do Centro de Mídias: “Eu dava uma adaptada no currículo com relação a isso, não fugindo do assunto, mas tratando as coisas que eu achava que os alunos teriam que ter um pré conhecimento, antes de entrar naquele assunto que eles [o CMESP] estavam abordando” [ENEDINA, E02U41, 2020].

Entretanto, observamos que no início do ano letivo de 2021, mesmo aqueles professores que não sugeriam as aulas do CMESP para seus alunos, foram impelidos a utilizarem as aulas disponibilizadas e seguirem o que estava sendo preconizado pelo Centro. Isso aconteceu porque o governo estadual determinou a volta às aulas presenciais em fevereiro desse ano, definindo o retorno às escolas de maneira a respeitar um sistema de rodízio no qual apenas 25% dos alunos frequentariam a escola por dia, dando prioridade para alunos em situação de vulnerabilidade social, com defasagem de aprendizagem e dificuldades de acesso às aulas online.

Nesse momento o Centro de Mídias da Educação de São Paulo assume um papel central, pois, todos os alunos acompanhariam as aulas do CMESP quando não estivessem na escola, além daqueles alunos que optaram por não ir às escolas. A educação de São Paulo passa a ter 25% dos alunos em sala com os professores nas escolas e 75% de alunos acompanhando as aulas pelo Centro de Mídias. César comenta essa passagem ao ensino híbrido:

A gente vai voltar do presencial. Todos os professores no presencial, com exceção do grupo de risco. Os professores de química todos estarão presenciais. Então cada semana nós vamos receber 25% dos alunos que dá uma média de 10 alunos por sala. Nas demais semanas que o aluno não está na escola, tendo em vista que são 4 semanas no mês e ele só vai em uma, nessas outras semanas ele vai acompanhar as aulas de química no Centro de Mídias. Então o professor não vai dar as aulas e sim dar um apoio às aulas que estão sendo dadas no Centro de Mídias. **Então o aluno ele vai ter aula do Centro de Mídias em casa, aí vai ter a semana que ele vai para a escola no mês, os professores vão tirar dúvidas, vão corrigir as atividades que eles fizeram em casa porque no Centro de Mídias vão passar as atividades.** Então vai ser mais um acompanhamento, um plantão né.

A gente está preso. Vamos seguir aí a “cartilha”, digamos assim né. Então o que eles trabalharem nós vamos trabalhar. Então 3º ano por exemplo, eles puxaram algumas habilidades do 2º ano como recuperação, só que nenhuma de eletroquímica para você ver o quanto eles consideram importante como habilidade essencial, que é o termo que eles usam né. Então **nós estamos aí levemente presos a essa condição** [CÉSAR, mensagens de voz, 2021].

Dessa forma, o CMESP foi utilizado como substituto das aulas antes ministradas pelos professores em sala e pelo Google Meet. Nesse caso, a ação dos professores era de reforço do conteúdo abordado pela plataforma.

Após o retorno 100% presencial em 2022 o CMESP deixou de ser utilizado como a plataforma de aula das escolas Arnor e Aman, mas ainda é utilizado em alguns contextos, como a formação continuada que comentamos anteriormente.

Enedina acrescenta dois outros usos atribuídos à plataforma do CMESP. O primeiro é relacionado à complementação da carga horária do ensino noturno: “dentro dessa nova expansão, aulas de expansão e não sei o que, tem uma certa tecnologia, e projeto de vida, elas estão online. Então os alunos da noite, a expansão dele é online, uma parte dela. Então as aulas acabam sendo online.” [ENEDINA, E03U29, 2022].

O segundo uso é relacionado ao acesso às aulas quando algum estudante é suspenso da escola: “aí a gente fala tem que assistir as aulas do centro de mídias, da secretaria de educação e assiste essas aulas e entrega os relatórios, coisas assim. A gente usa ele como auxílio quando a gente tem uma medida socioeducativa.” [ENEDINA, E03U32, 2022]

ORIENTAÇÃO CURRICULAR: Eu acho que eu segui o currículo baseado no que estava no centro de mídias. [ENEDINA, E02U39, 2020]

Enedina é a professora que relata em várias oportunidades o Centro de Mídias tendo a função de orientação curricular, segundo ela “As habilidades que iam ser trabalhadas eram do Centro de Mídias” [ENEDINA, E02U43, 2020]. Para Enedina, no contexto pandêmico as questões curriculares não foram discutidas porque haviam outras questões mais urgentes a serem debatidas, dessa forma, o Centro de Mídias foi apresentado como alternativa às discussões curriculares:

Ele veio junto no efeito manada, como todo mundo estava acompanhando o centro de mídias, o centro de mídias já introduziu o currículo no formato que estava, a gente não discutiu se estava fazendo e tal. Quando você viu você está vendo o que a outra pessoa estava fazendo para você acompanhar. Para unificar, agora todo mundo estava realmente fazendo a mesma coisa. [ENEDINA, E02U49, 2020]

Ela destaca que o Centro foi importante não só para unificar o que estava sendo ministrado por todos, mas também para que ela entendesse as competências e habilidades do Currículo Paulista: “tanto que assim, eu posso dizer para você que o Centro de Mídias me ajudou a entender esse novo formato. Ver o que que eles esperavam” [ENEDINA, E02U100, 2020]. Segundo Enedina, o Centro de Mídias foi importante para que ela adaptasse as aulas, pois, por meio dele apresentavam-se as habilidades que seriam abordadas de forma mais clara que no documento oficial: “então por isso que aí depois de montar, é o que eu falo, eu prefiro ver na atuação, porque eu vi o papel, não entendi muito bem, falei bom vou tentar ver o que eu consigo seguir daqui. Quando veio o centro de mídias me clareou” [ENEDINA, E02U101, 2020].

O aspecto de orientação curricular foi muito presente no contexto de Enedina, tanto que ao final do ano letivo de 2020 o Centro de Mídias propôs uma recuperação dos conteúdos abordados ao longo do ano, o que gerou uma divergência entre o Currículo Paulista e as aulas na plataforma: “eu entendo que pelo currículo que tá lá, pela apostila, eu teria que começar a falar sobre essa questão de pilhas, e aí ela [a plataforma do Centro de Mídias] voltou, revisão total, de começo de primeiro bimestre.” [ENEDINA, conversa A08U12, 2020], entretanto, no CMESP: “eles começaram a voltar todas as aulas de química, voltou tipo como se fosse recuperação. Eu não entendi foi nada. Daí está, o que eu faço com meus alunos?” [ENEDINA, conversa A08U10, 2020].

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Tudo vinculado aos professores é pelo Centro de Mídias. [ENEDINA, E03U33, 2022]

A formação de professores, principalmente relacionada ao ATPC e ao planejamento anual realizado no início do ano letivo, é realizada por meio da plataforma do CMESP. Comentamos brevemente sobre esse aspecto em categorias anteriores, mas aqui destacamos falas dos professores sobre essa formação, buscando comparar os dois contextos observados.

Em Aman, a professora Enedina explica que a formação é realizada por meio do Centro de Mídias, mas que não há um horário de trabalho coletivo. O horário de ATPC passou a ser flexível, podendo ser realizado em outros horários. Dessa forma, os professores de área não possuem mais um horário conjunto para discutir os conteúdos abordados em suas disciplinas. Cabe destacar também que no horário de ATPC em conjunto segue-se prioritariamente a pauta da formação continuada proposta pela SEDUC.

Já em Arnor há a posição da coordenação que aponta não gostar do Centro de Mídias, mas que não pode ignorá-lo, por isso pede que os professores deem atenção a formação pela plataforma [DIÁRIO, U26, 2022]. A professora Nise, entretanto, aponta que “não assisto nada do que eles passam, mas eu acho que é uma coisa da escola, não querer obrigar porque já tem a reunião de ATPCG e tem o ATPCA. Então tem muita reunião, aí você vai colocar todos os professores para assistir Centro de Mídias?” [NISE, E03U163, 2022].

Entretanto, Nise aponta que em Arnor a formação pela plataforma não é ignorada, uma vez que “o coordenador de área assiste e passa pra gente no horário de ATPCA, então é isso que ele faz” [NISE, E03U163, 2022], isso implica que “alguém da escola está assistindo pra passar pros outros professores, e fica nisso” [NISE, E03U166, 2022]. Nesse caso, o professor coordenador de área, César, é responsável por enviar aos professores as sugestões oferecidas pelo CMESP.

Um fator que envolve a formação continuada pela plataforma do Centro de Mídias é a conectividade da escola Arnor, que recebe reclamações constantes dos professores. Um exemplo foi na ocasião do planejamento inicial em que a coordenadora pede para que os professores continuem a formação pelo Centro de Mídias. Entretanto, devido à baixa conectividade o vídeo não estava funcionando e a gestão comenta que da forma como estava estruturada a formação não fazia sentido, uma vez que as informações seriam retomadas em outro momento. Devido a isso a coordenadora optou por mudar a dinâmica, sendo que ela mesma aplicou a formação proposta [DIÁRIO, U17, 2022].

8.4.1. Uma plataforma para implementar currículos

O Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo surgiu no contexto pandêmico como uma plataforma que fornecia aulas no formato remoto. Sua fórmula parece simples:

professores da rede básica são selecionados para ministrar aulas que são gravadas e disponibilizadas tanto no canal do youtube quanto no aplicativo. No entanto, as aulas disponibilizadas seguiam o “script” da Secretaria de Educação, com aulas que contemplavam as habilidades do Currículo Paulista no formato desejado pela SEDUC.

Essa fórmula foi efetiva no contexto de Enedina. A professora relata utilizar o Centro de Mídias como orientação curricular, seguindo a sequência e o formato das aulas disponibilizadas, além de conceber a plataforma como uma forma que a auxiliaria na compreensão do Currículo Paulista.

Acreditamos que, nesse momento, o Centro de Mídias influencia mais Enedina possivelmente pela sua formação e pouca experiência em educação. Enedina tem como formação inicial a Engenharia Química, posteriormente fazendo um curso rápido de complementação pedagógica para que pudesse ministrar aulas. A própria Enedina comenta sobre a pouca experiência em ensino:

É, eu não sei se é porque eu sou uma pessoa nova na educação, eu estou ainda me adaptando para ver até onde eu chego na maturação para criar um conteúdo [ENEDINA, conversa A07U01, 2019].

E aí eu ficava tentando mudar, e aí eu percebi que talvez faltasse um pouco de didática da minha parte, para o negócio melhorar [ENEDINA, E01U22, 2019].

Outro ponto importante a ser considerado é que ambos os professores relatam que não leram os documentos oficiais. Os professores também destacaram que a formação continuada promovida pela secretaria de educação já vem “pronta”, sem aprofundar a leitura dos documentos e com foco nas competências gerais. Isso pode influenciar na aceitação do Centro de Mídias pelos professores, uma vez que ali o currículo “já está pronto”, sem a necessidade de estudo aprofundado desses documentos considerados utópicos e extensos.

Fato é que, gostando ou não da plataforma, todos os professores de nosso estudo foram obrigados a seguir o Centro de Mídias no início de 2021, época em que a vacinação em massa ainda era uma esperança longínqua. O governo, com o discurso de preservação da saúde dos professores e aprendizagem dos alunos, instituiu um revezamento de alunos que iam até a escola e orientou que os professores assumissem a função de reforçar as aulas ministradas pela plataforma.

Com o retorno às aulas presenciais havia a possibilidade de que a plataforma não fosse mais utilizada, mas a Secretaria de Educação implementou maneiras com que o Centro de Mídias continuasse presente nas escolas. Duas alternativas que envolvem os alunos estão

relacionadas a expansão da carga horária do ensino noturno e na aplicação de medidas socioeducativas.

Outra maneira foi a sua utilização da plataforma na formação continuada, de modo que a SEDUC conseguisse alcançar todos os professores sem os “filtros” da coordenação. Essas formações também têm a função de discutir o currículo e induzir sua aplicação nas escolas, como relatam os professores.

8.5. A gestão da secretaria de educação do estado de São Paulo

Conforme destacamos na parte I, a Análise Textual Discursiva realizada nos permitiu apresentar as diversas categorias que emergiram e as relações estabelecidas entre as unidades de análise. Por meio dessas categorias foi possível interpretar as percepções dos professores sobre as ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao longo dos cinco anos de pesquisa. Um quadro organizador das categorias finais pode ser observado no quadro 20.

Quadro 20: As categorias que emergiram sobre as ações da SEDUC

	Ações da SEDUC	Novo Ensino Médio	Formação Continuada	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
Categorias	Gestão da pandemia	Implementação	Formação pronta	Usos do CMESP
	Gestão pós pandemia			
	Incerteza	Escolha dos itinerários	Formação de professores	Orientação curricular
	Carga de trabalho			
	Metas	UC7	Falta de formação	Formação de professores
	Falsa participação			
	Coordenação			
Resistência				

Fonte: a autora, 2023.

As categorias emergentes nos permitiram identificar como a gestão da Secretaria de Educação influencia o trabalho dos professores e a percepção deles sobre essas ações. Por meio das categorias pertencentes ao domínio das Ações da SEDUC, percebemos como a gestão da Secretaria tem se tornado cada vez mais uma ferramenta de controle do trabalho docente.

A gestão da educação durante o período pandêmico no estado de São Paulo foi realizada por meio de diferentes mecanismos, a percepção dos professores quanto essas ações estão relacionadas a listagem de habilidades essenciais, diminuição do número de aulas, aprovação automática dos alunos e foco na busca ativa.

No período que se seguiu após a pandemia as ações mais percebidas pelos professores envolvem a desorganização da SEDUC, principalmente com relação a gestão das matrículas da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, e da aplicação das provas diagnósticas. Nesse sentido percebemos que a má gestão da Secretaria no início do ano letivo pode causar problemas ao longo de todo ano.

Durante todo o período da pesquisa também podemos destacar a relação entre a sensação de incerteza e as demais categorias. Os professores vivenciam um período de incertezas com relação à escola que trabalhariam no ano seguinte, se o material didático seria disponibilizado, entre outras. Algumas informações só são fornecidas pela Secretaria no início do ano letivo quando poucas estratégias de resistência podem ser tratadas.

Os professores apoiam-se em sua experiência e autonomia docente para resistir às mudanças perpetradas. Contudo, a sensação de incerteza faz com que os professores implementem de forma menos resistente as políticas da SEDUC. Um caso observado foi na aceitação do Programa Inova Educação que, embora os professores tenham resistido no início de sua implementação, a incerteza com relação a estar na mesma escola no ano seguinte pode ter levado os professores a aceitarem complementar sua carga horária com as aulas desse programa.

A coordenação também tem um papel fundamental na aceitação das propostas educacionais, principalmente relacionando ao uso dos cadernos, da cobrança dos resultados nas avaliações externas e na sugestão e condução de projetos. Cabe ressaltar também que a gestão da escola também é responsável pela escolha dos itinerários a serem ofertados, influenciando as escolhas dos alunos e o trabalho dos professores.

Com relação às ações da SEDUC e a Formação Continuada percebemos o quanto as categorias estão relacionadas, é por meio das atividades de formação que as principais informações são vinculadas e os principais programas são implementados. Contudo, os professores não encontram espaço para propor pautas e têm a sensação de falsa participação na produção de políticas, uma vez que as respostas aos questionários da Secretaria são indutivas. A relação com os domínios curriculares também é estabelecida com base na indução, pois os professores não são convidados a propor ou discutir o documento curricular, apenas opinar sobre a ordem curricular dos conteúdos já estabelecidos previamente. Nesse sentido, as formações servem para induzir as políticas da Secretaria e mitigar o viés democrático da produção e implementação de políticas.

É notável que a gestão da SEDUC influencia o trabalho dos professores de diferentes maneiras, mas é no momento do planejamento da prática docente que podemos observar as maiores influências. Em um primeiro momento percebemos que as variadas demandas da Secretaria impedem o planejamento dos professores, além da proposição de atividades diferenciadas. Quando conseguem planejar, são as metas estabelecidas pelo Método de Melhoria de Resultados que determinam o planejamento, bem como a orientação dos cadernos e das avaliações externas. A preocupação com as metas é compartilhada com os alunos,

influenciando também a própria prática docente. Ter que lidar com as dificuldades dos alunos diante de tanta pressão por resultados também frustra os professores.

Uma reflexão importante feita pelos professores também relaciona ambas as análises realizadas. Embora produzam currículo em suas práticas docentes, para Enedina as questões curriculares se tornaram secundárias e não foram discutidas durante o período da pandemia. A implementação de um novo currículo em um ano atípico causou não só desconforto, mas aumento nas demandas para os professores, influenciando na aceitação das políticas implementadas pela Secretaria de Educação.

9. PARTE III. ENTRE A TEORIA, A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: REFLEXÕES DESTA PESQUISA DE DOUTORADO

Quando me formei como professora, há 7 anos atrás, eu não imaginava chegar até aqui. Mesmo antes de ser selecionada na pós-graduação as questões curriculares já me motivavam a entender o percurso formativo que foi escolhido para os estudantes da educação básica. De certa forma, estudar currículo estava gravado nas linhas da minha história de vida.

Políticas Públicas Educacionais foi uma grata surpresa. Não que eu me considere especialista no campo, mas tenho aprofundado mais e mais as leituras sobre os referenciais e construção de pesquisas envolvendo as políticas educacionais, sobretudo as curriculares.

Outra descoberta inesperada foi o encontro com a Análise Textual Discursiva em um Encontro de Debates sobre o Ensino de Química. Não consigo descrever o quanto estudar a ATD expandiu meus conhecimentos sobre metodologia e mostrou o prazer de estudar filosofia e epistemologia da pesquisa científica em educação.

Essas, sem dúvidas, foram as leituras prazerosas desses quatro anos de pesquisa. As não tão prazerosas envolviam trabalhar com um tema atualíssimo e que envolve (ou deveria envolver) um debate amplo de toda a sociedade. Trabalhar com a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não foi nada fácil. As pesquisas surgem a cada dia e é difícil acompanhar tudo, mesmo que a ansiedade de uma pós-graduanda grite a todo momento que é preciso se manter atualizada.

Fazer tudo isso durante uma pandemia foi o desafio extra que não havia como calcular. Sou muito grata por ter a oportunidade de permanecer segura em casa pela bolsa da FAPESP, cujos números de processos tenho sempre que colocar ao final das apresentações de trabalho.

Mas essa introdução não é só para reclamar ou agradecer. É para dizer que tentei, da melhor forma que consegui, unir tudo isso na escrita dos metatextos. Só para recordar, a Análise Textual Discursiva propõe como desfecho da análise a escrita de um texto que expressa as novas compreensões do fenômeno, a compreensão renovada do todo. Essa compreensão vai se delineando conforme a combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Esse espaço pretende, portanto, descrever alguns dos inúmeros metatextos possíveis que o nosso conjunto de dados e de unidades permitem escrever. Buscamos metatextos mais interpretativos, traçando um diálogo com a teoria que expomos na seção de fundamentação teórica e trazemos para esse espaço.

9.1. A implementação de Currículos na Educação Paulista

A organização curricular da rede de ensino paulista passou por várias modificações desde a divulgação da Proposta Curricular Paulista em 2007. Desde lá, a Secretaria de Educação do Estado implementou diversas ações e estratégias para garantir a apropriação do Currículo no cotidiano escolar. Dentre algumas estratégias podemos destacar: a ação dos professores coordenadores; a implementação dos cadernos do gestor, do professor e do aluno; a mídia; o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar; e mais recentemente o Centro de Mídias da Educação, tem atuado como principais recursos da Secretaria nesse processo.

De acordo com Ramos (2013) a coordenação da SEDUC desenvolveu várias ações para reforçar a implementação do currículo nas escolas, sendo a primeira delas a criação do cargo do professor coordenador, como figura central para a implantação da nova proposta curricular, em razão de sua relação mais próxima com o docente na escola. Segundo Pinto (2011), o fator estruturante de toda a proposta era o acompanhamento pelos Professores Coordenadores, que deveriam discutir a proposta, promover a mudança de atitudes, articulando os professores para que não houvesse resistência em relação às mudanças.

Ortega e Militão (p. 333, 2020) destacam que com a reforma curricular e a ação dos Professores Coordenadores o trabalho docente passou a ser “controlado de forma sistêmica com o objetivo de racionalizar as atividades em sala de aula e alcançar a maior eficiência possível”, uma vez que o professor é obrigado a seguir o currículo e são vigiados pelo professor coordenador para que o currículo oficial seja cumprido.

Desde a Proposta Curricular inicial, a SEDUC atrelou a implementação do currículo a um material didático fornecido para todas as escolas da rede, os cadernos do gestor, do aluno e do professor. Para Massabni (2015) os cadernos são diretivos e regulatórios da prática docente, no que diz respeito a demonstrar como o professor pode desenvolver a metodologia proposta em sala de aula. Forner e Malheiros (2019) destacam que, mesmo que de forma velada, a utilização dos cadernos é obrigatória em toda a rede de ensino paulista, além da exigência de seguir a sequência que aparece no material. Ortega e Militão (2021) complementam que dos elementos advindos do Programa São Paulo Faz Escola, da rede paulista, o caderno do aluno tornou-se o principal responsável pelas mudanças na prática docente e no dia a dia da escola:

Essas evidências reforçam o poder indutor dos materiais advindos com o PSPFE [Programa São Paulo Faz Escola], pois ele se objetivou no cotidiano escolar, reduzindo consideravelmente as “brechas” para que outros materiais pudessem ser escolhidos e utilizados pelos professores. (ORTEGA, MILITÃO, p. 177, 2021)

As mudanças propostas para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo também são atreladas às ações utilizadas pela SEDUC na implementação da Proposta Curricular Paulista. Segundo Carvalho (2018) para a equipe que elaborou a Matriz de Referência do SARESP, a finalidade mais importante da avaliação era a sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas pelos alunos, por meio de diferentes componentes curriculares do Currículo.

Para Pinto (2011) a reestruturação do SARESP promoveu a sustentação às demais mudanças que foram implantadas na sequência: a Proposta Curricular Paulista; o sistema de metas de qualidade para cada escola de acordo com seu desempenho anterior; a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDESP) e o sistema de bonificação por resultados. Além disso, com a reformulação do SARESP o governo do Estado mobilizou a mídia para imprimir legitimidade ao seu sistema de avaliação e assim convencer os professores da importância de sua Proposta.

Apesar da modificação do Currículo Paulista em virtude da homologação da Base Nacional Comum Curricular, e aprovação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), algumas dessas estratégias continuam sendo utilizadas pela Secretaria para impor suas orientações curriculares. Além disso, outras estratégias também são observadas, e é sobre elas que descreveremos agora.

A incerteza

Do nosso ponto de vista, a incerteza e a falta de disponibilização de informações com antecedência é uma estratégia deliberada da SEDUC e alguns fatores contribuem para nossa visão. As falas iniciais dos professores relatam que eles desconhecem as ações em âmbito estadual para discussão ou implementação de quaisquer programas relacionados ao Novo Ensino Médio ou ao Currículo Paulista. Os professores ainda não entendiam as ações que estavam ocorrendo, por exemplo, no caso da distribuição dos cadernos do Programa São Paulo Faz Escola.

A professora de química da escola regular, Enedina, relata que essa incerteza pode estar relacionada à falta de informação repassada pela Secretaria de Educação por meio das diretorias de ensino:

A gente não recebeu nada, recebeu agora, para não dizer que não recebeu, veio uns questionários que eu não peguei, uns questionários que assim, a gente ficou sabendo por outros professores, não veio para a gente, na escola dela tinha vindo. [ENEDINA, E01U101, 2019]

Aí foram na diretoria de ensino pra saber, aí veio esse questionário pra gente. Veio assim né, fomos buscar. [ENEDINA, E01U102, 2019]

A falta de comunicação da SEDUC, principalmente nas escolas mais afastadas do centro da cidade, tem resultado na incerteza quanto às ações que a escola pode fazer tanto no presente quanto futuramente. Além disso, é notório que as informações chegam às escolas para serem implementadas “a toque de caixa”, por exemplo, os professores não tinham conhecimento sobre como seriam estruturados os itinerários formativos e quando souberam foi no momento de sua implementação, sem poder se prepararem (já que não tinham materiais disponíveis) ou produzirem suas próprias propostas.

Outro fator trata da própria organização da SEDUC na instituição e divulgação de ações e programas. Algumas ações da Secretaria de Educação com a probabilidade de gerar polêmicas e que envolveram profundas mudanças na educação paulista, em geral, foram decretadas entre os meses de novembro e janeiro do ano subsequente. Alguns exemplos são: a) instituição dos processos de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual em novembro de 1995 (Decreto 40.473), e em novembro de 2015 (Decreto 61.672); b) instituição do Bônus-Mérito em janeiro de 2008 (Decreto 52.660); c) implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em novembro de 2008 (Resolução SE-76); d) instituição do Programa de Qualidade da Escola e do IDESP em novembro de 2008 (Resolução SE-74); e) instituição da avaliação 360 nas escolas PEI em dezembro de 2014 (Resolução SE-68).

Esse fator é importante, pois, entre os meses de novembro e dezembro os professores estão preocupados com o fechamento das notas, conclusão do ano letivo e em garantir o bônus-mérito como complementação de seus salários já baixíssimos. Janeiro é o período das merecidas férias dos professores e as informações não circulam da mesma maneira que no ambiente presencial.

Nesse sentido, algumas reformas podem passar despercebidas até o momento de sua implementação ou, caso entrem no bojo das discussões dos professores, podem ser esquecidas até os anos subsequentes quando serão colocadas em prática. Além disso, a SEDUC gratifica os professores no final do ano letivo, o que pode tornar os professores mais receptivos às suas reformas.

Acreditamos que toda essa incerteza, além de gerar os efeitos destacados, pode resultar na dificuldade em mobilizar ações de resistência, dificultando as ações de sindicatos de professores, grupos sociais e mobilização interna de professores. Daí a proposição da incerteza como uma estratégia da SEDUC na tentativa de dificultar a resistência dos professores, já que as medidas são divulgadas no momento de aplicação, nunca buscando a ampliação do debate com a comunidade escolar.

A formação continuada

Algo que observamos com as falas dos professores é que um dos principais canais de comunicação da SEDUC com a escola é por meio das formações continuadas, notadamente no ATPC. Acreditamos que é por meio das formações continuadas e orientações técnicas que a diretoria de ensino espera que as principais ações de implementação curricular sejam executadas. As escolas, por sua vez, esperam as formações continuadas para dar andamento às atividades que envolvam mudanças curriculares. Mesmo que os horários ou formato mudem, essa é uma característica da rede que se manteve ao longo dos anos.

No entanto, nossa pesquisa mostra que há uma diferença importante nas ações da SEDUC após a pandemia, resultado da vinculação da formação ao Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo. Primeiro, o oferecimento por meio do canal do youtube oportuniza que os professores não estejam no mesmo espaço, o que demonstra o quanto a SEDUC tem trabalhado para impossibilitar as ricas discussões coletivas que podem surgir nesse espaço.

Segundo, a fala da Secretaria de Educação é diretamente direcionada aos professores. No formato antigo, o professor coordenador era responsável por formar os professores da escola, mesmo que a pauta viesse fechada, era possível abrir brechas e falar sobre outros assuntos. Agora isso não é mais possível, a SEDUC tenta cortar qualquer espaço de discussão coletiva. A falta desse espaço de discussão dificulta a organização de resistência pelos professores.

O Centro de Mídias

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo foi criado oficialmente para atender a demanda em caráter excepcional provocada pela pandemia do novo coronavírus. Mendonça e Fávero (2020), autores que trabalham na Secretária da Educação do Estado de São Paulo, apontam que o CMESP trata de uma política incubada na SEDUC, mas que teve sua implementação acelerada pelo contexto pandêmico.

O CMESP foi utilizado como orientação curricular no contexto de Enedina, pois ele “já introduziu o currículo no formato que estava, a gente não discutiu se estava fazendo e tal.” [ENEDINA, E02U49, 2020]. Nesse sentido, a professora relata utilizar o Centro de Mídias como orientação curricular, seguindo a sequência e o formato das aulas disponibilizadas, além conceber a plataforma como uma forma que a auxiliaria na compreensão do Currículo Paulista.

A plataforma do CMESP também foi utilizada como aulas do processo formativo do estudante do ensino médio no contexto do ensino híbrido adaptado, na qual parte dos estudantes iam até a escola, enquanto 75% deles eram obrigados a assistirem as aulas pelo aplicativo ou canal do youtube.

Mesmo com as aulas presenciais o Centro de Mídias da Educação continua sendo utilizado em substituição às aulas dos professores em dois contextos: na expansão da carga horária do ensino médio noturno e na aplicação de medidas socioeducativas. Esse “spoiler” já foi dado por Mendonça e Fávero em 2020, quando acrescentaram que a SEDUC estudava a proposta de “utilizar a tecnologia para acrescentar oito aulas semanais à matriz do ensino noturno e igualar sua carga horária àquela do diurno” (MENDONÇA, FÁVERO, p. 69, 2020), isso tem permitido que o estudante curse disciplinas eletivas totalmente online pelo Centro de Mídias.

Mendonça e Fávero (2020) também apontam outros usos que estão sendo propostos pela SEDUC para a plataforma, que envolvem a implementação dos itinerários formativos e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores (p. 65, 2020) o CMESP “deve ajudar a permitir que os estudantes tenham maior variedade de opções para cursar seus itinerários formativos, tanto na parte das eletivas, como do aprofundamento curricular”. O oferecimento dos itinerários formativos pelo Centro pode seguir dois modelos, um no qual o professor utiliza o conteúdo do CMESP juntamente com o trabalho em sala, outro no qual são propostas atividades em contraturno, ou seja, o aluno poderia cursar outras disciplinas eletivas por meio da plataforma. Outra proposta é que o Centro ofereça aprofundamento curricular completo de pelo menos um de cada itinerário apresentado pelo Currículo Paulista, segundo Mendonça e Fávero (p. 68, 2020), essa proposta permitiria “que o estudante curse, em seu contraturno, um aprofundamento curricular mais alinhado ao seu projeto de vida e que a escola não ofereça”.

Em todas as propostas para ampliação do uso do CMESP apresentadas por Mendonça e Fávero (2020), ambos profissionais que atuam na Secretaria de Educação de São Paulo, temos um fator em comum: o total controle do Estado no conteúdo a ser disponibilizado aos estudantes e a garantia da implementação de suas propostas curriculares. Sob o viés de ensino híbrido e metodologias ativas, o processo de ensino e aprendizagem pode estar migrando para uma plataforma cuja autonomia do professor é abandonada para atender interesses outros.

Abrindo uma conclusão...

Precisamos fazer menção às estratégias que foram mantidas pelo governo do Estado na implementação do Currículo Paulista. Por exemplo, os cadernos do aluno, do professor e do gestor, também estão sendo utilizados como ferramentas para compreensão e organização do trabalho pedagógico a partir de 2020. Muito embora eles não estejam sendo mais enviados com a frequência anterior, os professores ainda utilizam a versão online disponível no site da Secretaria de Educação.

A presença da mídia também se tornou constante no que diz respeito à implementação de políticas educacionais, sobretudo das duas reformas curriculares aqui discutidas. Inicialmente as matérias eram dirigidas à comunidade e aos professores e se relacionavam à avaliação do SARESP. Entretanto, atualmente há uma diferença no interlocutor das mensagens, o foco agora passa a ser os estudantes e necessidade de mudanças, que seriam melhor abordadas na nova organização curricular.

Em recente trabalho nós investigamos o uso da mídia na divulgação das propostas curriculares e concluímos que os perfis midiáticos da SEDUC tentam convencer o estudante da importância da reforma por meio do discurso da qualidade e da oportunidade de escolha, por vezes escondendo que a qualidade e a opção não são garantidas pela Secretaria (ARNAUD, FERNANDEZ, 2022a).

A figura do Professor Coordenador também continua sendo central, porém com uma mudança simbólica. O Coordenador, que antes era considerado o guardião do currículo, agora não conhece mais a proposta curricular, isso implica na dificuldade dos professores em planejar sua atividade, já que não sabem quais conteúdos serão abordados em cada parte do ensino médio. No entanto, o coordenador permanece com a função de cobrar de resultados, e pressionar pela busca constante em alcançar as metas e aumentar os índices da escola.

Do nosso ponto de vista a estratégia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que garante a implementação de suas propostas curriculares é a vinculação dos conteúdos do currículo à avaliação do SARESP. Mais ainda, a vinculação da avaliação do SARESP ao bônus-mérito garante uma preocupação constante com aquilo que é preconizado pela SEDUC. César nos auxilia a entender as consequências desses vínculos na construção curricular da escola: “eu sigo a matriz curricular não sigo isso [currículo paulista] daí” [CÉSAR, E01U127, 2019]. Às avaliações são atribuídas tamanha importância que o próprio Currículo Prescrito para César é a Matriz de Avaliação Processual. É preciso acrescentar que César é o Professor Coordenador de Área da escola Arnor, e auxilia na indução das políticas públicas da Secretaria de Educação.

Por fim, gostaríamos de acrescentar uma última relação que nos saltou aos olhos. É perceptível que no cenário após a promulgação da BNCC as ações de implementação do Currículo Paulista estão mais aceleradas, se comparadas às da primeira versão do documento. A Proposta Curricular Paulista foi divulgada em 2007, mas só em 2012 o documento curricular foi divulgado na sua forma acabada, mesmo assim os materiais utilizados na rede continuaram sendo atualizados até 2014, sete anos após a proposta inicial. No entanto, o Currículo Paulista finalizado em 2020 começou a ser planejado em 2019, sendo que no ano seguinte (2021) os materiais atualizados já estavam disponíveis na rede. É o “pioneirismo” paulista.

9.2. A Centralidade da Avaliação no Desenvolvimento Curricular

Porque um homem que foge do seu medo pode descobrir que, afinal, apenas enveredou por um atalho para ir ao seu encontro.
J. R. R. Tolkien.

Partindo dos pressupostos de Luckesi (2018) entendemos a avaliação, ou o ato de avaliar, como constitutivo do ser humano e universal. Nesse sentido:

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados. (LUCKESI, p. 23, 2018)

O ato de avaliar permeia o ensino em vários momentos, desde a avaliação da aprendizagem dos alunos, passando pela avaliação institucional à avaliação de políticas públicas educacionais. Nas últimas décadas a avaliação em larga escala também têm assumido um papel importante no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas. É inegável a presença do ato de avaliar nas escolas.

No início dos anos 90, Freitas (1995) propôs que a avaliação tinha centralidade na organização pedagógica da escola, inclusive modulando outras categorias, como o conteúdo e métodos. A avaliação, portanto, não assumia o papel de “fechamento do processo” ou tinha a função de verificar a qualidade do processo pedagógico que ocorreu, mas se tornava uma categoria orientadora de todo o processo, desde o começo ao fim. Em síntese, é isso que nossas análises também demonstraram.

Para os professores protagonistas da pesquisa a avaliação também assumiu uma centralidade de orientadora de todo o processo de ensino, uma vez que pudemos observar sua presença em todos os níveis curriculares que investigamos.

Em nossas observações podemos destacar que a avaliação está presente no domínio correspondente ao Currículo Prescrito quando o professor César comenta que não utiliza o Currículo do Estado de São Paulo como referência curricular, mas sim a Matriz de Avaliação Processual de Biologia, Física e Química. Nesse sentido, a matriz de avaliação estaria assumindo a função de currículo e, portanto, determinando a escolha dos conteúdos, habilidades e competências que serão desenvolvidas por César em sala de aula. César é transparente: “a matriz curricular é focada em habilidades, só o que o professor vai trabalhar por bimestre e acabou” [CÉSAR, E01U02, 2019]

A avaliação está presente no domínio do Currículo Apresentado e trata de uma das críticas que os professores tecem sobre o caderno do Programa São Paulo Faz Escola. Por exemplo, César comenta que o novo caderno é ruim porque só apresenta exercícios e não textos, e para César textos são fundamentais para desenvolver habilidades referentes à Língua Portuguesa que são cobradas no Saresp. Além disso, a escolha e uso dos materiais didáticos depende de como apresentam exercícios de vestibulares.

O desenvolvimento de habilidades de Língua Portuguesa assume uma importância no contexto a escola Arnor pois, conforme apresentamos, o Método de Melhoria de Resultados é focado em melhorar os resultados de Língua Portuguesa e Matemática. Melhorar tais resultados implica que os alunos consigam resolver questões das avaliações impostas pelo governo do estado de São Paulo, como o Saresp. Fica claro que o MMR da escola Arnor tem foco na melhora dos resultados em avaliações externas e, nesse sentido, influencia no domínio do Currículo Escolar, muitas vezes assumindo importância maior que o Projeto Político Pedagógico da escola.

Outra observação importante é que todos os professores consultam as avaliações externas como o Enem, os vestibulares, o Saresp, para planejar sua prática em sala. Uma das críticas de Enedina sobre o Currículo Paulista é que ele não estaria ajudando os alunos a realizarem tais avaliações e, portanto, no momento de decidir o que ensinar consulta o que estaria sendo cobrado nessas provas.

As avaliações externas e a escolar também assumem papel central na abordagem dos conteúdos em sala de aula, revelado inclusive nos trechos para cada categoria no domínio do Currículo em Ação. Como o conteúdo “cai” no Enem, por exemplo, é determinante para Enedina definir como abordará o conteúdo. Além disso, Nise utiliza a rígida seleção para chamar a atenção dos alunos para o conteúdo que está sendo ministrado.

Por meio dessa análise podemos concluir: a avaliação, principalmente as avaliações externas, ainda estariam determinando o quê e como ensinar nas escolas que acompanhamos em nossa pesquisa. Portanto, concordamos com Freitas (1995) e elencamos alguns fatores que levam a essa centralidade da avaliação nos dois contextos que apresentamos.

A incerteza quanto ao futuro

Todos os professores relataram nas entrevistas a sensação de incerteza quanto ao futuro e as próximas ações que deveriam realizar nas escolas. Os professores desconhecem as ações governamentais para discussão de currículos e sentem que a formação inicial e continuada não prepara para o que vier.

Além disso, o discurso presente na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista de que houve ampla participação democrática dos professores das escolas básicas se torna inválido. Os professores não “se reconhecem” no documento e têm a sensação geral de que suas contribuições não estão sendo consideradas nem no âmbito nacional, nem estadual. A Base e o Currículo Paulista teriam sido construídos sem a participação dos professores e, portanto, não teriam proximidade com eles.

Por outro lado, uma certeza que os professores têm é de que sempre haverá vestibular, Enem e Saesp. Mesmo no contexto de pandemia essas avaliações externas não deixaram de ser aplicadas. Ter uma base que informe quais resultados são esperados dos professores e alunos fornece uma segurança em meio a esse cenário de incerteza quanto aos objetivos que devem guiar os professores e alunos.

Matrizes de avaliação são mais acessíveis de interpretar

César relata que a matriz de avaliação processual tem as habilidades e “acabou”. De outro ponto de vista o currículo teria “um texto falando o que espera do professor, sobre a importância da relação da sociedade, meio ambiente...” [CÉSAR, E01U02, 2019], dessa forma, seria mais cansativo e dispendioso ler todo o Currículo Paulista (ou as 600 páginas da BNCC), enquanto na matriz as habilidades já estão “prontas”.

Além disso, os professores consideram o currículo “muito bonito”, “documentos incríveis”, mas na teoria, no papel. O Currículo Paulista foi considerado extenso e utópico. Além do mais, todos os professores relataram que não leram a BNCC. Se documentos curriculares são considerados como documentos irrealistas, a Matriz, por outro lado, é mais tangível e próxima ao que o professor já realiza em seu contexto.

Outro fator importante é que, até o momento, a Secretaria de Educação promoveu apenas uma ação de formação continuada relacionada à Base Nacional Comum Curricular que envolvia as 10 competências gerais da educação básica, o qual Enedina relatou ser muito genérica e que “no fugir dos ovos⁵ são tudo a mesma coisa” [ENEDINA, E02U67, 2020]. Dessa forma, é mais acessível para o professor transformar as competências gerais em habilidades da matriz de avaliação sem necessariamente aprofundar na reflexão sobre o projeto de educação presente na Base e no Currículo Paulista.

⁵ A expressão “no fugir dos ovos” que remete à “no fim das contas” e significaria que ao final as competências seriam muito parecidas entre em si. Porém, optamos por manter a expressão conforme foi dita pela professora.

Sistema de bonificação e as metas da SEDUC

Calderón e Junior (2012), Oshiro, Scorzafave (2011), Gesqui (2015), Ortega e Militão (2020) e Nascimento (2020) são alguns dos inúmeros pesquisadores que apontam a relação entre o sistema de bonificação do Estado de São Paulo e a implementação do currículo. Escolas e professores que atingem os resultados desejados são bonificados, sendo esses resultados reflexos dos mandos e desmandos da administração central.

Professor César compartilha essa pressão por bons resultados com os alunos quando comenta que o ano letivo de 2020 terá como foco os resultados de Língua Portuguesa e Matemática, acrescentando que “o resultado é bom pra vocês, é bom pra gente, pra nossa imagem e pro investimento que a escola recebe” [CÉSAR, A01U10, 2020]. César ainda acrescenta que quando a escola teve um bom resultado eles conseguiram realizar a reforma do laboratório.

Além disso, a política avaliativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo há muito tem se tornado o centro de sua gestão. Um exemplo é o caso do SARESP que existe desde 1995, enquanto a Proposta Curricular do Estado foi criada 12 anos depois. Nesse sentido, os professores podem estar mais acostumados a lidar com os resultados do SARESP do que com a prescrição curricular.

Entendemos as dificuldades de trabalhar no contexto de escola pública, há tempos tão negligenciada. Todos os professores relataram, por exemplo, que não fariam atividade prática de construção da Pilha de Daniell se o nosso grupo de pesquisa não tivesse emprestado os materiais necessários. A bonificação nesses casos seria importante para compra desses materiais, ou seria na verdade o investimento em educação que deveria cumprir esse papel?

Pressão externa

A pressão pelos bons resultados também é um dos fatores importantes para essa centralidade da avaliação no desenvolvimento curricular, seja lá o que “bons resultados” signifiquem. A coordenadora da escola Aman admite que deixa os professores livres para mudar alguma coisa, “mas alguma coisa, porque o currículo depois vem as provas avaliativas que são as ‘APs’, o SARESP, a DC que agora tem mais uma né, semestrais. Então a gente procura, eles procuram fazer o que está dentro do currículo para poder depois ter um bom resultado nessas provas.” [HELEIETH, E01U07, 2019]. A cobrança da gestão é um desses fatores de pressão externa que envolve os professores.

Além disso, o status na mídia também é um fator considerável. Escolas que se destacam na mídia por alunos com bom desempenho são consideradas boas escolas e, por consequência,

com bons professores. A mídia inclusive atua como um dos vetores da chamada Reforma Empresarial, em que tudo que envolve a Base foi e é moldado.

Outro ponto a ser considerado é que são as notas dos alunos, as aprovações no vestibular e o ranking no Ideb ou Idesp, que aparecem como resultado da escola para a comunidade em que se localiza. Quem nunca passou na frente de uma escola com um enorme cartaz com a lista de aprovações no vestibular nos cursos mais famosos? Comunidades que não possuem uma relação tão próxima com as escolas tendem a ver esses resultados como exemplo de boas escolas ou escolas que preparam para o futuro. Isso porque ainda persiste uma ideia comum de que é com o acesso ao ensino superior que se promove ascensão social.

Como conclusão precisamos destacar que essa relação entre a avaliação e o currículo, mais precisamente a determinação do currículo pelo que é cobrado nas avaliações externas, é um dos argumentos do grupo de reformistas a favor da Base. Para eles é preciso inverter essa lógica, considerando a avaliação como fechamento do processo e não o guia inicial. Entretanto, o que estamos vendo é que essa lógica na verdade está sendo expandida para o próprio currículo.

Jolandek, Pereira e Mendes (2019) realizaram um estudo das habilidades e competências de Matemática e suas relações com o PISA. Os autores observaram que das 8 competências da BNCC, 7 delas são as mesmas habilidades definidas pelo PISA, inclusive citam o PISA para conceituação de letramento matemático, o objetivo principal da área de matemática. Para os autores permanece uma impressão de que as habilidades de matemática da BNCC são, na verdade, descrições de itens de avaliação em larga escala, como o PISA.

Para Cunha e Muller (2018) a Base elenca objetivos e conteúdos considerados impossíveis de serem cumpridos, o que limita o trabalho docente a uma mera reprodução de conteúdo para atender as demandas das avaliações externas, e com isso atender aos interesses de organizações internacionais e grupos empresariais.

A própria estruturação e concepção da Base reflete esse acirramento com as avaliações externas. Segundo Zanotto e Sandri (2019) a concepção de Base Nacional Comum adotada no documento atual difere da concepção inicial que estaria mais próxima do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para os autores, a retomada da discussão da necessidade de uma Base Nacional se justificou pela exigência de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil. Devido a isso a BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas

[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de

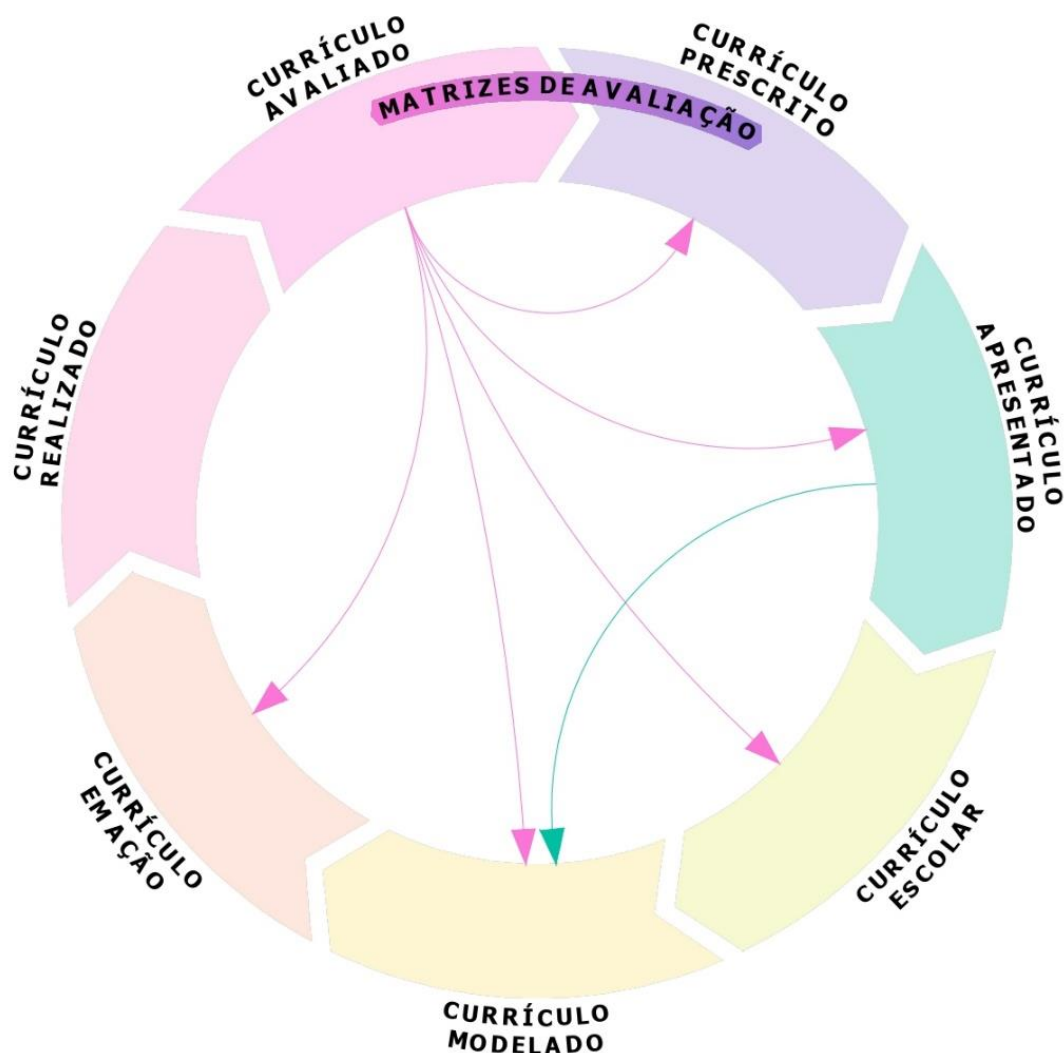
Avaliação de Alunos (Pisa na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) complementam que a avaliação nessa perspectiva se constitui como um mecanismo de responsabilização, cujo objetivo não está centrado no processo de ensino e aprendizagem voltado para a emancipação/humanização, mas sim se pauta no alinhamento à reforma empresarial na educação em que se passa a regulamentar o cumprimento ou não de metas:

A BNCC é parte de uma política de contenção, ou seja da criação política de mecanismos de controle, classificação e avaliação de resultados e de uma política de liberação, ou seja, da criação de políticas que libertem-se de pressupostos programáticos e formativos e passem a embrenharem-se nos pressupostos socioemocionais como condutores da formação humana no Brasil, uma vez que, visando o estabelecimento de resultados, entendendo a relação currículo e avaliação, determina quais são os conteúdos considerados essenciais para a atual demanda. Nesse sentido, a contenção se expressa na restrição do acesso aos conteúdos científicos e, também, por meio do controle e padronização realizados pelas avaliações em larga escala e a liberação no fornecimento das chamadas habilidades socioemocionais como componentes prioritárias da nova plataforma curricular, compondo o pragmatismo do currículo socioemocional. (GONÇALVES, GUERRA, DEITOS, p. 904, 2020)

Nesse sentido, propomos uma mudança na forma como o modelo do Desenvolvimento Curricular é representado. Do nosso ponto de vista há uma centralidade do Currículo Oficial que não é vista na prática. Optamos por desenhá-lo tentando demonstrar as influências que os programas e documentos nacionais e estaduais promovem uns nos outros. A figura 17 que representa o que tentamos discutir é destacada abaixo.

Figura 17: O desenvolvimento do currículo



Fonte: Autoria própria

Intentamos demonstrar nesse modelo o ciclo contínuo de influências dos domínios curriculares, sendo que um complementa o outro. As setas rosas representam as diversas avaliações que influenciam cada aspecto do currículo. Dessas avaliações podemos destacar o PISA influenciando a construção da BNCC e, portanto, o Currículo Prescrito. Destacamos ainda o SARESP que influencia o Currículo Apresentado nas formações continuadas realizadas em âmbito estadual e local. Temos também o SARESP que influencia o Projeto das escolas, o planejamento dos professores e a prática docente, portanto, os domínios Escolar, Modelado e Em Ação. Além disso, temos o Enem e os vestibulares paulistas que também influenciam mais de um aspecto.

Acrescentamos um complemento entre o domínio do Currículo Avaliado e Prescrito que trata das Matrizes de Avaliação. Esse complemento foi necessário em virtude da conclusão de nossa análise que mostrou que a Matriz de Avaliação Processual do SARESP tem se tornando o

principal documento orientador da prática dos professores, ocupando um espaço como Currículo Prescrito. A Matriz, no entanto, não deixa de ser um aspecto do Currículo Avaliado que influencia o planejamento e prática docente.

Destacamos também uma seta entre o Currículo Apresentado e Modelado para falar de um aspecto importante que influencia diretamente o planejamento dos professores, a formação continuada, algo que defendemos ao longo desta tese. Defendemos que além da tradução feita por materiais e livros didáticos é inegável a influência de cursos e programas de formação de professores, seja em sua modalidade inicial ou continuada, que muitas vezes apresentam uma tradução de documentos aos professores. Apesar de Sacristán não abordar detalhes sobre a formação docente, acreditamos ser necessário acrescentar que programas de formação continuada têm exercido forte influência na construção curricular em sala, e que se configuram como um dos mecanismos de tradução do currículo em nível oficial de ensino.

Nesse aspecto destacamos aqueles promovidos pela própria instituição de ensino, principalmente nos horários destinados a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). O momento da ATPC também pode ter forte influência nas demandas curriculares pois é majoritariamente nesse espaço que professores discutem, criticam, estudam e dialogam sobre as propostas curriculares e sua adaptação (ou não adaptação) ao âmbito escolar. Sabemos que há outros momentos em que o currículo é discutido entre os professores de uma mesma escola, mas destacamos a ATPC pois é um horário determinado por lei que cada instituição de ensino deve cumprir.

Dessa forma, lamentamos as ações da SEDUC para dificultar a promoção de diálogo entre os professores, nas formas que já comentamos. Mas não poderíamos deixar de citar essa importante ferramenta, que é algo que os professores da educação básica esperam e necessitam. Entendemos que há então um espaço para romper as barreiras entre as atividades acadêmicas de nível superior e a escola pública. Do nosso ponto de vista esse é um ambiente rico que deve ser mais explorado pelos professores especialistas em currículo, avaliação, políticas públicas, entre outros. Lembramos que é também um espaço cada vez mais furtado pelas instituições privadas.

9.3. A SEDUC e a produção de desigualdade nas escolas públicas paulistas

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é o órgão responsável pela gestão das escolas estaduais paulistas e regulamenta a educação básica do Estado mais populoso da Federação. Nesse sentido, a SEDUC é responsável pelos aspectos político-administrativos da implementação do Novo Ensino Médio.

O Novo Ensino Médio começou a ser implementado no Estado no ano de 2021, mas a construção do documento orientador inicia em 2019, segundo a SEDUC. Em 2021 ocorreu a implementação do primeiro ano do NEM que apresentava uma nova organização para os alunos ingressantes no ensino médio. Nesse ano também ocorreu (ou deveria ter ocorrido) a escolha dos itinerários formativos que os estudantes cursariam no ano seguinte.

Em 2022 ocorreu a implementação do segundo ano do NEM, com novos conteúdos na Formação Geral Básica e a inserção das unidades curriculares dos itinerários formativos ofertados pelas escolas. Em 2023 está ocorrendo a implementação do terceiro ano da Reforma, no qual os alunos terão contato apenas com as unidades curriculares dos itinerários formativos.

Do ponto de vista do trabalho dos professores é perceptível que os primeiros anos de implementação do NEM estão associados a uma adaptação daquilo que o professor já fazia em seu cotidiano, orientação que vem da própria Secretaria de Educação: “Mas eu não me sentia nem um pouco orientada. Era mais assim faça o que você consegue se você não consegue aplicar o que está aqui.” [NISE, E03U77, 2022]. Entretanto, para Nise o fator que mais envolvia adaptação era com relação à metodologia presente no documento, que necessitava de mais maturidade dos alunos:

E eu vou falar para você, sinceramente, se eu tivesse que produzir [um material para orientar o itinerário formativo], não ia fugir muito da minha metodologia da Base, e eles iriam aprender um pouco mais. Porque eles não estão maduros para essa metodologia aqui. [NISE, E03U97, 2022]

Nesse sentido, os primeiros anos de implementação da política envolveram estudo, adaptação e aplicação dos materiais, até que o professor desenvolva autonomia para alterar a prescrição e gestão da Secretaria de Educação. Entretanto, destacamos que essa prescrição e gestão tem aumentado a desigualdade entre as escolas no Estado. Algo que defendemos nesse texto e cujos mecanismos descreveremos a seguir.

O Programa de Ensino Integral enquanto política prioritária da SEDUC

Giroto e Cássio (2018) apontam que o PEI tem contribuído para uma (re)produção sincrônica das desigualdades socioespaciais e educacionais da rede básica paulista, uma vez

que há investimento e melhoria das condições de trabalho apenas nas escolas participantes do Programa. Além disso, na prática há uma série de processos de seleção interna dos estudantes que está relacionada à pressão por resultados. Um desses processos trata da “expulsão velada”, caracterizando uma escola para aqueles que possuem o maior nível socioeconômico da rede.

Além disso, nas escolas PEI também se observa a preferência por uma organização em ciclos únicos, o que coloca o Programa na mesma linha de políticas como a controversa proposta de Reorganização Escolar de 2015 (GIROTTI, CÁSSIO, 2018), que abordamos anteriormente.

Esses fatores nos levam a considerar que a SEDUC tem produzido dois modelos de escolas básicas. Às escolas PEI são destinados mais recursos e, a despeito do aumento do número de aulas de cada componente, uma pressão por resultados. As escolas regulares, por sua vez, recebem os alunos que a SEDUC não oportunizou vivenciar esse modelo de escola “ideal”.

Alguns fatores podem ser observados nos dados que discutimos. A busca constante pelas metas e a importância dada ao Método de Melhoria de Resultados na escola PEI que investigamos é um exemplo.

As frentes no Novo Ensino Médio

Nise, a professora responsável pelos conteúdos de Química da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, relata em mais de uma ocasião o aumento de sua carga de trabalho com a implementação do Novo Ensino Médio:

Aí vamos lá, eu estou dando aula para a primeira série, para a segunda série da base e para dois itinerários. Ano passado eu só dava aula de química para as segundas séries. Então aumentou a quantidade de aulas que eu tenho que planejar, então eu também tenho que me adaptar com isso. [NISE, E03U71, 2022]

A Formação Geral Básica, correspondente ao primeiro e segundo ano do Novo Ensino Médio passa a ser ordenado pelo Currículo Paulista, que traz outra seleção de conteúdos e, conseqüentemente, uma nova ordem curricular. No modelo anterior de ensino médio os conteúdos de Química eram abordados ao longo dos três anos do ensino médio. Agora a carga horária é distribuída em dois anos, pois no terceiro ano a ênfase é nos itinerários formativos. Isso implica que os professores precisam planejar e/ou se adequar a uma nova sequência de abordagem dos conceitos, prescrita pelo Currículo Paulista.

Os professores ainda precisam planejar e ministrar as unidades curriculares dos itinerários formativos que são totalmente novas, o que demanda tempo de estudo que os professores das

escolas básicas raramente possuem. Além disso, as unidades curriculares envolvem outras metodologias, as quais a SEDUC não fornece formação continuada e material adequados:

Mas ter acesso ao documento é diferente de ter uma capacitação. Então foi justamente o que eu senti foi a falta dessa capacitação que era se apropriar mesmo de como você vai lecionar esse itinerário. É, porque querendo ou não a gente está aprendendo com os erros. Porque o itinerário é para complementar a base, mas se o aluno não tem base então como eu vou dar o itinerário. E o que acaba acontecendo, que acontece em outras escolas, é que eles usam o itinerário quando não tem professor, para complementar a base. [NISE, E03U79, 2022]

Além do estudo dos materiais e conceitos a serem abordados, os professores precisam preparar uma série de documentos devido a burocracia posta pela Secretaria de Educação. Quanto mais frentes, mais documentos a serem escritos:

Mas aí eu vou ser bem sincera, a coordenadora estava com a ideia de fazer um guia de aprendizagem do mesmo jeito que a gente faz na disciplina da base. Mas eu mesma falei, coordenadora eu não tenho condições, eu tenho o primeiro ano, tenho o segundo ano e tenho dois itinerários, eu já faço os planos de aula e já faço os guias de aprendizagem da base de duas séries, mais dos itinerários, eu estou muito sobrecarregada. [NISE, E03U91, 2022]

A matrícula dos itinerários formativos e da Formação Geral Básica

A gestão das matrículas dos alunos do Novo Ensino Médio também é um aspecto que precisa ser destacado. Nise comenta que no ano de 2022

A matrícula foi online. E aí os alunos que foram matriculados, já foi fechando sala. Tanto é que quando eles saíram da escola eles já sabiam qual era a sala que eles iriam no próximo ano. Só que aí a sala estava vinculada a um itinerário, então por isso que eles não escolheram. Porque aí já estava lá no sistema aquela sala estava naquele itinerário. [NISE, E03U58, 2022]

Além de vincular uma turma a um itinerário e não respeitar a liberdade de escolha dos alunos, a SEDUC mantém a matrícula para as turmas da Formação Geral Básica. Nesse sentido, os alunos matriculados em determinada turma do itinerário formativo estudarão com os mesmos colegas na Formação Geral Básica. Isso implica agrupar alunos com as mesmas afinidades, consequentemente com dificuldades próximas em uma mesma turma.

Do nosso ponto de vista esse aspecto tem ocasionado desigualdade entre estudantes dentro de uma mesma escola. Em uma sala de aula heterogênea é comum encontrar alunos com afinidade em Química e outros nem tanto, alunos que possuem mais afinidade a uma área de conhecimento, em geral tem mais facilidade em entender os conceitos abordados. Isso pode influenciar o trabalho dos professores, uma vez que encontram nesses estudantes auxílio para os colegas com mais dificuldades.

Ao tentar homogeneizar as turmas, a SEDUC também aproxima mais estudantes com dificuldades. Esse fator dificulta o trabalho dos professores, pois, precisam se desdobrar para

atender um número maior de dúvidas dos alunos e explicam o conteúdo de maneira mais vagarosa.

O resultado dessa definição das turmas é visto na diferença de conteúdos abordados entre as turmas de “exatas” e de “humanas” da professora Nise. As turmas que estão determinadas para os itinerários de Ciências da Natureza e Matemática estão mais “a frente” no conteúdo, ou seja, a professora abordou um número maior de conceitos nessas turmas. Por consequência, as turmas que estão alocadas para os itinerários de Ciências Humanas e Linguagens estão “atrasadas”, o que faz a professora deixar de ministrar alguns conteúdos.

Nesse sentido, dentro de uma mesma escola é possível perceber que algumas turmas terão acesso a mais conteúdos que outras. Esse fator já era observável em alguns contextos, principalmente devido aos feriados de um ano letivo. Entretanto, destacamos que no contexto da implementação do Novo Ensino Médio isso acontece devido a uma interferência direta da Secretaria de Educação.

O desencontro entre currículos no Novo Ensino Médio

O Currículo Paulista parece ter sido escrito apressadamente, na busca pelo título de “primeiro Estado a aprovar o currículo do ensino médio”. A sequência de conceitos não faz sentido do ponto de vista da construção do conhecimento químico, por exemplo, no caso do conceito de entalpia de ligação que é apresentado antes do próprio conceito de ligação química.

Sem falar do desencontro do currículo da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos. Os professores devem “aprofundar” os conceitos de equilíbrio químico antes que o aluno tenha contato com a base do conteúdo. Esse é ainda um dos casos que percebemos, mas outros podem aparecer após uma análise minuciosa.

E há ainda o número de conceitos que são retirados do currículo, mas que continuam aparecendo em avaliações, e se mantém como uma preocupação dos professores. Em trabalho recente investigamos os conceitos químicos que aparecem nos currículos estaduais ao longo do território brasileiro e constatamos que o currículo do Estado de São Paulo deixou de apresentar conceitos referentes a: compostos orgânicos, funções orgânicas, isomeria, geometria molecular, pH, reações orgânicas, entre outros. (ARNAUD, FERNANDEZ, 2022b). Contudo, Nise discute com os alunos que irá ministrar os conteúdos no tempo que conseguir:

Eu sei que hoje é o primeiro dia e vocês estão cheio de coisas aí para se atualizarem, porém no bimestre nós só vamos ter 12 aulas. Então são poucas aulas para o tanto de habilidades que vocês precisam desenvolver. Então por isso a primeira aula não deu para fazer uma dinâmica, alguma coisa, para deixar vocês interagindo, porque a gente só tem 12 aulas. Então a gente precisa focar para conseguir aprender o máximo de habilidades porque com certeza, eu vou ser realista, todas a gente não vai conseguir, então o máximo que puder. [NISE, A18U01, 2022]

Lembrando que pilhas e baterias são assuntos que são recorrentes, todo ano cai no vestibular, então para quem vai prestar precisa ter a atenção. E o próximo conteúdo vai ser química orgânica que também cai no vestibular, então o que estamos finalizando e vamos aprender no quarto bimestre são assuntos que sempre cai no vestibular. Então só dar um alerta para quem for prestar vestibular prestar bastante atenção. [NISE, A18U02, 2022]

A ênfase no Projeto de Vida e a “escolha” dos alunos

Goulart e Alencar (2021) descrevem que a implementação do componente Projeto de Vida implicou um deslocamento de prioridade da escola das competências cognitivas para as competências socioemocionais e que essas passaram a ser o centro do currículo e da escola. Esse aspecto é ressaltado inclusive pelas diretrizes do Programa de Ensino Integral: “o Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção” (SÃO PAULO, p.14, 2014).

As implicações das ideias apresentadas pelos autores são muitas e, do nosso ponto de vista, estão intrinsecamente ligadas a implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo. Por exemplo, além do componente Projeto de Vida justificar as atividades das escolas, ele passou também a ser a justificativa para a escolha e direcionamento dos itinerários formativos. Esses fatores ocasionam dois aspectos observados nas escolas investigadas: 1) os professores atribuem ao Projeto de Vida a justificativa para ensino dos conteúdos; 2) os alunos não veem sentido em estudar conteúdos que não estão atrelados ao seu Projeto de Vida.

Os professores atribuem ao Projeto de Vida a justificativa para ensino de um determinado conteúdo, mas também atrelam a metodologia utilizada ao trabalho que será desenvolvido no PV. Diálogos como esses são comuns na escola PEI:

Aluno: Por que eu estou estudando isso?

Professora: Vamos lá, qual o seu projeto de vida?

Aluno: Economista.

Professora: Economista... [NISE, A10U01, 2022]

Essa centralidade do Projeto de Vida encontrou na implementação dos itinerários formativos um terreno fértil para a desvalorização dos conceitos abordados na Formação Geral Básica. Se a justificativa da escolha do itinerário formativo é devido ao Projeto de Vida dos alunos, e o Projeto de Vida assume a centralidade das atividades da escola, não há então necessidade de aprender outros conceitos, na visão dos alunos. Nem mesmo os professores conseguem desvencilhar da lógica instaurada e justificar a aprendizagem de outros conceitos não relacionados a PV:

Professora: A única coisa que eu penso é que eu sei o seu projeto de vida [o projeto de vida do aluno é jornalismo], mas você tem que aprender o mínimo de química.

Aluno: Para quê?

Professora: Então para que você está na escola? Você tem que aguentar até o final do ano.

Essa é disciplina da Base, não é itinerário. É o mínimo você precisa saber. [NISE, A04U01, 2022]

Goulart e Moimaz (2021) discutem os motivos para essa centralidade, algo que concordamos e pretendemos explorar futuramente. Os autores concluem que a atual política curricular trata de uma nova conformação da educação pública, em que os conhecimentos científicos são secundarizados e o projeto de vida se converte em estratégia para responsabilização do sujeito por seu percurso escolar, inserção profissional, sucessos e fracassos.

O Centro de Mídias da Educação como substituição da prática em sala de aula

O Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo, uma ferramenta construída para proporcionar aulas no ensino remoto, ganhou um grande espaço nos dois últimos anos na rede pública. A princípio, o CMESP era utilizado como complemento às aulas ministradas pelos professores e se tornou uma ferramenta com maior alcance pois seu uso era permitido sem que houvesse o consumo de dados.

Apesar disso, os professores relataram não utilizar o CMESP como substituto às suas aulas, porque os alunos não gostavam das aulas ou porque perceberam erros conceituais nos conteúdos de Química.

Com o retorno presencial das escolas e a implementação do sistema de revezamento entre os alunos, o CMESP passou a assumir a centralidade no oferecimento das aulas, uma vez que os alunos que não fossem às escolas deveriam acessar a plataforma. Ao professor foi atribuído a função de reforço das aulas ministradas pelo CMESP.

Mesmo com o retorno total das aulas presenciais, o Centro de Mídias continua sendo utilizado e ampliado para outros contextos, por exemplo, com relação ao cumprimento de medidas socioeducativas e à expansão da carga horária do ensino médio noturno:

Dentro dessa nova expansão, aulas de expansão e não sei o que, tem uma certa tecnologia, e projeto de vida, elas estão online. Então os alunos da noite a expansão dele é online, uma parte dele. Então as aulas acabam sendo online.” [ENEDINA, E03U29, 2022].

Sendo assim, para parte dos alunos matriculados na rede pública de ensino paulista são oferecidas aulas pelo Centro de Mídias da Educação, ao invés de investimento em aulas com interação presencial entre professor e alunos. Em geral, esses alunos são de baixo nível socioeconômico e aqueles que mais precisam da escola. Nesse sentido, destacamos que a

utilização do CMESP trata de outro mecanismo de produção de desigualdades com influência direta da Secretaria de Educação.

Um dos fatores que envolve a desigualdade educacional é relacionado à metodologia das aulas do CMESP que não considera nem o prescrito pela SEDUC. As aulas são predominantemente expositivas, sem margem para questionamentos e os alunos são colocados em uma posição passiva, sem o protagonismo tão ressaltado nos documentos orientadores.

Além disso, se os erros conceituais persistirem os alunos não construirão conhecimento científico. As dificuldades de aprendizagem permanecerão e poderão ser ainda mais ampliadas. Mesmo no caso de aplicação de medidas socioeducativas, o retorno do estudante às aulas pode colocá-lo em tamanha defasagem que a aprendizagem dificilmente será recuperada.

Em nossa perspectiva, a centralidade da plataforma para a Secretaria de Educação é devido à possibilidade de monitorar diretamente o conteúdo abordado e metodologias aplicadas pela plataforma. A SEDUC tem utilizado esse espaço para implementar suas reformas sem que a autonomia dos professores seja um obstáculo.

Além disso, o relatório técnico do grupo Human Rights Watch tem acrescentado outros elementos ao debate. Em maio e novembro de 2022 e novamente em janeiro de 2023, o grupo descobriu que a plataforma do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo enviava dados dos usuários para duas empresas terceirizadas por meio de quatro rastreadores de anúncios, incluindo um script de rastreamento que poderia permitir a publicidade. Segundo as conclusões dos estudos⁶:

Sites educacionais direcionados a estudantes brasileiros, incluindo dois criados por secretarias estaduais de educação, fiscalizaram crianças e coletaram seus dados pessoais. Esses sites não apenas observavam as crianças em suas salas de aula on-line, mas também as seguiam pela Internet, fora do horário escolar e profundamente em suas vidas privadas. (HUMAN, RIGHTS WATCH, 2023)

Além disso, segundo o site da Human Rights Watch a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo continua endossando o uso de sete sites educacionais que coletam indevidamente dados pessoais de estudantes, inclusive o Centro de Mídias desenvolvido pela própria Secretaria. A SEDUC não respondeu a quatro pedidos de esclarecimento da Human Rights Watch.

Uma breve conclusão

Nesse texto, intentamos apresentar algumas estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que, do nosso ponto de vista, tem produzido desigualdades

⁶ Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2023/04/03/brazil-online-learning-tools-harvest-childrens-data>

educacionais entre as escolas públicas paulistas. Dentre essas estratégias destacamos aquelas já mapeadas na literatura acadêmica e que apresentam outros dados pertinentes, como a centralidade do Programa de Ensino Integral na política da SEDUC e exclusão dos alunos que não fazem parte dessas escolas. A ênfase no projeto de vida também é algo já desenvolvido pela literatura e que vem sendo ignorado pela SEDUC na condução da política educacional paulista.

Algumas estratégias nos parecem facilmente possíveis de serem resolvidas, como as matrículas dos alunos e o desencontro entre os currículos da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos. Embora isso não pareça estar no horizonte da SEDUC, conforme a coordenadora da escola PEI cita no planejamento de 2023.

Outras estratégias nos parecem que foram implementadas justamente com essa função, o caso do Centro de Mídias da Educação é um exemplo. A plataforma de aulas e cursos de formação continuada surge como uma proposta para levar escola de menos qualidade para a população mais pobre paulista. Além disso, a centralidade do Projeto de Vida nas escolas está associada à desvalorização dos conhecimentos que não se limitam à formação voltada ao trabalho.

Por fim, as ações envolvendo a implementação do Novo Ensino Médio e a produção de desigualdade entre escolas públicas e entre turmas de uma mesma escola só serão solucionadas mediante a revogação da Reforma do Ensino Médio, cuja essência é a produção de desigualdade educacional, sobretudo entre as escolas particulares e públicas.

10. CONCLUSÃO

*As aventuras nunca acabam?
Acho que não.
Outra pessoa sempre tem de continuar a história.
Bilbo Bolseiro.*

Quando iniciamos esse projeto com o desejo de acompanhar professores de escolas básicas em um período de transição na política nacional curricular não imaginávamos os caminhos que encontraríamos pela frente.

Muitas pesquisas avaliam políticas curriculares consolidadas, em geral analisando anos após sua implementação e quais os seus efeitos na prática de professores. Outras pesquisas tinham o objetivo de compreender a construção da própria política, analisando seus possíveis impactos na educação. Nossa intenção, contudo, era entender o caminho, o processo, a materialização e construção de políticas curriculares em escolas básicas.

Uma das nossas principais motivações era acompanhar o professor, o profissional responsável pela construção curricular na escola e que muitas vezes é visto como o agente que implementa aquilo que lhe é imposto. Nós partimos da premissa de que o professor é mais que um profissional acrítico que espera determinações escritas por governantes que muitas vezes não conhecem o dia a dia de uma escola.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, e com o aprofundamento de nossas leituras sobre o campo curricular, o momento tornava-se oportuno para nos debruçarmos sobre a implementação dessa política. Estar no contexto paulista também nos parecia promissor, pois no Estado já havia uma política curricular consolidada o que nos permitiria compreender um pouco mais sobre esses processos e seus efeitos.

Essas foram as premissas que nos acompanharam na construção do projeto de doutorado e que continuamos refletindo mesmo em sua fase de finalização. De acordo com essas premissas construímos nossa pesquisa em torno da questão: O que percebemos ao acompanhar professores de escolas básicas paulistas que experienciam a construção curricular em um contexto de transição curricular em âmbito oficial de ensino?

Traçamos um projeto para buscar a resposta à essa questão que envolvia acompanhar durante quatro anos professores em escolas básicas paulistas. Nesse período realizamos entrevistas, participamos de reuniões, acompanhamos aulas de professores de Química, buscando compreender como a construção curricular era realizada nas escolas e quais as ações

que a Secretaria de Educação de São Paulo implementava para garantir a efetivação de suas políticas.

Para a construção dos dados nos orientamos por diferentes pressupostos. Primeiramente pelo paradigma de pesquisa interpretativista, considerando a realidade socialmente construída. Segundo pela fenomenologia, buscando por meio da experiência desses professores o entorno do fenômeno que perceberíamos.

Para a análise dos dados produzidos nos orientamos pela Análise Textual Discursiva objetivando produzir novas compreensões sobre esses fenômenos que estudamos. Essa metodologia nos proporcionou não só organizar os dados e fazer a categorização, mas também mostrar aquilo que uma leitura superficial não permitiria.

Além disso, nos baseamos no modelo de interpretação curricular em uma abordagem processual referenciado por Sacristán e Pacheco. Conforme apresentamos, esse modelo define os domínios curriculares e como eles se interrelacionam em diferentes graus de força e influência e nos permitiu agrupar as falas dos professores de acordo com cada domínio.

Dado esse contexto e com base nesses referenciais, pudemos explorar como se deu a construção curricular em duas escolas públicas paulistas, por meio das falas dos professores e coordenadoras. Além disso, destacamos quais as percepções dos professores sobre as ações perpetradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implantar o Currículo Paulista nas escolas investigadas. Esses fatores foram descritos a partir dos diversos domínios curriculares.

No âmbito prescrito os currículos foram considerados utópicos e em um primeiro momento a seleção de conteúdo foi considerada extensa. Já no contexto após implantação da BNCC o documento do Currículo Paulista passa a ser descrito como raso, sem priorizar conceitos químicos importantes, e cuja ordem não auxilia no desenvolvimento dos conteúdos. A prática dos professores então mudou, antes havia um planejamento para “dar conta” de todos os conteúdos ou a seleção daqueles considerados mais importantes, agora o planejamento envolve tentar ministrar mais conteúdos do que aqueles prescritos. A única variável que permaneceu constante nesse contexto foi a seleção dos conteúdos de acordo com aqueles que seriam cobrados nas avaliações externas, tanto é que para César a Matriz de Avaliação Processual de São Paulo é o principal currículo prescrito.

Com relação à apresentação do currículo aos professores, a Secretaria de Educação o faz por dois meios principais: os cadernos do Programa São Paulo Faz Escola e as ações de formação continuada. Apesar de apresentarem críticas aos cadernos do Estado, os professores descrevem utilizá-los para seguir a ordem curricular e selecionar atividades.

Já a formação continuada nos parece ser o meio pelo qual a SEDUC induz validação e implementação de seu currículo. Os cursos de formação continuada nas escolas recebem instruções prontas para serem realizadas e os professores não têm espaço para sugerir temas que afetem sua realidade. Além disso, espaços antes considerados coletivos e voltados para discussão de demandas locais, deixaram de estar previstos pela Secretaria de Educação.

O domínio do currículo escolar, uma proposição que fazemos ao modelo curricular processual, permitiu compreender quais aspectos determinados pelas próprias escolas que influenciam a prática dos professores. Notadamente o Método de Melhoria de Resultados tem ocupado um espaço central no currículo do contexto escolar, principalmente na escola do Programa de Ensino Integral. O MMR incorpora jargões do mundo empresarial nas escolas, estabelecendo metas e suscitando uma preocupação em alcançá-las.

O planejamento dos professores é influenciado por diversos aspectos presentes na educação básica. Citamos a rotina exaustiva, o tempo, a organização escolar, a estrutura escolar, entre outros. Porém enfatizamos a avaliação externa e a pressão da gestão por melhora dos resultados dos alunos, como aspectos que são preocupações diárias dos professores no momento de planejar.

Em sala de aula um dos aspectos que mais influencia a construção curricular dos professores são as avaliações, sejam externas ou escolares. Elas assumem um papel central na sala, determinando as atividades e exercícios para que os alunos treinem e obtenham bons resultados. Fatores como tempo e dificuldade dos alunos também são apresentados pelos professores, mas são relacionados principalmente à busca pelo alcance das metas estabelecidas pela SEDUC.

Dessa forma, conseguimos observar quais os fatores que influenciam a construção curricular realizada nas escolas e como eles orientam a prática dos professores. O fator que mais se destacou foi a influência das avaliações externas, o que está diretamente ligado com a busca pelas metas e resultados esperados pela SEDUC. As ações da Secretaria sobre a construção curricular se mostraram amplas e adentradas no contexto escolar.

Essas mudanças também influenciaram a prática dos professores, desde a seleção de conteúdos até o trabalho em sala de aula. Na escola PEI, por exemplo, a professora optou por abordar todos os conceitos prescritos em documentos anteriores, estendendo o tempo destinado à abordagem do conteúdo. A justificativa para essa escolha se relaciona com as avaliações externas, uma vez que o conteúdo de oxirredução, segundo os professores, é cobrado em todas as provas. No entanto, isso implicou ter uma quantidade menor de aulas para abordar outros

conteúdos, como a Química Orgânica, que precisaria ser completamente abordada no último bimestre letivo.

É importante destacar que junto à mudança curricular há uma mudança estrutural no ensino médio, que retira conteúdos da Formação Geral Básica da área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no terceiro ano, implicando que os professores tenham que escolher quais conteúdos irão priorizar nos dois primeiros anos. Com isso há uma diminuição da carga horária real para abordar a FGB, já que as aulas de Química do segundo ano do ensino médio também são divididas com os itinerários formativos.

A realização da Análise Textual Discursiva nos ajudou a perceber que, dado o contexto de implementação do Novo Ensino Médio junto à BNCC, não seria possível analisar a construção curricular sem considerar as ações da Secretaria de Educação para implantação da Reforma do Ensino Médio. Devido a isso foi necessário expandir a análise para explorar quais as percepções dos professores sobre as ações perpetradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implantar o Currículo Paulista e o Novo Ensino Médio nas escolas investigadas.

Nessa análise percebemos o quanto a gestão da SEDUC provoca sensação de incerteza nos gestores e professores da rede estadual paulista. Os professores demonstram preocupação sobre a implementação de políticas e não conseguem planejar o ano seguinte, uma vez que não sabem quais ações a Secretaria irá realizar, nem o que está sendo planejado no âmbito estadual. Mais que isso, as ações que os professores acreditam saber não se concretizam no ano seguinte, como no caso de César que acreditava haver liberdade para criação dos itinerários formativos, o que não se confirmou já que eles vieram “prontos” no ano de sua implantação.

Percebemos também como a desorganização da Secretaria dificulta o trabalho dos professores. No ano de implantação dos itinerários formativos a gestão de matrículas da SEDUC agrupa os alunos nas mesmas turmas nos itinerários e na FGB, e não respeita a escolha dos alunos sobre os itinerários. Isso implicou em remanejamento de alunos entre turmas e um mês de trabalho sem finalização, já que a maioria dos alunos mudou de sala e os professores precisaram iniciar o letivo novamente.

O ano de 2022, já atípico pela implementação dessas diversas políticas e pela pandemia, tornou-se ainda mais conturbado pela desorganização da SEDUC. A não aplicação das provas diagnósticas pelo erro no envio das provas e a falta de materiais didáticos são exemplos que demonstram como as ações da Secretaria influenciam o trabalho dos professores.

A centralização do projeto de vida dos alunos e, em teoria, sua vinculação com a escolha dos itinerários formativos também influencia a prática dos professores. Essa influência se dá

tanto nas aulas dos itinerários, quanto na Formação Geral Básica, já que interfere no interesse do aluno pela disciplina. A professora da escola PEI demonstra dificuldade em abordar os conceitos químicos em turmas com afinidade pela área de Ciências Humanas.

Não podemos deixar de destacar que a maior parte dessa pesquisa foi realizada durante a pandemia de Covid19, e isso interveio diretamente na prática dos professores e nas ações da SEDUC para implementar políticas. Durante o isolamento social os professores se reestruturaram para atender novas demandas, lidaram com a evasão de alunos e com as aulas online, com a luta pela sobrevivência, entre outras dificuldades.

A SEDUC, contudo, parece ter utilizado esse contexto para garantir a implementação de seus currículos, principalmente com a implementação do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo. A plataforma do CMESP disponibilizava aulas online aos alunos e ações de formação continuada aos professores. Nesse espaço há a possibilidade de a SEDUC monitorar diretamente o conteúdo abordado e as metodologias aplicadas pela plataforma, as aulas precisam, portanto, contemplar as habilidades e os conceitos apresentados pelo Currículo Paulista.

Utilizando ou não a plataforma, os professores precisaram seguir as aulas do CMESP em 2021, na ocasião do revezamento escolar instituído pelo Governo do Estado. E mesmo com o retorno às aulas presenciais o CMESP continua sendo uma ferramenta importante da Secretaria de Educação, principalmente para a formação continuada da rede, para a expansão da carga horária do ensino médio noturno, e para a aplicação de medidas socioeducativas.

Todo o caminho percorrido durante a pesquisa, as análises realizadas e a produção do metatexto, nos levou a concluir sobre alguns aspectos importantes associados à implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo e a construção curricular nas escolas, bem como as novas compreensões que se revelaram: a centralização da avaliação no processo de desenvolvimento curricular, a perda de especificidade da função social da escola, o aumento da carga de trabalho dos professores e o aumento das desigualdades educacionais na rede paulista.

A centralidade das avaliações externas aparece em todos os domínios curriculares investigados. A Matriz de Avaliação Curricular torna-se o principal documento prescrito para a escola PEI, sendo que a seleção de conteúdos a serem ministrados são aqueles que os professores acreditam que serão cobrados nas avaliações externas. O planejamento das aulas é definido considerando-se a forma como o conteúdo é “cobrado” nas provas. Os exercícios, os conceitos, e as avaliações escolares também são orientados com base naquilo definido pelas avaliações externas.

A perda de especificidade da função social da escola foi percebida mediante a utilização de alguns mecanismos. No primeiro deles percebemos a ausência do Projeto Político Pedagógico e de relatos da sua construção no âmbito das escolas, e a substituição desse importante instrumento por um documento com metas a serem alcançadas em vários aspectos. Nesse sentido, a função social da escola de circulação de conhecimentos importantes para a ação cidadã e compreensão do mundo em que vivemos é substituída por uma preocupação constante com as metas e com os resultados dos alunos em avaliações externas. Como se a função da escola fosse treinar alunos para atingirem resultados nessas avaliações.

Além disso, percebemos que as escolhas curriculares dos professores não partem do questionamento sobre o que é importante que os estudantes conheçam para lhes dar possibilidades de compreensão da complexidade do mundo em que se vive, mas sim de outros aspectos como o projeto de vida dos alunos e o conteúdo cobrado em avaliações externas.

Cabe ressaltar que a visão de projeto de vida compartilhada pelas políticas educacionais paulistas se refere ao curso universitário que o estudante pretende fazer na continuidade dos seus estudos. Essas escolhas de projetos de vidas dos estudantes estão, portanto, determinando o próprio currículo do ensino médio, mesmo que sejam direcionadas partindo daquilo que os estudantes não têm afinidade ou que tem dificuldade. Essas relações guiam as escolhas curriculares e passam a estar acima do projeto formativo da escola.

Além disso, o desenho do currículo paulista não é claro com relação a quais conhecimentos devem ser mobilizados, fato que leva aos professores consultarem outros documentos, como o caderno do estado ou livros didáticos que tiveram contato em outros momentos de sua formação.

Percebemos ao longo da pesquisa uma perda da especificidade da escola, da formação específica do professor e do currículo. Os participantes relatam a perda de importância conferida pelo estado a especificidade da sua formação, por exemplo na tendência de trabalho por áreas de conhecimento exigindo que o professor trabalhe conteúdos que não domina, principalmente nos itinerários formativos. Além disso, esse aspecto pode ser observado na precarização nas condições de trabalho do professor, bem como na falsa participação de construção dos documentos curriculares. Nesse sentido, aquilo que lhe confere especificidade enquanto professor de Química, que é o conhecimento específico dessa ciência, se torna secundário mediante tantas demandas e metas a serem cumpridas.

Esses aspectos geram diferentes efeitos na prática escolar. Primeiro, um esvaziamento total e profundo dos conhecimentos específicos do currículo que está sendo mobilizado nas escolas. Segundo, o controle da prática dos professores pela Secretaria de Educação, uma vez

que o conhecimento específico do professor de Química não é mais essencial para cumprir todas as demandas impostas pela gestão, espaço esse ocupado pelos materiais didáticos cada vez mais prescritivos e com menos conteúdo específico. Terceiro, um esvaziamento das condições de trabalho do professor que cada vez possuem menos carga horária, enquanto há um aumento na exigência do cumprimento de metas em avaliações externas e um destaque para as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

No período que nos debruçamos sobre a pesquisa duas reformas eram implementadas nas escolas de todo o Brasil, uma curricular que envolvia a Base Nacional Comum Curricular, e outra estrutural resultante da implementação do Novo Ensino Médio. Há nas escolas agora diferentes demandas para planejar e executar durante o mesmo período de horas. O conteúdo e a ordem curricular da Formação Geral Básica, correspondente ao Currículo Paulista, são diferentes daqueles os quais os professores estão acostumados. Os conteúdos das unidades curriculares de cada itinerário formativo também são uma completa novidade. Tudo isso demanda estudo dos documentos, e em alguns casos produção de materiais didáticos para o planejamento e a execução de aulas. Os professores ainda continuam lidando com demandas da escola e burocracias da SEDUC, além das disciplinas eletivas, tutorias, feiras etc. Há ainda um tempo valioso dispensado em formações continuadas que não servem aos propósitos das escolas e sim para falsear um viés democrático na validação de documentos. A pandemia ainda trouxe um aumento na demanda por substituições no horário destinado ao estudo e planejamento das ações dos professores. Sem falar da preocupação constante com as metas da Secretaria de Educação e com os resultados dos alunos para garantir bônus no final do ano letivo.

Há uma latente desigualdade entre os diferentes tipos de escolas públicas coordenadas pela SEDUC-SP, principalmente entre as escolas do Programa de Ensino Integral e as escolas regulares. Essas diferenças são relacionadas tanto a aspectos estruturais, como o número de aulas e recursos investidos, quanto a aspectos pedagógicos, como os conceitos químicos abordados. O que se percebe é a oferta de itinerários formativos variados em escolas PEI, enquanto nas escolas regulares não há professores nem para oferecer a Formação Geral Básica.

Outra forma de produção de desigualdade educacional ocasionada pela gestão da Secretaria de Educação trata da desigualdade entre turmas de uma mesma escola. Dentro de uma mesma escola é possível perceber que algumas turmas terão acesso a mais conhecimento que outras. As turmas que estão determinadas para os itinerários de Ciências da Natureza e Matemática ficam mais “a frente” no conteúdo, ou seja, os professores abordam um número maior de conceitos. Por consequência, as turmas que estão alocadas para os itinerários de

Ciências Humanas e Linguagens estão “atrasadas”, o que faz os professores deixarem de ministrar alguns conteúdos.

Há ainda a ampliação das desigualdades de ensino-aprendizagem entre diferentes modalidades de ensino médio nas escolas paulistas, principalmente com relação ao ensino médio noturno e diurno. A expansão da carga horária no ensino noturno da rede paulista de ensino está sendo realizada mediante a utilização do Centro de Mídias da Educação como plataforma que substitui as aulas com os professores nas escolas. Isso implica que para parte dos alunos matriculados na rede são oferecidas aulas com professores que os estudantes não conhecem e com pouca ou nenhuma relação com o contexto de sua escola.

Ao invés de investir em aulas com interação presencial entre professor e alunos, a SEDUC optou por utilizar uma plataforma onde as aulas são predominantemente expositivas, sem margem para questionamentos, com graves erros conceituais, e onde os alunos são colocados em uma posição passiva, sem o protagonismo tão ressaltado nos próprios documentos orientadores da Secretaria. Isso pode resultar não somente em maior evasão escolar, mas também no baixo aprendizado dos estudantes que cursam essa modalidade de ensino.

A (des)estruturação do Currículo Paulista também é um fator que amplia as desigualdades na implementação do Novo Ensino Médio. No caso da Química a sequência de conceitos não faz sentido do ponto de vista da construção do conhecimento, por exemplo, o conceito de entalpia de ligação é apresentado antes do próprio conceito de ligação química. Além disso, há um desencontro entre o currículo da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, como no caso dos conceitos de equilíbrio químico que devem ser “aprofundados” no primeiro bimestre de um itinerário formativo, porém na Formação Geral Básica esse conteúdo é ministrado 2 bimestres depois. Isso sem destacar o número de conceitos que são retirados do currículo, mas que continuam aparecendo em avaliações e se mantêm como uma preocupação constante dos professores.

Todos esses fatores apresentados nos levam a concluir que não há como continuar a implementação do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo sem que haja perpetuação da desigualdade educacional na educação básica. Isso porque há desigualdades que devem ser resolvidas antes da implementação de uma nova política, como as diferenças de investimento entre as escolas do Programa de Ensino Integral e as escolas regulares. Mais ainda porque a própria gestão da SEDUC já mostra sinais de não conseguir atender a demanda do Novo Ensino Médio, a gestão das matrículas e das provas diagnósticas foi um exemplo disso.

Diante desses fatores concluo essa tese me posicionando a favor da revogação do Novo Ensino Médio. Do meu ponto de vista a revogação é também necessária para que as escolas

possam construir currículos baseados em sua realidade, algo que buscamos defender ao longo de toda a tese. As escolas e os professores constroem currículos, não apenas implementam reformas e políticas, e é nessa potência das escolas e dos professores que depositamos nossa confiança.

Para uma educação pública condizente com a transformação qualitativa da sociedade, a comunidade deve ser integrada em espaços democráticos para elaborar e praticar estratégias coletivas com vistas a uma escola pública que contribua para superação da subalternidade. Nessa perspectiva, é a escola com seus sujeitos em ação que devem pensar, refletir e propor o seu currículo. Todo e qualquer governo deve garantir tal intento. (PERRELA, ALENCAR, p. 13, 2022)

Cabe lembrar que essa pesquisa não termina aqui. Como toda pesquisa, nossas análises levaram novas questões que merecem a ampliação na produção de dados e discussões. É sobre essas questões que pretendemos nos debruçar daqui para frente e aprofundar o diálogo com nossos pares.

Dentre essas questões destaco a centralidade da avaliação na construção curricular, pois, apesar dessa discussão ser muito ampla na área de currículo, há proposições que ainda podem ser feitas, principalmente com relação à pressão exercida pela avaliação 360 e sua vinculação com a permanência ou não dos professores em escolas do Programa de Ensino Integral.

Esperamos também compreender melhor como o Centro de Mídias da Educação está se tornando um elemento importante na construção curricular das escolas básicas de São Paulo, principalmente após a implementação do Novo Ensino Médio. Mais ainda, pretendo expandir as discussões sobre como o uso dessa ferramenta tem aumentado as desigualdades educacionais no Estado de São Paulo.

O direcionamento do projeto de vida dos alunos nas ações das escolas também é algo que nos intriga, principalmente pela condução da disciplina de projeto de vida que usa um material didático padronizado produzido por uma instituição privada. Esses são elementos que merecem destaque em pesquisas futuras.

Por fim, quero expressar minha profunda gratidão a todos e todas que dedicaram seu tempo e esforço para ler essa tese. Estarei sempre aberta para quaisquer questionamentos, debates ou proposições. Vocês podem me contatar pelo e-mail: anikearnaud@yahoo.com.br.

*no final é só uma coisa passageira, essa sombra.
Mesmo a escuridão deve passar.
Samwise Gamgee*

11. REFERÊNCIAS

- ACOSTA, J. M. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**, org. José Gimeno Sacristán. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARNAUD, A. A., FERNANDEZ, C. MÍDIAS E POLÍTICAS CURRICULARES: focalizando os Currículos Paulistas. Atas do X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas e III Simpósio da Região Nordeste Sobre Currículo. João Pessoa, Paraíba, 2022.
- ARNAUD, A. A., FERNANDEZ, C. Os currículos estaduais (re)formulados do ensino médio uma análise da apresentação dos conceitos químicos. In: Atas do XXI Encontro Nacional de Ensino de Química. Uberlândia, Minas Gerais, 2023.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BALL, S. J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, v. 16, p. 30-56, 2020.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. 1ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). (Org.). **Pesquisa Qualitativa Em Educação: Um Enfoque Fenomenológico**. PIRACICABA: UNIMEP, p. 15-22, 1994.
- BONAFÉ, J. M., RODRÍGUEZ, J. R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**, org. José Gimeno Sacristán. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; ZANATA, S. C.; HAGASHIMA, L. A. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional De Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2021. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

- BRASIL. Portaria N° 882, De 26 De Outubro De 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. 2020.
- BRASIL. Portaria N° 331, de 5 de abril de 2018. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.
- BRASIL. Portaria n° 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. 2020.
- BRASIL. Portaria N°2.167, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação. 2019.
- CAÇÃO, M. Proposta curricular do estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da tylerização na educação pública. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 380-394, 2010
- CALDERÓN, A. I; JUNIOR, R. G. O. Sistema de avaliação e rendimento escolar do estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v.2, nº 2, p. 62–77., 2012
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. Currículo: Políticas e práticas. Capinas, SP: Papirus, 2013.
- CARVALHO, C.; RUSSO, M. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **Eccos**, n.29, p. 135-150, 2012
- CARVALHO, M. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 187-207, 2018
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 8ª edição. New York: Routledge, 2018.
- CORREIA, D. A., MALDANER, J. J., CAVALCANTE, R. P. A educação profissional tecnológica na Base Nacional Comum Curricular: concepções e contradições. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 563-581, jan/abr 2020.
- CRESWELL, J. W., POTH, C. N. **Qualitative Inquiry & Research Design**. 4ª edição, Sage, 2018.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- CUNHA, E. C. S., MULLER, E. R. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.29, p. 143 – 163, 2018.
- DESIDÉRIO, R. A exclusão da temática sexualidade nos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC e seus reflexos para o ensino de ciências. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 8, n. 15, p. 98-112, jan./jun. 2020.
- DESSOTTI, E.; DESSOTTI, I. A escola serve ou tem serventia? Uma análise da proposta curricular do estado de São Paulo sob o olhar do neoliberalismo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 132-140, 2015
- FILHO, J.; FRANCISCO, M.; ALANIZ, E. Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola, **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 275-296, 2020
- FONSECA, V.; LIMA, P. Sobre a política curricular no estado de São Paulo (2007-2009): Algumas reflexões e encaminhamentos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 544-565 jul./set., 2018
- FORNER, R.; MALHEIROS, A. Modelagem e o Currículo Paulista: Entre imposições, cobranças veladas e insubordinações criativas. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 17, p. 519-545, 2019
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FURLAN, A. B. S.; SILVA, A. F. G. A fundamentação ético-democrática da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de ciências: Adaptação ou emancipação? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 958 - 990, 2017.
- GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. **Análise Textual Discursiva: uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.
- GESQUI, L. C. Os resultados das avaliações educacionais em larga escala e seus impactos nas práticas escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 513–525, 2015b.
- GIAVARA, A. P.; BARREIRO, I. M. F. Entre o discurso e a prática: implementação do currículo de História no programa educacional São Paulo faz escola. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 241-262, 2013.
- GIROTTI, E.; CÁSSIO, F. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, 2018.

- GOMES, F.; CARVALHO, C. Programa “São Paulo faz escola”: Uma relação a ser investigada. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 8, p. 179-184, 2009
- GONÇALVES, A. M., GUERRA, D., DEITOS, R. A. Avaliação Em Larga Escala E Base Nacional Comum Curricular (Bncc): Dimensões Da Política De Contenção E Liberação No Brasil. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, 2020.
- GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história**. 15ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- GOULART, D.; ALENCAR, F. Inova educação na rede estadual paulista: Programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, 2021
- GOULART D.; MOIMAZ R. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Ensata**, v.10, n. 1, 2021
- GUIMARÃES, L. P., CASTRO, D. L. Visão dos professores de ciências da rede municipal de Barra Mansa, diante dos desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 8, n. 15, p. 06-19, 2020.
- JACOMINI, M. A.; GIROTTO, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. Política Educacional na Rede Estadual Paulista e Qualidade do Ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 27, 2022
- JOLANDEK, E. G., PEREIRA, A. L., MENDES, L. O. R. Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v.4, n.10, 2019.
- JUNIOR, F.; NEIRA, M. Olhares sobre a proposta de reorganização do currículo do ensino médio na rede estadual paulista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, e020008, p. 1-19, 2020.
- LASTÓRIA, A.; SOUZA, S. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. **Ensino em Revista**, v. 26, n. 3, 2019.
- LIMA, M., MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- LINUESA, M. C. Elaborar currículo: prever e representar a ação. In: **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**, org. José Gimeno Sacristán. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

- LOMBARDI, J. C. A reforma curricular do Estado de São Paulo. Proposta curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica. **Revista de Planejamento**, p.13, 2008.
- LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MASSABNI, V.G. Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. **Dialogia**, n. 22, p. 161-172, 2015.
- MENDONÇA, G. B., FÁVERO, R. F. **Centro de Mídias SP: Uma Ferramenta para Educar os Estudantes da Rede Pública para o Século XXI**. Dissertação (mestrado profissional MPGPP) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2020.
- MERITH-CLARAS, S. O fazer verdadeiro e a transição de governo na construção da Base Nacional Comum Curricular: um documento também político. **Revista estudos semióticos**, v. 15, n. 1, p. 98–118, 2019.
- MERLI, A. A. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n.10, p. 173-194, 2019.
- MERTENS, D. M. **Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Org. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.
- MUNERATO, F., SOUZA, R. H., IANELLO, M. NAVARRO, D. N., WATANABE, G. A constituição do grupo de elaboração da BNCC de ensino de ciências: trajetórias de seus atores sociais e seus impactos na elaboração da proposta. **Horizontes - Revista de Educação**, v.8, n.15, p.113-132, 2020.

- NASCIMENTO, R. R. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Carlos. Araras, 2020.
- ORTEGA, D. V.; MILITÃO S. C. N. Reforma curricular paulista e decorrências na atuação dos professores: Uma análise da percepção docente. **XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste**, 2020.
- ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O Programa São Paulo Faz Escola e a proposta curricular paulista na visão dos professores. **Série-Estudos**, v. 26, n. 56, p. 171-193, 2021.
- OSHIRO, C. H., SCORZAFAVE, L. G. Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo. **In 39º Encontro Nacional de Economia**, Foz do Iguaçu, 2011.
- PACHECO, J. A. **O lado político: Políticas curriculares e políticas educativas e Referenciais conceituais das políticas curriculares**. In: PACHECO, J. A. Políticas Curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J. **Currículo: Teorias e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- PEREIRA, S. C. A proposta curricular do estado de São Paulo e o cotidiano escolar. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, Edição Especial, p. 71-78, 2009.
- PERRELLA, C. S. S.; ALENCAR, F. GESTÃO PARA RESULTADOS E AÇÕES DE CONTROLE NA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.38, 2022.
- PINTO, M. A. R. **POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO: O Saesp e seus impactos na prática profissional docente**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2011.
- RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.3, p. 537-556, set/dez. 2013.
- RESOLUÇÃO SE 66. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**. Dezembro de 2019.
- RUSPINI, E. **Introduction to Longitudinal Research**. London: Routledge: 2002
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

- SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, 2010.
- SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, L. L., OLIVEIRA, L. Currículo: lições do passado em tempos de BNCC. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, 2021.
- SANTOS, R.; PIERSON, A. As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 3, p. 585-605, 2015
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Química. São Paulo: SEE, 2008. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.
- SARLO, B. Escolas. In: GARCIA, R. L., MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- TOMÉ, C., SANTOS, M. Formação em deslocamentos: ficção e contrariedade em torno na BNCC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.
- TREAGUST, D. F., WON, M., DUIT, R. Paradigms in Science Education Research. In: **Handbook of Research on Science Education**. Volume II, Routledge, 2014.
- VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.
- VIEIRA, A. B. HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F., RAMOS, I. O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 2, p. 351-360, maio-ago. 2019.
- YIN, R. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. 1ª edição. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZANOTTO, M., SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, 2018.

12. APÊNDICE - VIDA E OBRA DE CIENTISTAS BRASILEIRAS E BRASILEIRO

Graziela Maciel Barroso



A “primeira grande dama” da botânica brasileira nasceu no Rio, em 1912 e faleceu em 2003. Graziela casou-se aos 16, e, educada para ser dona de casa, voltou aos estudos somente aos 30 anos de idade. Começou como estagiária no Jardim Botânico no Rio de Janeiro e foi a primeira mulher a fazer o concurso para ser naturalista do Jardim Botânico. Após foi estudar biologia na Universidade do Estado da

Guanabara (atual UERJ) aos 47 anos e doutorou-se aos 60 anos, na Unicamp. Foi professora de Botânica por mais de 50 anos e Chefe do Departamento de Biologia Vegetal da Universidade de Brasília desde sua criação até 1969.

Graziela escreveu "Sistemática de angiospermas do Brasil", livro considerado como referência na área da botânica em todo o mundo. Além disso, em sua homenagem, mais de 25 espécies vegetais identificadas nos últimos anos foram batizadas com seu nome.

"Sempre me dediquei muito ao meu trabalho, sempre gostei muito do que faço, e a coisa mais importante é que formei todos esses botânicos novos. E eles se destacaram de tal maneira que hoje são pesquisadores internacionais, melhores do que eu", disse Graziela em 1999.

Desde 2014, a Secretaria do Meio Ambiente do Mato Grosso do Sul concede o Prêmio Marco Verde Doutora Graziela Maciel Barroso a pessoas que se dedicam à proteção e recuperação do meio ambiente.

Enedina Alves Marques

Nascida em Curitiba-PR, em 13 de janeiro de 1913, Enedina Alves, filha de doméstica, foi criada na casa da família do delegado e major Domingos Nascimento Sobrinho, para quem sua mãe trabalhava. A fim de que Enedina fizesse companhia a sua filha de mesma idade, major Domingos paga seus estudos. Assim, Enedina foi alfabetizada entre 1925 e 1926, ingressando no ano seguinte na Escola Normal, onde permaneceu até 1931. Entre 1932 e 1935, passou a trabalhar como professora no interior do estado.

Em 1940, ingressa na Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná, e enfrenta diversos preconceitos para graduar-se em Engenharia Civil no ano de 1945. Enedina Alves foi a primeira mulher negra a graduar-se em engenharia civil no país.

No ano seguinte à sua formação, Enedina passou a trabalhar como auxiliar de engenharia na Secretaria de Estado de Viação e Obras Públicas e, em seguida, foi transferida para o Departamento Estadual de Águas e Energia Elétrica do Paraná. Trabalhou no desenvolvimento do Plano Hidrelétrico do Paraná em diversos rios do estado, com destaque para o projeto da Usina Capivari-Cachoeira. Reza a lenda que Enedina costumava trabalhar com uma arma na cintura e, para reconquistar o respeito dos homens ao seu redor em um canteiro de obras, ela eventualmente disparava tiros para o alto.

Hoje, Enedina Alves Marques tem seu nome no Livro do Mérito do Sistema Confea/Crea. Além disso, no ano de 1988, uma rua de sua cidade natal, no bairro Cajuru, a 7 km do centro de Curitiba, também veio a receber o nome. Mais tarde, no ano de 2000, a engenheira foi reconhecida pelo Memorial à Mulher. Assim, passou a figurar junto a outras 53 mulheres pioneiras do Brasil em diversas áreas do conhecimento. Por fim, em 2006, foi fundado o Instituto de Mulheres Negras Enedina Alves Marques, em Maringá, no interior do Estado do Paraná. Enedina Alves Marques faleceu em 1981.



no
seu

Heleieth Saffioti

Heleieth Iara Bongiovani Saffioti nasceu no interior de São Paulo, em uma cidade chamada Ibirá no quarto dia de janeiro de 1934. Estudou Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) na década de 1960, iniciando nesta mesma época suas pesquisas sobre a questão feminina. Este, também, foi o tema que sagrou a sua tese de livre-docente defendida em 1967, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, (atual UNESP- Araraquara), orientada pelo professor Florestan Fernandes.



Sua trajetória intelectual, ao longo das últimas décadas, como agitadora no meio acadêmico da temática da condição feminina numa perspectiva marxista, levou-a, assim, das salas de aula de Araraquara, onde era professora titular da UNESP, para todo o Brasil, participando de seminários, congressos, orientando dissertações de mestrado e doutorado, tornando-se uma das mais prestigiadas pesquisadoras sobre a questão de gênero no Brasil. Assim, Heleieth tornou-se pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) junto ao Departamento de Psicologia da

USP, professora participante da PUC-SP e professora visitante na Faculdade Serviço Social da UFRJ.

Como ela sempre dizia, o nó que amarra classe, gênero e raça constrói as dinâmicas de desigualdade na sociedade contemporânea.

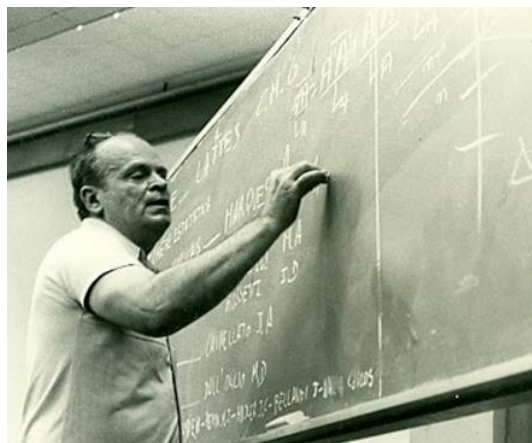
Em 1995, Heleieth foi indicada ao Prêmio Nobel da Paz, juntamente com outras 51 brasileiras. Heleieth faleceu no ano de 2010.

Em 2012, a Câmara Municipal de São Paulo, criou o Prêmio Heleieth Saffioti, destinado às mulheres e entidades de classe que tenham se destacado no combate à discriminação social, sexual e racial.

César Mansuelo Lattes

César Mansuelo Giulio Lattes nasceu em Curitiba, Paraná, no dia 11 de julho de 1924. Era filho de imigrantes italianos. Iniciou seus estudos em Curitiba. Mudou-se para São Paulo e ingressou no Colégio Dante Alighiere e depois na Escola Politécnica. Lattes se graduou na USP em 1943, com apenas 19 anos.

Seguiu para a Inglaterra, com o físico italiano Giuseppe Occhialini, para trabalhar, no Laboratório da Universidade de Bristol, sob a direção do físico britânico, Cecil Powell, onde permaneceu entre 1944 e 1945. Juntos, descobriram uma nova partícula atômica "méson pi" (ou pion), a qual desintegra em um novo tipo de partícula, o méson um (ou muon), dando início a nova área de pesquisas, a física de partículas.



Embora fosse o principal pesquisador e primeiro autor do artigo que descreve o méson pi, apenas Cecil Powell foi agraciado com o Prêmio Nobel de Física, em 1950

Lattes é um dos mais ilustres físicos do Brasil, e seu trabalho foi fundamental para o desenvolvimento da física atômica no país. Foi também um grande líder no meio científico brasileiro e um dos principais responsáveis pela criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

César Lattes faleceu em 2005.

Nise da Silveira (1905 -1999)

Maceioense nascida em 1905, foi a única mulher a se formar em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia em uma turma de 158 alunos. Em 1936, chegou a ser presa por conta de suas ideias, e, dez anos mais tarde, começou um trabalho pioneiro envolvendo esquizofrenia, utilizando a arte como forma de terapia ocupacional. Reconhecida internacionalmente, também teve grande papel na divulgação da psicologia jungiana no Brasil, e foi um dos símbolos da luta antimanicomial no país.

Nise foi também uma psiquiatra brasileira considerada a pioneira na utilização de tratamentos humanizados para pacientes com transtornos mentais. Ela colocava os seus pacientes em contato com expressões artísticas e animais domésticos durante o tratamento, e criticava os tratamentos violentos, como o eletrochoque.

Nise da Silveira se aposentou em 1975, mas continuou realizando e divulgando estudos na área da psiquiatria. Ela faleceu em 30 de outubro de 1999, por causa de uma insuficiência respiratória, com 94 anos de idade. Nise da Silveira recebeu inúmeros prêmios e homenagens em vida, mas uma das homenagens mais significativas após sua morte acabou sendo vetada. Isso porque a deputada Jandira Feghali propôs, em 2017, a inclusão de Nise da Silveira no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. A proposta foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado, mas foi vetada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro.



Fontes consultadas:

<https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/graziela-barroso/>

<https://www.hypeness.com.br/2020/01/conheca-a-historia-de-enedina-marques-a-primeira-engenheira-negra-do-brasil/>

<https://www.fclar.unesp.br/#!/biblioteca/acervo/colecoes-especiais/biblioteca-heleieth-saffioti/>

<https://super.abril.com.br/especiais/cesar-lattes-a-vida-e-a-obra-do-fisico-brasileiro-indicado-7-vezes-ao-nobel/>

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/nise-da-silveira.htm>

Desobedeça.