

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO**

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA JORGE

**TRANSIÇÃO CURRICULAR PAULISTA: PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO E A
IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (2019-2020)**

CAMPINAS

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSO EM EDUCAÇÃO

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA JORGE

**TRANSIÇÃO CURRICULAR PAULISTA: PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO E A
IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (2019-2020)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

CAMPINAS

2021

373.98161
J82e

Jorge, Luana Aparecida de Oliveira

Transição curricular paulista: Programa Inova Educação e a Implementação do Currículo do Ensino Médio (2019 - 2020) / Luana Aparecida de Oliveira Jorge. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

129 f.: il.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui Apêndice e bibliografia.

1. Ensino de segundo grau - São Paulo (SP). 2. Avaliação educacional - São Paulo. 3. Políticas Públicas - Educação - São Paulo. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

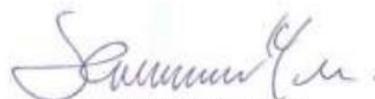
CDD - 22. ed. 373.98161

LUANA APARECIDA DE OLIVEIRA JORGE

**Transição Curricular Paulista:
Programa Inova Educação e a Implementação do
currículo do Ensino Médio (2019-2020)**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

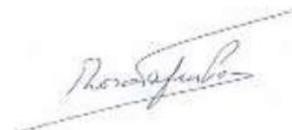
APROVADA: 20 de dezembro de 2021.



DR SAMUEL MENDONÇA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR ARTUR JOSE RENDA VITORINO
PUC-CAMPINAS



DR ROSA MARIA TAFUR PUENTE
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
(PUC PERU)

A Deus pelo dom da vida,
À minha mãe, meu exemplo pessoal e profissional,
À minha amada vó Maria Lourdes, pelo apoio em
todos os momentos e por todo amor dedicado.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Samuel Mendonça, pela orientação neste trabalho, proporcionando um aprendizado acadêmico e pessoal, assim como, pela amizade construída durante o mestrado;

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-Campinas, por todos os momentos de contribuição e auxílio neste momento da minha formação;

Aos professores Doutores Artur José Renda Vitorino e Rosa Maria Tafur Puente, pelas considerações enriquecedoras na Banca de Qualificação e pela presença na defesa desta dissertação;

Aos meus colegas de turma de Mestrado (2020-2021), especialmente a Carolina Trentini que com muito carinho me ajudou nos momentos que mais precisei;

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Política e Fundamentos da educação, pelo excelente trabalho desenvolvido;

À coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Puc Campinas, Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, pela dedicação e auxílio em todos os momentos de dúvida;

À minha querida mãe, pela ajuda, crítica, amor e paciência em todos os momentos;

À minha família, pelo apoio e incentivo em momentos decisivos;

Aos professores e gestores das escolas participantes, pela gentileza de cederem suas vozes para nossa investigação.

A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas; homens que sejam criadores, inventores, descobridores.

Jean Piaget

JORGE, Luana Aparecida de Oliveira. **Transição Curricular Paulista**: Programa Inova Educação e a Implementação do currículo do Ensino Médio. 2021. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2021.

A dissertação se desenvolveu na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas. O tema tem aderência com demandas na agenda de educação básica paulista, dado que após a revisão de literatura realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foi constatada a inexistência de pesquisas sobre a Transição Curricular no Estado de São Paulo, nome dado para o ano de 2019, em que os professores e gestores da educação básica do referido estado refletiram e estudaram sobre a implementação do novo currículo de 2020, por meio de uma formação continuada opcional intitulada Programa Inova Educação. O estudo teve o intuito de desvendar o que pensam professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019. A hipótese da investigação considerou que a transição curricular obteve pouca adesão, pois os professores e gestores concebem esta transição como algo inviável devido às condições de trabalho docente atual. Neste contexto, do ponto de vista metodológico, partimos de uma pesquisa qualitativa, que não desprezou dados quantitativos, com objetivo de descrever o conceito de currículo e políticas públicas educacionais, identificar e analisar a relação da Reforma Nacional do Ensino Médio proposta no governo Michel Temer e o Ensino Médio Paulista e investigar e categorizar o que pensam professores e gestores sobre a transição curricular no município de São Paulo, por meio de análise documental, questionário fechado com 30 professores anônimos das instituições selecionadas e entrevista aberta com 16 professores e 4 gestores de quatro escolas estaduais do município, de acordo com a nota do Saesp nos últimos 10 anos. Como resultado, os participantes da pesquisa apresentaram questionamentos sobre o Programa Inova Educação, Transição Curricular, Currículo paulista (2020) e o cenário educacional atual do ponto de vista do discurso progressista, da qualidade da educação, educação integral e dos contextos da política pública. No que se refere ao Programa Inova Educação, a adesão foi satisfatória, contudo os participantes expressaram preocupação pela ausência de investimento do governo de São Paulo na carreira do magistério, falta de infraestrutura para as disciplinas do Programa Inova Educação e dificuldades no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Quanto ao que pensam acerca da transição curricular, há uma imprecisão acerca do tema, pois o termo é definido como uma liberdade curricular, e paralelamente, como um meio para o apagamento da voz do docente paulista. Além disso, constata-se, de forma unânime, a impossibilidade de o ensino paulista ser referência na educação nacional até 2022, devido às complicações causadas pelo isolamento social imposto pelo governo, como forma de restringir o avanço da pandemia da Coronavírus (Covid-19), ademais às questões sociais já existentes no contexto paulista. Assim, a relevância social e acadêmica da investigação se coloca necessária ao debate de políticas públicas educacionais, dado que o currículo é a materialização dos componentes presentes na Educação.

Palavras-chave: Ensino Médio, São Paulo, Currículo, Mudança Curricular.

JORGE, Luana Aparecida de Oliveira. **Paulista Curriculum Transition: Inova Education Program and the Implementation of the High School Curriculum.** 2021. 129p. Thesis (Master Degree in Education) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Graduate Program in Education, Campinas, 2021.

This thesis was developed in the Public Policies in Education line of research of the Graduate Program in Education at PUC Campinas. After a literature review carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations, we discovered that there was no research on Curriculum Transition in the State of São Paulo. So, the theme of this thesis is related to demands on the basic education agenda in São Paulo. Curriculum Transition in the State of São Paulo was the name given to the year 2019, when teachers and managers of basic education from this state reflected and studied the implementation of the new 2020 curriculum, through an optional continuing education entitled Inova Education Program. This study aimed to unveil what teachers and managers of the public education network in São Paulo, in high school, think about the curricular transition of 2019. This research hypothesis considered that the curricular transition had little adherence, as teachers and administrators see this transition as unfeasible due to the current conditions of teaching work. From a methodological point of view, we started with a qualitative research, not neglecting quantitative data. Our objectives with this was: describing the concept of curriculum and educational public policies, identifying and analyzing the relationship between the National High School Education Reform, proposed by the Michel Temer government, and Paulista High School and investigating and categorizing what teachers and managers think about the curricular transition in the city of Sao Paulo. We did this through document analysis, a closed questionnaire with 30 anonymous teachers from selected institutions and open interviews with 16 teachers and 4 managers from four state schools in the city, chosen according to the Saesp in the last 10 years score. As a result, research participants made questions about the Inova Education Program, Curriculum Transition, Paulista Curriculum (2020) and the current educational scenario from the point of view of progressive discourse, the quality of education, comprehensive education and public policy contexts. Regarding the Inova Education Program, the participation was satisfactory; however, the participants expressed concern about the lack of investment in the teaching career by the government of Sao Paulo, the lack of infrastructure for the subjects of the Inova Education Program and the difficulties in the development of socio-emotional skills. As for the participants' thinking about the curricular transition, there is no precision about the topic, since the term is defined as a curricular freedom and as a way to silence the voice of the Paulista teacher. In addition, it is unanimously confirmed that Sao Paulo education cannot be a reference in national education until 2022, due to the complications caused by the social isolation imposed by the government, as a way of restricting the advance of the Coronavirus pandemic (Covid-19), in addition to social issues that already exist in the context of Sao Paulo. Since the curriculum is the materialization of the components of Education, the social and academic relevance of this investigation is necessary for the debate on educational public policies.

Keywords: High School, Sao Paulo, Curriculum, Curriculum Change.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura do estado de São Paulo- Formação Geral Básica.....	32
Figura 2: Estrutura do estado de São Paulo – Itinerários Formativos	33
Figura 3: Cronograma de Implementação	35
Figura 4: Região Metropolitana de Campinas	43

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Distribuição dos municípios onde localizam as universidades das teses e dissertações selecionadas por meio da revisão de literatura.	13
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e Dissertações sobre Currículo e Ensino Integral no estado de São Paulo	12
Quadro 2: Perfil dos participantes - Coordenadores	46
Quadro 3: Categorias Docentes e situação funcional na SEE/São Paulo	47
Quadro 4: Perfil dos participantes pesquisados: Professores	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escolaridade máxima dos participantes de Pesquisa.....	50
Gráfico 2: Questão 6 do questionário fechado	71
Gráfico 3: Questão 8 do questionário fechado	74
Gráfico 4: Questão 7 do questionário fechado	80
Gráfico 5: Questão 10 do questionário fechado	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NO MEIO EDUCACIONAL	6
1.1 Revisão de Literatura	6
1.2 Políticas Públicas	15
1.3 Currículo	19
CAPÍTULO 2: REFORMA DO ENSINO MÉDIO	26
2.1 Conselho Nacional de Educação e a Reforma do Ensino Médio	26
2.2 Ensino Médio em São Paulo	29
2.3 Itinerários Formativos	32
2.4 Programa Inova Educação e as novas disciplinas	35
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	42
3.1 Perfil das escolas	42
3.2 Perfil dos participantes	45
3.3 Instrumentos	50
3.4 Análise de Conteúdo	52
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	56
4.1. O que pensam coordenadores e professores	57
4.2. Relevância do Programa Inova Educação	57
4.2.1 Implementação das novas disciplinas do currículo paulista	62
4.2.2 Habilidades socioemocionais e Programa Inova Educação	66
4.3 Transição Curricular	72
4.3.1 Participação ativa na Transição Curricular	73
4.4 Currículo Paulista (2020) e o cenário atual	76
4.4.1 Ensino Remoto	77
4.4.2 Referência na Educação Brasileira	81
CONCLUSÃO	85

REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	95
Apêndice 1: Roteiro De Entrevista Aberta	95
Apêndice 2: Questionário Fechado	97
Apêndice 3: Transcrição De Entrevistas Com Gestores Das Escolas Participantes	100

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto o Programa Inova Educação, formação continuada do Estado de São Paulo, criado especificamente por conta da transição curricular implementada na gestão do governador do Estado de São Paulo, João Agripino da Costa Doria Junior, no ano de 2019, utilizando de documentos oficiais como a alteração do Ensino Médio no ano de 2017 com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

Neste mesmo ano da transição curricular, a pesquisadora iniciou a carreira docente em uma escola estadual do município de Artur Nogueira. Por isso, por meio das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) e conversas paralelas na sala dos professores, dúvidas surgiram a partir de todos os funcionários da escola sobre questões que envolviam esta mudança curricular, seja questões práticas de eficiência da divulgação das informações sobre este processo pedagógico ou significado do próprio termo transição curricular.

O ponto de partida para o novo currículo paulista iniciou-se na transição curricular, em que houve reuniões pedagógicas para auxiliar os professores neste ano de preparação para alteração curricular. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, SEDUC-SP (2020), o currículo das etapas infantil e fundamental foi homologado em agosto de 2019 com base nas deliberações vigentes para cada etapa e também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os novos currículos desenvolvem as competências socioemocionais e cognitivas e seguem indicações expostas na Reforma Nacional do Ensino Médio presente na Lei nº 13.415/2017 sancionada no Governo de Michel Temer, por isso este novo currículo da educação básica regular paulista é comparado com as diretrizes curriculares do Programa Ensino Integral (PEI) do estado.

A Secretaria de Educação de São Paulo (2020) ainda afirma que a versão preliminar do currículo do Ensino Médio seria divulgada em abril de 2020, em paralelo com palestras e reuniões pedagógicas para discussão sobre a implementação gradativa que aconteceria até 2023, neste cenário:

O Currículo Paulista começará a ser implementado em 2021, com todos os estudantes de 1ª série, enquanto 2ª e 3ª séries continuarão com o currículo atual. Sendo assim, em 2022 1ª e 2ª séries vão implementar o novo Currículo Paulista e em 2023, todas as séries terão o novo currículo (SÃO PAULO, 2020, p. 9).

Diante da situação pandêmica, a elaboração e agenda do ensino médio foram postergadas, por conta da pandemia da Coronavírus (Covid-19) que se iniciou na cidade de Wuhan na China em 31 de dezembro de 2019, e rapidamente começou a se espalhar ao redor do mundo: inicialmente no continente asiático, e em seguida nos outros continentes.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a doença como pandemia (PEBMED, 2020) e conforme o Google Notícias (2021) já contabiliza 152 milhões de infectados durante um ano e dois meses. Nesta circunstância, muitos países decretaram *lockdown*, isto é, isolamento que impede o trânsito de pessoas, cargas e objetos. Desta forma, assim como várias empresas, a Secretaria de Educação de São Paulo teve que se adaptar a este novo modelo remoto; o *home office*.

A contextualização da pandemia se faz necessária para justificar que o estudo foi pensado antes dela, da mesma forma que a transição curricular também. No entanto, as ações propostas, os discursos proferidos pelos professores e gestores ou mesmo a implementação do novo currículo paulista foram influenciados e será possível avaliar a referida influência na análise do material empírico, que será explicitado mais à frente.

Em conjunto à transição, o Programa Inova Educação (1ª Edição) foi lançado em 2019 como uma formação continuada opcional para professores e gestores, para auxiliar na chegada do novo currículo e habilitar os professores a lecionar as novas disciplinas. Por meio deste Programa, a SEDUC-SP (2020, p.7) apresentou que “[...] os itinerários formativos serão compostos pelo aprofundamento curricular em uma ou duas áreas do conhecimento, ou na formação técnica e profissional e pelos componentes do Inova Educação”, sendo o último composto por Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação, todos correspondendo à BNCC.

Para que se pudesse conhecer algum tipo de pesquisa sobre o tema, mesmo que de agenda recente, foi realizada uma revisão de literatura na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com os descritores “currículo”, “São Paulo”, “transição curricular”, “Programa Inova educação” e “Educação

Integral”, e o resultado evidenciou ausência de estudo com o objeto aqui desenvolvido e, portanto, sua justificativa. A revisão será apresentada no capítulo 1: Conceito de políticas públicas e currículo no meio educacional. A partir dela se pensou o problema da pesquisa por meio da pergunta: o que pensam¹ os professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019 operada pelo governo do Estado? Decorrente do problema de pesquisa, assumem-se as seguintes questões de pesquisa: qual é a importância do Programa Inova Educação na implementação da transição curricular paulista em 2019? Qual a trajetória da reforma do ensino médio em 2016-2018 pelo governo Michel Temer e qual seu efeito no novo currículo paulista? Quais mudanças pedagógicas vêm atreladas ao currículo paulista 2020?

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é compreender o que pensam os professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019 operada pelo governo do Estado; e por objetivos específicos: descrever o conceito de currículo e políticas públicas educacionais, identificar e analisar a relação da Reforma Nacional do Ensino Médio 2016- 2018 proposta no governo Michel Temer e o Ensino Médio Paulista e investigar e categorizar o que pensam professores e gestores sobre a transição curricular no município de Artur Nogueira, São Paulo.

A investigação parte da abordagem qualitativa, sem desprezar aspectos quantitativos, deste modo utiliza-se de análise documental, questionário fechado com 30 professores anônimos das instituições selecionadas e entrevista aberta com 16 professores e 4 gestores de quatro escolas estaduais selecionadas de acordo com a média dos indicadores nos últimos 10 anos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) da cidade de Artur Nogueira, interior de São Paulo. Para análise destes dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977).

A presente pesquisa justifica-se pela escolha do objeto de estudo pela trajetória de vida da pesquisadora: graduada em Letras, licenciada na Universidade Estadual de Campinas, e professora da rede pública paulista desde 2019 e da rede municipal de Cosmópolis desde 2020. Apesar da recente trajetória, cresceu

¹ Nesta dissertação, adotamos a definição de pensamento a partir do verbete do Dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001), que será apresentado integralmente no capítulo 3. Os autores afirmam, inicialmente, que é uma atividade da mente por meio da qual essa tematiza objetos ou toma decisões sobre a realização de uma ação. Atividade intelectual, raciocínio.

escutando discursos pedagógicos em ambientes familiares, já que sua mãe é professora de matemática e coordenadora de uma escola pertencente ao Programa de Ensino Integral em Artur Nogueira.

O fato do primeiro ano de trabalho escolar ser coincidentemente um ano de transição curricular despertou interesse nos discursos divergentes apresentados nas reuniões pedagógicas e em conversas paralelas na escola. Neste contexto, a investigação surgiu a partir de uma necessidade de conhecer o que é a transição curricular, dado que há poucas informações tanto de cunho teórico, quanto de informações práticas da própria Secretaria de Educação, pois nunca houve um período com esse foco antes na história da educação básica paulista. Atrelado a isto, há uma demanda de compreender o que pensam professores e gestores, participantes da transição curricular, acerca deste cenário.

A relevância científica da pesquisa sustenta-se, pela singularidade apresentada. Após um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD da CAPES/MEC, apresentado a seguir, evidenciou-se a singularidade e importância da investigação para o meio acadêmico, pois até a defesa desta investigação não há registros de pesquisas sobre o tema proposto, especialmente, no estudo do currículo no ensino básico paulista, em vista de que a investigação possa contribuir para estudos do currículo paulista e ensino à distância proposto a partir de 2020, dado que as propostas divulgadas no Programa Inova Educação foram postas em prática por meio de um ensino remoto.

Em âmbito social, o trabalho destaca-se por conta da descrição e análise dos documentos referentes ao Programa Inova Educação e fala dos participantes que contribuíram para reflexões sobre o trabalho docente paulista. Em vista disso, a investigação assume a hipótese de que a transição curricular obteve pouca adesão, pois os professores e gestores concebem esta transição como algo inviável devido às condições de trabalho docente atual, principalmente pela precária evolução funcional da área. Este aspecto é reafirmado por Moura (2013) que declara que ser professor virou uma carreira pouco promissora e desejada devido à escassez de aumento salarial ou concurso público.

Conseqüentemente, especulamos que os professores mais jovens estarão mais abertos a este novo currículo, principalmente as novas disciplinas e as competências socioemocionais, devido ao fato deles nunca terem vivenciado uma mudança curricular, então, se confirmada a hipótese, o governo do Estado de São

Paulo poderá criar uma política pública específica de incentivo para professores jovens como potenciais para este novo modelo educacional. Em virtude de que, em âmbito nacional, de acordo com a Unesco (2004), 40% dos professores encontram-se insatisfeitos com sua profissão, sendo a maioria desses participantes pertencentes ao grupo de maior tempo de serviço.

Do ponto de vista teórico da dissertação, ao tratar dos conceitos de políticas públicas e currículo, embasamos em Celina Souza (2006), Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018), Stephen Ball (1994), Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo (2006), entre outros. Para contextualizar e analisar a reforma do ensino médio, competência socioemocional e o novo currículo de São Paulo 2020, utilizamos os autores: Silva (2019), Duarte (2011), Luiz F. Dourado e João F. Oliveira (2009), entre outros.

A dissertação estrutura-se, do ponto de vista formal, em quatro capítulos, além de aspectos básicos e obrigatórios como a introdução e considerações finais. Na introdução realizou-se uma breve apresentação da investigação com o anúncio do tema, breve contextualização da pandemia, anúncio do problema, hipótese, objetivos geral e específicos, método e relevância da investigação.

O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, logo após, expõe os caminhos e conceituação de políticas públicas e o termo currículo sob a ótica do grupo de trabalho (GT) 12 sobre Currículo da Anped na 27^o Reunião Anual em 2004. O segundo capítulo discute cenários anteriores à transição curricular como Reforma do Ensino Médio em 2016-2018 e a última reforma curricular paulista de 2008. Além disso, descreve os itinerários formativos e Programa Inova Educação (1^a Edição) e sua influência na transição curricular por meio de documentos oficiais paulistas.

O terceiro capítulo apresenta os processos metodológicos da investigação: perfil das escolas, perfil dos participantes e instrumentos metodológicos. O capítulo final apresenta os resultados da pesquisa empírica e a análise e categorização do que pensam os professores e os gestores do município de Artur Nogueira-SP sobre a transição curricular de 2019. Por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1

CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NO MEIO EDUCACIONAL

Este capítulo está dividido em três partes: revisão de literatura com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, políticas públicas e seus modelos e currículo em ambiente escolar. O propósito é o de definir os termos currículo e políticas públicas em relação às políticas curriculares, especificamente, em relação à transição curricular na educação pública de São Paulo.

1.1 Revisão de Literatura

Considerando a temática sobre o novo currículo do Estado de São Paulo 2020, foi realizado um levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio de uma busca avançada com os descritores “currículo”, “São Paulo”, “educação integral” e “tempo integral” que abarcavam o período entre 2000 e 2019, resultando em 9 documentos que correspondem ao currículo do estado de São Paulo, suas práticas de modo geral e a repercussão no âmbito educacional, sendo sete dissertações e duas teses. Dentre esses documentos, há duas teses que foram selecionadas com o intuito de traçar o esboço do trabalho atual do docente paulista e a trajetória de sua precarização.

Neste processo, utilizamos também os descritores “transição curricular” e “São Paulo” referentes aos últimos 20 anos, entretanto os resultados eram todos vinculados à implantação do Ensino Fundamental de 9º anos, conforme a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Além disso, o descritor “Programa Inova Educação” não apresentou nenhum resultado vinculado ao tema da investigação. É comum a construção de passagens ou de transições curriculares por ocasião de implementação de uma política educacional, no entanto, a revisão de literatura foi precisa quanto ao termo transição curricular, objeto da pesquisa, nas investigações selecionadas não foi encontrado nenhum estudo sobre a transição curricular em São Paulo.

Em meio a isto, uma das dissertações intitula-se A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: estudo de caso de uma escola interiorana, de Daiani Ortega, desenvolvida em 2019 na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Presidente Prudente chamou-nos a atenção, dado que

analisa a implementação da última proposta curricular paulista que aconteceu em 2008 com o então governador José Serra.

Ortega (2019), por meio de dados quantitativos, apresenta a proposta curricular como um tema comum na pós-graduação, entretanto, poucas são desfocadas de uma visão disciplinar no estado de São Paulo, em razão de que o currículo é analisado nas investigações, em sua maioria, a partir da seleção, categorização e organização dos conteúdos de uma disciplina específica. Contudo, a interseção entre estes documentos é a exclusão dos professores na decisão desses currículos.

Na mesma dissertação, a autora afirma que na reforma curricular de 2008, não foi diferente. No início do ano letivo, os docentes depararam-se com a proposta de unificar o ensino no estado de São Paulo por meio de revistas e cadernos do aluno, em que eram expostas habilidades e competências específicas para cada ano escolar. Além disso, as notas ruins em avaliações externas anteriores foram o estopim para a criação de uma série de metas educacionais vinculadas a medidas avaliativas, como o índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo (IDESP) juntamente com a nota do SARESP e o fluxo escolar, estes tópicos serão discutidos mais detalhadamente no capítulo 3 desta investigação. Esta imposição resulta em estratégias de resistência e adaptações livres para cada contexto escolar. (Ortega, 2019).

A dissertação Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista de Mayara Miralha (2018), orientada por Silvio Militão e defendida na Unesp, campus Presidente Prudente, analisa de modo qualitativo as tensões deste programa por meio da visão dos professores. A metodologia utilizada foi pesquisa documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com professores de um determinado município paulista.

Nossa pesquisa baseou-se em certas afirmações de autores propostos na dissertação, como por exemplo, “[...] a acepção de estado como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (Höfling, 2001, p. 31) e currículo como um “termo de divergência que abarca construções sociais e experiências de aprendizagem[.] é um plano com objetivos educacionais e textos, mais recentemente, sinônimo de avaliação”.(Moreira, 2001,p.3).

Em seus resultados, Miralha (2018) afirma que apesar das bonificações, a exclusão da participação de professores nesta construção do programa faz com que eles considerem o documento como incompleto, padronizado e descontextualizado, conseqüentemente ele é excluído de muitas práticas docentes, como uma estratégia de resistência.

Elisabete Rampini (2011) orientada por Maria Inês Rosa em sua dissertação Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, defendida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), investiga como os professores lidam com as práticas identitárias docentes no caderno do professor.

Na dissertação, Rampini (2011) se utilizou de entrevistas com os professores de ensino médio das disciplinas de português e matemática de três escolas públicas paulistas. O resultado obtido mostra que o professor perde espaço em classe, dado que há um processo de apagamento por meio do caderno do professor que define o que deve ser ensinado. A autora defende que este processo ocorre a partir do contexto de globalização, em que há um desfoque das experiências para focar em materiais prescritos que ditam, conforme Rampini (2011), a mundialização dos conhecimentos por meio de determinadas competências e habilidades.

A tese A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas pública paulista: desafios para a ação gestora, de Raquel Abrahão (2001) orientada por Regina Brito, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tem o intuito de compreender a ação gestora no processo de implementação da proposta curricular. Para isto adotou-se pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas fechadas e abertas com professores e gestores. O resultado obtido mostra que o novo currículo não teve a qualidade esperada, dado que há uma distância da realidade e um apagamento do discurso do educador.

Abrahão (2001) compara as respostas do *feedback* oficial do governo e os seus dados obtidos. Com isto, percebe-se um “faz de conta” como forma de resistência por parte dos docentes. Portanto, na perspectiva da autora, a gestão tem um papel de direcionar e supervisionar esta prática, prezando a qualidade de ensino, na visão dos autores Gracindo e Bordignon (2001, p.155), como um paradigma escolhido que direciona as ações educacionais da escola, isto porque ela é frequentemente definida como reflexo de uma concepção de mundo e sociedade.

Para ter uma visão do trabalho docente paulista foram selecionadas três dissertações dentre as escolhidas na base de dados. Uma delas é A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais de Carolina Moura, orientada por Neusa Ri, em 2013, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) - *campus* Marília. A pesquisa analisa o trabalho docente paulista traçando uma linearidade desde 1995, momento em que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu o governo de São Paulo, conta sobre as reformas neoliberais e as alterações das condições de trabalho, como por exemplo, a inexistência da carteira assinada e seus direitos vinculados e a distinção de categorias docentes como efetivo e O².

Nesta lógica capitalista, Carolina Moura (2013) relata que o senso comum relaciona o sistema educacional a uma situação econômica-social do país. Consequentemente, de acordo com Evangelista e Shiroma (2007), as reformas neoliberais e os organismos por trás delas tentam desqualificar o trabalho do professor. As reformas foram construídas com o foco de elaboração de “[...] providências concretas para o controle político-ideológico da sua formação” (Evangelista e Shiroma, 2007, p. 537).

Neste contexto, Moura (2013) declara as dificuldades e a desvantajosa carreira docente. Aliás, ressaltamos que esta realidade se apresenta até o presente momento, e paralelamente sofrem com o excesso de responsabilização, sobrecarga de tarefas, baixos salários, restrição de tempo para a formação, acúmulo de cobranças e a flexibilização do trabalho, por isso há um movimento acerca da crise docente paulista.

Para complementar este contexto, Gilberto Souza em sua dissertação Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011, orientado por Regina Giora, em 2014, na Universidade Presbiteriana, Mackenzie declara que a educação paulista é influenciada por diretrizes de organizações mundiais como OMC³, BIRD⁴ e UNESCO⁵ que regem práticas de formação profissional e condições de trabalho. Souza (2014) argumenta que por meio destas organizações surgiram avaliações externas e internas, bonificações por metas, avaliação de desempenho profissional, entre outros.

² Categoria O: Candidatos à admissão e docentes admitidos após a LC 1.093/09, sem estabilidade e que participam do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino.

³ Organização Mundial do Comércio.

⁴ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

⁵ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

O mesmo autor evidencia a semelhança entre a escola e a empresa, dado que o Banco Mundial reconhece o conhecimento como produto, conseqüentemente o professor é visto como um fator nesta produção capitalista.

Neste contexto neoliberal, a tese O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular, de Valter Giovedi orientado por Ana Maria Saul, em 2012, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo busca exemplificar a brutalidade envolvida nas práticas curriculares por meio de relatos de experiências e observações diárias como professor na rede pública paulista. Deste modo, na análise de Giovedi (2012) a violência se apresenta como violação da subjetividade que ultrapassa a transmissão de ser humano para ser humano, ou seja, a violência acontece em situações de alienação, de superioridade e de forma estrutural-social, conseqüentemente na escola. Ele se utiliza de Chauí (2006) para a construção argumentativa.

Ainda de acordo com Giovedi (2012), no ambiente escolar, esta violência pode surgir em políticas públicas, na gestão da escola, nos conteúdos e métodos utilizados e nos processos avaliativos, dado que a instituição escolar relaciona-se com três lógicas excludentes: mercado, currículo hegemônico e inclusão, sendo a última referente ao acesso a todos, paralelamente vira uma lógica excludente, pois aqueles que frequentam este determinado tipo de ensino deparam-se com ambientes despreparados para a demanda da classe popular. Deste modo, o autor diz que a elaboração de um currículo deve abarcar competências e habilidades que libertem o cidadão desta violência social, visando a um desenvolvimento digno, humanizado e em comunidade.

Em relação ao termo educação integral apresentado no novo currículo de 2020, duas dissertações foram selecionadas para exemplificar e conceituar tal termo. Entre elas, o Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças de Gustavo Valentim, orientado por Vanda Lima, em 2018, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) - *campus* de Presidente Prudente que analisa documentos referentes à ETI (Ensino de Tempo integral) e PEI (Programa de Ensino Integral), a fim de diferenciá-los e categorizá-los.

Inicialmente, a pesquisa parte do pressuposto de que educação integral abrange o desenvolvimento de "[...] aspectos intelectuais, físicos, éticos, estéticos, corporal, político, cultural, de cooperação e de articulação do sujeito com o mundo" (Valentim, 2018, p. 135). Entretanto, existem diversas formas de trabalhar com este

ensino integral, e esta prática não é obrigatoriamente vinculada ao tempo integral, apesar de ser bastante comum na educação brasileira.

Ambos os programas, ETI e PEI, foram implementados pelo Governo de Geraldo Alckmin e funcionam por 8h30min diariamente. Porém, o ETI foi criado com o intuito de ser uma proposta assistencialista que visa aos alunos de baixa renda em locais com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). A instituição escolar continua seguindo os parâmetros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, além de desenvolver oficinas fora do currículo comum. Atualmente, as ETIs estão virando PEIs, entretanto, por questões logísticas e funcionais nem todas as escolas conseguem fazer esta transição, mesmo que este seja o intuito do governo atual.

De acordo com Valentim (2018), a PEI segue o modelo de tecnologia de gestão escolar (TGE) advinda do âmbito empresarial, portanto há disciplinas específicas diferentes da base comum, como Tecnologia e Inovação, Eletiva e Projeto de Vida. Argumentamos que são estas as novas disciplinas oferecidas para todas as escolas públicas paulistas por meio do novo currículo do Estado de São Paulo 2020. Contudo, o autor afirma que o diferencial marcante nos documentos oficiais é a respeito das regras organizacionais, como por exemplo, o fato de que os docentes da PEI recebem 75% a mais em relação ao salário base, além de que o cargo não é fixo, pois há uma avaliação anual feita pela direção escolar. Entendemos que esta situação é uma das novas propostas do Governo João Doria, por meio do novo plano de carreira docente que entrará em prática até o ano de 2021, de acordo com São Paulo (2020) no documento Perguntas e respostas sobre escola e currículo.

Valéria Babalim, por sua vez, em sua dissertação Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo, orientada por Celso Carvalho, em 2016, na Universidade Nove de Julho, explicita a relação dos professores com o PEI por meio de entrevistas abertas. Todos os entrevistados reafirmam que o programa vai “além” do currículo obrigatório e remodela o papel da escola. Ademais, há uma melhoria na qualidade de ensino e no desenvolvimento de habilidades e competências que preparam o aluno para situações acadêmicas, cidadãs, trabalhistas e sociais.

Apresentamos o quadro 1, que diz respeito à disposição das teses e dissertações já analisadas anteriormente, para fins de melhor visualização. O quadro

foi construído com as informações: ano, natureza, programa de pós-graduação, título, autor e a nota do respectivo programa atribuída pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação do quadriênio 2013/2016, organizado em ordem alfabética.

Quadro 1

Teses e Dissertações sobre Currículo e Ensino Integral no estado de São Paulo

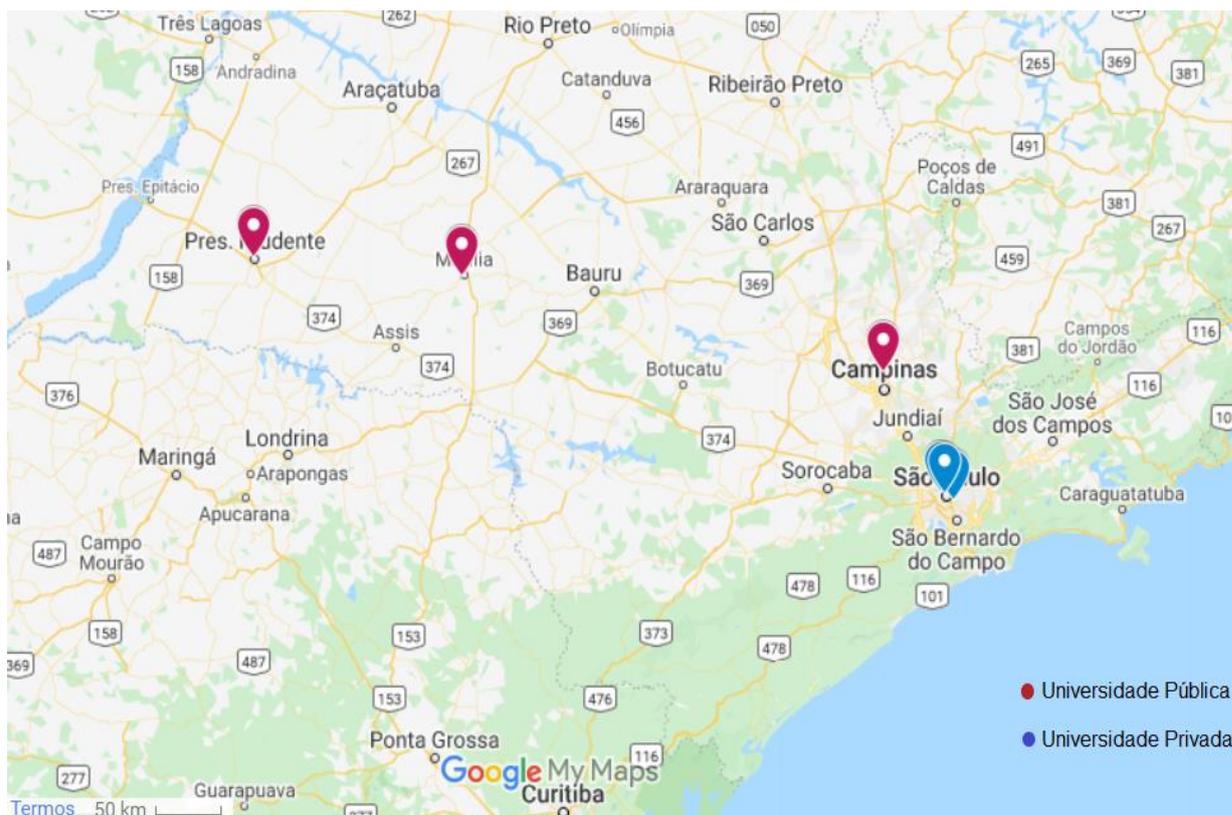
ANO	NATUREZA	PPGE	TÍTULO	AUTOR	NOTA
2013	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Marília	A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas	Carolina Baruel de Moura	6
2011	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação	Currículo e identidades docentes = o caso da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Elisabete Aparecida Rampini	5
2014	Dissertação	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011	Gilberto Pereira de Souza	5
2018	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Presidente Prudente	Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças	Gustavo Antonio Valentim	5
2018	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Presidente Prudente	Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista	Mayara Faria Miralha	5

2011	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas pública paulista: desafios para a ação gestora	Raquel de Carvalho Ruiz Abrahão	5
2016	Dissertação	Universidade Nove de Julho	Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo	Valéria de Souza Babalim	5
2012	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular	Valter Martins Giovedi	5

Fonte: BDTD (2020) – Construído pelos pesquisadores.

Uma observação que se percebe no conjunto dos programas de pós-graduação é, de acordo com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2021), justamente, a atribuição dos conceitos 5 e 6, dado que representa qualidade intrínseca dos trabalhos, dos professores e das instituições. Sabe-se que o Sistema Nacional de Pós-Graduação, por meio de suas avaliações quadrienais, gera resultados que partem, para o credenciamento e validação, dos conceitos de 3 a 7. 5 é atribuição para programas considerados bons, 6 e 7 para programas consolidados e de excelência. Considerando que os resultados do quadro 1 dizem respeito a programas 5 e 6, é possível argumentar que se trata de investigações consideradas, por pares, muito boas.

Mapa 1: Distribuição dos municípios onde localizam as universidades das teses e dissertações selecionadas por meio da revisão de literatura.



Fonte: Construído pelos pesquisadores a partir do Google Maps (2021).

Conforme o mapa 1, os trabalhos selecionados no levantamento distribuem-se em municípios do estado de São Paulo. As três universidades privadas selecionadas estão localizadas na capital, já as universidades públicas estão distribuídas no interior do estado. A Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Presidente Prudente e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são as que possuem o maior número de trabalhos selecionados, sendo eles, universidade pública e universidade privada confessional, respectivamente.

Ambas as teses da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são pertencentes à linha de pesquisa intitulada currículo e foram defendidas entre 2011 e 2012. As dissertações selecionadas da UNESP de Presidente Prudente discutem sobre o Programa de Ensino Integral e as percepções de professores sobre a última reforma curricular paulista.

No primeiro semestre de 2021, optamos por refazer a pesquisa na BDTD, com a finalidade de verificarmos produções mais recentes. Esta nova busca, por sua vez, não resultou em nenhum documento diferente do levantamento anterior, conseqüentemente, nenhuma investigação tratou do problema a partir da revisão: o que pensam os professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo,

precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019 operada pelo governo do Estado? Em vista disso, há uma singularidade da pesquisa.

1.2 Políticas Públicas

Para uma visão ampla sobre o tema de políticas públicas, o texto Políticas Públicas: Uma revisão de literatura de Celina Souza (2006) traz o trajeto da construção de significado deste termo. Atualmente, há uma maior visibilidade, por conta das políticas restritivas de gastos e a dificuldade dos países em desenvolvimento, especialmente da América Latina, em desenhar uma política que impulse o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

Contudo, políticas públicas não têm uma definição rígida. Na perspectiva de Souza (2006), uma possível conceituação seria as ações do governo que agem, diretamente ou indiretamente, e produzem efeitos específicos na vida dos cidadãos. Em âmbito acadêmico, o estudo sobre políticas públicas iniciou nos Estados Unidos com ênfase nas ações do governo na subárea de ciência política, contudo na Europa, a área de conhecimento tomou uma maior proporção com teorias acerca do papel deste governo.

De acordo com Ricardo Agum, Priscila Riscado e Monique Menezes (2015) no artigo Políticas Públicas: Conceitos e Análises em revisão, alguns pensadores foram considerados os fundadores do conceito de política pública, sendo eles: H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959) e D. Easton (1965). Em 1930, Laswell introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública) como forma de interação entre grupos de interesse, o governo e estudiosos sociais. Logo após, em 1957, Simon apresentou os *policy makers* (decisores públicos), isto é, regras e incentivos que modelam os comportamentos.

Souza (2006) afirma que em 1959, Lindblom questionou a racionalidade trazida pelos estudiosos anteriores e destacou como prioridade nas políticas públicas o papel das eleições, dos partidos e dos grupos de interesse. Neste sentido, o estudioso Easton (1965) define a importância dos inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse na elaboração de políticas públicas.

Em suma, Souza (2006) defende a ideia de que

[...] política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de

longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (Souza, 2006, p.36).

Neste campo da conceituação do termo políticas públicas, Theodor Lowi (1964 *apud* Souza, 2006, p.26) afirma que há quatro formatos de política pública, sendo eles, a política distributiva, isto é, decisões políticas com recurso limitado que privilegia somente alguns grupos sociais, por exemplo, políticas públicas para educação especial.

O segundo é a política regulatória que tem o intuito de avaliar e normatizar as demais políticas, portanto envolve burocracias e atingem certos grupos de interesses, um exemplo é a limitação das vendas de determinados produtos. O terceiro é a política redistributiva que atinge o maior número de pessoas, desta forma pode existir perdas e ganhos para diferentes grupos sociais, neste contexto, há o sistema educacional com isenção de valores em vestibulares e nos cursos em detrimento do pagamento de outros cidadãos com poder aquisitivo. Por fim, as políticas constitutivas que lidam com os procedimentos, deste modo há leis que definem as responsabilidades dos poderes legislativo, executivo e judiciário nas ações sociais. (Theodor Lowi, *apud* Souza, 2006, p.26).

Para a elaboração destas políticas, Celina Souza (2006) apresentou a tipologia do ciclo das políticas públicas, uma resposta do estado às necessidades do coletivo por meio de programas e ações que envolvem os estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação e seleção das opções, implementação e avaliação. O ciclo busca compreender a situação da sociedade, para isto as questões sociais são discutidas inicialmente por meio de uma agenda. Assim, Souza (2006) explica que os problemas tratados são aqueles advindos da consciência coletiva, ou seja, via processo eleitoral, grupos de interesses ou classificações visíveis para a mídia.

Nesta etapa, conforme Savio Raeder (2014) em *Ciclo Políticas: uma abordagem integradora dos modelos de análise de políticas públicas*, nem todos os problemas presentes no cenário real da população serão atendidos prontamente, portanto há um planejamento flexível que envolve os recursos disponíveis, a necessidade política, o custo benefício e o cenário local que envolve o problema. Na fase de identificação de alternativas, os atores apresentam planos e defendem-nos,

para isto são estabelecidos objetivos, estratégias e recursos. Na fase seguinte, é definida a trajetória daquela ação política adotada e o prazo temporal.

Ainda de acordo com Souza (2006), no período de implementação política é posto em prática a ação política envolvendo recursos financeiros e materiais tecnológicos e humanos. Na última etapa, realiza-se a avaliação, isto significa, uma supervisão da política pública que incluem: análise de desempenho em vista de promover a cooperação e construção de um programa implementável, caso necessário reinicia-se o ciclo para elaborar alterações cabíveis.

Para compreender o ciclo, conforme Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009) em Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional, existem três campos políticos que envolvem a concepção do ciclo de políticas: política proposta, política atual e a política de uso.

Embasado em Ball, os autores Mainardes e Marcondes (2009), inserem a ideia de contexto no ciclo de política e declaram a importância da ênfase nas disputas em torno das políticas públicas. Os cinco contextos propostos por Ball e Bowe, na década de 90, são: contexto de influência que é o início da discussão sobre políticas, contexto da produção de texto, em que envolve à escrita dos documentos oficiais e o contexto da prática, em outras palavras, o uso real das políticas públicas elaboradas.

Os últimos contextos são: o contexto de resultados que se refere aos retornos advindos das ações implementadas e o contexto de estratégia política que é a avaliação dessas políticas. Conforme Ball (1994), os últimos dois contextos são negligenciados por teóricos, e coincidentemente, ambos advêm da extensão da prática e tornam-se imprescindíveis no ambiente escolar para compreender a atuação das políticas educacionais por meio da fala dos professores e demais atores. Ainda no âmbito educacional, Stephen Ball (1994) contextualiza o processo material e pessoal, em razão de que os professores lidam com o currículo em circunstâncias sociais e precárias.

Os autores Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu e Alice Casimiro Lopes escreveram em 2010, o texto Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo, em que política é definida, embasados em leituras sobre Ball e Laclau, como

[...] representações, mais ou menos legítimas, de variados códigos existentes na sociedade, sejam eles de lutas, compromissos, experiências

personais, interpretações, histórias e alianças constituídos na tentativa de controlar os sentidos e os significados nas leituras (Dias; Abreu; Lopes, 2010).

Para controlar estas interpretações, a política utiliza-se dos discursos, de acordo com Ball (1994):

[...] os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade”. Desta maneira, para compreender determinado discurso deve-se levar em conta o contexto social, histórico, cultural e econômico (Ball, 1994).

Gabriela Lotta (2019), no livro *Teorias e Análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*, define os atores que envolvem as políticas públicas: os *Policy Makers* e a *Policy Community*. O *policy maker* tem o intuito de observar a dimensão do problema, a constância deste evento e os feedbacks que expõem as falhas nas políticas atuais. Por outro lado, a *Policy Community* refere-se à comunidade de especialistas que investem recursos à espera de políticas públicas que favoreçam as demandas, portanto reitera a importância desses sujeitos na introdução do problema na agenda pública.

Como dito anteriormente, as políticas públicas ganharam mais espaço por conta da ênfase nos desenhos dessas políticas em países em desenvolvimento. O modelo intitulado Novo Gerencialismo Público, criado por Osborne e Gaebler (1994), abarca novos formatos de introdução com eficiência nas políticas públicas. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, colocou-se em prática políticas públicas de caráter participativo visando à inserção de grupos sociais e de interesse, como por exemplo, compromissos assumidos por partidos políticos na formulação e acompanhamento de políticas sociais.

No contexto neoliberal, conforme Gilberto Souza (2014), já mencionado anteriormente na revisão de literatura, o estado trabalha como coordenador que estimula e assume função ativa nas esferas de ações políticas e prestações de serviços derivadas das privatizações em diversos setores, entre eles, as políticas educacionais.

Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018), no texto *Políticas Públicas de Currículo: Diferença e ideia de público*, afirmam que o termo público se tornou abstrato em debates educacionais, em vista que é utilizado como um valor universal vinculado à democracia. Além disso, o próprio conceito de política pública é

complexo, dado que atualmente há uma união do Estado com redes do setor privado em diversas áreas.

Contudo, Macedo e Ranniery (2018) declaram que a política descreve o público como um conjunto semelhante a quem as políticas de Estado têm a obrigação de se dirigir, isto é, sujeitos que são cidadãos, trabalhadores e humanos capazes também de reconhecer a alteridade.

No texto Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas públicas de Regina Célia Linhares Hostins e Olívia Rochadel de 2019, as autoras discutem a performatividade, conceito tratado por Ball, como um modo de regulação e meio de incentivo, portanto as medidas de produtividade são utilizadas nas políticas públicas como forma de controle.

As autoras Hostins e Rochadel (2019) examinam a resistência às práticas de performatividade, dado que as reformas neoliberais na educação buscam produzir um novo tipo de professor e novas formas de subjetividade em meio a “demandas opacas e contraditórias de diferentes tipos de política” (Hostins; Rochadel,2019). Deste modo, em meio à construção de políticas públicas em contexto neoliberal, as políticas públicas educacionais, especialmente as políticas curriculares, ganham ênfase em estudos como forma de resistência às práticas de performatividade.

Portanto, a caracterização e o processo de elaboração das políticas públicas são, especificamente, as políticas públicas educacionais, de suma importância e interpelam no objeto de estudo desta investigação; a transição curricular paulista que derivou o novo currículo do estado de São Paulo de 2020. Desta maneira, para maior esclarecimento sobre este período de reforma curricular, apresentaremos o conceito de currículo e os atuais estudos sobre esta área no país.

1.3 Currículo

No campo da política curricular, ainda conforme as autoras Rosanne Evangelista Dias, Rozana Gomes de Abreu e Alice Casimiro Lopes (2010,p. 6) “[...] o hibridismo de diferentes discursos e contextos não conduz necessariamente a um consenso sobre o que é considerado como conhecimento legítimo ou sobre as formas de atuação no contexto escolar”. Contudo, conforme Ball (1994), as comunidades disciplinares mostram-se presentes nos contextos de prática, produção e influência e são consideradas sujeitos de destaque em todos os contextos.

Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018) definem currículo como uma política pública e cultural, de acordo com o grupo de pesquisa intitulado Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura, coordenado por Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e integrado ainda pelas professoras Edil Paiva e Maria de Lourdes Tura associado à linha de pesquisa Cotidiano e cultura escolar, do Programa de Pós-graduação da UERJ, pois refere às

[..] tomadas de decisão sobre seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada. (Oliveira; Amorim; Organizadores, 2006, p.15).

A ideia currículo é automaticamente associada ao público, pois a sociedade considera o "[...] o conhecimento escolar como um bem público e como tal plural, heterogêneo, visível e sempre aberto a outras e novas configurações. Passível, pois, de ser compartilhado, herdado e relançado". (Gabriel, 2018, p. 54).

Apesar de o currículo ser uma estrutura classificatória disciplinar que verbaliza em diversos âmbitos da sociedade, de acordo com Alfredo Veiga-Neto (2002) em seu texto De geometrias, currículo e diferenças, o currículo brasileiro do século 21 inclui temas transversais advindos da interdisciplinaridade propostos nos documentos oficiais como a BNCC, Base Nacional Comum Curricular que foi homologada em 2018. Este documento regulamenta as aprendizagens essenciais de todas as etapas do ensino básico brasileiro e estabelece 10 competências que norteiam as áreas de conhecimento:

1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 - Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação e 10 - Responsabilidade e cidadania. (Base Nacional Curricular Comum, 2018, p. 8).

A BNCC compromete-se com a formação integral dos estudantes, entende-se como educação integral a questão crítica, participativa e responsiva do ensino. Como já especificado na dissertação Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças de Gustavo Valentim (2018), exposta na revisão de literatura, o ensino de tempo integral (ETI) é o aumento da carga horária no ensino básico, em contraponto à educação integral, apresentada na BNCC e no Programa Inova Educação (1ª Edição), é a capacidade formativa técnica e social, portanto o ensino envolve:

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções. (Brasil, 2017, p. 17).

Neste sentido, a Base Nacional Curricular Comum partiu do pressuposto de equidade a todos, simultaneamente, associou-se com as políticas identitárias que refletem sobre questionamentos em relação à raça, gênero, sexualidade, pertencimento religiosos, entre outros. Dado que o currículo é destinado a diversas vidas envolvidas na experiência educacional, assim o termo público deve representar cada sujeito. Neste sentido, o currículo por meio dos temas transversais inclui estas reflexões, em razão de que, de acordo com Macedo e Ranniery (2018), qualquer delimitação de público corresponde a uma demonstração de poder, portanto a própria política pública de currículo é uma representação deste ato.

Estas alterações curriculares buscam uma conexão entre sujeito e currículo, por isso surgem modificações como a divisão entre disciplinas obrigatórias e eletivas (optativas), conforme Veiga-Neto (2002), o aluno é caracterizado como cliente e tem a oportunidade de configurar seu produto, neste caso o currículo, que irá adquirir. Determinadas propostas como o recente Programa Inova Educação (1ª Edição), proposto em 2019 no estado de São Paulo, e a Reforma Nacional do Ensino Médio, homologada em 2018 pela União, colocam em prática essa dicotomia cliente e produto no ensino paulista e brasileiro, respectivamente.

Tendo em vista que a discussão sobre currículo é atual e de notória importância, foi realizada uma revisão de literatura acerca do termo em bases de dados, e houve uma constante referência em trabalhos acadêmicos ao Grupo de Trabalho (GT) 12 sobre Currículo da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em sua 27ª Reunião Anual que reuniu 23 grupos de pesquisas em 2004. Esta reunião foi escolhida devido à avaliação feita pelo GT Currículo durante a 27ª Reunião Anual, com o intuito de promover o diálogo entre grupos de pesquisa brasileiros e latino-americanos e a pluralidade de questionamentos e práticas.

Este grupo reúne trabalhos acadêmicos realizados em diversas universidades ao redor do país, desta forma é de grande contribuição os documentos desenvolvidos sobre currículo. Em meio a tantos, foram selecionados aqueles que discutiam especificamente sobre o conceito de currículo ou desenvolviam uma

reflexão sobre os documentos apresentados na reunião anual em virtude da dicotomia entre proposta curricular e espaço escolar.

Um dos temas mais desenvolvidos entre os documentos selecionados é o impacto de organismos multilaterais em políticas públicas educacionais. Neste contexto, Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery (2018), que também aparecem como um dos textos do GT (12), citam o Banco Mundial que auxilia no controle das políticas globais por meio de exames nacionais.

De acordo com Elisabete Rampini (2011), apresentada no levantamento bibliográfico, esta presença nas políticas curriculares acontece desde o regime militar no Brasil, tendo em vista que o Banco Mundial se utilizou o currículo para aplicar as reformas educacionais.

Portanto, o currículo é uma ferramenta imprescindível para conflitos e lutas no ambiente escolar, por isso Rampini (2011) atribui ao currículo a função de controle e diferenciação com objetivo de utilizar no processo educacional conteúdos e procedimentos que preservem o consenso cultural e os saberes da classe dominante. Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 90, o currículo torna-se pauta de novas concepções juntamente com as políticas neoliberais, como por exemplo, o discurso sobre competências, tema discutido no capítulo 2.

O termo currículo em si é derivado da língua latina, "currere", que significa correr, curso ou carro de corrida, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001, p.149), contudo a enciclopédia Mirador Internacional (1982, p.161) traz uma visão pedagógica, atribuindo a palavra ao um "[...] conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo".

Desta forma, o currículo pode ser descrito como prática social e educacional, além de ser uma política pública importante na área de educação. Neste contexto, os autores Inês Barbosa de Oliveira, Antônio Carlos Rodrigues de Amorim e Organizadores (2006) em seu texto intitulado Sentidos de Currículo entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas, discutem trabalhos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa pertencentes ao GT Currículo e apresentados na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Assim, os autores apresentam os temas e as evoluções gerais de cada grupo, expondo o intuito de suas pesquisas ao longo dos anos, porém sem especificar a intitulação de cada trabalho.

Deste modo, foram selecionados excertos importantes para a concepção de currículo em nosso país de quatro grupos apresentados na investigação, entre eles, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC), composto por professores e alunos de instituições públicas e privadas do Estado da Paraíba, que destaca a

[...] organização e a seleção do conhecimento oficial, constitutivo do currículo, nem sempre estiveram em discussão nas escolas da educação básica do Brasil. Historicamente, tais políticas representam interesses conflitantes e tornam-se bandeiras de campanhas dos processos eleitorais. Subjacentes a elas estão valores relacionados às concepções de sociedade, que os governantes pretendem preservar ou aquelas que pretendem construir. Nesta perspectiva, o currículo torna-se fator de investimentos, constitui campo de disputas e oculta relações de poder. Essas propostas não aparecem isoladas, estão, sempre, relacionadas a reformas educacionais e associadas a processos de formação de docentes, agentes responsáveis pela implementação dessas reformas. (Oliveira; Amorim, 2006, p.53).

Contudo, estes investimentos usualmente não têm retorno, pois há uma resistência por parte dos professores. Dado que, os docentes são atores curriculares que a partir das análises dos documentos constituem sua própria prática curricular, de acordo com o subgrupo Políticas e Práticas curriculares da linha de pesquisa Currículo, História e Poder do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto em São Paulo.

Outro grupo que também fala sobre as práticas curriculares é o Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar integrado à linha de pesquisa “Cotidiano e Cultura Escolar” do Proped/UERJ. Este grupo afirma que o professor conhece o currículo, isto é, a distribuição, organização e uma ordem estabelecida do conhecimento escolar com intuito de estabelecer uma transformação social almejada, contudo cada turma tem sua dinâmica e cada aluno seu saber, conseqüentemente, o conteúdo de ensino não será trabalhado da mesma forma, ou seja, práticas curriculares cotidianas são as possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos.

Neste contexto, o grupo integrante da linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação Superior do Programa de Mestrado em Educação da PUCPR concebe o currículo como

[...] processo, resultante dos significados construídos socialmente que, ao mesmo tempo em que se apoia no conhecimento e na trajetória historicamente construídos, faz uma projeção de futuro, é ao mesmo tempo instituído e instituinte (Oliveira; Amorim; organizadores, 2006, p.8).

Conforme o grupo, apesar das diversas representações, características e funções, o papel do currículo atualmente é ser uma solução, até mesmo provisória, para os problemas educativos, tendo como exemplo, as afirmações públicas do governo paulista sobre o intuito das últimas reformas curriculares.

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2006), citadas anteriormente, aparecem como referências ao tema currículo, dado que realizaram análises em livros, cursos universitários, artigos e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes) entre o período de 1990 a 1995, desta forma as autoras confirmaram a origem do currículo associada à escolarização no intuito da socialização do saber e formação das identidades. Por isso, Lopes e Macedo (2006) declaram que os conteúdos propostos nos currículos são sinônimos de práticas e valores que são produzidos no ambiente escolar. Deste modo, a simples organização da ordem dos conteúdos impacta no aspecto social da sociedade.

As autoras concluem que os estudos pelo currículo, seja de forma geral ou por áreas disciplinares, ocorrem por conta da importância deste documento oficial na vida escolar. O hibridismo é característica presente nos estudos referentes ao currículo, principalmente na década de 1990, advinda de uma tendência mundial, em junção com posturas empiristas e com elementos de um discurso pós-moderno, notam que há “[...] fortes aportes teóricos da produção bibliográfica no campo do currículo, porém não têm ainda a penetração que se poderia esperar nos programas de pós-graduação”. (Lopes e Macedo, 2006, p.65).

Para compreender o conceito de currículo no país, as autoras selecionaram teses e dissertações de programas de pós-graduação vinculados à área de currículo, especificamente com relação à educação básica. Os sujeitos escolhidos atuavam nas instituições de ensino e pesquisa como professores, pesquisadores, orientadores e pareceristas que legitimam estudos sobre currículo em linhas de pesquisa e projetos de 1996 a 2002, sendo 65 programas.

Conforme Lopes e Macedo (2006, p.26), destes trabalhos selecionados 19,4% eram focados na educação básica no geral e 15% no ensino médio. Contudo, 65,6% tinham um foco teórico sociológico/filosófico, seguido de 13,7% focados em estudos históricos e 10,6% em estudos psicológicos, 4,4% em estudos antropológicos e 2,9% em estudos políticos.

Ainda de acordo as autoras, estes números são compreensíveis, já que a base sociológica e/ou filosófica foi centralidade nas discussões curriculares nas

últimas décadas, além disso, há mais referências sociológicas-filosóficas nos textos analisados do que referências a autores do próprio campo do currículo e da educação de uma forma geral.

Por outro lado, há diversos trabalhos que não explicitam claramente seu enfoque teórico, pois se utilizam de diversos autores para questões pontuais, isto ocorre por conta do hibridismo no campo do currículo. Em relação à metodologia, a grande maioria utiliza-se de pesquisas empíricas (91,4%), esta característica também foi apresentada por Oliveira; Amorim e Organizadores (2006). Em ambos os casos, a pesquisa qualitativa e o uso de instrumentos como questionários eram bastante usuais.

No campo do currículo, embasado nas autoras Macedo e Lopes (2006), docentes inserem-se na área de pesquisa e buscam atender às problemáticas que afligem a classe profissional em ambiente escolar. As autoras expõem que 90% têm uma proposta de intervenção, até mesmo genérica, nos currículos escolares, em sua maioria, o enfoque é em disciplinas específicas no intuito de defender os conteúdos que deveriam ser ensinados.

Como já dito, poucos estudos debruçaram-se ao engajamento do currículo em seu contexto escolar ao invés de visões de disciplinas específicas. Em especial ao ensino público de São Paulo, há ainda menos pesquisas envolvendo a preparação e implementação de uma nova base curricular.

Por fim, as autoras concluíram por meio de sua investigação que o currículo é a seleção de conteúdos de uma cultura social ampla e organizada para fins de ensino que implicam relações de poder, política e economia. Assim, o campo curricular busca trabalhar com as problemáticas que envolvem o professor e a sala de aula, desta maneira a escola vira espaço para vários estudos. Entretanto, as respostas ingênuas e prescrições de ações pontuais e a ênfase em disciplinares, deixam de lado as reflexões sobre espaço escolar e interações sociais.

Após a conceituação de currículo e um breve panorama do estudo desta área no país, apresentaremos as facetas deste novo currículo paulista em relação à Reforma Nacional do Ensino Médio (2016-2018), competências socioemocionais, itinerário formativo e Programa Inova Educação 1ª Edição, que constitui o foco da nossa investigação.

CAPÍTULO 2

REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo discute a Reforma Nacional do Ensino Médio (2016-2018) que impactará em mudanças curriculares em todo o país, incluindo o estado de São Paulo. O estado paulista é precursor nesta implementação seguindo as novas resoluções. Para esta exposição, este capítulo foi organizado em dois momentos, contextualização da reforma do ensino médio, e logo em seguida, o efeito inicial da implementação desta reforma no ensino estadual paulista: Programa Inova Educação, itinerários formativos e habilidades socioemocionais.

2.1 Conselho Nacional de Educação e a Reforma do Ensino Médio

Em 2019, a transição curricular foi posta em prática em toda a rede pública de ensino básico paulista em conjunto com o Programa Inova Educação (1ª Edição), no intuito de informar e compreender as transformações deste novo currículo (2020) embasado na Reforma Nacional do Ensino Médio de 2016-2018. Desta maneira, a reforma tem implicações diretas no “por que” e “como” foram articulados estes processos pedagógicos.

Em dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação deferiu a resolução três acerca da Reforma do Ensino Médio no Brasil após a aprovação da BNCC, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, na orientação obrigatória da formação geral.

Essa ideia já vem sendo discutida desde 2012, quando o deputado Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores (PT) propôs um projeto de lei na Câmara dos Deputados, nº. 6840/2013. Conforme a dissertação A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016-2018) de Francely Priscila Costa e Silva (2019), a

PL tinha como base duas propostas principais: o aumento progressivo obrigatório da jornada escolar, resultando em, no mínimo, sete horas diárias para todos os estudantes, e a organização do currículo fundamentado em áreas que deveriam ser escolhidas pelos estudantes no último ano do ensino médio, devendo-se optar entre a formação profissional ou outra área do currículo a ser ofertado pela escola. (Silva, 2019, p.82).

Contudo o governo encaminhou a medida provisória (MP) nº.746/206 que culminou posteriormente na Lei nº. 13.415/2017 ao Congresso Nacional. Neste momento, o país passava por hostilidades políticas, já que a presidenta Dilma Rousseff sofreu impeachment em seu 2º mandato de 2014, por conta de acusações

sobre crimes de responsabilidade fiscal, desta forma o então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o posto e sancionou a medida provisória n°.746/206.

Nesta situação política, a reforma do Ensino Médio foi o primeiro ato educacional do governo Temer, todavia a proposta não levou em consideração nenhum debate com a população, pesquisadores da área e nem as condições físicas e de trabalho da educação brasileira.

De acordo com Silva (2019), a MP n°. 746/2016 chegou a receber parecer desfavorável do Ministério Público Federal e da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, alertando para a inadequação de se realizar a reforma dessa etapa da Educação Básica sem o devido debate com a sociedade civil. Entretanto, após algumas modificações, o Senado aprovou a MP em 8 de fevereiro de 2017.

Antes mesmo da promulgação, ainda conforme Silva (2019):

Cerca de 1.400 instituições públicas foram ocupadas pelos estudantes em todo o país. A ocupação das escolas e universidades iniciou-se em outubro de 2016 e se prolongou até dezembro do mesmo ano. No entanto, não foi suficiente para abrir o diálogo com o governo federal e promover negociações com o Congresso Nacional em Brasília, no momento da votação da PEC 55/2016, que congelou o orçamento por 20 anos e da aprovação da MP n. 746/2016, foram fortemente reprimidas pela polícia. (Silva, 2019, p.87).

A proposta promove um ensino médio composto por uma formação geral básica e itinerários formativos. Sendo a formação básica com carga horária máxima de 1800 horas com base nas competências e habilidades da BNCC, sendo elas divididas por áreas: [...] I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018).

Em contrapartida, o itinerário formativo é composto por

[...] conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (Brasil, 2018).

Em relação às disciplinas, há três disciplinas que ganham ênfase, sendo elas: Língua portuguesa, Matemática e Língua Inglesa e estão presentes como obrigatórias nos três anos de Ensino Médio, as demais deverão ser cursadas, mas não têm o caráter obrigatório em todos os anos. Já para a organização dos

itinerários, é obrigatória a escolha de uma opção entre as “cinco possibilidades de percursos: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; formação técnica e profissional”. (Silva, 2019, p. 90).

Ainda conforme Francely Silva (2019), possivelmente haverá uma parceria com o setor privado para concretizar a formação técnica e profissional, já que não há condições físicas e materiais suficientes nas escolas públicas de ensino básico regular no país para determinadas exigências requeridas na prática. Conseqüentemente, a autora discute sobre o aumento da precarização do trabalho docente por conta dos itinerários, “[...] pois a lei prevê a contratação de profissionais com notório saber, com titulação específica ou prática de ensino, que poderão ministrar os conteúdos desse percurso”. (Silva, 2019, p.94).

As unidades curriculares serão desenvolvidas com base em quatro eixos estruturantes, sendo eles, investigação científica, processo cognitivo, mediação e intervenção cultural e empreendedorismo (Brasil, 2018). Ainda conforme o documento oficial, este processo será posto em prática por meio de qualificações e habilitações profissionais em torno de 1200 horas. Neste contexto, os cursos não são tão longos como os cursos técnicos, dado que o foco é otimizar o tempo e focar no mercado de trabalho.

Esta reforma tem como finalidade o desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC ao longo dos três anos do ensino médio distribuídos em 3.000 horas letivas ao invés das anteriores 2.400 horas. Para conceituação, o documento descreve as competências como uma mobilização de conhecimentos e valores que auxiliam na resolução da vida cotidiana e do mundo do trabalho, por outro lado, as habilidades são o conhecimento em ação; práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais articuladas e utilizadas na vida. (Brasil, 2018).

A reforma do Ensino Médio influencia práticas pedagógicas ao redor do país, como por exemplo, o novo currículo do estado de São Paulo, conforme o Prof. Dr. Evaldo Piolli (2020), em uma conferência da Unicamp intitulada Diálogos do NETSS: A implementação da reforma do ensino médio no Estado de São Paulo, que tende a deixar de lado a formação geral para que haja disciplinas voltadas ao empreendedorismo e as competências do mercado de trabalho. Além disso, desde 2017, as instituições paulistas utilizam-se da concepção empresarial com o programa de gestão chamado MMR (Melhoria Melhor Resultado) que estabelece o

controle atrelado a resultados e metas. Deste modo, apresentaremos as principais propostas do novo currículo do Estado de São Paulo embasadas na Reforma do Ensino Médio (2016-2018).

2.2 Ensino Médio em São Paulo

Há 26 anos o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) governa o estado de São Paulo, e conseqüentemente elabora as políticas públicas educacionais. O governador José Serra, em junção com a secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro, elaborou a última reforma curricular antes da transição.

Em 2008, conforme Daiani Ortega (2019), o governo paulista no âmbito educacional baseou-se em resultados insatisfatórios das escolas estaduais paulistas nas avaliações externas, tal como, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), apresentado e descrito no próximo capítulo, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e estabeleceu um plano com 10 metas com o objetivo de promover a qualidade do ensino:

[...] todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação da aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); valorização dos professores e programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados; programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (São Paulo, 2007,p.5).

Além disso, de acordo com Ortega (2019), criou-se a função Professor coordenador e fortalecimento da gestão escolar em combate a reprovação e ênfase na melhoria nos índices de desempenho nas avaliações externas.

Em relação aos programas pedagógicos, Daiani Ortega (2019) cita o Programa Ler e Escrever focado na alfabetização das crianças até 8 anos de idade e o São Paulo Faz Escola (SPFE) que utilizava como norteador nas avaliações externas e inseriu um currículo centralizador buscando seguir as diretrizes de exames internacionais.

As escolas, ainda de acordo com a autora,

[...] receberam as Propostas Curriculares de cada grande área do conhecimento, seguidas dos Cadernos do Professor, onde vinham especificados o passo a passo a ser seguido pelo professor em cada aula, e o Caderno do Aluno, material consumível contendo atividades de cada disciplina (Ortega, 2019, p.109).

Neste contexto, o IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo, que será apresentado no próximo capítulo, foi um dos aspectos utilizados para implementação do esquema de metas e objetivos da Secretaria de Educação do estado com base em dados quantificáveis. Com base nesses dados que notificaram a baixa qualidade da educação brasileira, Daiani Ortega (2019) afirma que em 2007 foi anunciada uma nova reforma curricular que foi posta em prática logo no início do replanejamento de 2008, ou seja, não houve um período de apropriação do documento oficial, em vista que os

[...] professores tiveram contato com um novo material composto por um “Jornal do aluno” e a “Revista do professor”, a partir do qual deveria ser realizada uma recuperação pontual das habilidades de leitura, interpretação, escrita e cálculo nos primeiros quarenta e dois dias do ano letivo. (Ortega, 2019, p. 166).

Em meio a todas as transformações advindas das metas propostas pelo governo José Serra, a autora Ortega (2019, p.202) constata em sua dissertação, “[...] a verticalidade na tomada de decisão e o silenciamento imposto aos principais atores da ação educativa, apresentaram-se entre os fatores de repulsão à essa política”.

Após 10 anos, o governo do estado de São Paulo implementa uma nova reforma curricular orientado pelo novo secretário de educação do estado de São Paulo, Rossieli Soares ao lado do governador João Agripino da Costa Doria Junior que assumiram os cargos no início de 2019, e no mesmo ano, colocaram em prática a transição curricular em toda rede pública do estado. Esta passagem é marcada por transformações de cunho físico, curricular e organizacional no ambiente curricular, como por exemplo, a organização das disciplinas e requisitos para contratação dos professores em determinadas disciplinas, ambos os tópicos serão expostos neste capítulo posteriormente.

Rossieli foi um dos precursores da reforma do ensino médio, dado que ele era ministro da educação no Governo Temer. Portanto, seu envolvimento com o estado de São Paulo não é ao acaso, pois Mauro Sala (2020), durante a conferência da Unicamp, afirma que em janeiro de 2019, o secretário apresentou uma proposta

junto com o Centro Paula Souza para que o estado de São Paulo fosse o primeiro a implementar a reforma do Ensino Médio (FE-Unicamp, 2020, 83m 32s).

Neste documento, somente as disciplinas de Língua Inglesa, Português e Matemática permanecem como obrigatórias nos três anos do ensino médio, as outras disciplinas de formação geral são distribuídas em um ou dois anos. A base curricular elaborada pelo estado de São Paulo conterà a formação básica além de 1.350 horas adicionais, ou seja, mais do que previsto em lei nacional, em vista que o currículo paulista desenvolverá mais três novas disciplinas: Eletiva, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação (FE-Unicamp, 2020, 61m 01s).

O estado de São Paulo oferta o ensino médio por meio de quatro redes: rede privada, institutos federais, Centro Paula Souza e a rede estadual, sendo a última a responsável por 83% dos alunos paulistas, apesar disso, neste momento de pandemia, situação já descrita na introdução da investigação, o documento continua sendo discutido e modificado pela Secretaria de Educação de São Paulo, sem a colaboração dos alunos e professores da rede pública (FE- Unicamp, 2020, 57m 37s).

O Centro Paula Souza ganhou destaque e estabeleceu aliança com a Secretaria de Educação paulista, pelo fato de ter sido pioneiro na realização da reforma do Ensino Médio em 2018, antes mesmo da aprovação do próprio CNE (Conselho Nacional de Educação). De acordo com Mauro Sala (FE- Unicamp, 2020, 91m 55s), a aliança com o estado resultou no programa Novotec, junção do ensino regular com cursos de qualificação e cursos técnicos presenciais e online.

Este programa foi posto em prática em 2019 em cidades metropolitanas do estado de São Paulo, na maioria, eram vagas de cursos de qualificação com habilitação profissional no contexto de ensino de período integral. Nesse cenário de expansão do projeto, o município de Artur Nogueira, no interior do estado, receberá uma unidade nos próximos anos, assim como diversas outras cidades com populações menores.

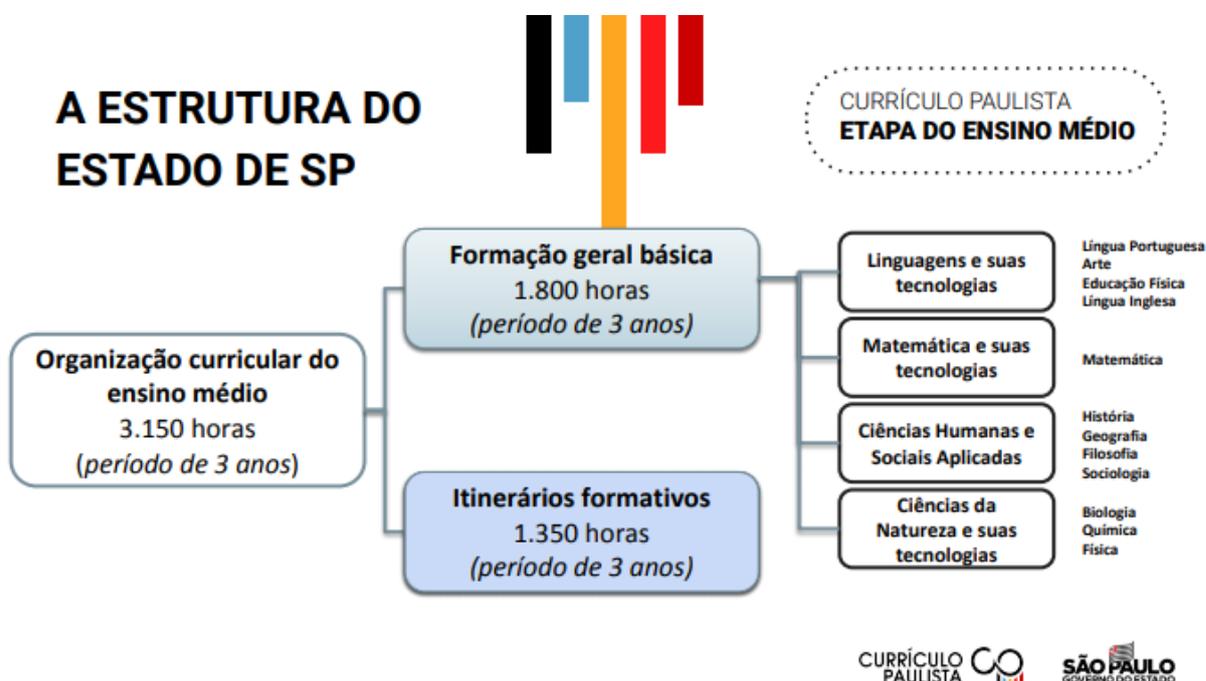
Ainda conforme Sala (FE-UNICAMP, 92m 26s), esta qualificação vem atrelada a cursos rápidos de logística, empreendedorismo e administração, pois são cursos mais teóricos que exigem pouca prática, conseqüentemente exige pouco recurso. Isto é, há uma substituição da formação geral por conta de uma formação profissional qualificada.

Acredita-se que o Novotec é um percurso de testes para desenvolver efetivamente os itinerários formativos. Contudo, não há prática efetiva dos itinerários em solo paulistano, dado que apesar do estado buscar ser pioneiro na reforma do ensino médio, devido a pandemia o currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo segue em elaboração, ainda é necessário a reflexão e zelo acerca da prática de um currículo profissional.

2.3 Itinerários Formativos

Uma das principais mudanças no currículo paulista na etapa do Ensino Médio é a inserção dos itinerários formativos em paralelo com a formação geral básica, conforme a figura abaixo. De acordo com o documento Etapa do Ensino Médio: Perguntas e Respostas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2020), o itinerário formativo será de acordo com o projeto de vida do aluno e das possibilidades da escola.

Figura 1: Estrutura do estado de São Paulo- Formação Geral Básica

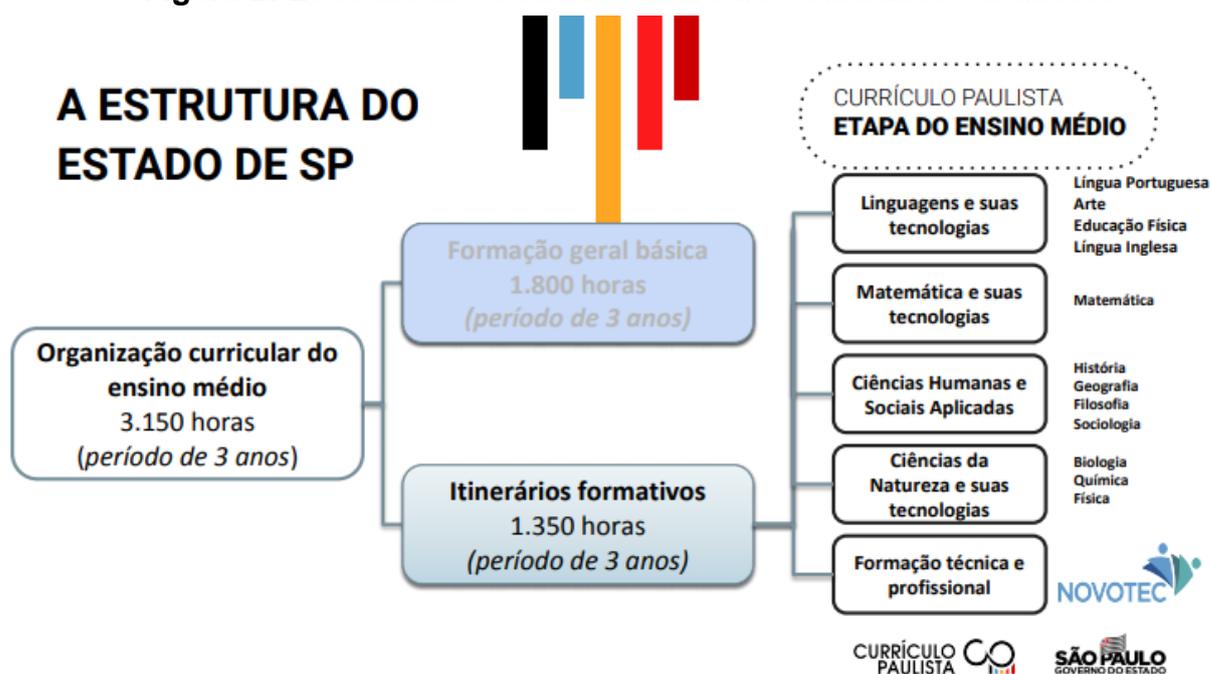


Fonte: São Paulo (2020).

O termo itinerário formativo é descrito no documento como a parte flexível do currículo, por conta da possibilidade de aprofundamento em uma ou duas áreas de conhecimento e será desenvolvida a partir da 2ª série do ensino médio. Ainda de acordo com São Paulo (2020), a carga horária é dividida em 1.800 horas de

formação geral básica composta pelas quatro áreas de conhecimento e 1.350 horas de itinerários formativos, sendo 450 horas em três anos com os componentes de tecnologia e inovação, eletivas e projeto de vida e 900h horas em dois anos de aprofundamento curricular de acordo com qual área o aluno escolher, conforme a figura abaixo.

Figura 2: Estrutura do estado de São Paulo – Itinerários Formativos



Fonte: São Paulo (2020).

A oferta dos itinerários dependerá do número de turmas na escola, desta forma “escolas muito pequenas deverão ofertar, ao menos, dois itinerários formativos. As escolas maiores devem ofertar um número maior de itinerários [...] todas as escolas deverão ofertar itinerários formativos”. (São Paulo, 2020).

Neste documento, a Secretaria de Educação de São Paulo (SEDUC-SP) informa que

[...] os itinerários formativos irão percorrer os quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), que são complementares. A intenção é garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. (São Paulo, 2020).

Para isto, o projeto de vida, disciplina regular desde o 6º ano do Ensino Fundamental II a partir de 2020, será um espaço de desenvolvimento intencional de tomada de decisões, já que conforme São Paulo (2020), o itinerário formativo, assim como o currículo paulista 2021 em geral, é um momento para desenvolver a

autonomia do aluno. Neste sentido, caso necessário, o estudante poderá alterar o itinerário durante o percurso e o aluno recém-graduado poderá cursar um novo itinerário formativo.

O documento da SEDUC-SP (2020) afirma a possibilidade de parceria da escola pública paulista regular, o Centro Paula Souza e instituições privadas, tópico abordado anteriormente pelo Mauro Sala na conferência oferecida pela Universidade Estadual de Campinas (2020), contudo isto dependerá dos critérios que serão definidos pela Diretoria de Ensino junto com a Secretaria de Educação de São Paulo posteriormente.

Apesar da comunidade civil e dos atores pedagógicos questionarem a necessidade de mudanças na infraestrutura das escolas para que aconteça uma implementação eficiente, São Paulo (2020) afirma que as mudanças para o Currículo Paulista 2021 são de cunho pedagógico voltado para a aprendizagem, deste modo não dependem da infraestrutura.

Em contraponto desse discurso, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (2020), no documento Formação geral do Currículo paulista no Ensino Médio, declara que mesmo não sendo a principal meta, a infraestrutura é um pré-requisito para o avanço das atividades pedagógicas, desse modo o Programa Escola Mais Bonita investiu, durante 2019, um total de 1 bilhão e 90 milhões de reais em 1.384 escolas estaduais no intuito de ampliar as possibilidades de oferta dos itinerários formativos.

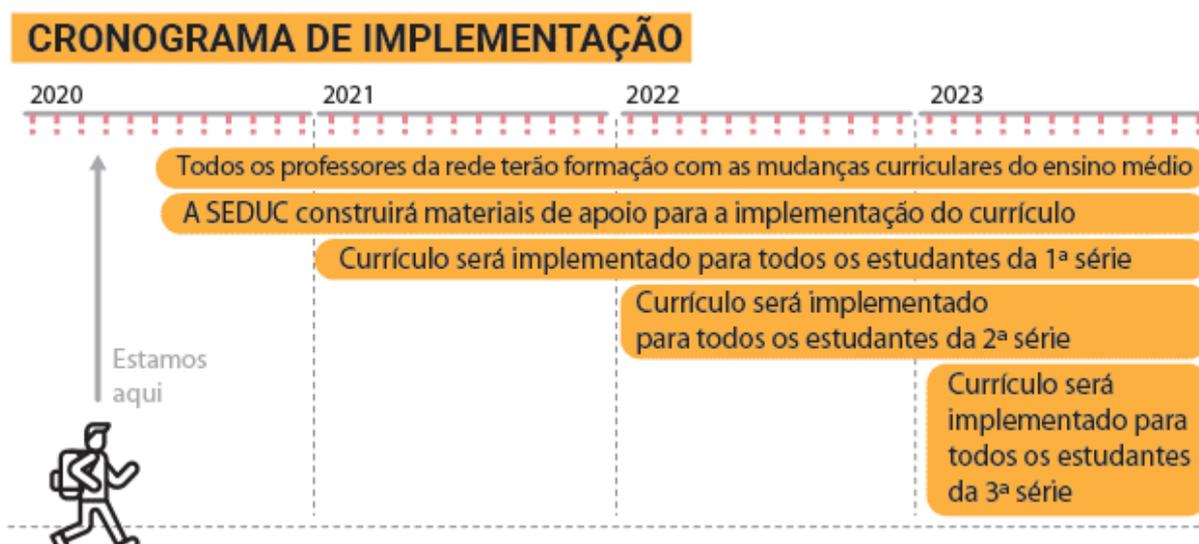
Em 2019, São Paulo (2020) realizou uma consulta pública, conforme o documento Orientações técnicas sobre o currículo paulista, com 70 mil profissionais da rede em 6 seminários durante março e abril de 2019, sendo eles: arquitetura curricular do ensino médio, currículo da área de Linguagens, currículo da área de Matemática, currículo da área de Ciências Humanas, currículo da área de Ciências da Natureza e currículo da Formação Técnica e Profissional. A sociedade civil e os atores da escola pública paulista tiveram a oportunidade de contribuir na elaboração e discussão do currículo.

Os alunos, também durante a transição curricular, foram convidados a responder questões voltadas ao novo currículo, entre elas sobre os itinerários. Ao serem questionados acerca de qual área de conhecimento gostariam de se aprofundar, 49% responderam: Formação técnica e profissional e o motivo principal seria para se preparar para o mundo do trabalho. Em relação aos alunos da

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino noturno, 73% responderam que a melhor proposta para estas modalidades de ensino é a oferta de cursos técnicos.

Apesar da pandemia do Coronavírus, a Secretaria de Educação de São Paulo (2020) garantiu oferecer formação continuada a respeito dessas mudanças pedagógicas por meio de Atpcs, formação online ou presencial e material de apoio ao professor. Além disso, a SEDUC-SP (2020) acrescentou no cronograma de execução, a implementação do currículo do Ensino Médio na 1ª série em 2021, o aprofundamento curricular em 2022 para a 2ª série e em 2023 todo o ensino médio estará utilizando o currículo paulista, conforme a figura 3.

Figura 3: Cronograma de Implementação



Fonte: São Paulo (2020).

Embora o cronograma não tenha se concretizado ainda, após o ano de transição curricular, o currículo paulista do Ensino Fundamental II foi implementado em 2020 e as novas disciplinas do Programa Inova Educação foram postas em práticas tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

2.4 Programa Inova Educação e as novas disciplinas

A transição curricular aconteceu como ação inicial do estado paulista, em paralelo com o Novotec, em 2019, em que funcionários, professores e comunidade escolar conheceram as futuras mudanças curriculares, discutiram e adaptaram-se às possíveis metodologias na rede pública.

Esta transição veio atrelada à formação continuada dos professores, por meio do Programa Inova Educação, desenvolvido pela Escola de Formação e

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) da Secretaria de Educação Paulista. O programa apresentou três edições entre formação básica e aprofundada aos servidores estaduais e municipais durante 2019 e 2020, com o objetivo “[...] tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e jovens e os formar para as competências do Século 21” (São Paulo, 2019, online).

O programa oferece um panorama da transição curricular e o novo currículo paulista, além de habilitar os professores para lecionar as seguintes disciplinas semestrais: Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia e Inovação. Os professores interessados em lecionar estas matérias devem concluir 30h de formação básica e 30h de formação continuada aprofundada por ensino à distância. A estrutura do curso é

[...] organizada em dois módulos, um de conteúdo básico, para que os professores se apropriem do novo modelo, e um de conteúdo aprofundado, para entendimento mais detalhado das estratégias de implementação. O módulo básico terá uma carga horária de 30h, sendo 8h sobre adolescência e juventudes e 22h sobre Projeto de Vida ou Eletivas ou Tecnologia. O módulo avançado terá 30h e irá aprofundar os conteúdos vistos no módulo básico e fornecerá mais insumos para implementação exitosa do novo modelo. O objetivo das formações é dar clareza sobre o novo modelo, fortalecer o entendimento sobre o universo do adolescente e do jovem e preparar os professores para lecionarem os 3 novos componentes. Junto com a formação serão fornecidos materiais de suporte. Além destas horas obrigatórias de formação para lecionar os novos componentes, módulos complementares de 30 horas estarão disponíveis. (São Paulo, 2019).

O Projeto de Vida é uma disciplina das Escolas de Tempo Integral (PEI), em que os alunos discutem sobre os sonhos, mundo do trabalho e vida acadêmica. Este componente é um espaço para

[..] o desenvolvimento das competências socioemocionais, que tem um papel fundamental para a aprendizagem nas disciplinas tradicionais, como Língua Portuguesa e Matemática, assim como para a empregabilidade futura dos estudantes. (São Paulo, 2019).

Em Tecnologia e Inovação, são discutidos os eixos de cultura digital, pensamento computacional, cidadania digital e mundo digital, a finalidade é oferecer aos estudantes conhecimentos e competências para ajudá-los a lidar com a tecnologia em seu meio social.

A Eletiva é, conforme a BNCC (2018), um componente definido a partir da necessidade da escola, desta maneira

Cada escola organizará um “Feirão de Eletivas” no início do ano, para que todos discutam conjuntamente quais serão as Eletivas ofertadas, com base nos interesses e projetos de vida dos estudantes e nas formações e vocações dos professores. Para apoiar o processo, será disponibilizado pela Secretaria um cardápio com algumas opções de Eletivas a partir do levantamento de experiências de sucesso da rede. (São Paulo, 2019, s/p).

O documento oficial, divulgado na página do Programa Inova Educação na aba Perguntas e Respostas para o Professor, declara que as mudanças curriculares ocorreram somente em 2020, portanto “[...] as escolas, os estudantes e as famílias tiveram 08 (oito) meses para se organizarem” (São Paulo, 2019), isto é, o período de transição curricular.

O programa ainda garante, que em relação às disciplinas, haverá somente a inclusão de três: Projeto de Vida, Tecnologia e Eletiva. Pois, a proposta é “[...] ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI), da Escola de Tempo Integral (ETI) e as práticas bem-sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial” (São Paulo, 2019). Para isto, não há necessidade de alteração no horário escolar, pois de acordo com Secretaria de Educação de São Paulo (2019), a educação integral pode ocorrer em qualquer escola seja de período parcial ou integral.

Contudo, inicialmente o programa não será posto em prática no período noturno do ensino médio, embora o documento oficial do Programa Inova Educação (2019) declare que em 2020, iniciaram modelos exitosos com especificidades, como por exemplo, os componentes: Eletiva e Projeto de vida desenvolvidos às sextas-feiras em determinadas escolas de período noturno, entretanto por conta da pandemia do Coronavírus não houve o prosseguimento deste projeto.

Partindo do pressuposto de José Aguiar Nobre e Samuel Mendonça (2016), nossa sociedade exige uma mudança de métodos, currículos e conteúdos na educação visando contemplar a realidade dos alunos. Por isto, o Programa Inova Educação (2019) investigou rigorosamente pais, alunos e funcionários das escolas públicas paulistas no intuito de compreender a relação e objetivos pretendidos pela população atendida na escola, para avaliar e elaborar sugestões de aprendizagens baseadas na experiência do século XXI.

Assim como a maioria das reformas curriculares, um dos pontos primordiais é a erradicação da repetência e da evasão escolar, advindos, em seguida e conseqüentemente, pela má relação entre alunos e instituição escolar. Deste modo, o intuito da Secretaria de educação paulista é restaurar o relacionamento com a

comunidade, por meio destas novas disciplinas e do engajamento na formação contínua, pois de acordo com Nobre e Mendonça (2016), a partir do momento que a família se envolve nos projetos escolares, o engajamento e o resultado satisfatório crescem por conta da valorização das atividades pedagógicas.

Neste contexto, além de um relacionamento frequente, é necessária a reavaliação dos currículos e programas para atender as demandas atuais, portanto se deve

[...] selecionar, entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas. (Paro, 2000, p. 91).

Em respostas às demandas atuais, o Programa diz englobar conjunto de competências necessárias para o século 21, sendo estas: criatividade, pensamento crítico, comunicação, colaboração, habilidades tecnológicas, adaptabilidade, autocontrole, responsabilidade, entre outras. Ainda de acordo com São Paulo (2019), “[...] as competências para o Século 21 estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho, o qual está em constante mudança em função das transformações tecnológicas” (São Paulo, 2019, s/p).

Para garantir a qualidade dos novos componentes, ao final do semestre os professores e estudantes avaliaram o desenvolvimento e aprimoramento do grupo e discutiram prováveis ajustes futuros. Em razão disso, as habilidades socioemocionais ganham ênfase por meio da introdução do Programa Inova Educação.

2.5 Programa Inova Educação e as Habilidades Socioemocionais

O Programa Inova Educação (2019) considera o novo currículo paulista, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio, atrelado a habilidades cognitivas e habilidades socioemocionais, com o objetivo de obter o desenvolvimento pleno do estudante por meio de uma escola conectada com o adolescente jovem.

Apesar de marginalizadas nas reformas curriculares anteriores, as competências socioemocionais são apresentadas pelo Programa Inova Educação como importantes para compreender a maneira como os estudantes pensam, veem,

sentem e interpretam a vida, já que estas representações conduzem a prática escolar (São Paulo, 2020).

Entende-se por competência a teoria dos autores Gentile e Bencini (2000 apud Rodrigues; Pariz, 2005, p. 109), “as competências são entendidas como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Perrenoud (2000), em seu livro 10 novas competências para ensinar, ele define a diferença entre competência e habilidade, sendo elas: a tradução de situações cotidianas e a compreensão de qual ação é necessária; e a outra é a própria ação em si, respectivamente. A fim de criar um elo entre a experiência, aprendizagem e individualidade, o Programa Inova Educação sugere a criação de um portfólio individual, em que constariam informações de cada aluno, sendo elas, informações de cunho físico, emocional, histórico, econômico, entre outros (São Paulo, 2020).

Esta conduta é uma resposta à má interação entre docentes e alunos, declarado pelo relatório da Unesco, citado pelas autoras Andréia Osti e Elvira Tassoni (2019), referente aos 196 mil estudantes que afirmaram que o relacionamento com os professores é péssimo ou ruim, sendo São Paulo o maior percentual de alunos que confirmam esta realidade e agregam este discurso à aprendizagem e o vínculo com a instituição.

Ainda de acordo com as autoras, o contato dos discentes com o objeto de conhecimento e com o ato de lecionar produzem emoções em sala de aula que podem aproximar ou afastar os alunos. Portanto, de acordo com Tassoni (2008, p. 207-208), conforme citado por Osti e Tassoni (2018, p.14), condições afetivas positivas contribuem para que a atividade cognitiva flua livremente. O contrário disso também é verdadeiro. Ou seja, condições afetivas negativas desorganizam os processos cognitivos.

Portanto, é de suma importância o desenvolvimento das novas disciplinas paulistas, dado que elas estimulam a competência socioemocional adquirida por meio de tarefas vinculadas à aprendizagem autorreguladora com aspectos pedagógicos, didáticos, avaliadores e instrumentos de mediação. Com base nas autoras Fabiane Basso e Maria Helena Abrahão (2018), o termo autorregulação refere-se à capacidade de organizar os projetos e criar estratégias para concluir as atividades com êxito.

As três disciplinas exercem esta função, porém cada qual de sua maneira. Em primeiro, o Projeto de Vida, por intermédio do professor, os alunos criam seus próprios planos pessoais e profissionais, ou seja, participam ativamente dos processos metacognitivos e motivacionais de sua aprendizagem. Para isto, designam ações futuras para atingirem o objetivo educativo pretendido, contudo isto não é somente o necessário, em vista que o

[...] ambiente de autorregulação nas primeiras aprendizagens não basta ensinar as boas estratégias, o professor precisa envolver os alunos de uma forma comportamental, intelectual e emocional na atividade (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; Järvelä *et al.*, 2016 *apud* Basso; Abrahão, 2018, p.508).

O mesmo processo deve ocorrer na disciplina de Tecnologia e Inovação, já que por meio dessas estratégias autorreguladas, o estudante monitora sua compreensão do conteúdo, planeja e coordena questões cognitivas e afetivas do seu aprendizado, deste modo produz coletivamente um projeto satisfatório.

Ainda de acordo com as autoras, a interdisciplinaridade é a maior oportunidade para o desenvolvimento da autorregulação, por isso a importância da Eletiva, dado que perpassa por todos os pontos do diagrama de Engeström (1999, 2001), conforme citado em Basso e Abrahão (2018), que compõe o cenário da interdisciplinaridade com foco na autorregulação.

Na eletiva, o projeto desenvolve-se em conjunto entre o professor mediador e o aluno protagonista por meio de interações, sejam por prazer ou por orientações acadêmicas. É vista como uma matéria mais ampla e livre em contraponto com as disciplinas regulares, porém há regras, divisão de trabalho e objetivos também. O diferencial é a exposição à comunidade, pois os projetos desenvolvidos são apresentados semestralmente aos funcionários e família por meio do Feirão de Eletivas.

Neste contexto interdisciplinar, os estudantes se envolvem em atividades coletivas, e lidam com ideias contrárias, cronograma e responsabilidade individual. Para uma aprendizagem autorreguladora, é necessário o envolvimento dos estudantes e a mediação dos docentes. Desta forma, a nova educação demanda que o aluno seja

[...] cada vez mais responsável pelo seu processo educativo. Essa necessidade de desenvolver a autonomia e o senso de responsabilidade pela própria aprendizagem começa logo no início da escolarização, quando o professor, em sua atividade de ensino,

utiliza estratégias e organiza contextos para desenvolver a autorregulação da aprendizagem do aluno. (Basso; Abrahão, 2018, p. 508).

O texto *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*, de Newton Duarte (2001), apresenta uma crítica à pedagogia do aprender a aprender, tendo em vista que o ensino fica a mercê do capitalismo, já que a finalidade da pedagogia é desenvolver as capacidades do aluno para realizar aprendizagens significativas, na perspectiva de contribuir para a autonomia do estudante, constatação que será apresentada no capítulo 4.

O currículo paulista 2021 utiliza-se desta pedagogia, por meio do Programa Inova Educação 1ª Educação, assim como em Duarte (2011), a pedagogia do Aprender a Aprender considera que o conhecimento deve estar conectado com a vida dos alunos e a aprendizagem prática do método científico deve ser mais valorizada que a transmissão do conhecimento científico como, por exemplo, no componente Tecnologia e Inovação, há uma ênfase maior na construção de um robô do que o estudo de quem desenvolveu esta tecnologia.

Em razão de que a pedagogia do aprender a aprender, conforme Duarte (2011), leva em consideração as seguintes premissas: Aprender por si só é superior, o método de construção do conhecimento é mais importante e a atividade do estudante deve envolver os interesses e necessidades do indivíduo. Deste modo, as três disciplinas do Programa Inova Educação utilizam-se destes três pontos em suas práticas pedagógicas, na finalidade de conectar o ambiente escolar com o século XXI.

Após a contextualização sobre a reforma curricular paulista de 2021 e a reforma do Ensino Médio (2016-2018), o próximo capítulo abordará a metodologia proposta nesta investigação com objetivo de compreender o que pensam os coordenadores e professores de Artur Nogueira, São Paulo sobre a Transição Curricular.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos utilizados na investigação. É preciso esclarecer que o método compõe um dos estágios de uma pesquisa, no sentido de descrição do que foi usado, dado que a pesquisa apresenta novas demandas, novas técnicas, novos caminhos para o êxito do processo. Para efeito de organização, dividimos o texto em: perfil das escolas, perfil dos participantes, instrumentos metodológicos e o referencial de análise do material bruto, isto é, análise de conteúdo a partir de Bardin (1977).

3.1 Perfil das escolas

A pesquisa foi realizada em escolas públicas do município de Artur Nogueira, no interior do estado de São Paulo, o município foi destacado por ser a cidade em que reside a pesquisadora durante a investigação. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), a cidade pertence à região geográfica imediata de Campinas e fica a 49,3 km de distância da metrópole e 150,8 km da capital paulista.

A cidade possui uma população de 55.340 em uma área territorial de 178,026 km², o PIB Per Capita é de 20.765 reais. Conforme o IBGE (2018), no município há 6.555 matrículas no ensino fundamental e 1.685 matrículas no ensino médio, além disso, há contabilizado 570 docentes em 28 escolas de ensino fundamental e médio.

Para caracterização da comunidade escolar e seu entorno, houve uma verificação por meio do Plano de Desenvolvimento Urbano Integrado (PDUIs) elaborado pela Região Metropolitana de Campinas (RMC) de acordo com a Lei Federal de 2015 que determina projetos e ações para orientar o desenvolvimento urbano e regional, portanto a figura abaixo mostra as cidades que compõem a RMC, entre elas, Artur Nogueira.

Figura 4: Região Metropolitana de Campinas



Fonte: Emplasa, GIP/CDI, 2018 - Adaptado pelos pesquisadores.

Em relação às escolas de ensino fundamental II e ensino médio da cidade, todas são pertencentes ao estado, pois o município conduz somente as escolas de ensino infantil e fundamental I. Há sete escolas estaduais, e todas são pertencentes à Diretoria de Ensino de Limeira, em razão de que o município é pequeno, portanto, as escolas são agrupadas com instituições de outras cidades, entre elas, Cosmópolis, Cordeirópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis, Limeira, Rio Claro e Santa Gertrudes.

O critério para a escolha das instituições consistiu em dois grupos: insatisfatório, que é o agrupamento de duas escolas com a menor média no SARESP nos últimos 10 anos, e o satisfatório com duas escolas com a maior média. De acordo com a Secretaria de Educação de São Paulo (2019), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é uma avaliação externa desenvolvida desde 1996 para alunos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio com questões que envolvem Língua Portuguesa e Matemática.

A avaliação é aplicada pela Secretaria de Educação do estado com a finalidade de monitorar os avanços da educação básica, visando diagnosticar e orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados são utilizados na integração do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

Ainda de acordo com a SEDUC-SP (2019), o cálculo do Idesp permite que a escola acompanhe sua evolução anualmente, para isto o índice é calculado pela multiplicação de dois indicadores: Indicador de desempenho (ID) e indicador de fluxo (IF), sendo este último o que avalia o período que os alunos levam para aprender em cada etapa de escolarização.

Para preservar a especificidade de cada escola, optou-se por nomear as escolas categorizadas como satisfatórias como ES1 e ES2 e as insatisfatórias como EI1 e EI2. Todas as instituições de ensino atendem do 6º do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e funcionam nos três períodos, somente a EI2 não funciona no período noturno.

As escolas ES1 e EI1 são separadas por três ruas, contudo são pertencentes a bairros diferentes de classe média, deste modo os alunos têm o poder de escolha a respeito do local de matrícula, caso necessário. Com base nos dados apresentados na Qedu (2020), advindos das avaliações externas, todas as escolas possuem condições sanitárias, abastecimento de água, energia e condições de infraestrutura, como: espaço para a cozinha e alimentação dos alunos, sanitários, sala de leitura, laboratório de informática, quadra escolar, internet e salas específicas para gestão escolar e para os professores.

Em suas particularidades, o Qedu (2020) informa que a escola ES1 possui 12 funcionários e por volta de 900 estudantes, entre eles, 10 alunos especiais. Entretanto, há somente computadores no laboratório de informática e não há sanitários para alunos portadores de deficiência.

A escola ES2 possui 6 funcionários e 679 estudantes, entre eles, 15 alunos especiais. Para uso dos discentes, há 19 computadores, aparelhos tecnológicos e não há banheiros sanitários acessíveis aos portadores de deficiência. Ainda de acordo com o Qedu (2020), a escola tem a maior participação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a maior nota no IDESP entre as escolas estaduais da cidade (Artur Nogueira, 2020).

Em relação às escolas pertencentes ao grupo insatisfatório, a EI1 possui 6 funcionários e 679 alunos, sendo 15, alunos especiais. Somente os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência e há 19 computadores para uso geral da escola.

A escola EI2 possui 10 funcionários e 370 estudantes, entre eles, 15 alunos especiais. A escola possui dependências e sanitários acessíveis, aparelhos

tecnológicos e 16 computadores para uso dos discentes. A instituição é nova, e o intuito da construção da escola foi atender às famílias do programa social federal de habitação Minha Casa Minha Vida, implantado recentemente na cidade, de acordo com a Caixa (2020) este programa subsidia a aquisição da casa própria para famílias com renda até 1,8 mil reais e facilita condições de financiamento para moradias em áreas urbanas. Contudo, apesar dos poucos anos de funcionamento, a instituição é descrita por Saimon (2020) como “[...] precária infraestrutura e pontua alguns problemas. Mato alto, vidros quebrados e diversos problemas estruturais são algumas complicações”.

A fim de uma visão mais ampla acerca das características das escolas, o novo currículo paulista e suas especificidades, os participantes foram selecionados para esta investigação.

3.2 Perfil dos participantes

Em relação aos participantes, há três grupos, sendo eles: iniciantes, experientes e coordenadores. O primeiro dirige-se aos professores com um a sete anos de experiência na rede pública paulista, ou seja, funcionários que não participaram de concursos públicos da rede e nem de implementações de novos programas educacionais paulistas. Os experientes agrupam os professores com sete a trinta anos de serviço público, os quais podem ter vivenciado mudanças curriculares e efetuações de programas educacionais paulistas de governos anteriores, além de vivenciar concursos públicos na área. Portanto, muitos deles são efetivos, assim como o terceiro grupo formado pelos coordenadores de cada escola.

A fim de garantir o sigilo dos participantes, no processo de análise de dados adotamos as siglas: P para designar os professores e C para os coordenadores. Desta forma, os participantes serão enumerados de 1 a 4 e serão elencados de acordo com as escolas ES1, ES2, EI1, EI2.

O levantamento dos participantes coordenadores considerou os seguintes aspectos: idade, gênero, tempo de trabalho em anos, nível das séries que supervisiona, escolaridade e a inscrição no curso do Programa Inova Educação, conforme o quadro 2.

Quadro 2: Perfil dos participantes – Coordenadores

COORDENADORES					
Escola	Gênero	Idade	Escolaridade	Tempo na função (Anos)	Inova
ES1	F	30	Graduação: Educação Física	8	X
ES2	F	58	Graduação: Biologia	40	X
EI1	F	52	Graduação: Educação Física, Letras e Pedagogia	24	X
EI2	F	54	Graduação: Geografia	30	X

Fonte: Construído pelos autores.

No que se refere ao gênero, a letra F se refere a feminino e M para masculino. O quadro apresenta a questão dos níveis atendidos pelas coordenadoras, nesse aspecto, todas as escolas estaduais do município atendem ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, portanto todas as coordenadoras supervisionam ambas as etapas escolares, para isto elas cumprem 40 horas semanais de acordo com o horário proposto com a gestão de cada unidade escolar.

Outro aspecto de identificação dos participantes é a categorização dos professores e da gestão escolar da rede pública paulista, na investigação as coordenadoras das escolas ES1, ES2 e EI1 são efetivas e da EI2 pertence à categoria F, em âmbito geral, a Secretaria de Educação paulista divide a categorização em 3 grandes áreas, conforme Moura (2013).

1. Efetivos (A): Professores que foram aprovados no concurso público de provas e títulos, portanto possuem vínculo empregatício estável. Caso seja necessário, estes professores são deslocados para outras unidades até encontrarem a quantidade de aulas pretendidas. Estes profissionais podem se candidatar para vagas de coordenação e direção escolar.

2. Categoria F (F): Em 02 de junho de 2007, o estado de São Paulo modificou o sistema previdenciário e conferiu estabilidade aos docentes temporários que exerciam função nesta data. Estes professores possuem garantia mínima de aulas, porém na classificação permanecem abaixo dos efetivos. Esses funcionários podem se candidatar para vagas de coordenação.

3. Categoria O (O): Implementação da LC 1.093/09, isto é, atribuição de aulas para professores novos da rede paulista por meio de uma aprovação em processo seletivo simplificado. Desde 2009, os professores temporários, aqueles que não foram aprovados em concurso público paulista, inscrevem-se no processo seletivo simplificado todo ano e acumulam pontos de acordo com a quantidade de aula e quantidade de dias trabalhados. Esta pontuação é utilizada na classificação do ano letivo seguinte, contudo, a cada 3 anos, a pontuação é zerada e o professor perde o vínculo com a rede pública paulista, para continuar na rede pública paulista, o docente deverá iniciar o processo novamente.

Além dessas três categorias, há os professores eventuais, ou seja, aqueles professores que substituem professores ausentes, outra categoria é o professor readaptado, que por questões médicas, retira-se da classe e altera seu local de trabalho para a biblioteca, sala de leitura ou secretaria. As categorias docentes são identificadas por nomenclatura, situação funcional, estabilidade e atribuição de aulas, como pode-se verificar no quadro 3 abaixo proposto pela autora Moura (2013).

Quadro 3: Categorias Docentes e situação funcional na SEE/São Paulo

	Nomenclatura	Situação funcional	Estabilidade	Atribuição de aulas
EFETIVO	A	Titular de cargo por concurso público	Sim	Na própria instituição escolar em que o docente tem cargo.
CAT ⁶ . F	F	Estabilidade com a LC 1.010/07 / docentes ACT que estavam lecionando em 02/06/2007	Sim	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino
CAT. O	O	Candidatos à admissão e docentes admitidos após a LC 1.093/09	Não	Participa do processo de atribuição de aulas nas Diretorias de Ensino

⁶ Abreviação para o termo Categoria.

EVEN-TUAL	S, I ou V	Lei 500/74 Decreto estadual 24.984/86	Não	Não participa do processo de atribuição de aulas.
READAP-TADO	R	Resolução SE n. 23/2011	Sim	Não participa do processo de atribuição de aulas.

Fonte: SÃO PAULO (1974, 1986, 1993, 2007, 2009b, 2011); BRASIL (1988).
Elaborado por Moura (2013) e adaptado pelos pesquisadores.

O levantamento dos participantes (professores) considerou: idade, gênero, tempo de trabalho em anos, categoria, nível das séries que atua, escolaridade, jornada de trabalho e a inscrição no curso do Programa Inova Educação, conforme o quadro 4.

Quadro 4: Perfil dos participantes pesquisados: Professores

PROFESSORES							
Participantes	Gênero	Idade	Escolaridade	CAT ⁷	Tempo na função (Anos)	JOR ⁸	Inova
GRUPO SATISFATÓRIO							
PI1 ES1	F	26	Graduação: Língua Portuguesa e Língua Inglesa	O	3	30	X
PI2 ES1	F	24	Graduação: Língua Inglesa	O	1	20	X
PE1 ES1	M	48	Graduação: Física Mestrado concluído: Tecnologia Nuclear	A	20	32	X
PE2 ES1	M	28	Graduação: História, Pedagogia Mestrado concluído: Educação	A	8	24	
PI1 ES2	M	30	Graduação: Ciências	O	4	32	X
PI2 ES2	F	36	Graduação: Física	O	8	24	
PE1 ES2	M	47	Graduação: Matemática Especialização: Matemática	A	21	32	X
PE2 ES2	M	34	Graduação: Ciências Biológicas	A	11	24	

⁷ Categoria dos docentes

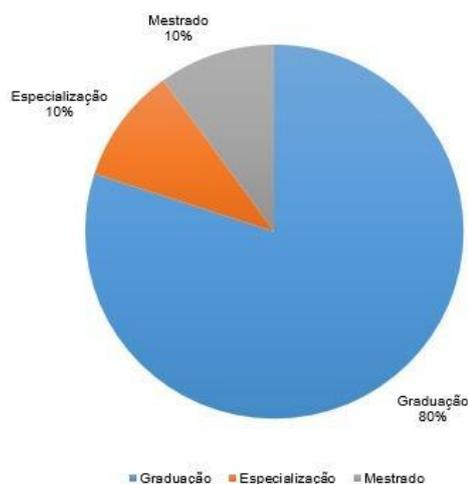
⁸ Jornada de trabalho em aulas semanais.

GRUPO INSATISFATÓRIO							
PI1 EI1	F	39	Graduação: Língua Portuguesa	O	2	28	
PI2 EI1	F	39	Graduação: Matemática	O	12	24	X
PE1 EI1	F	43	Graduação: Geografia e Pedagogia Bacharel: Administração Especialização: Educação	A	20	32	X
PE2 EI1	F	51	Graduação: Língua Portuguesa	A	20	32	X
PI1 EI2	F	24	Graduação: Matemática	O	2	24	X
PI2 EI2	F	32	Graduação: Química	O	5	20	X
PE1 EI2	F	45	Graduação: Matemática e Física	A	26	32	
PE2 EI2	F	35	Graduação: Artes	F	15	32	

Fonte: Construído pelos autores.

Com referência à exclusividade na rede pública paulista, há 10 professores, contudo entre os participantes, 6 professores afirmaram possuir jornada dupla, sendo dois em escolas particulares, 2 em escolas municipais no em torno da cidade, 1 no comércio local e 1 em uma empresa situada no município e uma coordenadora do EI1 afirmou trabalhar em uma empresa familiar.

A escolaridade máxima dos participantes da investigação distribui-se entre superior completo, especialização e mestrado concluído. Todos os participantes, 4 coordenadores pedagógicos e 16 professores, possuem diploma de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, entre elas: Artes, Química, Física, Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Inglesa e Ciências. Conforme o gráfico abaixo, 80% possuem graduação, 10% especialização e 10% mestrado na área educacional, conforme o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Escolaridade máxima dos participantes de Pesquisa

Fonte: Construído pelos autores.

Por fim, para dados quantificáveis, conforme Rossano Dal-Farra e Paulo Lopes (2013) no texto Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos, realizou-se um *survey*, isto é, um levantamento com maior número de participantes, por meio de um questionário fechado⁹, que foi validado previamente assim como a entrevista aberta, por 4 professores pertencentes à rede pública de Artur Nogueira que não participaram da investigação e por um grupo de mestrandos pertencentes à linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação.

O questionário foi distribuído aos coordenadores das instituições, desta forma foram selecionados aleatoriamente de 7 a 8 professores de cada escola, totalizando em 30 professores. Estes participantes responderam a determinadas questões, consideradas pela pesquisadora como essenciais à investigação, e similares à entrevista aberta.

Em relação às questões pessoais foram consideradas somente gênero e categoria. Portanto, os participantes identificaram-se como 11 homens e 19 mulheres, sendo estes, 11 pertencentes à categoria Efetivo, 14 a categoria O e 5 categoria F.

3.3 Instrumentos

A pesquisa tem característica teórico/prática. Isto significa assumir que ela se constitui de pesquisa bibliográfica, que se iniciou com a revisão de literatura, análise

⁹ O roteiro do questionário fechado está presente no apêndice 2.

de legislação, pesquisa documental, de documentos de instrução da Secretaria do Estado de São Paulo no Programa Inova Educação e no site da EFAPE, já descritos no capítulo anterior. Do ponto de vista da pesquisa empírica, assume-se a perspectiva qualitativa, sem desprezar aspectos quantitativos.

A pesquisa documental realizou-se com base nos autores Manzato e Santos (2012) que definem a investigação de documentos como uma ferramenta para descrever características da realidade presente. Para esta finalidade, foram selecionados os documentos de divulgação dos currículos, o curso do Programa Inova Educação e os documentos da transição curricular. Considerando que o objetivo da investigação é estudar como os professores e gestores concebem a transição curricular de 2019, optamos pela realização de uma pesquisa de cunho quali-quantitativa. Partindo do pressuposto que para compreender o atual e vasto problema pesquisado seriam necessários diferentes tipos de coleta de dados, já que por meio deste método misto,

[...] as múltiplas abordagens podem contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem (Spratt; Walker; Robinson, 2004, p. 6).

De acordo com Chizzotti (1991, p.80) “[...] ir além das manifestações imediatas [...] e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas”. Neste sentido, a pesquisa qualitativa pode enriquecer a compreensão de fatos e investigar o sentido que os atores sociais atribuem e constituem a realidade ao seu redor.

Com este mesmo propósito, realizou-se um *survey*, pesquisa de levantamento com maior número de participantes por meio de um questionário fechado que foi distribuído para professores das instituições selecionadas. O questionário foi elaborado de acordo com o texto A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa dos autores Antonio Manzato e Adriana Santos (2012), com o intuito de medir opiniões “[...] de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente.”

Ainda de acordo com Manzato e Santos (2012), a pesquisa utiliza-se da amostragem probabilística, na técnica amostragem por meio de conglomerados, isto é, seleção de uma população com subdivisões em pequenos grupos, assim

[...] é possível fazer-se a amostragem por meio desses conglomerados, a qual consiste em sortear um número suficiente de conglomerados, cujos

elementos constituirão a amostra. Ou seja, as unidades de amostragem, sobre as quais é feito o sorteio, passam a ser os conglomerados e não mais os elementos individuais da população (Manzato; Santos, 2012, p. 10).

Portanto, partindo do pressuposto de Flick (2007), utilizamo-nos de um dos quatro tipos de planos de pesquisa integrando quantitativa e qualitativa, já que realizamos inicialmente uma coleta qualitativa exploratória, por meio da entrevista aberta, seguida por uma coleta quantitativa com uso de questionário e, posteriormente, uma abordagem qualitativa de aprofundamento e avaliação de resultados.

A análise de resultados utiliza-se da análise de conteúdo partindo do pressuposto que o discurso pode ser construído de acordo com o viés do significado e significante,

[...] acredita-se que os discursos sempre são intencionais, pelo menos para o sujeito que o profere, pois é ele quem seleciona, organiza e expressa. Assim, não há discurso desprovido de intencionalidade. Para confirmar, basta analisar a seleção das palavras, a sua organização, ou mesmo a falta de palavras, os silêncios (Ferreira, 2020, p. 9).

Por fim, a investigação tem como foco investigar de maneira qualitativa, sem desprezar aspectos quantitativos, a transição curricular e a implementação do novo currículo do estado de São Paulo por meio da óptica dos professores e gestores. Para isto, analisaremos os dados dos participantes por meio da análise de conteúdo, de acordo com Laurence Bardin (1977), nas seguintes categorias: o Programa Inova Educação, Transição Curricular, currículo e o cenário paulista atual.

3.4 Análise de Conteúdo

Tendo em vista o problema de pesquisa: o que pensam os professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019 operada pelo governo do Estado? Consideramos a definição de pensamento a partir do Dicionário Básico de Filosofia de Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001), em que é definido como uma

Atividade da mente através da qual esta tematiza objetos ou toma decisões sobre a realização de uma ação. Atividade intelectual, raciocínio. Consciência. 2. Segundo Descartes, os processos mentais, em um sentido amplo. "Sou uma coisa que pensa, isto é, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que ama, que odeia, que deseja, que não deseja, que imagina também e que sente" (Terceira meditação). 3. Atividade intelectual através da qual o espírito humano forma conceitos e formula juízos. Faculdade de julgar. "Pensar é conhecer através de conceitos" (Kant, Crítica da razão pura); e "pensar é unir as

representações na consciência (..) a união das representações em uma consciência é o prejuízo. Pensar, portanto, é julgar" (Kant, Prolegômenos). 4. Diferentemente do conhecimento, que visa apropriar-se dos dados empíricos ou conceituais, o pensamento constitui uma atividade intelectual visando à produção de um saber novo pela mediação da reflexão. Em outras palavras, o pensamento é o "trabalho" efetuado pela reflexão do sujeito sobre um objeto, num movimento pelo qual a matéria-prima que é a experiência é transformada, de algo não-sabido, num saber produzido e compreendido. (Japiassú; Marcondes, 2001, p.149)

A definição de pensamento se apresenta como necessária na consideração de análise justamente do que pensam os participantes da pesquisa. É preciso considerar, portanto, que se buscou compreender as crenças, valores e concepções dos participantes, isto é, aquilo que pensam sobre a pesquisa. Esta definição responde ao questionamento da banca de qualificação no qual agradecemos.

Adotamos a análise de conteúdo como instrumento analítico, no intuito de explorar as singularidades e as diferenças nas representações do tema. Conforme a autora Laurence Bardin, em seu texto *Análise de conteúdo*, publicado em 1977, a análise de conteúdo iniciou nos Estados Unidos como um instrumento de análise das comunicações, em um contexto behaviorista das ciências humanas, no intuito de auxiliar o governo na compreensão das políticas e estratégias dos países estrangeiros, por meio de documentos acessíveis, como por exemplo, a imprensa e o rádio.

Desta forma, com auxílio de instrumentos de precisão e uma atitude interpretativa seguida de processos de validação, no âmbito da propaganda e imprensa, em 1927, a análise de conteúdo foi utilizada para combater propagandas nazistas como uma questão de ciência política.

A partir disso, Bardin (1977) define o termo análise de conteúdo, como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". (Bardin, 1977, p.38).

Ainda de acordo com Bardin (1977), é um método empírico que se baseia em orientações, por meio de um conjunto de técnicas de análise, dependendo do objeto principal. Para isto, inicialmente, é necessário observar a quantidade de pessoas implicadas na comunicação, a natureza do código e o suporte da mensagem.

A descrição analítica, ou seja, o tratamento das informações pode ser construído pelo viés dos significados, isto é, a temática, ou dos significantes, com foco na análise léxica e procedimental.

O intuito é inferir os conhecimentos relativos às condições de produção, de acordo com os indicadores, sejam quantitativos ou não, relativos às condições de produção e recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A informação, conforme Bardin (1977), é a presença ou ausência de dada característica de conteúdo ou um conjunto do fragmento da mensagem. Desta forma, o objeto é a palavra, ou seja, a prática da língua realizada por emissores. Tendo em vista a dissertação, a análise de dados parte do estudo da palavra proferida nos discursos dos emissores presentes na entrevista aberta e no questionário fechado.

Em relação à organização, com base em Bardin (1977), utilizamos as três fases da análise de conteúdo. A primeira, a pré-análise, corresponde a “[...] um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p.95).

Desta maneira, iniciamos com uma revisão de literatura, tendo em vista a questão de pesquisa e a justificativa de relevância social, além disso, escolhemos os documentos fornecidos pelo Programa Inova Educação como meio para explorarmos nosso objetivo geral de compreender o que pensam professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019, em razão disso os objetivos específicos envolviam a descrição do conceito currículo, a identificação da relação entre a Reforma Nacional do Ensino Médio 2016-2018 e o Ensino Médio Paulista e a categorização e análise dos discursos proferidos durante a entrevista aberta e o questionário fechado sobre a transição curricular no município de Artur Nogueira, São Paulo.

Em seguida, Bardin (1977) pontua a exploração do material escolhido, deste modo as informações importantes advindas dos documentos disponibilizados durante o desenvolvimento do Programa Inova Educação entre 2019 e 2020 somar-se-ão às respostas dos participantes e à teoria desenvolvida no capítulo um e dois, para assim pôr em prática, a última fase da análise, o tratamento dos resultados, em razão do objetivo e da interpretação, tendo em vista que

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial (sic)), permitem estabelecer quadros de

resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 1977, p.101).

Portanto, o pesquisador deve, por meio do material bruto, atribuir significados aos resultados a partir da perspectiva dos objetivos propostos e novas possibilidades. Em vista disso, elaboramos três categorias, no intuito de analisar as informações obtidas nas entrevistas e no questionário fechado com os participantes, expostas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Este capítulo apresenta a análise do que pensam os participantes da pesquisa sobre a transição curricular paulista inspirado nos conceitos da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) e fundamenta-se nas respostas do questionário fechado e nas entrevistas abertas feitas com coordenadores e professores de quatro escolas estaduais de Artur Nogueira, São Paulo. As falas dos participantes sob a ótica da análise de conteúdo revelaram a escolha das categorias, sendo elas: Programa Inova Educação, Transição Curricular e Currículo e o cenário paulista atual.

O critério de escolha à luz da análise de conteúdo, especificamente a análise categorial, pois de acordo com Bardin (1977), todo texto em sua totalidade apresenta presença e/ou ausência de itens de sentido, portanto por meio de uma pesquisa dirigida, em que a pesquisadora orientou seu roteiro conforme os objetivos traçados na investigação, as categorias foram organizadas a partir da temática, como meio para “estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” (Bardin, 1977, p.106).

Por conta da similaridade das respostas dos participantes, optamos por realizar uma análise transversal, ainda conforme Bardin (1977), em razão de que as entrevistas foram recortadas conforme cada tema-objeto, desta forma este capítulo estrutura-se por meio das transcrições de falas, tanto das coordenadoras quanto dos professores, expondo as semelhanças e divergências em seus enunciados. Ademais, no processo de análise de dados adotamos as siglas, como já pontuado no procedimento metodológico, para manter o sigilo dos participantes.

Deste modo, os discursos serão expostos levando em consideração o papel social de cada participante em relação ao tema, em vista que “[...] para aprofundar as atitudes do locutor do texto, não basta identificar os objectos e a frequência da sua ocorrência, é necessário determinar as relações” (Bardin, 1977, p.166).

Para efeito de organização, este capítulo está dividido em quatro partes: definição e esclarecimento da análise de dados utilizada, na sequência o que pensam os coordenadores e professores sobre o Programa Inova Educação, Transição Curricular, currículo e o cenário paulista atual.

4.1. O que pensam coordenadores e professores

A entrevista aberta e o questionário fechado discutiram o desenvolvimento da transição curricular paulista 2019, a aplicabilidade e relevância do Programa Inova Educação como formação continuada para professores e gestão escolar, a implementação do Currículo Paulista, a concepção de Transição Curricular e o contexto da educação paulista na disputa pela referência educacional brasileira. O roteiro de questões foi igual para todos os participantes, contudo os professores responderam a uma pergunta a mais que os coordenadores, a questão é referente à prática docente das novas disciplinas introduzidas pelo Programa Inova Educação.

O roteiro foi construído, com base em Bardin (1977), a partir de estruturas de encadeamento de associação, isto é, as questões foram organizadas de acordo com as palavras indutoras, pois a autora (1977) declara que estas palavras podem suscitar determinados investimentos psicológicos a depender das variáveis externas dos locutores, como por exemplo, idade, traços de personalidade, tempo de trabalho, entre outros.

Em vista disso, apesar dos participantes serem agrupados em três grupos, durante a análise das falas, não houve a necessidade de uma triangulação dos dados, tendo em vista que os grupos, professores iniciantes e professores experientes, de forma geral, defenderam os mesmos pontos de vista e possuíam características similares.

Dado isto, o capítulo foi inspirado por possibilidades de comparação entre, ainda de acordo com Bardin (1977), os discursos dos professores em contraste com os dos coordenadores, e vice-versa.

4.2. Relevância do Programa Inova Educação

Esta categoria originou-se a partir das questões propostas no roteiro acerca da motivação e pertinência da formação continuada Programa Inova Educação na implementação do currículo paulista. Sob a ótica da análise de conteúdo, apresentaremos as discussões a respeito do discurso progressista, de políticas públicas mal aplicadas e a relação do currículo com a baixa qualidade e descontinuidade dos programas educacionais paulistas.

Ao ouvir os participantes e convidá-los a refletir sobre a relevância da formação continuada Programa Inova Educação, eles enfatizaram a utilização da

tecnologia no novo currículo. Conforme ES2C *“(...) no Inova, achei interessante eles trabalharem o letramento tecnológico. Eu achei isso muito bacana, na disciplina de tecnologia falaram da linguagem computacional, essa linguagem está no dia-a-dia dos nossos alunos e direciona para o uso correto da tecnologia (...)”* (ES2C).

Apesar de ser opcional, todas as coordenadoras realizaram o curso, a participante EI1C enfatizou a importância dessa formação continuada. De acordo com EI1C, *“(...) quanto mais a gente estuda, mais a gente se apropria do conhecimento e tem a possibilidade de passar para frente e para aqueles que necessitam (...) O Inova mostrou propostas pedagógicas e maneiras de se reinventar nesse período de mudança curricular”* (EI1C).

Todas as coordenadoras atribuíram a motivação à oportunidade de orientar professores e alunos neste período de transição, dado que houve poucos momentos de interação e discussão das informações sobre a implementação do novo currículo paulista. De acordo com a ES1C, e reafirmado pelas falas das demais coordenadoras

(...) no começo de dezembro de 2018, nós tivemos uma formação na diretoria de ensino em que o Programa Inova Educação e a Transição Curricular foram citados. Eles mostraram de maneira geral os currículos do Fundamental e Ensino Médio que estavam sendo construídos. E aí, no início de 2019, nós tivemos que apresentar isso na semana do planejamento escolar, depois as informações chegavam por meio dos documentos oficiais ou conversas paralelas entre as escolas, então o Programa Inova Educação foi um meio da gente descobrir os caminhos que seguiríamos a partir da transição curricular (ES1C).

Por outro lado, nem todos os docentes realizaram o curso, os adeptos atribuíram à evolução funcional e à segurança financeira como principais pontos motivadores acerca da inscrição do curso. Conforme o PE1EI,

(...) nós nunca sabemos como será o ano seguinte, então é tudo uma questão de segurança, ainda mais que ninguém tinha muita informação sobre essas novas disciplinas. Todo ano fica aquela história que irá faltar aula, a gente precisa ter outras alternativas (PE1EI1).

Contudo, os docentes queixaram-se sobre a falta de conteúdos práticos nas três modalidades do curso. O PE1EI2, assim como todos os docentes participantes com mais de cinco anos de carreira na rede pública paulista, afirma que

(...) para quem já está há muito tempo no estado, o curso foi muito aquilo que a gente já está cansado de saber. Eu não achei nada diferente, nada que vai me ajudar muito na aula. O curso ficou muito em teorias e a gente

que está há muito tempo na educação, não vê muita novidade não, além de que os conteúdos se repetiam entre os cursos. (PE1E12).

Apesar disso, todos declararam que a maior parte das informações, consideradas atuais, acerca do currículo veio de discursos não oficiais, contudo o Programa Inova Educação foi precursor nesta circunstância, assim tornou-se mais do que uma formação continuada, mas uma introdução do novo currículo nas escolas públicas paulistas. Em contraponto ao discurso apresentado nas reformas curriculares paulistas anteriores, conforme Miralha (2018) já citada no capítulo 1, é comum a exclusão dos professores na construção dos documentos oficiais como programas, currículos e demais mudanças pedagógicas. Desta forma, o Programa Inova Educação é uma resposta às estratégias de resistências anteriores.

A imagem apresentada na revisão de literatura, especialmente em Ortega (2019) sobre a reforma curricular paulista de 2008, é que a Secretaria de Educação de São Paulo é autoritária e precipitada. Neste sentido, o Programa Inova Educação é retratado por 3 das 4 coordenadoras como um discurso progressista, pois orienta os professores a proporem situações que envolvam a consciência política, os conteúdos disciplinares relacionados ao dia a dia dos alunos e o auxílio na elaboração da visão de realidade por meio de grupos de discussão. Entende-se como discurso progressista a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

Em contraponto, a maioria dos professores descreveu o Programa Inova Educação como um discurso autoritário, de acordo com Orlandi (1987), devido à falta de interação entre os interlocutores e um apagamento na fala de um dos interlocutores.

A coordenadora EI2C, advinda de outro município paulista, afirma a importância de consultar a população acerca do currículo da educação básica, pois ela já vivenciou experiências satisfatórias,

(...) em meu emprego na rede em 2007, lembro que eu estava na diretoria de ensino de Itapeverica da Serra, e lá teve uma reunião para discutir a aplicação do novo currículo. Eu lembro que na escola que eu estava teve uma grande rejeição por parte dos professores. A diretoria de ensino tirou um dia para discutir com os pais, professores e gestão sobre a transição e o novo currículo, havia muitos pais na escola, eles nem sabiam direito o que era aquilo que eles não tinham nada concreto em mãos, mas todos saíram informados que haveria uma mudança. E aí foi implantado. (EI2C).

No curso Programa Inova Educação, de acordo com os participantes entrevistados, há depoimentos de professores e alunos de escolas da rede pública paulista que já implementaram as novas alterações advindas das novas disciplinas e do novo currículo paulista. Contudo, o PI2ES2 declara que há uma grande distância entre estes relatos e a vivência das escolas nogueirenses.

(...) a maioria das escolas da cidade não possui metade dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas apresentadas. E ainda, nossas gestoras não conheciam muito bem as informações necessárias para suprir as questões apontadas semanalmente nas reuniões da escola (PI2ES2).

Além disso, as demais coordenadoras confirmam a falta dessa vivência entre a gestão escolar e a comunidade na Diretoria de Limeira. Ao serem questionadas sobre a implementação das novas disciplinas e demais aspectos advindos do Programa Inova Educação, a participante ES1C declarou que

(...) do jeito que veio as disciplinas do Inova [sic] na minha opinião, não foi da melhor maneira porque ele tinha que ter começado no ensino regular. Eu acredito que a educação do jeito que está não está funcionando, e de fato, necessita de mudanças. Sou a favor disso, mas não do modo que veio, eu acho que não será tão proveitoso, porque foi colocado do sexto ao terceiro ano do ensino médio. Foi uma coisa muito macro. Então, fica difícil se adequar e gerar conteúdo. Então, se tivesse começado uma fase de teste: somente o ensino médio ou somente o fundamental II, para ter uma noção de como vai ser no dia-a-dia, a realidade de cada escola é diferente, e eu acho que foi implementado de maneira macro sem um estudo de caso mais rigoroso. (ES1C).

A coordenadora pontua a falta de estudo de testes antes da implementação da política pública educacional, assim como outros professores como PI2ES1, PI1ES2 e PE2EI2. Desta maneira, esta fala evidencia a ausência de uma perspectiva progressista.

Este despreparo foi discutido anteriormente na pesquisa por Raeder (2014), devido a necessidade de toda política pública ter a fase de identificação de alternativas, em que os planos e os objetivos são defendidos e as estratégias traçadas, para após a ação política ser posta em prática de acordo com os materiais disponíveis. Contudo, no cenário educacional paulista, as reformas paulistas são implementadas em macro escalas, sem ponderar os materiais humanos e recursos tecnológicos necessários, e de acordo com Souza (2006), a supervisão e avaliação são capazes de compreender o processo de construção e sanar eventuais situações, entretanto, o cenário paulista educacional não se utiliza deste ciclo corretamente, por isso surge a necessidade de reiniciar uma nova reforma.

Todas as participantes coordenadoras relataram que este novo currículo foi construído por duas razões: adequar o ensino ao século 21 com o uso de tecnologia, já dito anteriormente, e por conta da mudança política de poder governamental. De acordo com o EI2C

(...) quando eu entrei na coordenação identifiquei um grande erro da secretaria de educação, a cada governo que entra, os projetos são finalizados e recomeça outro processo novamente, então nenhum dá continuidade aos programas. Começa com um plano legal, mas para um projeto funcionar, ele precisa de sequência. Então, depois de quatro anos, troca o governo e interrompe aquela sequência e começa outra coisa. Esta linha de raciocínio atrapalha muito a educação, é necessário um prazo maior para ter uma educação de qualidade. (EI2C).

O termo qualidade aparece frequentemente nos discursos dos professores nas entrevistas também, principalmente quando questionados acerca da concepção de educação integral e a relação com as novas disciplinas do currículo. Neste contexto, a qualidade é sinônimo de uma educação prática e aplicável na vida cidadã, e conseqüentemente as novas disciplinas são descritas como um caminho para isto.

(...) eu fiquei com muita vontade de dar aulas nas novas disciplinas, principalmente, no projeto de vida. Poder discutir sobre a vida, política, faculdade e a relação das disciplinas com o mundo lá fora, faz com que a gente veja um propósito na escola. Educar nossos alunos para o mundo, uma educação de qualidade (P11ES1).

De acordo com Luiz Dourado e João Oliveira (2009), no texto *A qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios*, o termo qualidade na educação refere-se a um fenômeno polissêmico e multifatorial que envolve dimensões extra e intraescolares, desta forma a qualidade da aprendizagem engloba desde o currículo a fatores correspondentes ao espaço social e as obrigações do estado que impactam nos resultados educativos.

Portanto, conforme Dourado e Oliveira (2009), dimensões econômicas e culturais influenciam na qualidade da aprendizagem, como por exemplo, merenda escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, entre outros. No caso da dimensão intraescolar, corresponde às condições adequadas de infraestrutura, gestão democrática participativa, condições administrativas, qualificação do professor, dedicação exclusiva, formação continuada, progressão de carreira, acesso e permanência dos estudantes.

Deste modo, a qualidade na educação envolve diversos aspectos, contudo documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE), descrevem a interação aluno-aluno, aluno-professor e recursos destinados à aprendizagem dos alunos como as variantes mais importantes para qualidade de ensino. Todas são discutidas durante o Programa Inova Educação por meio de situações pedagógicas desenvolvidas nas novas disciplinas do currículo.

O discurso dos participantes ancora-se em um interdiscurso de baixa qualidade da educação paulista, contudo o termo currículo não se apresenta como condição primordial para a progressão da qualidade, como mostrado anteriormente por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2006), em razão de que imagem da mudança pedagógica, evocada pelos participantes, é de um processo contínuo com interações entre a Secretaria de Educação de São Paulo e a comunidade escolar, desta forma o Programa Inova Educação ganha espaço como representante desse discurso. Por outro lado, podemos questionar: será que o Programa Inova Educação, a despeito de ganhar esse referido espaço, oferece um discurso qualificado?

4.2.1 Implementação das novas disciplinas do currículo paulista

Encerrado o bloco de questões voltadas para a relevância do Programa Inova Educação, debruçamos nosso olhar na implementação das novas disciplinas: Eletiva, Projeto de vida e Tecnologia e Inovação que envolve reflexões sobre o despreparo e falta de comunicação entre a rede de educação paulista, condições precárias, relação entre professor e aluno e o papel do currículo neste contexto.

Logo no primeiro semestre de 2020, as novas disciplinas foram postas em prática em todas as escolas públicas regulares de São Paulo, portanto como a entrevista ocorreu em julho de 2020, todos os entrevistados já tinham experiências voltadas a este período de implementação inicial.

Estas disciplinas: Eletiva, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação vieram em paralelo com diversas mudanças pedagógicas, entre elas, as nomenclaturas referentes aos conceitos bimestrais, isto é, uma forma diferente de avaliar. Conforme a participante ES1C,

(...) essas disciplinas são obrigatórias, mas não são de cunho de retenção escolar. A avaliação é dividida em três formas: Satisfatório, Parcialmente Satisfatório e Insatisfatório. No caso da eletiva, os alunos têm a oportunidade de escolher uma disciplina, tipo oficina, no meio de várias distribuídas pela escola. Apesar de o aluno poder trocar de eletiva em qualquer momento, a escola prefere não contar esse ponto. Então, os alunos são agrupados pela união de duas séries, assim os 6º anos junto com 7º anos, 8º anos com 9º anos e o ensino médio agrupa-se entre si. Durante o feirão, no início do semestre, a escola apresentou todas as eletivas oferecidas, aqui havia algumas como: estudo para vestibular de Etecs, cuidados com a horta, culinária, matemática financeira, e vários outros. Cada professor elaborou sua ementa que deveria conter avaliações coletivas e processuais, e os alunos escolheram sem saber quem era o professor. Cada turma iria apresentar o produto final dessa eletiva na culminância para toda a escola no final do semestre, mas a diretoria permitiu que fosse adiado para o final do ano, por conta da pandemia. (ES1C).

Contudo, alguns participantes, como os coordenadores ES2C e EI1C, informaram que nem todo o processo das eletivas foram postos em prática, em razão de dificuldades, sendo elas de tempo e logística, respectivamente.

(...) como a atribuição de aula para certas salas demoraram, o feirão somente aconteceu em março, e logo após uma semana, iniciou o ensino à distância devido à pandemia, então a escola que montou os grupos da eletiva. Vários alunos não gostaram da eletiva que ficaram, porém não tinha como consultar todos os estudantes a tempo do início da disciplina e são somente 35 vagas por cada. (ES2C).

(...) devido ao horário das aulas, não foi possível deixar todas as eletivas nas últimas aulas de segunda e sexta, como havia orientado a Diretoria de Limeira. O intuito era que todos os alunos estivessem participando da eletiva no mesmo período escolar, mas a maioria das aulas foram atribuídas para os professores sem avisar desse horário, então ficou impossível conciliar recursos tecnológicos para todas as salas e horários disponíveis para acontecer às aulas com todos os professores responsáveis, a solução foi montar as eletivas com o próprio grupo da sala, assim nenhum aluno mudou de classe, e as eletivas aconteciam em horários alternados como as demais disciplinas. (EI1C).

A questão de logística afetou o componente Tecnologia e Inovação, pois as escolas não estavam inicialmente preparadas fisicamente para aulas semanais que utilizassem recursos tecnológicos,

(...) a disciplina desenvolve atividades de pensamento computacional, letramento digital e tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC). Tem um pouco de nível teórico, tem até apostila para guiar o professor em atividades e materiais de apoio (...) às vezes, são necessários recursos tecnológicos como aplicativos, softwares, objetos digitais de aprendizagem, porque tem muita atividade prática, e no início a escola não tinha essa demanda. A partir de abril, na pandemia, a escola não está aberta para funcionamento presencial, contudo chegou computadores e kits para esta disciplina, mas isso não supre a defasagem da turma atual, eles não tinham material no início do ano, e agora durante a pandemia, têm alunos sem acesso às aulas onlines. (EI2C).

Os professores relataram que as dificuldades iniciaram desde a atribuição de aulas, visto que nem as escolas nem a Diretoria de Ensino de Limeira conheciam efetivamente a prática das novas disciplinas do currículo 2020. Desta forma, foram atribuídas quantidades de aulas e/ou aulas com horários incorretos, causando um transtorno psicológico e financeiro aos docentes.

Além disso, muitas aulas das disciplinas do curso Inova Educação foram atribuídas a professores que não tinham feito o curso, desta forma o docente deveria iniciar o curso, paralelamente com o início do ano letivo.

Os problemas expandiram-se ao longo do ano letivo, como já foi dito pelas coordenadoras, os recursos tecnológicos dispostos no ensino presencial eram escassos, e após o início da pandemia, a situação agravou-se no ensino remoto. De acordo com os professores,

(...) era uma loucura, você queria usar algum equipamento, como TV, e o outro professor estava sempre usando, pois todas as aulas de eletiva eram no mesmo horário. Isso aconteceu com a sala de informática e com outros recursos da escola. (PI2E12).

(...) imagina ter que lecionar uma nova disciplina, mudar toda a sequência de conteúdo das disciplinas regulares. Para o professor é desafiante, tentar adaptar esse currículo a situação social que temos no momento, é normal ficar perdido. (PE2ES1).

O ciclo de políticas de Ball e Bowe, descrito por Mainardes e Marcondes (2009) e já apresentado anteriormente nesta pesquisa, pontua que as políticas devem seguir um ciclo como forma de aplicabilidade. No caso da política pública educacional curricular paulista, os contextos foram desenvolvidos de forma parcial, resultando em dificuldades nos últimos contextos: de resultados e estratégia política.

O contexto de prática iniciou em 2019 com a Transição Curricular e a implementação do Currículo do Ensino Fundamental em 2020, contudo devido à pandemia o processo foi interrompido parcialmente, por isso o currículo do Ensino Médio só será posto em prática em 2022. Assim, durante o uso da política, foi necessário repensar no contexto de resultados, para analisar quais seriam os retornos advindos do ensino paulista no ensino remoto.

Apesar de, até o momento, o governo não ter iniciado o contexto de estratégia política, a investigação tem o intuito de avaliar a política pública paulista, especialmente, a transição curricular.

As dificuldades enfrentadas pela educação paulista nesta reforma educacional foram advindas da distância entre o contexto de produção dos textos e o contexto da prática, conceito embasado em Mainardes e Marcondes (2009), desta forma os retornos advindos destas ações políticas foram parciais, pois devido circunstâncias não previstas nos documentos oficiais como: dificuldades com a infraestrutura das escolas, erro horários das aulas durante a atribuição de aulas e pandemia do Covid-19, a prática tornou-se distante do projeto inicial proposto nos documentos oficiais.

A imagem suscitada dos professores e gestores escolares nos discursos dos participantes é a mesma declarada anteriormente por Moura (2013), já discutida em capítulos anteriores, condições precárias em situações de extrema responsabilização. Tal como, a construção de eletivas com emendas que envolvam tecnologia, atividades interativas e foco em avaliações externas tornam-se também distantes da prática devido à falta de recursos e/ou formação apropriada.

Ao serem questionadas sobre a disciplina de Projeto de vida, as coordenadoras declaram a relação com as escolas do Programa de Educação Integral de São Paulo, em que os estudantes planejam seu futuro com auxílio das atividades escolares para organizarem e desenvolverem gestão do próprio tempo. De acordo com E11C,

(...) o projeto de vida é a oportunidade dos professores terem uma relação mais próxima com os alunos, já é uma disciplina que acontece na escola integral, e a interação entre professor-aluno são bem sucedidas, então acho uma ótima maneira de criar esse contato, muitas vezes os professores passam 90 minutos semanais em cada sala seguindo um currículo super rígido, por isso o convívio fica quase nulo. (E11C).

A concepção de currículo em ambiente escolar apresenta marcas do discurso tradicional, em razão de que a memória suscitada envolve rigidez e transformação pedagógica. Assim como, já dito anteriormente Veiga-Neto (2002), o currículo transformou-se em um produto, assim o conteúdo tornou-se cada vez mais denso e vinculado à prática pedagógica pessoal. Conforme Perrenoud (2000), já citado anteriormente na dissertação, para desvincular-se deste conceito de currículo como rígido e oponente do professor em sala de aula, o currículo deve atender as

[...] necessidades educacionais, deixando de figurar (o currículo) como aparelho de reprodução de saberes e conhecimentos, passando a atuar como instrumento de reflexão da prática pedagógica dos professores e demais profissionais da Educação. (Perrenoud, 2000, p.6).

Portanto, o currículo, assim como toda a aprendizagem escolar, deve aproximar-se da realidade dos estudantes, por esta razão as novas disciplinas têm como princípio o desenvolvimento de habilidades cognitivas em paralelo com as habilidades socioemocionais.

Os docentes apresentaram um discurso negativo em relação às habilidades socioemocionais nas novas disciplinas, devido às questões de logística que envolvem o tema, como por exemplo, o erro na distribuição das aulas, a falta de recursos no presencial e a falta de orientação no ensino remoto, além da exclusão dos alunos do período noturno.

Estas ponderações foram todas descritas pela Secretaria de Educação Paulista como momentâneas devido ao contexto de implementação. Apesar disso, os docentes verbalizam a situação como generalização da prática, ou seja, a Secretaria de Educação de São Paulo propõe uma prática, com base em experiências de determinadas escolas e reproduzem as normas toda rede do estado, assim como pondera o PE1ES2

(...) pegaram algo que eles viram que funciona numa escola que tem um contexto completamente diferente das escolas que a gente trabalha, certamente uma escola de tempo integral, assim falta verba e tempo pra colocar em prática essas ideias tão legais. Sem contar que, apesar de lindo no papel, na hora da prática, essa política é bem seletiva. Então, alunos do noturno devem ter maiores dificuldades, já que são isolados do sistema (PE1ES2).

Inicialmente o programa não será posto em prática no período noturno do ensino médio, embora o documento oficial do Programa Inova Educação (2019) declare que em 2020, iniciaram modelos exitosos com especificidades em escolas de período noturno, como por exemplo, os componentes: Eletiva e Projeto, contudo esta situação ainda não foi posta em prática em toda a rede.

4.2.2 Habilidades socioemocionais e Programa Inova Educação

As habilidades socioemocionais, como já descritas no capítulo 2, são enfatizadas no currículo pelas novas disciplinas. Deste modo, o Programa Inova Educação dedica um módulo completo para este tema, a fim de auxiliar os professores e gestores na conceituação e sugestões de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas. Neste sentido, analisamos questões propostas por meio do roteiro: portfólio, envolvimento familiar, afetividade e aprendizagem.

A partir dos questionamentos sobre o Programa Inova Educação, os participantes confirmaram que situações como o acolhimento e atividades de cunho socioemocional foram desenvolvidas na primeira semana letiva em 2020, seguindo as orientações do Programa Inova Educação 1ª edição disponibilizada em julho de 2019.

Estas atividades são vinculadas ao componente Projeto de Vida, no intuito de conhecer os estudantes e o que esperam do futuro. Neste sentido, a formação continuada do Programa Inova Educação orientou as escolas que produzissem um portfólio para cada aluno, a fim de conhecê-los e documentar suas particularidades cognitivas e socioemocionais coletadas por meio da vivência escolar e das atividades do projeto de vida.

O portfólio é um meio pedagógico válido, porque nós atendemos muito alunos, e muitas vezes a interação fica muito impessoal, é comum um professor conhecer melhor a turma ou eu (coordenadora), então o portfólio ajudaria nesse sentido, todos teriam a oportunidade de compreender melhor e construir um envolvimento maior com a família também, porque nós teríamos as informações pessoais em mãos. (ES2C).

(...) em questões de problemas psicológicos afetivos, o portfólio ajudaria suprir minimamente a situação, mas o ideal seria dois ou três profissionais especializados em psicologia dentro da escola para atender a demanda (...) o aluno precisa de uma atenção que vai além do professor, a maioria das situações que chega hoje na coordenação são questões envolvendo a afetividade, problemas familiares e psicológicos que afetam diretamente a aprendizagem. (E11C).

De acordo com Anita Lilan Zuppo Abed (2016), no texto O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica, as questões que abrangem a sociedade atual e refletem na aprendizagem dos alunos são:

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens. (Abed, 2014 apud Abed, 2016 p. 107).

Apesar de o portfólio ser uma estratégia promissora para que todos os professores tenham a oportunidade de conhecer as particularidades de cada aluno, questões como sobrecarga de tarefas e poucas horas destinadas ao professor na

escola fora da sala de aula impedem o desenvolvimento deste projeto, conforme o discurso dos professores,

(...) tem muitos professores que só têm essa matéria inclusive como esse professor vai criar protocolos para se aproximar dessa família, eu não vejo viabilidade nenhuma nisso. Na configuração atual, eu reforço a ideia de que é um plano muito voltado para ensino integral, porque não é fácil criar os protocolos e a viabilidade de um projeto tão extenso. Na PEI, os professores dividem os alunos e cada um fica responsável por um grupo de tutoria, no caso da regular, no mínimo você ficará com uma sala de 40 alunos (PE2ES2).

(...) mas, dentro da minha realidade de quase 500 alunos com 32 aulas na semana, criar um portfólio é impossível. Mesmo sem o portfólio, a gente procura ter bastante contato com os alunos e nós estamos com eles há vários anos, então a gente conhece família e as dificuldades de aprendizagem, acho que fica difícil não ter esse contato próximo, a diferença é que não tem essa burocracia envolvida, é somente um conhecimento da vida do aluno discutida em reuniões e na sala dos professores. (PE1ES1).

Ainda de acordo com a autora Abed (2016), a escola pode-se ser um local primordial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tanto para estudantes quanto para professores, gestores e comunidade escolar. Contudo, conforme a fala da coordenadora EI1C, apesar da escola se tornar um ponto de interação social, a falta de preparo para certas situações causam desconforto nos gestores e professores. Em vista disso, as habilidades socioemocionais são vistas como mais uma tarefa ao professor, em contraponto também são descritas como “um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem” (Abed,2016, p. 122).

Devido ao fato que, conforme Maria Fleury e Afonso Fleury (2001), em seu texto Construindo o conceito de competência construindo o conceito de competência,

As emoções e os afetos regulam o aprendizado e a formação de memórias. As pessoas se lembram melhor daquilo que lhes despertou sentimentos positivos do que daquilo que lhes despertou sentimentos negativos e se lembram mal daquilo que as deixou indiferentes. As emoções contribuem fortemente na motivação para a pessoa aprender; parecem dar cor e sabor ao que aprende. (Fleury; Fleury 2001, p. 9).

Além disso, como já exposto nos capítulos anteriores, Newton Duarte (2001) critica a Pedagogia do Aprender a Aprender em seu texto. Durante as reuniões pedagógicas na pandemia, e também no Programa Inova Educação em 2019, os professores foram orientados a colocar em ação esta prática pedagógica, em razão

de que o aluno deve criar estratégias para concluir as atividades e organizar seu tempo de estudo.

Em relação esta metodologia, dois participantes, PE1ES1 e PE2ES1, se posicionaram contra, conforme pontuados nos discursos dos professores, a Pedagogia do Aprender a Aprender instiga a desvalorização do conhecimento em relação do método científico e o parecer negativo do professor e da escola no ato de ensinar.

O conhecimento é construído por meio de estratégias pessoais tendo em vista que o aluno deve desenvolver as capacidades para viver na sociedade contemporânea, de acordo os professores PE1ES1 e PE2ES1, o ensino remoto tornou-se esta tarefa ainda mais árdua, dado que a comunicação entre o professor-aluno era segmentada e assíncrona.

Nesse cenário, podemos questionar: Se a Pedagogia do Aprender a Aprender tem como objetivo adaptar os estudantes a sociedade, ao pensarmos na prática paulista, especialmente o itinerário formativo intitulado Formação técnica e profissional, podemos constatar que este ambiente social seria primordialmente o mercado de trabalho, desta maneira estaremos adaptando os alunos a manter o capitalismo? As habilidades cognitivas e socioemocionais ensinadas na rede pública paulista têm como objetivo suprir a demanda de mão de obra?

Conclui-se que, conforme os autores citados neste capítulo, para uma aprendizagem satisfatória é necessária à junção de habilidades cognitivas e socioemocionais na escola. Para isto, o novo currículo paulista destinou as novas disciplinas, especialmente Projeto de Vida, para desenvolver habilidades socioemocionais, interação social e criar laços afetivos em ambiente escolar.

Tendo em vista o foco nas habilidades socioemocionais, os professores citam o programa de Melhoria de convivência e proteção escolar (CONVIVA SP), em que a proposta principal é tornar a escola um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, para isto o programa identifica as vulnerabilidades de cada unidade escolar por meio do Método de Melhoria de Convivência (MMC) e em conjunto, escola e comunidade escolar, desenvolvem ações proativas de segurança. As ações propostas são criadas a partir das 10 competências da BNCC, como a competência 6 a respeito do trabalho e o projeto de vida e a competência 8 sobre autoconhecimento e autocuidado, já citadas no capítulo 2.

O intuito, conforme o docente PE2E11, é

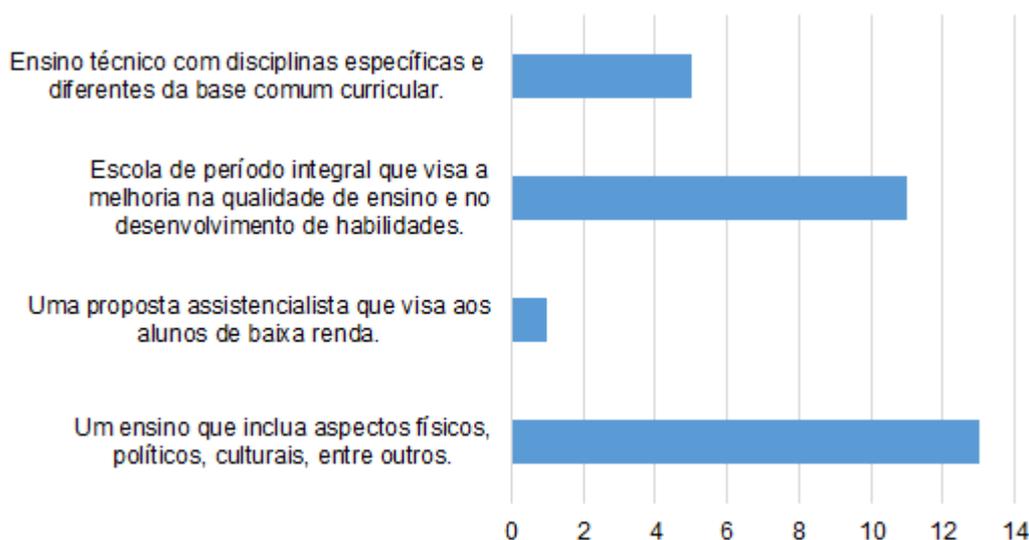
(...) ajudar o adolescente a formar esse pensamento mais crítico e poder tomar alguma decisão. Na verdade, devemos apoiar ele, para assim ele apoiar a si mesmo e acreditar um pouco nele nessa história. Assim, só o professor tem voz para isso, dar oportunidade de visão e voz aos alunos (PE2E1).

Contudo, a maioria dos professores participantes não se sente aptos para tratar de assuntos familiares, questões como esta foram pontuadas pelo Programa Inova Educação como essenciais para aprendizagem do aluno, visto que devemos conhecer os sonhos e as experiências sociais dos alunos ao invés de somente desenvolver as questões cognitivas em ambiente pedagógico.

Nesta circunstância, o participante PI2E12 expõe uma preocupação a respeito da capacidade do professor, dado que

(...) o professor não está apto a isto, nossa formação pedagógica não teve esse sentido. Então, eu acho que nós professores precisamos de uma preparação maior para entrar nesses tipos de assunto, entendeu?! Esses planejamentos envolvem mais a relação familiar. Então, acho que nós não estamos tão preparados para entrarmos nessa relação familiar aí. Estamos lidando com pessoas e problemas familiares, questões psicológicas e sociais, isso envolve uma grande leva de conhecimento que é necessário estudar, não é simplesmente um curso que irá suprir isso (PI2E12).

A partir disso, durante o questionário fechado, os participantes foram questionados em relação à concepção de educação integral apresentada pelo Programa Inova Educação, 13 participantes declaram que educação integral é “um ensino que inclua aspectos físicos, políticos, culturais, entre outros”, por outro lado, em segundo lugar, 11 participantes definiram como “escola de período integral que visa à melhoria na qualidade de ensino e no desenvolvimento de habilidades”, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Questão 6 do questionário fechado

Fonte: Construído pelos autores.

Portanto, por meio das informações apresentadas no gráfico, é possível apontar que o conceito de educação integral ainda é desalinhado entre os docentes, em razão dos discursos proferidos nas entrevistas abertas, consideramos que a ausência de formação sobre tema é uma das principais questões para o resultado apresentado no gráfico acima.

Ao tratarmos de educação integral envolvemos condições afetivas e atividades cognitivas imprescindíveis para alcançar uma aprendizagem efetiva por meio da interação professor-aluno, conforme dito pelas autoras Osti e Tassoni (2018), já citadas nos capítulos anteriores.

Neste contexto, o discurso presente nas falas dos professores avalia a formação continuada como insuficiente no auxílio da construção de habilidades socioemocionais, contudo conforme Santos (2017), em sua dissertação Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que por meio de uma pesquisa qualitativa com cinco professores do Ensino Básico do Colégio ECCOS de São José dos Campos em São Paulo, não há uma formação continuada, atualmente, que auxilie o professor satisfatoriamente nesta metodologia, dado que para isto é necessário desprender-se do ensino tradicional e tornar o aluno protagonista e autorregulador de sua aprendizagem.

Em relação aos enunciados dos participantes a respeito do Programa Inova Educação e as novas disciplinas foram discutidos os pontos mais significativos, em

razão das questões de pesquisa. Neste contexto, consideramos, como o Programa Inova Educação dialoga com a Transição Curricular tendo em vista a participação ativa dos docentes?

4.3 Transição Curricular

Ao fim do bloco de questões voltado ao Programa Inova Educação, os participantes foram introduzidos as questões sobre a vivência escolar pública paulista durante o ano de 2019, em que a Transição Curricular foi posta em prática.

A respeito disso, exploraremos as discussões como: Transição Curricular e participação ativa, para isto, com base em Bardin (1977), para análise de dados, utilizamos os indicadores, tanto explícitos quanto implícito, pontuados pela frequência dos termos e grau de participação, a fim de conhecer o nível de conhecimento do tema tratado.

Em razão disso, no discurso tanto dos professores quanto dos coordenadores, a respeito do que pensam sobre a Transição Curricular, os termos mais recorrentes foram: confusão, adaptação curricular, liberdade, participação ativa, entre outros.

O discurso dos docentes pondera a dificuldade de comunicação que influenciou a conduta pedagógica em 2019. Nesse sentido, os professores nomearam o currículo como meio condutor do ensino, conseqüentemente a ausência deste instrumento desconfigurou o processo de aprendizagem e ocasionou um apagamento na voz ativa do professor, desta forma durante a entrevista aberta, adjetivos como: desorganizado, desordenado e caótico, foram utilizados como sinônimos para descrever o ano letivo de 2019.

Conforme o participante P11E12,

(...) uma confusão, né?! Alguns professores ficaram perdidos, sem saber como deveriam adaptar, pois cada reunião era uma novidade. Não dava tempo de se programar, ainda mais sem um material de apoio que fosse atual e ajudasse no andamento das habilidades e competências de cada ano. Desta forma, durante a transição curricular, nós professores não tivemos voz ativa nos conteúdos trabalhados. (P11E12).

Por outro lado, apesar das dificuldades acerca da logística, já pontuado anteriormente durante o subcapítulo 4.1, outro termo utilizado com maior frequência como resposta ao indicador Transição Curricular, é a liberdade.

Ao levar em conta as variáveis externas, os professores acima de 10 anos de carreira na licenciatura, utilizaram com maior frequência ao referirem-se ao período de adaptação curricular, isto é, a transição curricular.

(...) para mim, foi libertador, trabalhar da maneira como eu enxergo que eu tenho que trabalhar minha disciplina. O livro e a apostila, muitas vezes, te prendem, além de não seguirem o currículo corretamente (PE2ES2).

(...) eles não nos informaram praticamente nada, somente que não era necessário seguir o currículo de 2008 porque iriam colocar em prática um novo currículo, deste modo em 2019, nós professores conhecemos as novas disciplinas, e ao longo do ano trabalhamos nossas disciplinas específicas da forma que acreditamos ser o mais correto. Foi bem legal, para criar projetos, e no caso do 3º ano do ensino médio, focar mais no Enem, pois tinham uma liberdade maior, já que não havia a obrigatoriedade de seguir o currículo à risca (PEIES2).

Assim como os professores participantes, as coordenadoras também proferiram o termo liberdade ao descreverem a transição curricular, que de acordo com todas as coordenadoras, foi desenvolvida e finalizada com êxito com a participação de todos os envolvidos na atividade escolar.

A partir das falas dos participantes, podemos conceituar o termo liberdade como espaço e tempo para desenvolver atividades, além das cobradas nas avaliações externas e/ou retomar conteúdos caso a turma esteja com defasagem, desta maneira o professor tornou-se protagonista, devido à oportunidade de pesquisar, selecionar e pôr em prática materiais pedagógicos extracurriculares. Em vista questionamos: a transição curricular estimulou a liberdade ou a autonomia dos docentes em sala de aula? Os docentes foram estimulados a tomar decisões em sua ação pedagógica ou foram instigados a refletir seu ambiente social tendo em vista suas ações e pensamentos de acordo com o seu papel na sociedade?

4.3.1 Participação ativa na Transição Curricular

Sob a ótica da participação ativa dos docentes no currículo, ao pensar de forma macro, isto é, em toda rede pública paulista, especificamente, nas informações transmitidas pela Diretoria de Educação de Limeira, os docentes descreveram como desleixadas e abandonadas, dado que as informações eram fragmentadas e, muitas vezes, desatualizadas.

Ademais, assim como os professores, as coordenadoras afirmam que, apesar de receberem um questionário para que os professores deixassem suas opiniões e sugestões acerca do novo currículo de 2020, as demais informações eram todas

para apresentar um currículo já pronto por meio de documentos oficiais, em vista disso é possível considerar a transição curricular como um meio de “informar sobre” o currículo e não a própria construção deste, como dito por PI2E12

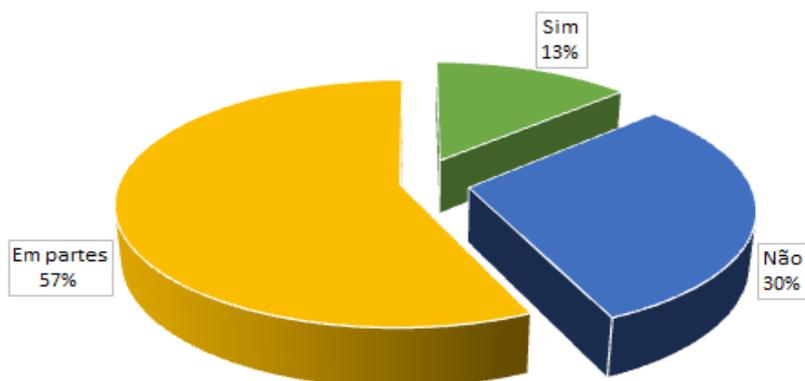
(...) na verdade, o governo só mandou aquela pesquisa de opinião aos professores e gestores para afirmar que a implementação do currículo foi algo democrático, porque todos nós sabemos que já estava pronto, já tinha até sido aprovado pela secretaria. Esse ano de transição foi mais para nos informar sobre do que para criar algo em si. Mas pelo menos, desta vez, houve um tempo maior pra gente se acostumar e pensar como pôr em prática, né, nós não podemos reclamar tanto. (PE1E11).

Nesse cenário, todos os docentes participantes da entrevista aberta falaram que somente receberam as informações durante a transição curricular, por meio das coordenadoras e do curso Programa Inova Educação, portanto reafirmaram a presença da transição curricular ter sido somente um meio de “informar sobre”. Pois, conforme PI1E11, apesar de

(...) existem professores que vão dizer que aconteceram reuniões prévias antes de 2019, em que foi discutido sobre um possível currículo, mas eu já estava na escola e eu não participei de nenhuma dessas reuniões nem fiquei sabendo de nenhuma dessas reuniões. Então, não sei se é preciso ter uma participação mais ativa em conselhos de escola e tudo mais, ou eu não prestei atenção suficiente, mas tanto eu quanto os professores que conheço, não participamos de nenhuma reunião para sugerir algo sobre o currículo. (PI1E11).

No questionário fechado, ao serem questionados em relação à transição curricular, se acreditavam que esta ação fez com que o professor tivesse uma participação ativa na construção do currículo, 57% dos participantes responderam que em partes, dado que as informações eram repassadas com dificuldades entre gestão administrativa, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 3: Questão 8 do questionário fechado



Fonte: Construído pelos autores.

Em contraponto, 30% responderam que não, pois as informações eram "jogadas" e ninguém conhecia direito o porquê de um ano de transição e 13% declararam sim, pois durante o ano inteiro discutiram ações propostas para o ano seguinte.

Portanto, 80% dos participantes do questionário afirmaram que a transição curricular não permitiu totalmente a participação dos docentes na construção do novo currículo paulista; assentimento reafirmado nas entrevistas abertas tanto pelas coordenadoras quanto pelos professores.

Em relação às transmissões das informações pedagógicas, a falta de interesse dos professores é um fator citado, principalmente pelas coordenadoras, como um dos pontos instigadores na prática de mudanças pedagógicas.

(...) a transição curricular foi um momento para refletir a prática pedagógica, no caso eu acho super válido, pois a classe docente é conhecida por não aceitar muito bem as mudanças curriculares, o que é compreensível, se você analisar a trajetória da educação paulista. Então, nós coordenadoras acabamos ficando no meio desse fogo cruzado, já que fomos as responsáveis por passar as informações sobre as mudanças curriculares que muitas vezes eram incompletas. (E12C).

Alguns professores também compartilham deste viés descrito pelas coordenadoras, entre eles, o participante PI1SES1 afirma que um dos fatores na transição curricular foi a

(...) preguiça, por que eu vi acontecer na escola que quando teve a oportunidade do professor ler o currículo e fazer a mudança no currículo, a maioria não fez, porque quando falaram para os professores falarem o que queriam mudar no currículo e dar sugestões, ninguém quis. Acho que isso aconteceu durante o primeiro semestre de 2019, durante a transição curricular, a gente estava estudando as novas disciplinas e eles deram oportunidade de responder um formulário e comentar nossas opiniões para as coordenadoras. A maioria não quis mudar nada, então é difícil a gente julgar e falar que o governo é ruim, mas a gente também não tem vontade de fazer as coisas né. (PI1ES1).

Ao fim dos diversos relatos apresentados sobre o ano de Transição curricular e o papel do professor neste cenário, consideramos a necessidade de compreender o que professores e gestores pensam das mudanças curriculares, em especial a alteração do currículo paulista após 10 anos e a inserção do ensino remoto, tendo em vista a meta paulista de ser referência em educação no país. Em razão disso, considerando os apontamentos dessa categoria, chegamos a importantes questões: O currículo é essencial para alcançar a progressão pedagógica estimada pela

Secretaria de Educação paulista? De acordo com os professores e gestores, quais são os fatores que influenciam esta meta estratégica?

4.4 Currículo Paulista (2020) e o cenário atual

Esta categoria originou-se a partir das questões propostas no roteiro para compreender o currículo paulista e o panorama em torno da meta estratégica de 2020 da rede de educação pública paulista.

Ao serem questionados, os participantes, no geral, descreveram as mudanças curriculares como necessárias para adequar-se à nova sociedade, contudo ao descreverem as mudanças curriculares paulistas, demonstram-se insatisfeitos com a falta de constância.

Nas entrevistas abertas, a maioria dos docentes apresentou a trajetória do currículo como “sem linearidade” e “invariável”, pois conforme o PE1E11

(...) a cada dez anos muda o currículo, já ouvi falarem isso várias vezes, então daqui 10 anos vai mudar de novo. Nós estávamos pautados no currículo de 2009 até 2019, e agora nessa nova mudança, a competência e habilidade ganha mais espaço do que o conteúdo. Apesar dos pesares, no geral, os currículos continuam sendo bem uniformes, até porque é difícil ter mudanças muito drásticas. (PE1E11).

Estas questões como falta de linearidade e invariância do currículo estão ligados aos partidos envolvidos nos governos paulistas, que conseqüentemente supervisionam a Secretaria de Educação de São Paulo, assim de acordo com Lindblom, no texto de Souza (2006) já apresentado na dissertação, os partidos têm um papel importante na construção e priorização das políticas públicas. Em vista disso, a coordenadora E11C reafirma este conceito, em um trecho de sua entrevista, em que diz que

(...) toda vez que troca de governador de São Paulo, eles quebram a linearidade dos projetos, joga tudo fora e inicia de novo, pois cada um quer deixar seu nome na educação. E nós? Somos obrigados a começar o percurso todo novamente. O currículo é o primeiro a ser posto em análise junto com os materiais didáticos. (E11C).

Ambos os grupos de participantes, professores e coordenadores, confirmaram que os alunos são os maiores prejudicados nas mudanças curriculares, em relação aos vestibulares e a vivência escolar.

(...) enquanto o governo prioriza as competências e habilidades e tenta descobrir qual o melhor caminho para motivar e manter o aluno na escola,

não há aprofundamento, assim os estudantes não obtém um aprofundamento para o vestibular e nem uma educação integral. (PI1ES2).

O tema currículo está em ascensão nos locais de discussão pedagógica, devido sua importância na igualdade de ensino a todos, pois por meio de seu uso, constrói-se uma homogeneidade nos conteúdos e diretrizes a respeito das aprendizagens utilizadas em cunho nacional.

(...) se a gente sai de Artur Nogueira e vai para Diadema lá no ABC, eles vão seguir o mesmo currículo. Se você não seguir um currículo, pode atrapalhar os alunos transferidos, além da resolução em provas externas. É uma garantia de que todos tenham uma educação de qualidade. (PI2ES1).

O termo qualidade, usado pela participante PI2ES1, está presente como sinônimo de igualdade ao acesso à educação, dado que ao pôr em prática um currículo, o sistema educacional cria oportunidades de construção pedagógica em qualquer lugar seguindo o mesmo ritmo metodológico, monitorado pelas provas externas, a fim de proporcionar uma aprendizagem satisfatória e uniforme a todos.

Devido ao ensino remoto, a homogeneidade do currículo foi posta em prática em toda rede de educação pública paulista, em razão de que todos deveriam utilizar o mesmo aplicativo para ter acesso às aulas ministradas de forma online.

Desta forma, a partir da fala da participante PI2ES1, podemos constatar que uma educação de qualidade equivale ao acesso e a permanência na escola, além de uma aprendizagem similar em todo o estado. Tendo em vista isto, questões como defasagem pedagógica da classe e particularidades da comunidade escolar são deixadas de lado. Nesse sentido, voltamos os questionamentos já pontuados nesta dissertação, o currículo, além do Programa Inova Educação, são aptos para oferecerem um discurso qualificado, levando em consideração as ações postas em práticas nos últimos anos?

4.4.1 Ensino Remoto

O Centro de Mídias, aplicativo usado para as aulas remotas devido à pandemia do Covid-19, cenário já foi descrito nos capítulos anteriores. O aplicativo fornece as aulas ao vivo e gravadas por meio do site oficial da Secretaria de Educação, no intuito de auxiliar toda rede pública paulista a disponibilizar aulas a mais das lecionadas pelos professores regentes de classe.

(...) ferramenta obrigatória para a resolução de atividades e frequência. O aluno tinha aulas online no horário oposto à classe, além das aulas com a professora regente, desta forma o aluno ficava a mercê da escola, sem momentos de lazer. (PI1ES2).

A dissertação Plataforma Khan Academy: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do Ensino Fundamental I de um município do interior de São Paulo defendida na Universidade Federal de São Carlos- Campus São Carlos, em 2018, por Priscila Vandrea Camargo Duarte, investigou o uso da plataforma Khan Academy de acordo com falas dos professores do ensino fundamental I da rede municipal no interior de São Paulo. A pesquisa comprova que, antes mesmo da obrigatoriedade do ensino remoto por conta do distanciamento social brasileiro, o currículo já estimulava o uso de tecnologias e metodologias híbridas em razão das demandas do novo modelo de sociedade.

No desenvolvimento do ensino remoto em 2020, o estado de São Paulo estabeleceu parcerias com algumas plataformas, deste modo o estudante que está inserido atualmente em um ensino híbrido público paulista, conforme o curso Ensino Híbrido: Práticas de orientação de estudos- 2º edição, disponibilizado pela Secretaria de Educação de São Paulo (2021) por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), pode usufruir dos seguintes recursos digitais: Currículo +, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom e Centro de Mídias da Educação de São Paulo, sendo o último, o responsável principal pela interação entre escola-aluno.

Desde o início de novembro de 2021, a rede pública paulista iniciou a volta às aulas presencialmente com 100% da capacidade, contudo ainda há exceções de determinadas escolas e alunos, devido aos cuidados necessários com a pandemia. Deste modo, o ensino híbrido, isto é, a junção do ensino presencial e remoto, faz-se presente na vida do estudante paulista.

De acordo com alguns professores, apesar das dificuldades, o ensino remoto durante o distanciamento social confirmou que a rede de ensino público paulista tem os recursos necessários para colocar em prática um ensino híbrido permanentemente, em que os alunos possam dividir sua carga horária de forma presencial e online.

(...) eu acho o ambiente da escola extremamente importante, eu acho que é insubstituível. Mas, eu acho que esse momento da pandemia veio mostrar

que a gente pode fazer um ensino integral. Vamos assim dizer, mesclar as duas práticas, por exemplo, o aluno vai para a escola no período da manhã, porque a lógica é aquela troca de informação dentro da escola; aquele convívio social ele é extremamente importante, mas nada impede que no período contrário ele tenha uma atividade online e no outro dia quando ele estiver lá na escola aquilo que ele fez em casa, venha para o ambiente da escola pra ser reforçado e ser reconstruído. Mas, eu não vejo como necessidade ficar o dia todo dentro da escola entre às oito da manhã e sair às cinco da tarde da escola. Assim, é mais prático e podemos pôr em prática uma educação integral de uma forma boa para escola e para os alunos; o Centro de Mídias provou que isso é possível. (PE2ES2).

Em relação às aulas de período noturno, ofertadas para o ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), em escolas de período regular da rede pública paulista, o ensino remoto ofertado pelo Centro de Mídias foi discutido como um meio satisfatório para atender esse público que, em sua grande maioria, trabalha e estuda.

(...) eu acho que deveria ter introduzido faz muito tempo isso, principalmente no ensino médio, os alunos do noturno precisam de ferramentas para ajudá-los. Eles vão perder menos tempo, pois a maioria sofre com os horários rígidos da escola, e a dificuldade de sair do serviço e chegar a tempo à aula, muitos alunos nem jantam. Se fosse posto em prática, eles teriam a oportunidade de trabalhar mais ou conseguir um emprego em um local melhor, sem a dificuldade de conciliar horários, e ainda formar no ensino médio. Para mim, é válida essa prática. (PE2E11).

O ensino remoto acarretou questionamentos a respeito dos materiais complementares, pois as aulas online requerem um maior uso dos recursos tecnológicos da parte dos professores: uso de sites, vídeo aulas e plataformas de estudos com jogos e outros meios didáticos. A informação mais rápida na mão dos alunos é uma oportunidade de aprofundar, de forma didática, os conteúdos apresentados no Centro de Mídias.

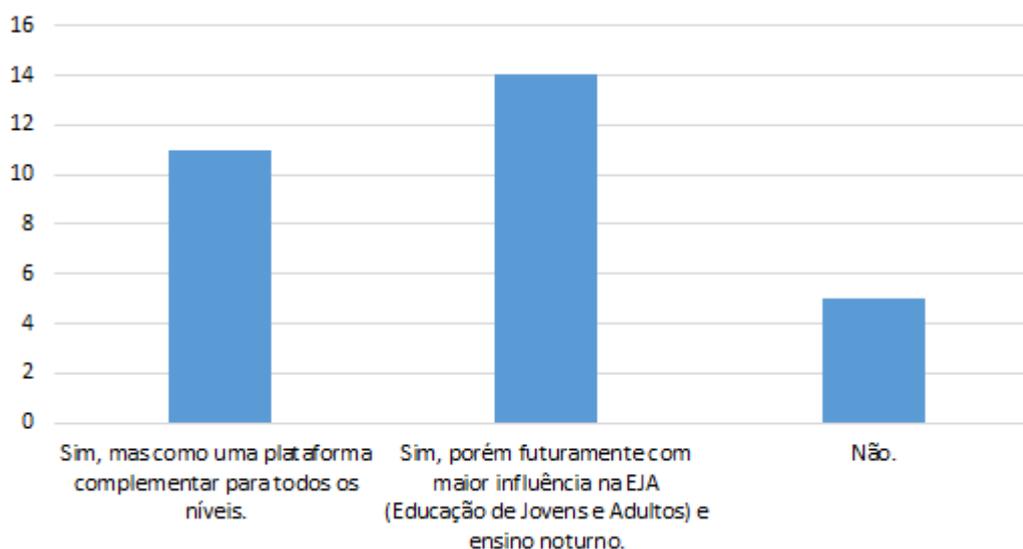
(...) a pandemia ajudou a diversificar cada vez mais e o aluno a usar mais a tecnologia para meios educativos. O aluno acessa o caderno e livro por meio do celular ou de um computador, e se o aluno não tivesse o recurso, era possível utilizar o laboratório da escola ou participar do programa do governo que fornece essas ferramentas tecnológicas. (PE2E12).

Tanto nas entrevistas abertas quanto no questionário fechado, os participantes foram questionados a respeito do intuito do governo do João Doria, antes da pandemia, em inserir as aulas EAD (ensino à distância) de forma gradual e somente como complemento da carga horária, principalmente em contextos de ensino, como o ensino noturno e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesta circunstância, os professores e coordenadores foram questionados se eles

acreditavam em um incentivo maior na inclusão do ensino à distância futuramente por parte do governo paulista.

Em relação ao questionário fechado, 83% dos participantes afirmam que acreditam no incentivo maior pelo ensino remoto, sendo estes, 14 participantes que declaram que a maior influência será na Educação de Jovens e Adultos e no ensino noturno e 11 participantes em todos os níveis escolares, como exposto no gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4: Questão 7 do questionário fechado



Fonte: Construído pelos autores.

Nas entrevistas abertas, os discursos entre docentes e coordenadores foram reproduzidos semelhantemente ao questionário fechado, em razão de que a maioria dos participantes acredita em uma influência no EJA e no ensino noturno futuramente devido ao uso do aplicativo Centro de Mídias já disponível nestes níveis de ensino.

(...) eles já usam o aplicativo, e principalmente para noturno, muitos alunos acharam prático, porque as aulas ficavam gravadas, assim eles tinham disponibilidade de horário, o que facilitou no quesito trabalho. Muitos alunos começaram a trabalhar, já que não tinha mais aquela correria entre trabalho-escola devido ao horário. (PI1ES2).

Em um documento oficial disponibilizado junto com o currículo paulista pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE), a Secretaria de Educação paulista afirmou que o Centro de Mídias já estava sendo elaborado antes do anúncio do currículo de 2020, no intuito de ser uma plataforma pedagógica complementar,

contudo devido à pandemia, foi posto em prática de forma emergencial, portanto ao longo do ano letivo remoto, houve alguns obstáculos a serem superados, como por exemplo, a alteração no layout da plataforma, a inserção de novas ferramentas e os espaços de convívio.

Alguns docentes, durante a entrevista aberta, mencionaram a inexperiência no uso e problemas no funcionamento do aplicativo, desta forma a antecipação do lançamento do aplicativo e a obrigatoriedade do ensino remoto sem orientação ou formação aos professores resultou em discursos negativos em relação ao ensino paulista nos próximos anos, como por exemplo, na fala do professor PE1ES1,

(...) ninguém vai falar, mas para mim o ensino remoto está sendo um verdadeiro fracasso e as consequências respingam nos próximos anos. A Secretaria de Educação não conseguiu colocar em prática o ensino remoto de forma satisfatória, e levando em conta nossa situação atual, será bem complicado recuperar a aprendizagem dos alunos de forma geral, isso por que eu estou pensando nas habilidades cognitivas, imagina as socioemocionais então. (PE1ES1).

Considerando os apontamentos a respeito do ensino remoto, o roteiro elaborado para a entrevista aberta e o questionário fechado destaca a relação entre o ensino remoto e a meta estimada no plano estratégico paulista para 2022, como últimas questões destinadas aos participantes.

4.4.2 Referência na Educação Brasileira

Ao serem questionados se eles acreditavam na possibilidade da Secretaria de Educação de São Paulo atingir a visão em 2022 elaborada pelo governo do João Doria: Ser a principal referência de educação pública no Brasil. Majoritariamente, tanto no questionário fechado quanto na entrevista, responderam que não seria possível, principalmente por conta do período de pandemia que acarretou no ano letivo de forma remota de abril de 2020 a julho de 2021.

(...) é impossível alguém falar de ser referência sem falar de 2020, acho que ninguém irá falar que a meta será alcançada. As consequências da pandemia irão atingir o ano letivo de 2022. A recuperação com os alunos durará muito tempo ainda. (PI1ES1).

Além disso, alguns docentes argumentaram que, mesmo antes da pandemia, esta meta era um sonho distante, pois a educação pública paulista lida com diversas divergências. No âmbito do ensino cognitivo, há a discussão acerca de quais habilidades, competências e/ou conteúdos devem ser trabalhados, conforme a

organização de cada componente curricular e seu nível de ensino em razão de auxiliar os alunos para o convívio em sociedade e no ingresso ao ensino superior.

Em contraponto, há as dificuldades socioeconômicas e afetivas que perpassam a sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Todos estes obstáculos foram mencionados pelos docentes e coordenadores entrevistados, já que na ótica da professora P11E12

(...) não haveria a possibilidade de ser referência na educação, nem mesmo antes da pandemia, imagina agora então (...) O Nordeste está muito mais à frente, tanto por conta do foco nos conteúdos essenciais quanto em relação à valorização dos professores. Aqui (em São Paulo), nós somos desencorajados a lecionar, até mesmo pelos próprios colegas de trabalho, somos titulados como loucos e sem capacidade. (P11E12).

As coordenadoras também defendem esta ideia, dado que

(...) além de todas as dificuldades, nós ainda temos questões sociais que atrapalham a aprendizagem dos alunos, e são questões de difícil controle da escola, como por exemplo, a evasão escolar por conta da fome, trabalho infantil e situações familiares. Então, para ser a meta em 2022, a escola terá que se reformular para tentar controlar estas questões. Eu acho que as habilidades socioemocionais são um início de uma longa caminhada para tentar construir uma relação escola-aluno mais forte. (ES1C).

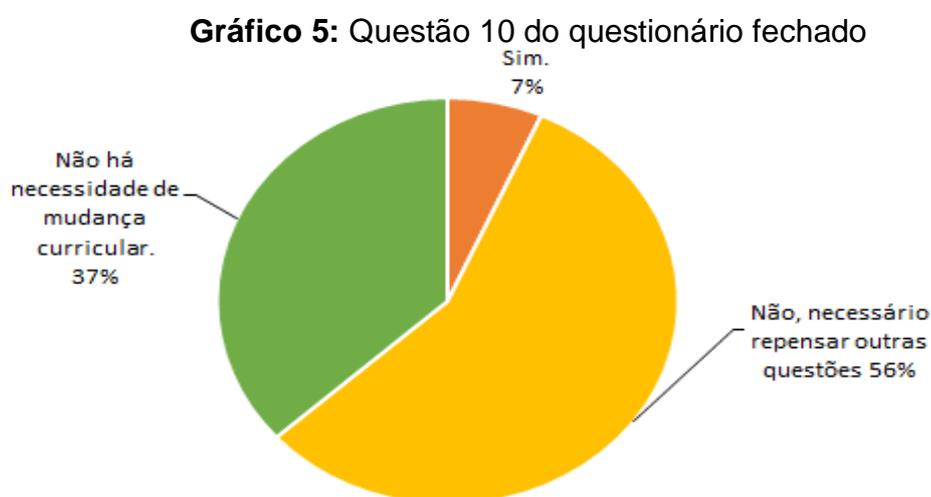
As autoras Hostins e Rochadel (2019) examinam a resistência às práticas de performatividade, dado que as reformas neoliberais na educação buscam produzir um novo tipo de professor e novas formas de subjetividade em meio a “demandas opacas e contraditórias de diferentes tipos de política” (Hostins; Rochadel,2019). Deste modo, em meio à construção de políticas públicas em contexto neoliberal, as políticas públicas educacionais, especialmente as políticas curriculares, ganham ênfase em estudos como forma de resistência às práticas de performatividade.

Apesar de o currículo ter um papel de regulador da performatividade, ainda não é suficiente para igualar toda a rede pública paulista para tornar-se referência brasileira. É importante, mas não essencial, à vista disso, a professora PE2ES2 defende que

(...) o novo currículo não vai fazer tanta diferença para atingir a meta de 2022. Os fatores estruturais e as práticas, como por exemplo, as salas de aulas lotadas, o desenvolvimento parcial de reforço para os alunos com defasagem, a desorganização da classe e falta de funcionários influenciam mais na qualidade da educação, seja ela medida por provas externas ou por questões internas da escola. Em ambas as situações, a iniciativa do professor é a mais importante. (PE2ES2).

Essa iniciativa do professor pode ser visualizada como um ato de resistência, dado que o professor pode construir sua imagem docente a partir da vontade ou falta de vontade na prática de ensino.

Os participantes do questionário fechado, assim como na entrevista aberta, foram informados que, de acordo com o Plano estratégico de São Paulo 2019-2022, a visão para 2022 na educação é que São Paulo torne-se a principal referência na educação pública nacional, em razão disso os participantes deveriam responder se acreditavam na possibilidade de atingir essa nova meta, após a implementação do novo currículo paulista, assim como mostra o gráfico 5 abaixo.



Fonte: Construído pelos autores.

Em vista disso, 93% dos participantes responderam negativamente, entre eles, 56% afirmaram a necessidade de repensar outras questões além do currículo e 37% declararam que o currículo não deveria ser um dos pontos necessários para estas mudanças.

Portanto, o currículo não ocupa um espaço importante quando o assunto se refere à referência em educação, conseqüentemente, pode-se afirmar que a maioria dos participantes, sejam eles do questionário fechado ou da entrevista aberta, não acredita que a qualidade da educação, a referência educacional e o currículo sejam termos codependentes.

(...) para São Paulo ser referência na educação do país, o governo precisa parar de achar que é algo burocrático que irá ajudar nesse quesito. Eu acredito que o problema não está no currículo ou nos livros didáticos, o problema está na falta de recursos na escola, nas salas lotadas, na falta de ferramentas tecnológicas, nos problemas psicológicos dos alunos, nos horários loucos e exaustivos dos professores e no salário desleal em

comparação com a quantidade de serviço. O problema está na questão prática do ensino e não nos papéis escritos por eles. (PE1ES2).

Os resultados da pesquisa empírica demonstram que o ensino remoto emergencial influenciou questões propostas durante a Transição Curricular, como por exemplo, o desenvolvimento das novas disciplinas do Programa Inova Educação, a implementação do currículo no nível do Ensino Médio e o uso obrigatório dos recursos tecnológicos, que seriam implementados de forma gradual durante as novas disciplinas e como forma de carga complementar, em algumas etapas de ensino, futuramente.

Observou-se, com os dados obtidos, que o Programa Inova Educação é descrito como resposta à baixa qualidade na educação, conseqüentemente, por ser um programa desenvolvido durante a Transição Curricular, considera-se que é uma transição para uma melhoria na aprendizagem, por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, no intuito de um ensino integral.

A transição curricular é descrita como um período, em que a comunidade escolar tem a oportunidade de conhecer e familiarizar-se com as mudanças curriculares, por meio de discussões e estudos a respeito dos temas advindos do novo currículo paulista, tal resultado possui divergência com as pesquisas apontadas em nosso levantamento bibliográfico, em que se referem às mudanças curriculares anteriores como autoritárias e precipitadas.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou entender como pensam os professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019 operada pelo governo do Estado. Com isso, pôde-se perceber a necessidade de debates acerca das políticas curriculares paulistas, especialmente, no cenário após a reforma nacional do Ensino Médio 2016-2018.

Para se atingir uma compreensão deste quadro educacional, definimos os objetivos específicos: descrever o conceito de currículo e políticas públicas educacionais, identificar e analisar a relação da Reforma Nacional do Ensino Médio 2016- 2018 proposta no governo Michel Temer e o Ensino Médio Paulista e investigar e categorizar o que pensam professores e gestores sobre a transição curricular no município de Artur Nogueira, São Paulo.

Para isto, partimos de uma análise documental, composta pelos documentos disponibilizados pelo Programa Inova Educação e a elaboração de um questionário fechado com 30 professores anônimos das instituições selecionadas e entrevistas abertas com 16 professores e 4 gestores de quatro escolas estaduais do município, de acordo com a nota do Saesp nos últimos 10 anos.

Quanto a hipótese inicial de que os participantes principiantes seriam mais adeptos às novas disciplinas e ao currículo, a partir das falas advindas das entrevistas abertas, constatamos que esta hipótese estaria incorreta, dado que as variantes em relação à inscrição ao Programa Inova Educação não estavam ligadas ao tempo de trabalho dos participantes. A classe docente atribuiu a motivação à evolução funcional e a segurança financeira, já as coordenadoras tiveram a oportunidade de conhecer melhor as informações para estarem preparadas nas reuniões pedagógicas.

Durante as entrevistas, ao tratarmos do Programa Inova Educação, evidenciou-se uma dicotomia a respeito do discurso apresentado na formação continuada. A maioria das coordenadoras afirmou a presença do discurso progressista, em que promove a formação cidadã consciente e participativa dos alunos.

Por outro lado, os docentes dizem que o Programa Inova Educação reafirma o discurso autoritário, já apresentado nas reformas curriculares paulistas anteriores e

citadas nesta dissertação, pois há um apagamento da voz e da interação entre os interlocutores.

Em relação ao desenvolvimento das novas disciplinas propostas pelo Programa Inova Educação, os participantes pontuaram as dificuldades em relação à falta de infraestrutura, recursos tecnológicos e erros cometidos pela Diretoria de Ensino durante as atribuições de aulas. As complicações evidenciadas, conforme os docentes entrevistados, foram causadas por falha na comunicação, em razão de que a única fonte de informação a respeito do novo currículo paulista (2020) ocorreu durante o curso proposto pelo programa, em julho de 2019.

Em meio a isto, a introdução das habilidades socioemocionais foi discutida como mais um fator na sobrecarga de trabalho do docente devido à burocracia envolvida, como por exemplo, a construção do portfólio, já apresentada no capítulo 4. Além disso, a distância entre o contexto de produção desta política pública e o contexto de prática foi ampliada, por conta da pandemia do Covid-19, que influenciou a implementação do ensino remoto emergencial em toda rede pública paulista.

Conseqüentemente, a pandemia teve atuação ativa na implementação parcial do currículo paulista (2020), na prática das novas disciplinas do Programa Inova Educação e, de acordo com todos os participantes da pesquisa, foi primordial para a impossibilidade de a educação paulista tornar-se referência nacional em 2022, meta elaborada pelo governo do João Doria em 2019.

Ademais, os participantes afirmam que somente a mudança curricular não é o suficiente para atingir a meta proposta, em vista que as dificuldades no ensino paulista advêm desde complicações na infraestrutura das escolas, na defasagem pedagógica dos alunos, em questões econômicas e sociais da comunidade escolar e na precária evolução funcional dos professores. O desenvolvimento deste estudo possibilitou constatar que, os docentes que estavam atuando durante o ensino remoto emergencial nas disciplinas do Programa Inova Educação, tinham como orientação somente as reuniões propostas durante o ano de transição curricular.

Quanto à adesão na transição curricular, a hipótese inicial foi confirmada, pois os participantes verbalizaram preocupações acerca da implementação do currículo, inicialmente por conta das condições de trabalho docente atual, porém durante as entrevistas abertas, constatamos outras condições que influenciaram a adesão, como a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de conhecimento em relação ao

conceito educação integral e ao conceito de qualidade educacional, além da contrariedade dos professores acerca da Pedagogia do Aprender a Aprender citada na elaboração do novo currículo.

Ao serem questionados sobre o que pensam sobre a transição curricular, os participantes descreveram como um ano para conhecer detalhadamente o novo currículo paulista, por meio de apresentações advindas do Programa Inova Educação ou reuniões pedagógicas. Neste contexto, alguns participantes pontuaram como momento para adaptação futura e liberdade para desenvolver com os alunos projetos sem estar preso aos prazos advindos de avaliações externas e do currículo, em contraponto, alguns docentes mencionaram o apagamento da voz do docente, em vista que o governo utilizou desta situação para declarar que, em conjunto, a comunidade escolar, os docentes e a Secretaria de Educação Paulista debateram e elaboraram um currículo que envolve questões socioemocionais e cognitivas, e contempla todos os grupos sociais presentes no cenário educativo paulista; circunstância que os participantes negam.

Por fim, desejamos que essa dissertação desperte ainda outras reflexões e instigue novas pesquisas que contribuam com o meio acadêmico e a prática educacional em busca de perspectivas para o campo das políticas públicas paulistas, especialmente o novo currículo paulista e o ensino proposto durante e após a pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

ABED, A. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14. nov.2021.

ABRAHÃO, R. **A nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vivências nas escolas pública paulista: desafios para a ação gestora**. 2011. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Agenda Política**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. Disponível em: <<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BASSO, F.; ABRAHAO, M. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200495&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13. mai.2021.

BABALIM, V. **Escola de Tempo Integral: Relato De Uma Experiência Na Rede Estadual de Ensino De São Paulo**. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2016.

BALL, S. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 124-157.

BRASIL. **Lei 13.415**. Diário Oficial da União, 17.2.2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 11. jun. 2021.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11. jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Resultados do Sistema Nacional de Pós-Graduação**. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DAL-FARRA, R.; LOPES, T. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos. **Revista Nuances Estudos sobre a Educação**, Unesp, v.24, n.3, p.67-80, 2013.

DIAS,R.; ABREU,R.; LOPES,A. **Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo**. 2010. Disponível em:< https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/33RA/trabalhos/ALICE_CASIMIRO_LOPES_E_OUTROS_UERJ_E_UFRJ.pdf>. Acesso em: 10.jun.2020.

DOURADO, L; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13. mai.2021.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30074>>. Acesso em: 12.mai.2020.

DUARTE, P. **Plataforma Khan Academy**: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do Ensino Fundamental I de um município do interior de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10683>>. Acesso em: 12.mai.2021.

EMPLASA, E. **Dados sobre a Região Metropolitana de Campinas**. GIP/ CDI. 2018.

ENCICLOPÉDIA, M. **Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda**. São Paulo/Rio de Janeiro,1982.

EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA, L. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v.25, 2020.

FE- UNICAMP, S. **Diálogos do NETSS: A implementação da reforma do ensino médio no Estado de São Paulo**. 2020 (148m20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ALN4wMRyIhg&list=LL&index=5>>. Acesso em: 20.out.2020.

FLEURY, M; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**. 2001, v. 5, n. spe, pp. 183-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>>. Acesso em 10.mai.2021.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.405.

GABRIEL, C. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? **Educação e Filosofia**, n. 32, s/p, 2018.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 23, n. 1, p. 61–84, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947. Disponível

em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

HOUAISS, A; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1 vol. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIOVEDI, V. **O Currículo Crítico-libertador Como Forma De Resistência E De Superação Da Violência Curricular**. Tese em Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

HÖLFLING, H. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES**. Campinas, 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p.272. (Série Cultura, memória e currículo).

LOTTA, G. **Teoria e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. 1. ed. Brasília: Enap, 2019. v. 1, p.323.

MACEDO, E; RANNIERY, T. **Políticas Públicas de Currículo: diferença e a ideia de público**. Rio de Janeiro, Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MANZATO, A. J. e SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/ensino_2012_1/elaboracao_questionarios_pesquisa_quantitativa.pdf>. Acesso em: 05.abril.2020.

McNALLY, D. **Língua, história e luta de classe**. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J.B. **Em defesa da história: marxismo e pós modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 33-49.

MIRALHA, M. **Programa São Paulo Faz Escola: Percepções De Professores De Uma Escola Estadual Paulista**. Dissertação de Mestrado em Educação. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista

“Júlio de MesquitaFilho”, 2018.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2001, p.245.

MOURA, C. **A Precarização Do Trabalho Docente Nas Escolas Estaduais Paulistas**. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.

NOBRE, J.; MENDONÇA, S. **Anísio Teixeira e a Educação Democrática e Pública de Qualidade**: Reflexões acerca das implicações da gestão educacional. Educação em Revista (UNESP. Marília), v. 17 n.2, p. 25-44, 2016.

NOTÍCIAS, GOOGLE. **Corona Vírus (Covid-19)**. Disponível em: <<https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&gl=BR&ceid=BR:pt-419>> Acesso em 13. mai.2021.

OLIVEIRA, I; AMORIM, A; (Organizadores). **Sentidos de currículo: entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas**. Campinas, SP: FE/UNICAMP ; ANPEd, 2006.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987,p.263.

ORTEGA, D.A **Reforma Curricular Paulista E a Percepção Docente Acerca De Sua Implementação**: Estudo De Caso De Uma Escola Interiorana. Dissertação de Mestrado em Educação. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

OSBORNE,D.; GAEBLER,T. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH comunicação, 1994.

OSTI, A; TASSONI, E. Afetividade percebida e sentida: Representações de alunos do Ensino Fundamental. **Caderno de Pesquisa**, São paulo , v. 49, n. 174, p. 204-220, dec. 2019 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0100-157420190_00400204&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13. mai.2021.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª edição, São Paulo: Ática, 2000.

PEBMED. **Coronavírus**: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/>>. Acesso em: 13.mai.2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

QEDU. **Infraestrutura e aprendizado das escolas**. 2020. Disponível em: <<https://qedu.org.br/cidade/2866-artur-nogueira/aprendizado>>. Acesso em: 15. mai. 2021

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 121–146, 2014. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/856>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RAMPINI, E. **Currículo e Identidades Docentes = O Caso Da Proposta Curricular Da Secretaria Da Educação Do Estado De São Paulo**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2011.

RODRIGUES, A; SILVA, A; PARIZ, J. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE, 2005.

SAIMON, L. **Escola sofre com infraestrutura precária em Artur Nogueira**. Disponível em: <<https://nogueirense.com.br/escola-sofre-com-infraestrutura-precaria-em-artur-nogueira>>. Acesso em: 18. mai.2020.

SANTOS, G. **Reflexões docentes no ensino híbrido**: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO, S. **O novo currículo paulista: Esclarecimentos**. São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>>. Acesso em: 13. mai.2021.

SÃO PAULO, S. **Programa Inova Educação**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 13. mai.2021.

SÃO PAULO, S. **Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SEE, 2007.

SILVA, F. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. Belo Horizonte, 2019.p, 114. Dissertação (Mestrado).Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13.mai.2021.

SOUZA, G. **Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011**. p. 155. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SOUZA, S. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTIM, G. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: Permanências e Mudanças**. Dissertação de Mestrado em Educação. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. 2002, v. 23, n. 79, pp. 163-186. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>>. Acesso em 13. mai.2021.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro De Entrevista Aberta

- Idade:
- Gênero:
- Tempo de trabalho:
- Cargo:
- Se for professor, qual a categoria:
- Se for professor, em qual série atua:
- Se for professor, ministra as novas disciplinas do currículo? (Eletiva, projeto de vida e tecnologia)
- Qual sua formação?
- Qual sua jornada de trabalho?
- Já trabalhou em outro órgão?
- Na sua escola, como foi a organização das novas disciplinas e a escolha das eletivas? Teve participação de toda equipe escolar? Seguiu as orientações da secretaria de educação (por exemplo: a feira de apresentação e o acolhimento)?
- Em relação às novas disciplinas do currículo, a escola que você leciona possui os recursos necessários para as aulas? Se não, conte-nos os possíveis problemas.
- Você fez algum curso de formação aprofundada: Inova? Se sim, qual?
- Se sim, o que te motivou a matricular-se no curso?
- Se sim, descreva trechos ou tópicos que você lembra e te surpreenderam de alguma maneira.
- Se não, por que preferiu não cursar?
- Como você define o termo educação integral exposto no currículo de São Paulo (2020)? Em sua opinião, qual é o objetivo do governo paulista com a educação integral?
- No trecho “A proposta pedagógica do componente curricular é pautada em referências importantes para a concepção de educação integral” (INOVA, 2019) para você qual a relação da educação integral e as novas disciplinas?
- Um dos objetivos estratégicos do plano estratégico de 2019-2022 é educar os estudantes para o século XXI com base na BNCC com foco em habilidades socioemocionais. O curso Inova (2019) reutilizou esta meta para falar sobre ações

como portfólio e contato com a família dos alunos. Você acredita que isto é possível?

- Em sua opinião, as três novas disciplinas serão suficientes para atingir esta meta? Caso não, quais outras atitudes poderiam ser tomadas?
- Em relação à transição curricular, como foi este ano de trabalho docente ? Você acredita que esta ação fez com que o professor tivesse uma participação ativa na construção do currículo?
- Em relação ao seu meio de trabalho, foram divulgadas as discussões e apresentações do currículo São Paulo (2020) fundamental e médio?
- Em relação à sua disciplina, houve mudanças práticas no currículo?
- Qual sua concepção acerca da transição curricular?
- A Secretaria de Educação definiu a seguinte visão para 2022: Ser a principal referência de educação pública no Brasil. Em sua opinião, é possível atingir as metas educacionais propostas para os próximos anos?
- Para você o novo currículo é essencial para atingir esta meta?
- Segundo o documento de Perguntas sobre o Currículo Paulista - Ensino Médio, o intuito era inserir as aulas EAD de forma gradual e somente como complemento da carga horária. Após o cenário de pandemia, você acredita que haverá um incentivo maior pela inclusão de aulas em EAD por parte do governo paulista?

Apêndice 2: Questionário Fechado

O projeto desenvolve-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas. O nosso intuito é compreender o que pensam os professores e gestores da rede de educação pública de São Paulo, precisamente do Ensino Médio, sobre a transição curricular de 2019-2020 operada pelo governo do Estado.

Para isto, você responderá a um questionário fechado com 15 perguntas, porém será uma questão por vez. As respostas serão computadas de maneira anônima, e devem levar por volta de 3 a 4 minutos.

Muito obrigada pela participação!

1- Qual sua identidade de gênero?

- Feminino
- Masculino
- LGBTQ+

2- Qual categoria de docência você pertence?

- Categoria O
- Categoria F
- Categoria V
- Categoria A (Efetivo)

3- Você participou do curso de formação continuada sobre o currículo e as novas disciplinas do Inova?

- Sim, participei dos três cursos.
- Sim, participei de dois cursos.
- Sim, participei somente de um curso.
- Não participei.

4- Você leciona alguma disciplina do Inova? (Pode selecionar mais de uma resposta).

- Sim, leciono tecnologia.
- Sim, leciono eletiva.

- Sim, leciono projeto de vida.
 - Não leciono todas as disciplinas.
- 5- No trecho “A proposta pedagógica do componente curricular é pautada em referências importantes para a concepção de educação integral” (INOVA, 2019) para você o termo educação integral remete:
- Um ensino que inclua aspectos físicos, políticos, culturais, entre outros.
 - Uma proposta assistencialista que visa aos alunos de baixa renda.
 - Escola de período integral que visa a melhoria na qualidade de ensino e no desenvolvimento de habilidades.
 - Ensino técnico com disciplinas específicas e diferentes da base comum curricular.
- 6- Um dos objetivos do Plano Estratégico de São Paulo de 2019-2022 apresentado no curso Inova (2019) é educar os estudantes para o século XXI com foco em habilidades socioemocionais expostas na BNCC. Em sua opinião, as três novas disciplinas serão suficientes para atingir o objetivo?
- Sim
 - Não
 - Não sei.
- 7- De acordo com o documento de Perguntas sobre o Currículo Paulista - Ensino Médio, o intuito era inserir as aulas EAD (ensino à distância) de forma gradual e somente como complemento da carga horária. Após o cenário de pandemia, você acredita que haverá um incentivo maior pela inclusão de aulas em EAD por parte do governo paulista?
- Sim, mas como uma plataforma complementar para todos os níveis.
 - Sim, porém futuramente com maior influência na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e ensino noturno.
 - Não.
- 8- Em relação à transição curricular, você acredita que esta ação fez com que o professor tivesse uma participação ativa na construção do currículo?
- Sim, pois durante o ano inteiro discutimos ações propostas para o ano seguinte.
 - Não, pois as informações eram "jogadas" e ninguém conhecia direito o porquê de

um ano de transição.

- o Em partes, dado que as informações eram repassadas com dificuldades entre gestão administrativa.

9- Para você houve alguma diferença deste ano de transição em relação às mudanças curriculares passadas?

- o Sim, pois neste período foram discutidas possíveis alterações e os professores conseguiram familiarizar-se com esta nova fase.
- o Não, já que os professores foram silenciados em decisões importantes. Não participamos da discussão acerca da alteração curricular
- o Não saberia dizer, pois esta é a primeira vez que presencio uma alteração curricular.

10- De acordo como Plano Estratégico de São Paulo 2019-2022, a visão para 2022 é que a educação de São Paulo torne-se a principal referência de educação pública no Brasil. Em sua opinião, após a implementação do novo currículo paulista, será possível atingir esta meta?

o Sim, as mudanças curriculares serão suficientes para alcançar esta meta.

o Não, pois apesar de serem necessárias mudanças curriculares, a educação paulista deveria, em primeiro lugar, repensar outros âmbitos do ensino, principalmente as questões sociais.

o Não, não há necessidade de mudança curricular, o ensino paulista precisa repensar outras questões do ensino.

Apêndice 3: Transcrição De Entrevistas Com Gestores Das Escolas Participantes

PARTICIPANTE	RESPOSTA	IDEIA CENTRAL	CATEGORIA
1ª Questão: Na sua escola, como foi a organização das novas disciplinas e a escolha das eletivas? Teve participação de toda equipe escolar? Seguiu as orientações da secretaria de educação (por exemplo: a feira de apresentação e o acolhimento)?			
ES1C	Aconteceu parcialmente devido a pandemia. Iniciamos em fevereiro com a elaboração das disciplinas e depois o feirão. Como seguimos à risca as datas do cronograma, os alunos puderam escolher as eletivas antes do ensino remoto emergencial. Mas ainda assim, os professores tiveram que fazer alterações por conta da pandemia. Toda a equipe participou do feirão que aconteceu durante o período de aula, mas a atenção maior foi nos professores das disciplinas vigentes.	- (...) iniciamos em fevereiro com a elaboração das disciplinas e depois o feirão. Como seguimos à risca as datas do cronograma, os alunos puderam escolher as eletivas antes do ensino remoto emergencial.	- Implementação das novas disciplinas - Eletiva
ES2C	Nós colocamos em prática, fizemos o feirão no período da manhã e da tarde, e todos os alunos puderam participar, pois todos os professores dispensaram os alunos para olharem as bancas de cada eletiva. Os alunos votaram e as turmas foram montadas. No acolhimento, fizemos uma semana antes do feirão, já que ocorreu no primeiro dia de aula, assim como dito no Programa Inova, os alunos acolheram os mais novos com brincadeiras e apresentações. Essas atividades deixaram a escola bem mais unida, os alunos e a equipe amaram e todos participaram.	- Nós colocamos em prática sim, fizemos o feirão no período da manhã e tarde, e todos os alunos puderam participar (...). - No acolhimento, fizemos uma semana antes do feirão, já que ocorreu no primeiro dia de aula, assim como dito no Programa Inova Educação, os alunos acolheram os mais novos com brincadeiras e apresentações.	- Implementação das novas disciplinas - Programa Inova Educação.
EI1C	Esse ano foi bem diferente dos anos anteriores, com ajuda do Programa Inova colocamos em prática o feirão e o acolhimento com toda a escola no início do ano letivo de 2020. Lembrei que em meu emprego na rede em 2007, lembro que eu estava em outra diretoria de ensino de Itapeverica da Serra, e lá teve uma reunião para discutir a aplicação do novo currículo. Eu lembro que na escola que eu estava teve uma grande rejeição por parte dos professores. A diretoria de ensino tirou um dia para discutir com os pais, professores e gestão sobre a transição e o novo currículo, havia muitos pais na escola, eles nem sabiam direito o que era aquilo que eles não tinham nada concreto em mãos, mas todos saíram informado que haveria uma mudança. E aí foi	- (...) eu vi a diferença, dessa vez, nós nos preparamos anteriormente, passamos 2019 observando estas mudanças, os professores planejaram suas novas disciplinas, apresentaram e discutiram com toda a equipe, então o planejamento foi posto de forma correta.	- Relevância do Programa Inova Educação. - Implementação das novas disciplinas

	implantado. Ai que eu vi a diferença, dessa vez, nós nos preparamos anteriormente, passamos 2019 observando estas mudanças, os professores planejaram suas novas disciplinas, apresentaram e discutiram com toda a equipe, então o planejamento foi posto de forma correta.		
EI2C	Nós pegamos um modelo padrão da escola integral que era o projeto de vida. Usamos como base, e montamos o que os alunos gostariam de estudar. Para o acolhimento, usamos alguns exemplos da PEI também, e os alunos fizeram algumas apresentações e brincadeiras com as outras classes, foi bem acolhedor. Não deu tão certo em relação às eletivas, por conta que não deu tempo de fazer o feirão, por conta que as atribuições estavam atrasadas e não montamos uma equipe completa para as eletivas. Logo, aconteceu a parada e migramos para o virtual, e por conta disso só iremos encerrar as eletivas que elaboramos no fim do ano, para assim ter mais tempo de criar e construir algo com os alunos.	- Nós pegamos um modelo padrão da escola integral que era o projeto de vida. Usamos como base, e montamos o que os alunos gostariam de estudar (...). - (...)Não deu tão certo em relação às eletivas, por conta que não deu tempo de fazer o feirão, por conta que as atribuições estavam atrasadas e não montamos uma equipe para as eletivas.	- Relevância do Programa Inova Educação. - Implementação das novas disciplinas
2ª Questão: Em relação às novas disciplinas do currículo, a escola que você leciona possui os recursos necessários para as aulas? Se não, conte-nos os possíveis problemas.			
ES1C	A maior dificuldade é a falta de recursos tecnológicos na escola, como os notebooks e televisões. No caso do ensino remoto, as dificuldades são o despreparo dos professores e a falta de ferramentas necessárias para construir uma comunicação efetiva entre professor-aluno.	- A maior dificuldade é a falta de recursos tecnológicos na escola, como os notebooks e televisões (...).	-Implementação das novas disciplinas do currículo paulista - Tecnologia
ES2C	Nós tivemos vários problemas, como a demora na atribuição de aula para certas salas, o feirão que somente aconteceu após a data estimada pela Diretoria e o ensino à distância posto em prática de forma incorreta devido à pandemia. Então, a escola optou por montar os grupos de cada eletiva, já que não tinha contato direto com os alunos, por isso vários estudantes não gostaram da eletiva que ficaram, porém não tinha como consultar todos os estudantes a tempo do início da disciplina e são somente 35 vagas por cada sala, por isso apesar de desleal, por conta do cronograma, não havia outra opção.	- (...), a escola optou por montar os grupos de cada eletiva, já que não tinha contato direto com os alunos, por isso vários estudantes não gostaram da eletiva que ficaram.	- Implementação das novas disciplinas do currículo paulista

EI1C	<p>As maiores dificuldades foram no período presencial, devido ao horário das aulas, não foi possível deixar todas as eletivas nas últimas aulas de segunda e sexta, como havia orientado a Diretoria de Limeira. O intuito era que todos os alunos estivessem participando da eletiva no mesmo período escolar, mas a maioria das aulas foi atribuída para os professores sem avisar desse horário, então ficou impossível conciliar recursos tecnológicos para todas as salas e horários disponíveis para acontecer às aulas com todos os professores responsáveis, a solução foi montar as eletivas com o próprio grupo da sala, assim nenhum aluno mudou de classe, e as eletivas aconteciam em horários alternados como as demais disciplinas.</p> <p>Assim, não conseguimos conciliar. No online, estamos com dificuldades em relação às tecnologias também, porém agora é por causa dos alunos, já que muitos não possuem recursos necessários.</p>	<p>- (...) horário das aulas, não foi possível deixar todas as eletivas nas últimas aulas de segunda e sexta, como havia orientado a Diretoria de Limeira.</p> <p>- (...). No online, estamos com dificuldades em relação às tecnologias também, porém agora é por causa dos alunos.</p>	<p>- Implementação das novas disciplinas do currículo paulista</p>
EI2C	<p>Iniciamos o ano sem nenhuma possibilidade de colocar as novas disciplinas em prática de forma correta, não havia recursos tecnológicos e nem infraestrutura, principalmente porque a Tecnologia e Inovação, a disciplina que desenvolve atividades de pensamento computacional, letramento digital e tecnologia digital da informação e comunicação, tem um pouco de nível teórico, tem até apostila para guiar o professor em atividades e materiais de apoio. Mas, também envolve outras questões, às vezes, é necessário recursos tecnológicos como aplicativos, softwares, objetos digitais de aprendizagem, porque tem muita atividade prática, e no início a escola não tinha essa demanda. Desde abril, na pandemia, a escola não está aberta para funcionamento presencial, chegou computadores e kits para esta disciplina, mas isso não supre a defasagem da turma atual, eles não tinham material no início do ano e agora durante a pandemia, têm alunos sem acesso às aulas online.</p>	<p>- (...) defasagem da turma atual, eles não tinham material no início do ano e agora durante a pandemia, têm alunos sem acesso às aulas online.</p>	<p>- Recursos digitais - Implementação das novas disciplinas do currículo paulista</p>
3ª Questão: Se sim, o que te motivou a matricular-se no curso?			
ES1C	<p>Para nós coordenadores foi bem mais exaustivo, porém necessário, pois no começo de dezembro de 2018, nós tivemos uma formação na diretoria de ensino em que o Programa Inova Educação e a Transição Curricular foram citados. Eles mostraram de maneira geral os currículos do Fundamental e</p>	<p>- (...), nós tivemos uma formação na diretoria de ensino em que o Programa Inova Educação e a Transição Curricular foram citados (...).nós tivemos</p>	<p>- Motivação para inscrição no Programa Inova Educação. - Relevância do programa</p>

	Ensino Médio que estavam sendo construídos. E aí, no início de 2019, nós tivemos que apresentar isso na semana do planejamento escolar, depois as informações chegavam por meio dos documentos oficiais ou conversas paralelas entre as escolas, então o Programa Inova Educação foi um meio de a gente descobrir os caminhos que seguiríamos a partir da transição curricular. Não foi fácil expor as informações para os professores, porém a comunicação foi íntima, assim discutimos durante todo o ano, principalmente com a ajuda do Programa Inova e suas indicações.	que apresentar isso na semana do planejamento escolar.	Inova Educação.
ES2C	Não era obrigatório, mas me inscrevi por conta das informações que foram disponibilizadas no Programa, eu gostaria de estar ciente do que os professores sabiam para ajudá-los a complementar as lacunas existentes.	- (...) gostaria de estar ciente do que os professores sabiam e ajudá-los a complementar as lacunas existentes.	- Motivação para inscrição no Programa Inova Educação.
EI1C	Ninguém era obrigado a participar, mas quanto mais a gente estuda, mais a gente se apropria do conhecimento e tem a possibilidade de passar para frente e auxiliar os que necessitam. Eu achava as informações passadas por meio da Diretoria de Ensino rasas, então preferi ir atrás desse conhecimento, e o Inova mostrou propostas pedagógicas e maneiras de se reinventar nesse período de mudanças curriculares.	- (...) quanto mais a gente estuda, mais a gente se apropria do conhecimento e tem a possibilidade de passar para frente e para aqueles que necessitam. - (...) O Inova mostrou propostas pedagógicas e maneiras de se reinventar nesse período de mudanças curriculares.	- Motivação para inscrição no Programa Inova Educação. - Relevância do programa Inova Educação.
EI2C	Eu me inscrevi por conta dos professores. Eles já estavam cheios de dúvidas sobre o ano de transição e os próximos anos. Achei importante participar para saber o que estava sendo passado para eles, e assim complementar nas reuniões.	- (...) Achei importante participar para saber o que estava sendo passado para eles, e assim complementar nas reuniões.	- Motivação para inscrição no Programa Inova Educação.
4º Questão: Se sim, descreva trechos ou tópicos que você lembra e te surpreenderam de alguma maneira.			
ES1C	Muitas coisas foram marcantes, apesar dos cursos repetirem algumas informações gerais, todos traziam informações específicas essenciais para a prática, essas disciplinas são obrigatórias, mas não são de cunho de retenção escolar. A avaliação é dividida em três formas: Satisfatório, Parcialmente Satisfatório e Insatisfatório. No caso da eletiva, os alunos têm a oportunidade de escolher uma disciplina, tipo oficina, no meio de várias distribuídas pela escola. Apesar de o aluno poder trocar de eletiva em qualquer momento, a escola prefere não contar esse ponto. Então, os alunos são agrupados pela união de duas	- (...) A avaliação é dividida em três formas: Satisfatório, Parcialmente Satisfatório e Insatisfatório. No caso da eletiva, os alunos têm a oportunidade de escolher uma disciplina, tipo oficina, no meio de várias distribuídas pela escola. Apesar de o aluno poder trocar de eletiva em qualquer momento, a escola prefere não contar esse ponto. Então, os alunos são agrupados pela	- Implementação das novas disciplinas do currículo paulista.

	séries, assim os 6º anos junto com 7º ano, 8º ano com 9º ano e o ensino médio juntos, e durante o feirão no início do semestre, a escola apresentou todas as eletivas oferecidas, aqui na escola havia algumas como: estudo para vestibular de Etecs, cuidados com a horta, culinária, matemática financeira, e vários outros. Cada professor elaborou sua ementa que deveria conter avaliações coletivas e processuais, e os alunos escolheram sem saber quem era o professor. Cada eletiva iria apresentar o produto final dessa eletiva na culminância para toda a escola no final do semestre, mas a diretoria permitiu que fosse adiado para o final do ano, por conta da pandemia. É um curso que envolve situações diárias e pontua ações para esta prática pedagógica.	união de duas séries, assim os 6º anos junto com 7º ano, 8º ano com 9º ano e o ensino médio, e durante o feirão no início do semestre, a escola apresentou todas as eletivas oferecidas.	
ES2C	Tantas informações, difícil escolher viu. No Inova, achei interessante eles trabalharem o letramento tecnológico. Eu achei isso muito bacana, na disciplina de tecnologia, eles falaram da linguagem computacional, essa linguagem está no dia-a-dia dos nossos alunos e direciona para o uso correto da tecnologia. A questão da avaliação com conceitos também, é algo diferente do nosso usual, mas necessário, já que a trajetória deve ser mais importante que uma simples nota.	- (...) no Inova, achei interessante eles trabalharem o letramento tecnológico. Eu achei isso muito bacana, na disciplina de tecnologia eles falaram da linguagem computacional, essa linguagem está no dia-a-dia dos nossos alunos e direciona para o uso correto da tecnologia.	- Uso da tecnologia
EI1C	Os cursos foram bacanas, principalmente, o de Tecnologia e Inovação, pois destacou várias questões práticas e mostrou a importância desta disciplina na nossa sociedade. Além disso, apresenta um discurso cidadão, diferente das reformas curriculares anteriores.	- (...) Tecnologia e Inovação, pois pontuaram várias questões práticas e mostraram a importância desta disciplina na nossa sociedade.	- Uso da tecnologia
EI2C	As informações gerais que estavam presentes em todos os cursos foram mais marcantes, pois nos mostrava a insatisfação dos alunos com o ensino paulista atual e como poderíamos mudar, principalmente focando na prática. Este tópico me fez refletir muito. Além de envolver situações de consciência política.	- (...) mostrava a insatisfação dos alunos com o ensino paulista atual e como poderíamos mudar, principalmente focando na presença.	- Uso da tecnologia
5ª Questão: Como você define o termo educação integral exposto no currículo de São Paulo (2020)? Em sua opinião, qual é o objetivo do governo paulista com a educação integral?			
ES1C	Acredito que nos próximos anos, a maioria das escolas estarão funcionando em período integral, assim os professores não irão acumular escolas e poderão desenvolver um ensino de qualidade.	- (...) a maioria das escolas estarão funcionando em período integral, assim os professores não irão acumular escolas.	- Educação Integral - Qualidade na educação.

ES2C	O objetivo é atingir a meta de ser referência na educação, para isto precisamos de um ensino integral, em que o aluno é protagonista e a carreira de professor é valorizada. Acho que um dos passos para isto foi este ano de Transição Curricular, pois é necessário uma transformação brusca em todos os aspectos do ensino paulista.	- (...) a meta de ser referência na educação, para isto precisamos de um ensino integral, em que o aluno é protagonista e a carreira de professor é valorizada.	- Referência na educação - Ensino Integral
EI1C	O aluno é protagonista e deve ser formado para a vida em sociedade. Deve ser crítico e ativo nas atividades, porque o governo do estado de São Paulo quer acabar com a impressão de que existem relacionamentos ruins com os alunos dentro da sala de aula, portanto a melhor forma é pôr em prática a educação integral e priorizar as escolhas dos alunos. Para assim, criar uma motivação no jovem e mostrar a necessidade do estudo.	- (...) O aluno é protagonista, é formado para a vida em sociedade. Deve ser crítico e ativo nas atividades.	- Ensino Integral
EI2C	Educação Integral é uma educação voltada para o aluno, por isso as novas disciplinas do currículo. O aluno decide o que quer estudar e desta forma cria uma conexão maior com a escola e com o estudo. Educação integral significa para mim: poder de escolha.	- (...). O aluno decide o que quer estudar e desta forma cria uma conexão maior com a escola e com o estudo.	- Ensino Integral
6ª Questão: No trecho “A proposta pedagógica do componente curricular é pautada em referências importantes para a concepção de educação integral” (INOVA, 2019) para você qual a relação da educação integral e as novas disciplinas?			
ES1C	Total relação, pois o aluno irá passar mais tempo na escola e desenvolverá mais projetos, para ter essa intimidade precisamos de disciplinas, em que a grade curricular é mais flexível, para pôr em prática questões de relacionamento proposta no Inova. Por isso, o governo criou estas três novas disciplinas.	- (...) desenvolverá mais projetos, para ter essa intimidade precisamos de disciplinas, em que a grade curricular é mais flexível.	Educação Integral
ES2C	Para desenvolver um aluno crítico, precisamos conhecer o aluno e seus sonhos, para isto o Projeto de vida. Para ensinar ele a conviver em sociedade, precisamos mostrar as ferramentas digitais tão necessárias, então tem a Tecnologia e Inovação. E para colocar em prática os projetos coletivos e sociais, nós temos a eletiva. Então, as disciplinas novas tem total relação com a educação integral.	- (...)Para desenvolver um aluno crítico, precisamos conhecer o aluno e seus sonhos, para isto o Projeto de vida.	- Novas disciplinas do currículo - Educação Integral
EI1C	As novas disciplinas são essenciais, assim como acontece nas PEIs, o projeto de vida é a oportunidade dos professores terem uma relação mais próxima com os alunos, já é uma disciplina	- (...) o projeto de vida é a oportunidade dos professores terem uma relação mais próxima com os alunos, já é uma	- Implementação das novas disciplinas do

	que acontece na escola integral atualmente, e a interação entre professor-aluno são bem sucedidas, então acho uma ótima maneira de criar esse contato, muitas vezes os professores passam 90 minutos semanais em cada sala seguindo um currículo super rígido, por isso o convívio fica quase nulo.	disciplina que acontece na escola integral, e a interação entre professor-aluno são bem sucedidas.	currículo paulista
EI2C	As novas disciplinas são o poder de escolha dos alunos, eles podem escolher individualmente ou coletivamente o que e como estudar, a depender da disciplina. E educação integral é focada nisso, no poder de escolha.	- (...) educação integral é focada nisso, no poder de escolha.	- Educação Integral
7ª Questão: Um dos objetivos estratégicos do plano estratégico de 2019-2022 é educar os estudantes para o século XXI com base na BNCC com foco em habilidades socioemocionais. O curso Inova (2019) reutilizou esta meta para falar sobre ações como portfólio e contato com a família dos alunos. Você acredita que isto é possível?			
ES1C	Aqui na escola, no período de pandemia colocamos em prática algumas dicas para construção do portfólio, a gente conseguiu entender como era o estilo de vida de cada aluno. Acho que é uma prática muito legal. Então, deu pra entender um pouco também da questão familiar e dos vínculos, porém eu acho que isso precisa de um longo prazo, e ainda estamos no curto prazo, então ainda não deu muito tempo de analisar tudo, mas o pouco que a gente conseguiu visualizar, eu já achei interessante, porque a escola é mais que ensinar e formar alunos de acordo com os conhecimentos básicos. A escola deve ajudar o aluno como cidadão na sociedade, para isso o aluno precisa entender o que ele quer para poder direcionar da melhor maneira possível e poder ajudar. Acredito que a maior dificuldade é a falta de preparo dos professores em relação a esta situação.	- (...) escola é mais que ensinar e formar alunos de acordo com os conhecimentos básicos. A escola deve ajudar o aluno como cidadão na sociedade, para isso o aluno precisa entender o que ele quer para poder direcionar da melhor maneira possível e poder ajudar.	- Portfólio - Habilidades socioemocionais
ES2C	O portfólio é um meio pedagógico válido, porque nós atendemos muito alunos, e muitas vezes a interação fica muito impessoal, é comum um professor conhecer melhor a turma ou eu, então o portfólio ajudaria nesse sentido, todos teriam a oportunidade de compreender melhor e construir um envolvimento maior com a família também, porque nós teríamos as informações pessoais em mãos.	- (...) a oportunidade de compreender melhor e construir um envolvimento maior com a família também, porque nós teríamos as informações pessoais em mãos.	- Portfólio - Habilidades socioemocionais
EI1C	O portfólio ajudaria muito, principalmente em questões de problemas psicológicos afetivos, o portfólio ajudaria suprir minimamente a situação, mas o ideal seria dois ou três profissionais especializados em psicologia dentro da escola para	- (...) a maioria das situações que chega hoje na coordenação são questões envolvendo a afetividade,	- Portfólio - Habilidades socioemocionais

	atender a demanda. Durante estes anos, constatei que o aluno precisa de uma atenção que vai além do professor, a maioria das situações que chega hoje na coordenação são questões envolvendo a afetividade, problemas familiares e psicológicos que afetam diretamente a aprendizagem.	problemas familiares e psicológicos que afetam diretamente a aprendizagem.	
EI2C	Apesar dos professores não concordarem com a ideia, eu acho prático e possível de colocar em prática. O portfólio auxiliaria em diversas situações, principalmente nesse ensino remoto. Pois, conheceríamos nossos alunos, eles deixariam de ser só mais um no meio de 30 em uma classe, e passariam a ter emoções e características.	- (...) eu acho prático e possível de colocar em prática. O portfólio auxiliaria em diversas situações, principalmente nesse ensino remoto.	- Portfólio.
8ª Questão: Em sua opinião, as três novas disciplinas serão suficientes para atingir esta meta? Caso não, quais outras atitudes poderiam ser tomadas?			
ES1C	Não, pois além de todas as dificuldades, nós ainda temos questões sociais que atrapalham a aprendizagem dos alunos, e são questões de difícil controle da escola, como por exemplo, a evasão escolar por conta da fome, trabalho infantil e situações familiares. Então, para ser a meta em 2022, a escola terá que se reformular para tentar controlar estas questões. Eu acho que as habilidades socioemocionais são um início de uma longa caminhada para tentar construir uma relação escola-aluno mais forte.	- (...) são questões de difícil controle da escola, como por exemplo, a evasão escolar por conta da fome, trabalho infantil e situações familiares.	- Referência na Educação Brasileira
ES2C	Elas iriam suprir a questão em relação ao convívio escolar, já que estas disciplinas disponibilizariam um contato maior entre professor-aluno e aluno-aluno. Porém, as questões sociais e familiares ainda continuariam impedindo a meta.	- (...) as questões sociais e familiares ainda continuariam impedindo a meta.	- Referência na Educação Brasileira
EI1C	O currículo não é primordial para essa mudança, nós precisamos ter isso em mente. O que atrapalha um ensino de qualidade na educação é a desvalorização do professor e as situações da comunidade escolar. Os responsáveis não ajudam a escola na aprendizagem dos filhos, o aluno fica desamparado de um lado, e nós somos obrigados a suprir de alguma forma. Aí, está o X da questão. Como suprir, somente as três novas disciplinas é suficiente? Não acredito que não, o currículo sozinho não faz	- (...) os responsáveis não ajudam a escola nesta caminhada de aprendizagem, o aluno fica desamparado de um lado, e nós somos obrigados a suprir de alguma forma. Aí, está o X da questão.	- Referência na Educação Brasileira - Currículo Paulista 2020.

	milagre.		
EI2C	Nós já sabemos que toda vez que troca de governador de São Paulo, eles quebram a linearidade dos projetos, joga tudo fora e inicia de novo, pois cada um quer deixar seu nome na educação. E nós? Somos obrigados a começar o percurso todo novamente. O currículo é o primeiro a ser posto em análise junto com os materiais didáticos. Aí está o erro, o currículo não é o mais importante, todos nós que trabalhamos na escola sabemos, mas parece que a Secretaria de Educação não entendeu ainda, depois reclamam que não batem a meta.	- (...) que troca de governador de São Paulo, eles quebram a linearidade dos projetos, joga tudo fora e inicia de novo, pois cada um quer deixar seu nome na educação. - (...)Aí está o erro, o currículo não é o mais importante, todos nós que trabalhamos na escola sabemos.	- Currículo Paulista 2020 e o cenário atual - Referência na Educação Brasileira
9ª Questão: Em relação à transição curricular, como foi este ano de trabalho docente ? Você acredita que esta ação fez com que o professor tivesse uma participação ativa na construção do currículo?			
ES1C	Foi um ano de aprendizagem, nossos ATPCs foram essenciais para as transmissões de informações, além do Inova. Os professores tiveram liberdade de escolha durante o ano letivo, assim as práticas pedagógicas foram ainda mais personalizadas de acordo com as classes, e por meio desta vivência discutimos como poderíamos utilizar o currículo de forma satisfatória. Ah sim, todos participaram ativamente, principalmente por conta das reuniões e do formulário do governo sobre este tema.	- (...) nossos ATPCs foram essenciais para as transmissões de informações, além do Inova - (...) Ah sim, todos participaram ativamente, principalmente por conta das reuniões e do formulário do governo sobre este tema.	- Transição Curricular
ES2C	Eles apresentaram o currículo apenas do ensino fundamental, porque o do ensino médio, eles estão mexendo ainda, está ainda naquele processo de atualização. Não está nada concreto, mas como já estava pronto o currículo do ensino fundamental, a Diretoria de Ensino nos apresentou de forma geral, e introduziu como seria esta transição do currículo. A partir disso, em janeiro, durante o planejamento escolar, foi orientado transmitir para os professores vídeos explicativos junto com a nossa reapresentação das informações advindas da Diretoria. Então, os professores discutiram os pontos fortes e fracos dessa transição, e ao longo do ano foram se adaptando com o currículo e novas alterações. Portanto, eu posso afirmar que sim, todos nós tivemos uma participação ativa.	- (...) professores discutiram os pontos fortes e fracos dessa transição, e ao longo do ano foram se adaptando com o currículo e novas alterações. Portanto, eu posso afirmar que sim, todos nós tivemos uma participação ativa.	- Participação ativa no currículo Paulista de 2020 - Transição Curricular
EI1C	Sim, os professores que estavam em 2019 responderam ao questionário do governo e discutiram em reuniões pedagógicas as informações passadas da Secretaria.	- (...) Até no Programa Inova aparecia vários professores dando voz a	- Programa Inova Educação

	Até no Programa Inova apareceu vários professores, dando voz a situações cotidianas na escola junto com falas de alunos, então de alguma forma, nós fomos representados. Quem ficou fora da rede pública em 2019 teve mais dificuldade de seguir o ano letivo de 2020, pois o ano de transição curricular foi essencial para tirar as dúvidas e anseios dos professores.	situações cotidianas na escola junto com falas de alunos. - (...) ano de transição curricular foi essencial para tirar as dúvidas e anseios dos professores.	- Transição Curricular
EI2C	Sim, fomos ativos nessa construção, principalmente por conta dos ATPCs, em que anotamos todos os pontos discutidos pelos professores e passamos para a Diretoria. Apesar das discussões serem a respeito da falta de recursos, ainda assim a gestão sofreu com a questão de aceitação, já que éramos nós que passávamos as informações e muitas vezes, não havia suporte necessário para solucionar todas as dúvidas, por isso esse período foi importante, para todos se acostumarem. Acho que a maior dificuldade foi em relação à falta de interesse dos professores, mas acredito que fiz um bom trabalho para resolver esta situação.	- (...) a gestão sofreu com a questão de aceitação, já que éramos nós que passávamos as informações e muitas vezes, não havia suporte necessário para solucionar todas as dúvidas.	- Participação ativa no currículo Paulista de 2020 - Transição Curricular
10ª Questão: Em relação ao seu meio de trabalho, foram divulgadas as discussões e apresentações do currículo São Paulo (2020) fundamental e médio?			
ES1C	Foram bem confusas, do jeito que veio as disciplinas do Inova, em minha opinião, não foi da melhor maneira porque ele tinha que ter começado no ensino regular. Eu acredito que a educação do jeito que está não está funcionando, e de fato, necessita de mudanças. Sou a favor disso, mas não do modo que veio, eu acho que não será tão proveitoso, porque foi colocado do sexto ao terceiro ano do ensino médio. Foi uma coisa muito macro. Então fica difícil se adequar e gerar conteúdo. Então se tivesse começado uma fase de teste: somente o ensino médio ou somente o fundamental I, para ter uma noção de como vai ser no dia-a-dia, a realidade de cada escola é diferente, e eu acho que foi implementado de maneira macro sem um estudo de caso mais rigoroso. Por isso, sofremos para entender todas as informações que eram passadas e cada particularidade do nível de ensino.	- Foram bem confusas, do jeito que veio as disciplinas do Inova, em minha opinião, não foi da melhor maneira porque ele tinha que ter começado no ensino regular (...) - (...)eu acho que foi implementado de maneira macro sem um estudo de caso mais rigoroso.	- Implementação das novas disciplinas - Currículo Paulista 2020
ES2C	Foi satisfatória, porém houve algumas brechas no caminho, pois a responsabilidade foi jogada para a gestão de cada escola, e isso acarretou em duas situações: A primeira, é que algumas escolas adaptaram-se mais facilmente devido que a informação	- (...) a responsabilidade foi jogada para a gestão de cada escola.	- Transição Curricular - Currículo Paulista 2020

	<p>dependia do grau de conhecimento da coordenação sobre a Transição Curricular.</p> <p>A segunda, é que por conta disso, os coordenadores tiveram uma sobrecarga, já que escutamos as reclamações e dúvidas, e muitas vezes, não sabíamos sanar corretamente.</p>	<p>- (...) os coordenadores tiveram uma sobrecarga, já que escutamos as reclamações e dúvidas, e muitas vezes, não sabíamos sanar corretamente.</p>	
EI1C	<p>A Diretoria de Ensino repassava a informação para a gestão, e a gestão para os professores. Eu acho que foi muito boa a comunicação, é bem melhor que as reformas curriculares anteriores. Tudo foi explicado com calma e repassado de forma correta.</p>	<p>- A Diretoria de Ensino repassava a informação para a gestão, e a gestão para os professores (...)</p>	<p>- Transição Curricular</p> <p>- Currículo Paulista 2020</p>
EI2C	<p>Tivemos grandes apresentações sobre o currículo na Diretoria e em vídeos nos ATPCs, portanto tínhamos bastante material para trabalhar com os professores. Em 2020, todos que já estavam no ano anterior, entraram o ano letivo já sabendo como e o que fariam de diferente na sua prática pedagógica.</p>	<p>- Tivemos grandes apresentações sobre o currículo na Diretoria e em vídeos nos ATPCs (...)</p> <p>-(...) todos que já estavam no ano anterior, entraram o ano letivo já sabendo o que e como fariam de diferente.</p>	<p>- Transição Curricular</p>
11ª Questão: Qual sua concepção acerca da transição curricular?			
ES1C	<p>Eu acho que foi uma coisa positiva, um ano de mudanças e aprendizagem. Eu como coordenadora recebi alguns questionamentos de professores, que algumas habilidades não alteraram tanto em relação ao currículo anterior, na maioria das vezes foi somente a ordem das habilidades e o nível de ensino. O maior dos questionamentos era a respeito da infraestrutura e recursos digitais, já que o Programa Inova Educação mostrou a importância desses quesitos no estudo do aluno.</p> <p>Então, esse ano foi essencial e libertador, pois deu tempo de acalmar os ânimos dos docentes, deixá-los livres para trabalhar os conteúdos e, durante os ATPCs, refletimos sobre possíveis maneiras de solucionar eventuais problemas futuros até a verba do estado chegar.</p>	<p>- Eu acho que foi uma coisa positiva, um ano de mudanças e aprendizagem (...).</p> <p>- (...), esse ano foi essencial, pois deu tempo de acalmar os ânimos dos docentes, deixá-los livres para trabalhar os conteúdos e, durante os ATPCs, refletimos possíveis maneiras de solucionar eventuais problemas futuros até a verba de o estado chegar.</p>	<p>- Transição Curricular</p> <p>- Liberdade</p>
ES2C	<p>A gente já estava querendo muito esse currículo. A premissa é que o aluno tem que ser protagonista. Na verdade, a diretoria até brinca que devemos chamar o aluno de estudante, eles não definiram muito bem o porquê não chamar mais aluno, mas eu acredito que tem algo relacionado a aquele que somente recebe informação, então sendo o termo estudante refere-se a ser ativo na sua aprendizagem.</p>	<p>- A gente já estava querendo muito esse currículo. A premissa é que o aluno tem que ser protagonista (...).</p> <p>- (...). O tempo está mudando e o currículo também, e é isso que eu penso sobre a transição curricular, é o</p>	<p>- Transição Curricular</p> <p>- Uso da tecnologia</p>

	Tudo nesse currículo suscita a necessidade de ser protagonista e usar as tecnologias, como por exemplo, os livros didáticos com QR codes e os projetos elaborados nas novas disciplinas. O tempo está mudando e o currículo também, e é isso que eu penso sobre a transição curricular, é o tempo de mudança para a escola;	tempo de mudança para a escola.	
E11C	Então esse foi um ano muito conturbado para todos nós. Aprendemos sobre um novo currículo e colocamos em prática outro, então foi confuso e bem difícil utilizar de forma correta o currículo e tentar preparar os alunos para as avaliações externas sem um cronograma escolar preciso. Mas, deu para compreender bem como seria em 2020, então em 2020 a gente começou com um currículo já definido para o ensino fundamental, e colocamos em prática toda a teoria ensinada no ano anterior. Então, o ano de transição curricular foi um ano de aprendizagem e preparação para novas mudanças.	- Então esse foi um ano muito conturbado para todos nós (...). - (...) então, ano de transição curricular foi um ano de aprendizagem e preparação para novas mudanças.	- Transição Curricular - Mudanças Curriculares
E12C	Eu acredito que a transição curricular foi um momento para refletir a prática pedagógica, no caso eu acho válido, pois a classe docente é conhecida por não aceitar muito bem as mudanças curriculares, o que é compreensível, se você analisar a trajetória da educação paulista. Então, nós coordenadoras acabamos ficando no meio desse fogo cruzado, já que fomos as responsáveis por passar as informações sobre as mudanças curriculares que muitas vezes eram incompletas, por isso achei um ano de bagunça. Um ano de preparação é uma medida de precaução contra possíveis greves e desavenças futuras. O governo proporcionou tempo e espaço para estudarmos o nosso novo estilo de trabalho, o que me faz pensar que a transição curricular é algo que o estado deveria ter implantado antes.	- Eu acredito que a transição curricular foi um momento para refletir a prática pedagógica, no caso eu acho válido, pois a classe docente é conhecida por não aceitar muito bem as mudanças curriculares (...). - (...) um ano de preparação é uma medida de precaução contra possíveis greves e desavenças futuras.	- Transição curricular - Participação ativa na Transição Curricular
12ª Questão: A Secretaria de Educação definiu a seguinte visão para 2022: Ser a principal referência de educação pública no Brasil. Em sua opinião, é possível atingir as metas educacionais propostas para os próximos anos?			
ES1C	Não, a pandemia impediu que o governo colocasse várias mudanças pedagógicas, entre elas, o currículo do ensino médio. Por isso, eu acho impossível atingir a meta dentro do prazo esperado, pois o ensino público sofreu e sofre consequências da pandemia na aprendizagem dos alunos.	- Não, a pandemia impediu que o governo colocasse várias mudanças pedagógicas (...).	- Referência na Educação Brasileira

ES2C	Praticamente impossível, como o governo iria conseguir atingir esta meta se a maioria dos alunos não está participando do ensino remoto? A defasagem dos alunos e a desigualdade social estão ainda maiores, o que nos impede de evoluir em qualquer questão da educação.	- (...)A defasagem dos alunos e a desigualdade social estão ainda maiores, o que nos impede de evoluir.	- Referência na Educação Brasileira
EI1C	Então, a falta dessa sequência de um projeto ou mesmo de uma linha de raciocínio atrapalha muito a educação, e eu não acho que somente quatro anos de governo é o suficiente para atingir a meta, tendo em vista que estamos passando por um ano de pandemia, em que nenhum aluno está na escola, então as dificuldades foram agravadas e evidenciadas. Não há como atingir este objetivo, pelo menos não por enquanto.	- (...) estamos passando por um ano de pandemia, em que nenhum aluno está na escola, então as dificuldades foram agravadas e evidenciadas.	- Referência na Educação Brasileira
EI2C	Não, principalmente por conta da pandemia. Nós demos um passo para trás nesse momento, na verdade o mundo inteiro fez isso. Não há como medir um ensino, se ele nem ocorre devido um distanciamento social. Por enquanto, este não é o ponto principal.	- (...) nós demos um passo para trás nesse momento, na verdade o mundo inteiro fez isso. Não há como medir um ensino, se ele nem ocorre.	- Referência na Educação Brasileira
13ª Questão: Para você o novo currículo é essencial para atingir esta meta?			
ES1C	A mudança de currículo é importante, pois nossa sociedade, e nossos alunos mudaram, mas no intuito de bater a meta, principalmente agora, devemos ter outras prioridades, como por exemplo, infraestrutura e relacionamento entre professor-aluno.	- (...) no intuito de bater a meta, principalmente agora, devemos ter outras prioridades, como por exemplo, infraestrutura e relacionamento entre professor-aluno.	- Referência na Educação Brasileira - Habilidades Socioemocionais
ES2C	Com certeza, auxilia os professores e organiza quais conteúdos são necessários para esta nova geração. Mas, eu acho que para uma educação de qualidade, o governo deve investir em recursos tecnológicos também. Então, nossa aprendizagem será mais didática e atual para as circunstâncias do dia-a-dia e os nossos alunos são os mais prejudicados com certas mudanças curriculares.	- (...) eu acho que para uma educação de qualidade, o governo deve investir em recursos tecnológicos também. Então, nossa aprendizagem será mais didática e atual.	- Referência na Educação Brasileira
EI1C	Não, sei se será o suficiente, mas eu sei que a mudança é bem vinda. Não podemos ficar desatualizados, isto atrapalha o engajamento dos alunos e nos impede de formar cidadãos conscientes e aptos a vida adulta, essas mudanças podem prejudicar muito os alunos.	- (...) Não, sei se será o suficiente, mas eu sei que a mudança é bem vinda. Não podemos ficar desatualizados.	- Referência na Educação Brasileira

EI2C	Então, a linha de raciocínio do período das políticas públicas atrapalha muito a educação, é necessário alterar o prazo para ter uma educação de qualidade. Muitas vezes, demora anos para colocar algo em prática, em outros momentos são aceitos políticas educacionais que nem foram discutidas com a população. Então, além de um currículo, o governo deve ter uma comunicação clara com a comunidade escolar, ai sim, as implementações seriam mais tranquilas e rápidas.	- (...) além de um currículo, o governo deve ter uma comunicação clara com a comunidade escolar, ai sim, as implementações seriam mais tranquilas e rápidas.	- Qualidade em Educação - Relevância do Programa Inova Educação
14ª Questão: Segundo o documento de Perguntas sobre o Currículo Paulista - Ensino Médio, o intuito era inserir as aulas EAD de forma gradual e somente como complemento da carga horária. Após o cenário de pandemia, você acredita que haverá um incentivo maior pela inclusão de aulas em EAD por parte do governo paulista?			
ES1C	Sim, ao longo do ano letivo online, houve algumas dificuldades a respeito das funcionalidades e layout dos aplicativos utilizados, porém após algumas mudanças, é possível perceber a potencialidade do ensino remoto paulista. Com certeza será utilizado para outras situações após a pandemia, principalmente para um EAD com salas como o EJA.	- (...) com certeza será utilizado para outras situações após a pandemia, principalmente para um EAD com salas como o EJA.	- Ensino Remoto
ES2C	Com certeza, o aplicativo Centro de Mídias é completo e apto para as aulas online, de modo que o governo possa economizar no salário dos professores e ajudar os alunos, principalmente aqueles que trabalham e estudam. Por isso, eu concordo que haverá sugestões para tornar o ensino noturno em EAD, pois estes fazem parte da comunidade escolar que precisa de flexibilidade nos horários.	- (..) haverá sugestões para tornar o ensino noturno em EAD, pois estes são a comunidade escolar que precisa de flexibilidade nos horários.	- Ensino Remoto
EI1C	Eu acredito que agora acontecerá, pois como foi tudo muito rápido e a Secretaria de Educação não estava preparada para atender essa demanda dos alunos, então eles tiveram uma dificuldade para ajudar os alunos no ensino remoto emergencial. Mas agora, o governo já disponibiliza notebooks, chips e outros meios para facilitar o ensino remoto. A plataforma é um canal de contato com os alunos, contudo acho que a eficiência aumentaria se fosse somente um complemento para os alunos do ensino médio, pois estes possuem uma autoaprendizagem maior e sabem organizar as tarefas de forma correta.	- (...) a plataforma é um canal de contato com os alunos, contudo acho que a eficiência aumentaria se fosse somente um complemento e para os alunos do ensino médio, pois estes possuem uma autoaprendizagem maior.	- Ensino Remoto - Autorregulação - Habilidades Socioemocionais

EI2C	<p>Sim, ocorrerá de forma gradual e por meio de testes, acredito que eles já devem estar organizando desde agora. Em minha opinião, o uso contínuo deste aplicativo virá junto com a implementação completa do currículo do ensino médio, porém não consigo afirmar como, mas acho que acontecerá com alunos do EJA, por serem maiores de idades, desta forma serão o primeiro grupo a aderir permanentemente este ensino.</p>	<p>- (...) não consigo certificar como, mas acho que os alunos do EJA, por serem maiores de idades, serão o primeiro grupo a aderir permanentemente este ensino.</p>	<p>- Ensino Remoto</p>
------	--	--	------------------------