

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

FELIPE REIS MUNHOZ

**PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL
LEOPOLDO LEME VERNECK**

MARÍLIA

2025

FELIPE REIS MUNHOZ

PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLA
ESTADUAL LEOPOLDO LEME VERNECK

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional - Profsocio, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Dr. Jair Pinheiro

MARÍLIA

2025

M966p Munhoz, Felipe Reis
Programa Inova Educação : o caso da Escola Estadual Leopoldo
Leme Verneck / Felipe Reis Munhoz. -- Marília, 2025
111 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Jair Pinheiro

1. Ideologia. 2. Classe Média. 3. Currículo. 4. Neoliberalismo. 5.
Políticas Educacionais. I. Título.

FELIPE REIS MUNHOZ

**PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLA
ESTADUAL LEOPOLDO LEME VERNECK**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede
Nacional - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus Marília
- como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia da Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jair Pinheiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof. Dr. Marcelo Totti

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

Prof. Dra. Débora Cristina Goulart
Universidade Federal de São Paulo

Marília, 30 de Maio de 2025

AGRADECIMENTOS

À Edna Araújo dos Reis Munhoz, minha mãe, primeiramente, pelo suporte em todos os aspectos necessários a um filho professor que escolheu seguir a mesma profissão de sua genitora. Ao meu pai, Cecílio Munhoz Neto, por perder seu tempo comigo e me mostrar que o tempo é mais precioso que qualquer coisa no mundo. Ao meu irmão, Gustavo Reis Munhoz, pela paciência, presença, incentivo e carinho na apatia do cotidiano.

Agradeço aqueles que diretamente e indiretamente contribuíram de alguma forma com a minha pesquisa. Em nome da professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Maria Valéria Barbosa agradeço ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO e a todos docentes do curso de Ciências Sociais da Unesp de Marília. Aos amigos Mariana Carta, Marcelo Marques, Ana Laura Machado e Tiago Damaceno em nome de todos os colegas da turma de 2023 do PROFSÓCIO. Ao camarada Augusto Moretti pelas aulas de Língua Portuguesa.

Agradeço ao meu orientador, Jair Pinheiro, pela flexibilidade e assiduidade nos direcionamentos necessários para esta pesquisa, mais ainda, pelo incentivo em conectar a pesquisa na prática docente com o materialismo histórico. Aos professores Marcelo Augusto Totti e Fábio Kuzuo Ocada pela participação da banca de qualificação, dando sugestões importantes para este trabalho. Quero expressar minha sincera gratidão à Débora Goulart pela disponibilização de materiais essenciais para esta pesquisa.

Agradeço a Renata Pontoli, diretora da Escola Estadual José Alfredo de Almeida, por ter concordado com esta pesquisa em 2023 nesta unidade de ensino. A Jair Lourenço Gil, diretor da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck, por todo suporte na continuidade do Estudo de Caso em 2024. Em nome de Jocemara, a todos profissionais e estudantes da Escola Estadual Abdiel Lopes Monteiro onde tive oportunidade de lecionar em 2024. A Maria Gonçalves da Luz Souza em nome de toda a Diretoria de Ensino Região de Apiaí pelo suporte necessário e incentivo à pesquisa.

Em nome da coordenadora da E.E. Leopoldo Leme Verneck Aline de Cássia, agradeço aos docentes entrevistados que gentilmente dedicaram seu tempo para participar desta pesquisa, compartilhando seus conhecimentos e experiências. Suas contribuições foram fundamentais para o enriquecimento deste trabalho, portanto não seria possível sem a colaboração de cada um de vocês

RESUMO

Esta pesquisa procurou analisar os efeitos da implementação do Programa Inova Educação (PIE) nas Escolas Estaduais de Tempo Regular de São Paulo (EETR/SP), tomando a Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck como Estudo de Caso. O PIE universaliza os Componentes Curriculares Diversificados (CCD) — Tecnologia e Inovação, Eletiva e Projeto de Vida — nas EETR/SP, inserindo-os nos anos Finais do Ensino Fundamental, sob a justificativa de reproduzir as “boas práticas do Programa de Ensino Integral (PEI)”. O principal objetivo deste trabalho foi compreender as mudanças pedagógico-curriculares geradas pelo PIE, destacando seus impactos na precarização e na perda da autoridade curricular do docente. A metodologia qualitativa seguiu técnicas de entrevistas padronizadas com docentes e análise de conteúdo, essencialmente ancoradas no referencial teórico de Marx (2007, 2013), Gramsci (2022), Althusser (2008) e seus intérpretes contemporâneos para discutir a escola pública. Os resultados confirmaram três hipóteses principais: precarização do trabalho docente, já que os professores foram coagidos a aceitarem lecionar os CCD para completar jornada de trabalho, sob risco de redução salarial ou desemprego; a substituição de disciplinas tradicionais pelas diversificadas fragilizou a autoridade curricular docente e reforçou um modelo empresarial baseado no empreendedorismo meritocrático; houve um afastamento do PIE com a gestão estadual paulista pós-2023, levando à retirada da disciplina Eletiva. Concluimos que o PIE, embora apresentado como inovação, aprofundou retrocessos na educação paulista: deslegitimou o conhecimento crítico, ampliou o desemprego docente, naturalizou práticas pedagógicas-curriculares alinhadas aos interesses do neoliberalismo e facilitou as articulações ideológicas do governo atual.

Palavras-chave: 1. Ideologia. 2. Classe Média. 3. Currículo. 4. Neoliberalismo. 5. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This research sought to analyze the effects of the implementation of the Innovate Education Program (Programa Inova Educação; PIE, acronym in Portuguese) in the Regular-Time Schools of São Paulo State, using the Leopoldo Leme Verneck State School as a case study. The PIE universalizes the Diversified Curricular Components (CCD) —Technology and Innovation, Electives, and Life Project— in the EETR/SP, inserting them in the final years of Ensino Fundamental (equivalent to Elementary School in the United States), under the justification of reproducing the “good practices of the Full-Time Education Program (PEI)”. The main objective of this work was to understand the pedagogical-curricular changes generated by the PIE, highlighting its impacts on precariousness and a loss of the curricular authority of the teacher. The qualitative methodology followed standardized interview techniques with teachers and content analysis, essentially anchored in the theoretical framework from Marx (2007, 2013), Gramsci (2022), Althusser (2008) and their contemporary interpreters to discuss public school. The results confirmed three main hypotheses: precariousness of teaching work, since teachers were forced to assign CCDs to finish their workday, under the risk of salary reduction or unemployment; the replacement of traditional subjects by diversified ones weakened the authority of teaching curricula and reinforced a business model based on meritocratic entrepreneurship; there was an abandonment of the PIE by the São Paulo state administration after 2023, which is evidenced in relevant aspects such as the withdrawal of the Eletiva subject in favor of other CCDs. We concluded that the PIE, although presented as an innovation, deepened setbacks in São Paulo education: it delegitimized critical knowledge, expanded the Industrial Reserve Army of teachers, naturalized pedagogical-curricular practices aligned with the interests of neoliberalism and facilitated the ideological articulations of the current São Paulo state government.

Keywords: 1. Ideology. 2. Middle Class. 3. Curriculum. 4. Neoliberalism. 5. Educational Policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Premissas do Programa Inova Educação.....	13
FIGURA 2 – Exemplo de grade horária na nova matriz curricular.....	14
FIGURA 3 – Novos Componentes Curriculares do Programa Inova Educação.....	15
FIGURA 4 – Linha do tempo da implementação da Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo.....	29
FIGURA 5 – Entrada da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck.....	50
FIGURA 6 – Indicadores IDESP - Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck.....	52
FIGURA 7 – Discussão sobre os materiais de Sociologia do PNLD.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições privadas e estatais e representantes no Movimento Inova, 2019 e 2020.....	19
Quadro 2 – Governadores do estado de São Paulo no período de 1995 a 2021.....	23
Quadro 3 – Legislações que regulam e efetivam o PIE.....	26
Quadro 4 – Questionário do Estudo de Caso - Dados Pessoais.....	55
Quadro 5 – Legitimidade metodológica do delineamento no Estudo de Caso.....	56
Quadro 6 – Categorias e Códigos obtidos a partir da Análise de Conteúdo.....	57
Quadro 7 – Atribuição dos Componentes Curriculares Diversificados no Estudo de Caso.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE – Aparelho Ideológico de Estado
ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CCD – Componentes Curriculares Diversificados
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
CJT – Composição da Jornada de Trabalho
DERA – Diretoria de Ensino da Região de Apiaí
EC – Estudo de Caso
EELLV – Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck
EETR/SP – Escolas Estaduais de Tempo Regular da Unidade Federativa de São Paulo
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais
EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
EIR – Exército Industrial de Reserva
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GDE – Gratificação de Dedicção Exclusiva
IAS – Instituto Ayrton Senna
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MPC – Modo de Produção Capitalista
MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NEM – Novo Ensino Médio
NSE – Nova Sociologia da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PEI – Programa de Ensino Integral
PIE – Programa Inova Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
QC – Quadro Curricular
QM – Quadro de Magistério
RE – Relato de Experiência
REEP – Rede Estadual de Ensino Paulista

REM – Reforma do Ensino Médio

REPU – Rede Escola Pública e Universidade

SEDUC/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE – Unidade de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – Programa Inova Educação	12
1.1.1 – Portal Online do Inova Educação.....	12
1.1.2 – Equivalência com o Programa de Ensino Integral.....	15
1.1.3 – Um golpe na educação: diretrizes curriculares e a participação de instituições privadas nas (contra)reformas.....	17
1.1.4 – Histórico do setor empresarial na Educação Paulista, Formação Continuada e os cursos do PIE oferecidos pela EFAPE.....	22
1.2 – Estudo documental das legislações que regulam e efetivam o Programa Inova Educação.....	26
1.2.1 – O fracasso do NEM: diagnóstico da ligeira implementação no estado de São Paulo.....	28
1.2.2 – Universalidade dos Componentes Curriculares Diversificados e sua relação com o desemprego de docentes da Rede Estadual de Ensino Paulista.....	30
CAPÍTULO 2 – Ideologia, Currículo e Neoliberalismo: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck	35
2.1 – Ideologia de Inovação na Escola Pública: breve análise do currículo neoliberal sob uma perspectiva materialista histórica.....	35
2.1.1 – Hegemonia e a reprodução das relações de produção: notas para uma aproximação entre Gramsci e Althusser.....	36
2.1.2 – Neoliberalismo e Currículo.....	40
2.1.3 – Aparelho Ideológico de Estado escolar: princípios meritocráticos de classe média.....	43
2.2 – A Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck.....	49
2.2.1 – Percorso Metodológico.....	52
2.2.2 – Análise de Conteúdo: sentidos das práticas discursivas dos docentes entrevistados.....	55

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
APÊNDICE – A – Contribuição ao PROFSÓCIO: relato de experiência sobre Formações em Ciências Sociais na Diretoria de Ensino Região Apiaí.....	79
APÊNDICE – B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	89
ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP.....	94
ANEXO II – Roteiro de Entrevistas.....	98
ANEXO III – Transcrição das Entrevistas.....	99
ANEXO IV – Declaração de participação como Palestrante/Conferencista - Formações em Ciências Sociais na Diretoria de Ensino - Região de Apiaí.....	106

INTRODUÇÃO

Na esteira das (contra)reformas neoliberais no Brasil (Mendonça, 2019) a partir do Golpe de Abril de 2016 (Secco, 2017), o estado de São Paulo implementa políticas educacionais com a participação efetiva de setores privados em sua elaboração e homologação (Alencar; Goulart, 2021). O Programa Inova Educação (PIE) faz parte de um amplo processo prejudicial à educação pública paulista agravado neste período, por isso, aprofundar-se em seus aspectos pode revelar consideráveis lacunas deste retrocesso, ou seja, como esta política educacional se apresenta como inovadora, mas, de fato, consolida um atraso aos docentes e estudantes.

O objetivo principal deste trabalho é compreender os efeitos da implementação do PIE nas Escolas Estaduais de Tempo Regular da Unidade Federativa de São Paulo (EETR/SP), baseado em um Estudo de Caso (EC) realizado na Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck (EELLV), situada na cidade de Apiaí. Para contextualizar, apresenta-se uma universalização dos Componentes Curriculares Diversificados (CCD) nas escolas estaduais paulistas a partir de 2020 com a implementação do PIE. Observando a educação pública no estado de São Paulo, anterior a essa política educacional, os CCD só faziam parte do Quadro Curricular (QC) das escolas inseridas no Programa de Ensino Integral (PEI), sendo uma das premissas do PIE trazer as “boas práticas do PEI” às EETR/SP. A modificação estrutural mais significativa do PIE foi a inserção das disciplinas Eletiva, Tecnologia e Projeto de Vida nas EETR/SP do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, consagrando uma universalização dos CCD em toda a Rede Estadual de Ensino Paulista (REEP).

Deste modo, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Quais foram as mudanças promovidas no processo pedagógico-curricular como efeito da implementação do PIE na EELLV?

No Capítulo 1, examina-se a estrutura do PIE, desde seu Portal Online até sua relação com o PEI, destacando-se o papel de instituições privadas em sua consolidação como política educacional. Discute-se ainda o histórico da participação do setor empresarial na REEP, bem como a formação continuada oferecida pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EFAPE), questionando em que medida essas iniciativas reforçam um projeto neoliberal de educação. Uma análise documental das legislações que regulam e efetivam o PIE também contribui ao desenvolvimento da pesquisa, além disso, concatena-se os limites da Reforma do Ensino Médio (REM) e a precarização do corpo docente com a universalidade dos CCD, ilustrada pela adaptação da

categoria Exército Industrial de Reserva (EIR) ao contexto trabalhista dos docentes.

Já o Capítulo 2 dedica-se ao aprofundamento teórico sobre a ideologia neoliberal no contexto pedagógico-curricular da escola, articulando contribuições de Marx (2007, 2013), Gramsci (2022), Althusser (2008) e seus intérpretes mais contemporâneos para compreender como a escola reproduz as relações do Modo de Produção Capitalista (MPC). Associando as reflexões obtidas a partir do aprofundamento no referencial teórico, o capítulo contém um quadro metodológico a partir do EC feito em uma EETR/SP, tendo sido o projeto *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck* submetido para análise ética do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp de Marília em 05/09/2024 sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE): 83026624.8.0000.5406, obtendo parecer aprovado sob o número 7.123.985 (ANEXO I). Portanto, a metodologia efetivada foi a qualitativa, especialmente através da técnica de entrevista padronizada (Marconi; Lakatos, 2010) e Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2016).

Portanto, a pesquisa voltou-se para cinco objetivos específicos: 1 – Uma vez que a SEDUC/SP não sondou a opinião dos docentes da EELLV quanto à implementação deste programa, busca-se examinar a rápida e enviesada implementação do PIE e do Currículo Paulista (2019); 2 – demonstrar a precarização dos docentes na Composição da Jornada de Trabalho (CJT) nas EETR/SP a partir da implementação do PIE, coagindo-os a incorporarem os CCD nos processos de atribuição de aulas; 3 – Comprovar a existência de uma ideologia empresarial pautada no individualismo excessivo, substituindo disciplinas tradicionais através dos CCD, assim diminuindo a autoridade curricular dos docentes (Young, 2011); 4 – Apontar uma significativa participação do empresariado nas formulações das políticas educacionais neoliberais como o PIE (Alencar, 2023); 5 – Destacar o “afastamento do PIE” pela nova gestão à frente da SEDUC/SP a partir de 2023, acentuado com uma reestruturação curricular (Resolução Seduc-SP n. 86 de Outubro de 2024) e com a retirada da disciplina Eletiva do QC das EETR/SP.

Também estruturada como uma pesquisa documental e de revisão bibliográfica robusta, concatenando fontes primárias e secundárias para embasar o texto, esta pesquisa buscou corroborar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os docentes das EETR/SP acabaram aceitando lecionar as disciplinas do CCD a partir de 2020 com a implementação do PIE por dois motivos: 1 – Os docentes efetivos que lecionam nas EETR/SP acabam por escolher atribuí-las na CJT completa para não ter que trabalhar em duas escolas ou receber um salário menor; 2 – Os docentes

contratados estão condicionados a escolher lecionar os CCD disponíveis para manter seu emprego.

Hipótese 2 – Não houve investimento em estruturas básicas por parte da SEDUC/SP, visto que ela não se importou em ouvir a opinião dos docentes quanto à estrutura de implementação do PIE. Os professores quando lecionam essas disciplinas e não aquelas específicas de sua área, acabam por perder sua autoridade curricular no campo a que dedicaram sua carreira (Young, 2011). Os docentes entrevistados reafirmam os malefícios do projeto pedagógico-curricular em que estão inseridos e detectam as práticas rituais materiais individualistas como prejudiciais (Pinheiro, 2019).

Hipótese 3 – Com o método empresarial adotado pelo novo governo do estado de São Paulo a partir de 2023, observa-se um afastamento do PIE, todavia, não dos CCD. Constata-se que nas EETR/SP houve um deslocamento das “boas práticas do PEI” quando a disciplina Eletiva é retirada do QC. Além disso, o método empresarial alinhado à plataformização pedagógica-curricular aponta para uma consolidação deste afastamento das premissas de Ensino Integral do Currículo Paulista (2019) e do PIE.

Portanto, procura-se apresentar os resultados de uma pesquisa que se inicia em 2020, empiricamente, como docente contratado da REEP e, academicamente em meados de 2022 com a confecção do projeto de ingresso ao PROFSÓCIO. A investigação se justifica pelos seguintes motivos: a inserção dos CCD no currículo das EETR/SP alterou a CJT dos docentes, muitas vezes coagindo-os a assumir disciplinas estranhas à sua formação específica devido a pressões salariais e a precarização do emprego. Essa dinâmica reforça a situação de desregulamentação trabalhista dos docentes, evidenciando como as políticas educacionais podem servir aos interesses neoliberais de flexibilização e precarização do trabalho. Aqui, buscou-se demonstrar que as reconfigurações curriculares afetam a autoridade curricular dos docentes e a qualidade do ensino dos estudantes, especialmente quando entram diretamente em contato com a ideologia individualista meritocrática e são obrigados a reforçar um ciclo prejudicial ao seu grupo social.

CAPÍTULO 1 – PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO

Em maio de 2019, foi lançado o Programa Inova Educação (PIE) para as Escolas Estaduais de tempo regular da unidade federativa de São Paulo (EETR/SP), um pacote de transformações estruturais vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Novo Ensino Médio (NEM) e ao Currículo Paulista (2019). De acordo com o então governador do estado, João Dória, “Este é o compromisso do Governo do Estado de São Paulo com a Educação. Nós não vamos ter um Brasil novo se não tivermos uma educação nova; nós não vamos transformar o Brasil se não transformarmos a educação” (São Paulo, 2019c).

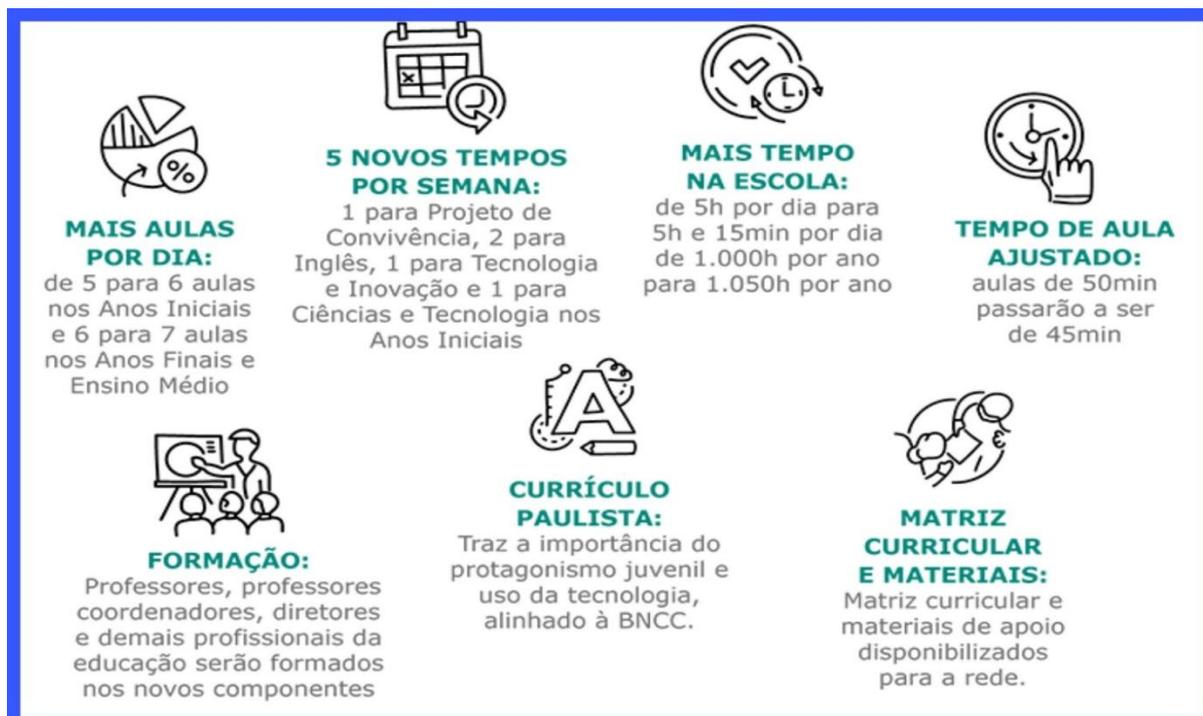
A rápida adesão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) às reformas nacionais revela o caráter enviesado daquele governo na imposição de um projeto educacional e a ausência de participação da comunidade escolar nos processos decisórios das futuras transformações (Nascimento, 2022). Por outro lado, o que está registrado em seus materiais de divulgação e nas notícias de portais institucionais é o contrário: “Essas mudanças são fruto de um processo de escuta que envolveu profissionais da educação e estudantes, assim como a análise das boas práticas já em curso dentro da nossa rede”, destaca o Secretário Rossieli Soares (São Paulo, 2019c). Ao implementar essa política educacional rapidamente, é perceptível o quanto a SEDUC/SP não se empenhava em dialogar com o Quadro de Magistério (QM) estadual, surpreendido por diversas mudanças.

1.1.1 – Portal Online do Inova Educação

Durante a pesquisa, o site oficial do Inova Educação foi utilizado como fonte primária de informações. No entanto, no momento da finalização deste trabalho, o site encontrava-se indisponível, assim como a notícia retirada do Portal do Governo, citada anteriormente. Para garantir a confiabilidade dos dados, foram utilizadas cópias offline das páginas e materiais do site, além de outras fontes que corroboram as informações obtidas.

O PIE é um empreendimento da SEDUC/SP cujo objetivo declarado é fomentar a inovação e aprimorar a excelência da educação na Rede Estadual de Ensino Paulista (REEP). De acordo com seus idealizadores, a prioridade, a partir de 2020, é repensar a maneira como os conteúdos são ministrados, a fim de adotar uma abordagem metodológica mais interdisciplinar e contextualizada, bem como incentivar a capacitação dos docentes e aprimorar a estrutura das instituições de ensino. Na figura abaixo, é possível ter uma noção das modificações que o PIE implementou nas EETR/SP:

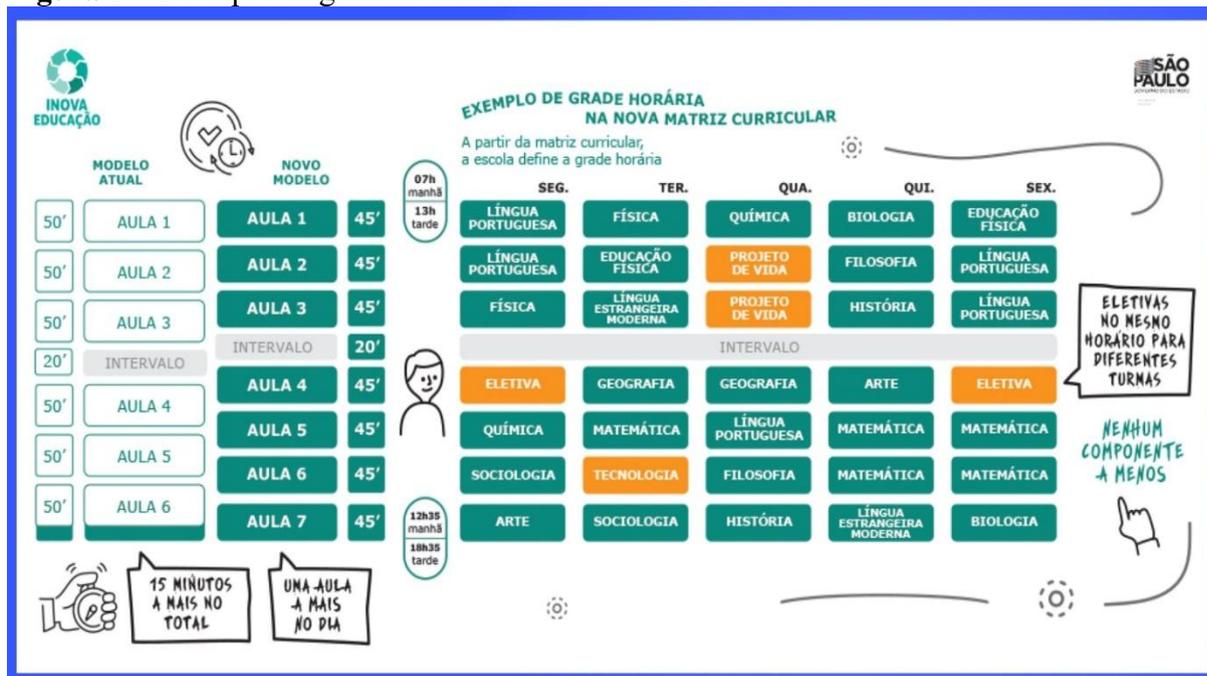
Figura 1 – Premissas do Programa Inova Educação



Fonte: Portal Inova Educação (São Paulo, 2019g)

Analisando a figura, podemos ter uma base do que viria a ser implementado a partir de 2020 nas EETR/SP, como a mudança de 6 para 7 aulas por período; 5 novos tempos por semana; mais tempo na escola: 15 minutos por período; diminuição do tempo das aulas de 50 para 45 minutos; formação de professores, coordenadores e diretores; incorporação enfática do “novo” Currículo Paulista através do Protagonismo Juvenil e alinhamentos com a BNCC; e Matriz Curricular e materiais de apoio. Adiante, apresentamos outro exemplo das transformações estruturais implementadas:

Figura 2 – Exemplo de grade horária na nova matriz curricular



Fonte: Portal Inova Educação (São Paulo, 2019h)

Slides em formato de Perguntas e Resposta para Alunos, Professores e Jornalistas são disponibilizados no portal, nos quais a SEDUC/SP, por antecipação, apresenta justificativas às possíveis críticas ao seu projeto:

A redução da aula para 45 minutos não irá prejudicar a aprendizagem dos estudantes?

Não. A aprendizagem dos estudantes não será prejudicada, pois, a partir de estratégias de gestão de aprendizagem, a proposta é tornar o tempo de aula mais produtivo. Estudos sobre tempos de aula mostram que o mais importante não é a quantidade, mas sim como o tempo é utilizado, especialmente no que concerne à gestão da sala de aula e à oferta de conteúdos que se conectam com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. No novo programa, os estudantes terão mais tempo e mais aulas. A Secretaria vai investir em formações para que os professores aprimorem o uso do tempo em sala de aula a partir de estratégias consolidadas na literatura nacional e internacional (São Paulo, 2019b, p. 5).

Além disso, a reorganização curricular requer a revisão e a atualização dos conteúdos ministrados em sala de aula, a fim de aprimorar e adequar os conteúdos ministrados à realidade dos estudantes. A inserção dos Componentes Curriculares Diversificados (CCD) nos Anos Finais do Ensino Fundamental das EETR/SP é a “cereja do bolo” do PIE, pois já teríamos consolidado a *farsa do ensino médio self-service* (Goulart; Cássio, 2021) com disciplinas flexibilizadas/diversificadas para esta faixa etária.

Figura 3 – Novos Componentes Curriculares do Programa Inova Educação



Fonte: Portal Inova Educação (São Paulo, 2019b)

Essas disciplinas fazem parte de um processo histórico do qual a “profissionalização é um dos sustentáculos da nova ordem escolar” (Laval, 2019, p. 87). Neste contexto, outra proposta semelhante de escola como recurso comportamental que prioriza competências socioemocionais já vinha ganhando espaço no estado de São Paulo desde 2012: o Programa de Ensino Integral (PEI), apresentado como solução às dificuldades encontradas na REEP, buscando ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola oferecendo uma formação supostamente mais completa. Segundo a SEDUC/SP, o PEI tem como objetivo melhorar os índices de aprendizagem, reduzir a evasão escolar, alinhar a formação dos estudantes às demandas contemporâneas, incluindo a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências socioemocionais e profissionais (São Paulo, 2012). Todavia, apesar das significativas contribuições do sistema adotado nas escolas PEI ao PIE, é importante destacar um distanciamento em relação às EETR/SP, isso porque, antes da implementação do PIE, as escolas do PEI já contavam com 999=99 os CCD.

1.1.2 – Equivalência do PIE com o Programa de Ensino Integral

Os três novos componentes curriculares inseridos nas EETR/SP através do PIE não são novidade, eles assemelham-se à estrutura curricular presente nas escolas inseridas no PEI. Um modelo que tem se expandido significativamente desde sua implementação no estado de São Paulo a partir de 2012. Logo, nota-se um crescimento das escolas do PEI com

as adesões das EETR/SP ao modelo. O governo do estado de São Paulo anunciou em 2022, que 2.050 escolas eram PEI, de um total de aproximadamente 5.300 escolas estaduais. Isso significa que cerca de 3.250 escolas eram de tempo regular:

O governador Doria destacou a importância deste avanço na educação e a oferta de um ensino de cada vez mais qualidade. “A meta que era dezembro já está sendo atingida agora. São Paulo é o estado com o maior número de escolas de tempo integral em todo o Brasil. Alcançamos 2.050 escolas de tempo integral, quase seis vezes mais do que tínhamos dois anos e meio atrás”, afirmou (São Paulo, 2021).

A implementação do PIE a partir de 2020 nas EETR/SP trouxe transformações em seu modelo pedagógico-curricular educacional semelhante ao PEI, especialmente na inserção dos CCD em todas as turmas, dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Essa iniciativa sugeria uma aproximação com os princípios do PEI, como a ampliação da jornada escolar e o foco no que o PIE define como desenvolvimento integral dos estudantes, alinhamento com a BNCC e o Currículo Paulista (2019), incluindo aspectos acadêmicos, socioemocionais e de preparação para o mundo do trabalho.

Criado em 2012, o PEI potencializa a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, por meio de um modelo pedagógico articulado a um Modelo de Gestão. São trabalhadas práticas pedagógicas, como Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil com Clubes Juvenis e Líderes de Turma, além de componentes curriculares específicos, como Orientação de Estudos e Práticas Experimentais, que potencializam a formação integral do estudante a partir do seu Projeto de Vida (São Paulo, 2021).

Dessa forma, com a inserção dos CCD e o aumento do número de aulas diárias, percebe-se um elemento oculto na implementação do PIE: as EETR/SP automaticamente enquadram-se ao modelo pedagógico-curricular do PEI (a relação do PIE com o NEM será tratada adiante). Nesta adesão das EETR/SP ao PEI, ocorrem muitas irregularidades e contradições com o discurso oficial por parte da SEDUC/SP, como apontado por Giroto e Jacomini (2019, p. 108):

Se, de fato, o objetivo é desenvolver um programa de educação integral, solidário, colaborativo e fundamentado no protagonismo da comunidade escolar, ela precisa ser consultada e deve participar da elaboração das diferentes etapas de implementação do Programa. No entanto, não têm sido esses os procedimentos adotados pela SEDUC no processo de ampliação do PEI. Nos trabalhos de campo realizados, são encontradas muitas situações em que os conselhos de escolas foram desrespeitados em suas decisões de não aderir ao Programa, o que pode indicar que, entre o discurso expresso nos documentos e as práticas induzidas pelos agentes da política, há uma lacuna, expressa, inclusive, nos relatos dos entrevistados.

Esta prática vertical de indução dos conselhos para aderirem ao PEI, destacada pelos autores, nos confirma a imposição deste tipo de escola às EETR/SP. Em meados de 2022,

o docente inserido no PEI incluía em seu salário base um valor de 75%, chamado de Gratificação de Dedicção Exclusiva (GDE). A partir desta data, temos uma mudança no pagamento do GDE, sendo R\$ 2.120,00 aos professores e R\$ 3.180,00 para integrantes de equipe gestora (São Paulo, 2024). A justificativa da maior exigência é esta condição imposta pelo GDE, isto é, o docente do PEI deve adequar-se a todas as demandas, caso contrário, será desligado do programa.

Os docentes que participam do PEI não possuem vínculo permanente com a unidade escolar, podendo, em diferentes momentos, ser desligados do Programa, retornando para o processo de atribuição de aulas na diretoria de ensino. Se, por qualquer razão, tiverem que se afastar das funções docentes por um período superior a 30 dias, são automaticamente desligados do Programa. As faltas abonadas e licenças médicas são levadas em consideração no processo de avaliação dos docentes e na definição da permanência no Programa. O que se observa é que, ao ingressar no PEI, o professor “concorda” que não poderá usufruir de direitos constitucionais (como licenças médicas, conforme necessidade e prescrição médica) e aqueles previstos no plano de carreira, como as faltas abonadas, uma vez que, ao usufruir do número a que tem direito, poderá ter sua pontuação rebaixada no processo semestral de avaliação e ser desligado por decisão do diretor escolar e da diretoria de ensino (Giroto; Jacomini, 2019, p. 96).

A retirada de direitos trabalhistas dos docentes não é um caso particular do PEI; ainda que a seu modo, o PIE faz parte de um emaranhado de ataques contra a educação pública nacional e estadual paulista.

Por fim, é necessário separarmos algumas políticas educacionais. Existe uma diferença entre Educação Integral e a Escola em Tempo Integral (ETI). A ETI propõe o aumento da jornada diária dentro da escola (este tempo excedente pode ser utilizado para outras atividades mais conectadas a realidade do jovem periférico como cultura, esporte e lazer). A Educação Integral busca uma reunião entre competências socioemocionais, competências técnicas e competências cognitivas. O PEI (2012) é a junção das duas, da Educação Integral com a ETI, no entanto, cabe elucidarmos que há décadas, diferentes propostas de ETI vigorou ou falhou pelo país. Adiante, aprofundaremos a implementação do modelo pedagógico-curricular de Ensino Integral com mais rigor.

1.1.3 – O Golpe na Educação: diretrizes curriculares e a participação de instituições privadas nas (contra)reformas

As três novas disciplinas inseridas a partir de 2020 nas EETR/SP com o PIE incorporam, junto ao Currículo Paulista (2019), premissas consideradas importantes por instituições parceiras da SEDUC/SP, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Antes da implementação do PIE, o IAS e a Fundação Volkswagen deram um grande suporte com o

“protótipo Minha Escola”:

Fruto da construção conjunta entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o protótipo Minha Escola foi implementado em 24 escolas de tempo parcial da capital paulista. A iniciativa foi um convite ao desenvolvimento de um novo modelo de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) que estivesse conectado a uma visão de adolescente, sendo o trabalho pedagógico desenvolvido a partir de premissas como o convívio, a autonomia, integração curricular e desenvolvimento pleno. Foi implementado em 2019, com o apoio da Fundação Volkswagen, e envolveu 620 professores, 48 gestores e cerca de 9 mil alunos, servindo como experiência inspiradora para o Movimento Inova e seus desdobramentos nas mais de 5 mil escolas da rede paulista a partir de 2020 (Instituto Ayrton Senna, 2020).

Um projeto encomendado pela SEDUC/SP a uma instituição privada contribuiu para a “legitimidade” da implementação do PIE. Nota-se entusiasmo com as (contra)reformas educacionais por parte do IAS:

Entre as inovações na estrutura curricular e práticas pedagógicas estão a ampliação da jornada diária, a inserção de componentes como Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia, além de um novo modelo de formação e desenvolvimento dos profissionais da rede. A iniciativa deve chegar a mais de 2 milhões de estudantes e 3.800 escolas ainda em 2020 (Instituto Ayrton Senna, 2020).

Partindo do pressuposto de que existe uma obrigação por parte do docente em se apropriar das diretrizes curriculares da instituição em que leciona, ressaltamos que o Currículo Paulista ajustado à BNCC traz a novidade da Educação Integral (a mesma do PEI), com os problemas indicados acima, envolve quatro dimensões:

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019j, p. 28).

Tal comprometimento com essa visão enganosa de Educação Integral efetua um pacto curricular concreto da unidade federativa paulista com as diretrizes da BNCC:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p. 464, grifo próprio).

Nesta mesma direção, o IAS atua em sua parceria com a SEDUC/SP:

O Instituto acredita que todo estudante tem o potencial de transformar sua realidade e mudar o mundo e, para que isso aconteça, é fundamental garantir o seu desenvolvimento pleno por meio de uma educação integral. Quando um professor ou uma rede de ensino implementam uma proposta de educação

integral, valorizam o estudante em todo o seu potencial, reconhecem a diversidade de modos de ser e garantem, a cada um, oportunidades para desenvolver, de forma intencional, um amplo conjunto de competências essenciais para a vida no século 21 (Instituto Ayrton Senna, 2022).

A implementação do PIE contou com a participação de diversos setores voltados para obter uma suposta educação de “qualidade” para os jovens do século XXI, cenário em que se destaca a quantidade de instituições privadas presentes no Movimento Inova, evento celebrado pela SEDUC/SP:

Foi realizado um evento “Movimento Inova”, em dezembro de 2019, com objetivo de promover vivências dos três novos componentes curriculares, contando com a participação de estudantes e equipes das escolas, membros da Secretaria de Educação, do governador do estado de São Paulo e de vários palestrantes do setor privado (Alencar, 2023, p. 68).

Informações mais detalhadas sobre o comparecimento dos representantes de instituições privadas e estatais nessa edição do evento Movimento Inova são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Instituições privadas e estatais e representantes no Movimento Inova, 2019 e 2020

INSTITUIÇÃO	REPRESENTANTE	
	2019	2020
Governo do Estado/Seduc	Rossieli Soares, Haroldo Rocha, Sidnei Fenolio, Débora Garofalo, Caetano Siqueira	João Doria, Rossieli Soares, Caetano Siqueira, Marcos Citem, Equipe COPED (Alexandre, André Ricardo, Flavio, Leandro, Ana Laura, Marilanda, Marcelo)
Amplifica	-	Carla Arena, Samara Brito
Boeing Brasil Serviços Técnicos Aeronáuticos Ltda.	-	Gláucia Balvedi
Faz Educação/Apple	-	Luis Namura, Ton Ferreira
Fundação Getúlio Vargas	-	Claudia Costin
Fundação Telefônica	Dulce Angela, Fabrizio Neias, Luiza Dualde, Marcelo Mano, Mônica Mandaji, Vanessa Reis	Beatriz Torres, Dulce Angela, Isabel Cristina Gonzaga, José Diego de Melo, Leonardo Villacorta, Luciana Scuarzialupi, Mariana Clini, Karen Kanaa, Ana Luiza Araujo, Davi Moreira
Imprensa Jovem	-	
Instituto Inspirare; Ashoka Empreendedores Sociais	Anna Penido	-
Instituto Ayrton Senna	Viviane Senna, José Moran, Helton Lima	Emilio Munaro, Bruna Waitman, Edna Borges
Instituto Educadigital/Unesco	-	Bruna Nunes
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Thereza Paes Barreto	-
Instituto PROA	Naiara Martins, Alini del Magro	-
Instituto Reúna; Instituto Mathema	Kátia Smole	-

Instituto Singularidades; Triade Educacional	Lilian Bacich	Leandro Holanda
Microsoft	Gislaine Munhoz	Fernando Henrique Puertas Gonçalves
Mundo Maker	Giovanna Paludetti, Guilherme Souza, Kaio Barbosa, Nelson Labela, Nelson de Oliveira Labela, Adabergio Zacarias da Silva, Patrícia Brandão, Fabio Zsigmond	-
Palavra Aberta	Daniela Machado, Patricia Blanco, Saula Ramos	Patricia Blanco, Daniela Machado, Mariana Mandelli, Saula Ramos, Mariana Ochs
Prefeitura Municipal de São Paulo	-	Carlos Lima
Qualcomm e Grupo +Unidos	-	José Palazzi, Marco Soares, Milena Vasconcelos
Quebrando o Tabu	Luiz Guilherme Prado	
Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC)	Veronica Gomes	Gislaine Batista Munhoz, Paula Carolei, Thaís Eastwood, Eduardo Bento, Leo Burd, Veronica
Universidade Federal de São Paulo	Paula Carolei	-

Fonte: (Goulart; Alencar, 2021, p. 342)

Visualizando os participantes presentes no evento Movimento Inova através deste quadro, torna-se perceptível a presença marcante do interesse empresarial, que não se limitou apenas às participações como ouvintes nas palestras. O IAS, por exemplo, teve um papel relevante, com contribuições significativas para o evento, como é demonstrado pela participação de Viviane Senna na palestra *Competências Socioemocionais*. Compreendemos essa palestra e, por consequência, a própria estrutura estabelecida pela SEDUC/SP em consonância com as interpretações e críticas apresentadas por Goulart e Alencar (2021, p. 343):

Há um deslocamento de prioridade, com as competências socioemocionais (CSE) no centro do currículo organizadas, sobretudo, no componente Projeto de Vida, com a subordinação das competências cognitivas, deixando de ser o fundamento da escola no capitalismo financeirizado. O sonho que se transforma em Projeto de Vida é organizado por meio de atividades direcionadas ao planejamento, sob supervisão dos docentes, e acompanhada de expressões que remetem à livre escolha do indivíduo, com a sequência do “varal dos sonhos” dos estudantes, para inspirar docentes a ofertar disciplinas que possam ser expostas no “feirão das eletivas”, formando um currículo “à la carte”.

Viviane Senna faz um malabarismo retórico repleto de culto à meritocracia em sua palestra sobre as novas habilidades e competências socioemocionais presentes nos currículos nacional e estadual. Goulart e Alencar (2021, p. 344) apresentam, ainda, nítidas assimilações da complexa articulação elaborada pela SEDUC/SP neste período:

Também há um alinhamento das políticas curriculares em âmbito nacional e estadual que evidenciam o *Programa Inova Educação* como parte da implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, em que vemos a reestruturação do currículo deste nível de ensino e a fragmentação da oferta curricular nos itinerários formativos.

Estas políticas educacionais são formuladas e criadas com uma grande participação do empresariado. Apesar disso, nota-se o agravante do desastre na educação nacional a partir do recente evento histórico de rompimento democrático, o Golpe de Abril de 2016. Uma manobra política elaborada pelo então Presidente da Câmara dos Deputados Federais Eduardo Cunha (MDB) e pelo Vice-Presidente da República Michel Temer (MDB), removeu Dilma Rouseff (PT) da presidência do executivo, alegando critérios contábeis, as “pedaladas fiscais”, técnica outrora já utilizada por outros governantes desde a redemocratização do país (Secco, 2017). Após este fato, de acordo com Mendonça (2019, p. 39):

É importante destacar que o governo Temer apresentou um conjunto de (contra)reformas que atacam direitos sociais e consegue, favorecido pela conjuntura pós-impeachment, o fortalecimento da direita e o apoio popular, ainda que controverso, aprovar: a Emenda Constitucional nº 95/2016, Lei 13. 415/2017 – Reforma do Ensino Médio; a Lei 13.429/2017 – Terceirização; e, a Lei 13.467/2017 – Reforma Trabalhista, ficando de fora somente a Reforma da Previdência.

Observa-se um projeto de ataque aos direitos trabalhistas se efetivando, tendo as homologações da BNCC e Reforma do Ensino Médio (REM) como incorporação das contrarreformas do golpe à educação pública nacional. Castilho (2021, p. 100) também correlaciona a problemática entre empresariado e a educação pública:

Em suma, as transformações no ensino médio paulista com a nova organização curricular, a forma como a formação técnica e profissional será ofertada, a criação de componentes voltados às competências socioemocionais e parceria das instituições públicas com entidades privadas (como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann, por exemplo) podem repercutir a nível federal. Nesse contexto, está situada a intensificação e fortalecimento da influência conservadora e empresarial na rede de ensino pública que pode culminar no aprofundamento da dualidade e desigualdade educacionais.

A discussão sobre uma base curricular em âmbito nacional vinha sendo debatida desde 2014 entre agentes públicos e privados e entidades filantrópicas, como o Movimento Todos pela Educação, financiado pela Fundação Lemann, que já acompanhavam e registravam todas as etapas de elaboração das versões de 2015 e 2016 da BNCC (Silva; Alves Neto, 2020). A Fundação Lemann, uma das grandes responsáveis pelas transformações significativas na Educação Básica do Brasil, movimentação apontada por Freitas (2020), ao indicar que, das cinco emendas que o relatório da PEC 15/2015 que altera o FUNDEB recebeu em sua reta final, quatro tiveram origem em Deputados formados pela

Fundação Lemann e com base de financiamento de campanha no empresariado.

Antes do Golpe de Abril de 2016 (Secco, 2017), mesmo com o empresariado participando da construção da BNCC, notava-se um ambiente minimamente democrático que se rompe. “Michel Temer assume e o MEC já tem uma Medida Provisória pronta para reformar o Ensino Médio, a MP nº 746 de 22 de setembro de 2016” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 272). Tal Medida Provisória já iniciaria a implementação da reformulação flexível do Ensino Médio no Brasil com as características atuais, como observado por Jacomini *et al* (2024, p. 3): “Estavam em processo de fortalecimento políticas de caráter ultraneoliberal, conservador e antidemocrático, que se consolidaram com a eleição de Jair Messias Bolsonaro para presidência da república em 2018”. Se recuarmos um pouco no tempo, o estado de São Paulo sempre foi palco destas (contra)reformas:

O perdurar do PSDB no governo do estado de São Paulo, desde 1995, aponta a hegemonia de um projeto político que se adapta à medida que um mesmo partido se mantém encabeçando uma série de contrarreformas alinhadas ao desmonte dos direitos, dentre eles o direito à educação, promovendo um verdadeiro laboratório neoliberal nas escolas públicas da rede estadual paulista (Goulart; Alencar, 2021, p. 346).

Desde 1995, com a hegemonia do PSDB no governo estadual, a unidade federativa de São Paulo tornou-se um laboratório de políticas educacionais alinhadas aos interesses da economia neoliberal. Longe de promoverem uma educação pública de qualidade e inclusiva, reforçaram a lógica da meritocracia, privatização e terceirização dos serviços educacionais, conforme observado por Hidaka (2012, p. 77): “Diversos estudos também têm apontado a forte influência das proposições das agências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, nas políticas educacionais dos últimos anos no Brasil bem como na política educacional do estado de São Paulo”. A participação do empresariado na elaboração das diretrizes curriculares evidencia a subordinação dos governantes aos interesses corporativos em um processo que desconsiderou as especificidades regionais e necessidades reais da população.

1.1.4 – Histórico do setor empresarial na Educação Paulista, Formação Continuada e os cursos do PIE oferecidos pela EFAPE

Como observamos, o PIE não surge isoladamente, mas como parte de um longo histórico de governadores alinhados ao ideário neoliberal em São Paulo, que, ao longo dos mandatos, têm buscado inserir o modelo empresarial nas escolas públicas da unidade federativa. Desde a gestão de Mário Covas, passando por Geraldo Alckmin, José Serra e João Doria, o estado de São Paulo tem sido palco de projetos voltados para este tipo de

“Inovação”:

Quadro 2 – Governadores do estado de São Paulo no período de 1995 a 2021

Governador	Mandato	Partido
Mário Covas Júnior	1 de janeiro de 1995 a 06 de março de 2001 (governador eleito em 15 de novembro de 1994, reeleito em 25 de outubro de 1998).	PSDB
Geraldo Alckmin	6 de março de 2001 a 1 de janeiro de 2003 (vice-governador eleito, assumiu o cargo de governador após o falecimento do predecessor).	PSDB
Geraldo Alckmin	1 de janeiro de 2003 a 31 de março de 2003	PSDB
Cláudio Lembo	31 de março de 2006 a 1 de janeiro de 2007 (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular)	PFL
José Serra	01 de janeiro de 2007 a 01 de janeiro de 2010	PSDB
Alberto Goldman	2 de abril de 2010 a 01 de janeiro de 2011 (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular)	PSDB
Geraldo Alckmin	1 de janeiro de 2011 a 6 de abril de 2018 (governador eleito em 3 de outubro de 2010, reeleito em 5 de outubro de 2014)	PSDB
Márcio França	06 de abril de 2018 a 1 de janeiro de 2019 (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular)	PSB
João Dória	1 janeiro de 2019 a 1º de abril de 2022	PSDB

Fonte: (Peres, 2021, p. 70-71)

Existem muitos estudos relacionados à inserção de políticas educacionais neoliberais pelos governos listados neste quadro, como o de Vellei (2020, p. 52), que apresenta uma conexão do governo estadual com o federal no final da década de 1990 e início dos anos 2000:

No caso do estado de São Paulo, aliado a um cenário de ampla articulação política entre os governos estadual e federal, com Mário Covas e Fernando Henrique Cardoso (de mesmo partido político – PSDB), desencadeando intensas modificações na organização da administração pública.

O autor acrescenta uma crítica concisa sobre a visão da educação como mercadoria imposta pelas diretrizes internacionais: “No que diz respeito à educação pública paulista não foi diferente, se adequando aos preceitos neoliberais de documentos internacionais, o

sistema de ensino escolar público passou a ser visto pelas instituições governamentais como mercadoria” (Vellei, 2020, p. 52). Barbosa, (2010, p. 131 apud Hidaka, 2012, p. 81) também faz uma análise das políticas educacionais e reformas na educação pública deste período no estado de São Paulo e, sobre a mudança no padrão de gestão, explicita:

Na diretriz de mudança do padrão de gestão, três pontos foram definidos como fundamentais: 1) a racionalização do fluxo escolar, 2) a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e 3) o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Na avaliação de Maria Valéria Barbosa, essas diretrizes do programa de educação de Covas “podem ser alinhavadas tendo como marco uma forma de administrar que se assemelha ao método empresarial, com ênfase no planejamento minucioso, descentralização de responsabilidades, mas com controle de todos os processos, diminuição dos gastos, cobrança de resultados com avaliação de desempenho, enxugamento da máquina que privilegia a agilidade e redefinição de funções”.

Foi na esteira dessas e outras reformas que a plataforma de formação continuada Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) foi criada em 2009, durante o governo de José Serra (PSDB), no contexto de uma série de políticas educacionais que vinham sendo implementadas no estado de São Paulo desde a década de 1990.

É desse reflexo que a Secretaria Estadual de Educação cria, ainda em 2009, por meio do Decreto nº 54.297/2009, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), uma escola de formação que mescla ensino presencial e à distância com o objetivo de preparar os docentes de sua rede para a prática em sala de aula — incorporando, em 2010, os demais profissionais da educação. No discurso de criação da EFAP, as Tecnologias da Informação e Comunicação foram escolhidas como forma de viabilizar a difusão dos conteúdos dos cursos para uma grande quantidade de professores sem perdas de qualidade na formação (Vellei, 2020, p. 68-69).

A criação da EFAP está inserida em um cenário político-educacional marcado pela crescente influência de modelos empresariais na gestão da educação pública paulista. Vellei (2020, p. 70) se debruça nas múltiplas reações que os professores de Sociologia tiveram com a realização dos cursos oferecidos pela EFAP em 2008 e 2009: “Entretanto, ao que parece, a criação da EFAP surge muito mais como objetivo de alinhar a educação pública aos acordos neoliberais internacionais do que, necessariamente, com o preparo docente para uma educação de qualidade”.

Cerca de dez anos atrás, antes da implementação do PIE, o modelo de curso plataformizado adotado pela EFAP aos professores ingressantes era semelhante, se não idêntico ao proposto pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE¹) para lecionar as disciplinas de Eletiva, Tecnologia e Informação e Projeto de Vida a partir de 2019. Ainda sobre o curso do currículo São Paulo Faz Escola na

¹ A EFAP da SEDUC/SP mudou sua sigla para EFAPE em 2020, reestruturação que faz parte do pacote de transformações na educação pública paulista por parte do governo Doria.

plataforma virtual, Vellei (2020, p. 71) acrescenta:

Todos os candidatos selecionados pelo concurso para professor de educação básica, automaticamente, são inscritos no curso de ingressantes. Para atender os aprovados, foi criada uma plataforma virtual, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-EFAP), onde constam os conteúdos didáticos e atividades do curso de formação.

Este ambiente virtual efetivaria a formação inicial dos professores ingressantes e a formação continuada de todo o QM da REEP, historicamente evidenciando, segundo a lógica da SEDUC/SP, que a plataformização é um recurso central para a formação continuada dos docentes.

Entre os meses de julho e outubro de 2019, mais de 130 mil servidores do Estado de São Paulo e mais de 6.700 profissionais das redes municipais de ensino participaram da 1ª e da 2ª Edição/2019 dos cursos que apresentam os componentes que farão parte da matriz curricular do Estado de São Paulo a partir de 2020: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação (São Paulo, 2019e).

A grande demanda de participação nos cursos oferecidos pela EFAPE é resultado do empreendimento da SEDUC/SP durante o ano de 2019, esforço que contou com parcerias de instituições privadas não só no “protótipo Minha Escola”, mas também na celebração e efetivação do evento Movimento Inova. Este evento caracteriza-se como oficialização formal do PIE na sede da EFAPE:

Este Movimento também tem como objetivos dar a oportunidade para que todos possam vivenciar os três componentes do Programa Inova Educação, (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação) e promover um ambiente de cocriação, compartilhamento de ideias e soluções que melhorem o dia a dia da Rede. O Movimento Inova valoriza e reconhece práticas inovadoras em educação, voltadas à tecnologia e inovação, pensamento científico, projeto de vida e disciplinas eletivas. A primeira edição aconteceu em dezembro de 2019 e contou com oficinas, palestras, espaços abertos de criação, hackathon e mostra interativa de ciências e de computação criativa/robótica, com a participação de cerca de 4 mil pessoas, na Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAPE. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer novas experiências em educação desenvolvidas em todas as regiões do Estado de São Paulo (São Paulo, 2019d).

Em suma, o PIE se apresenta em vários aspectos: em cursos plataformizados pré-determinados; articulando participações de instituições privadas em sua implementação, como o “protótipo Minha Escola” e as palestras nos auditórios da EFAPE (Alencar, 2023); através do seu Portal Online, que, junto das outras fontes, não se encontra mais disponível em domínio público virtual, corroborando nossa hipótese do afastamento a partir de 2023 por parte da nova gestão da SEDUC/SP; com alicerces oriundos das chamadas “boas práticas do PEI”; em um alinhamento nacional/estadual com as políticas educacionais neoliberais.

Buscou-se, neste subcapítulo, uma apresentação do que é o PIE e, para isso, utilizamos fontes primárias e secundárias, revisando e dialogando com as variadas nuances que o consolidam como política educacional; todavia, registros documentais também foram analisados, buscando um entendimento mais incisivo a respeito do nosso objeto. O que caracteriza a pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados são documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias e este tipo de pesquisa pode ser feito no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (Marconi, Lakatos, 2010). O PIE não é uma diretriz curricular como a BNCC e o Currículo Paulista, no entanto, pode ser analisado em outra perspectiva, a partir de uma análise de legislações que o regulam e efetivam.

1.2 – Estudo documental das legislações que regulam e efetivam o Programa Inova Educação

O objetivo deste subcapítulo é realizar uma breve pesquisa documental das leis que regulam e efetivam o PIE, visando detectar as marcas das contradições desta política educacional através da análise de leis e resoluções educacionais, em níveis federal e estadual, de 2017 a 2020:

Quadro 3 – Legislações que regulam e efetivam o PIE

Título da Lei	Abrangência Territorial	Resumo
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Federal	A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, trouxe muitas mudanças para a educação brasileira. Ela flexibilizou a estrutura curricular do Ensino Médio, permitindo que parte do conteúdo seja definida pelos próprios estudantes, de acordo com seus interesses e projetos de vida, por meio dos itinerários formativos. A reforma também prevê a ampliação da oferta de ensino em tempo integral e a valorização do ensino técnico e profissionalizante.
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Federal	A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, complementa a Lei 13.415/2017 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ela define os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular das escolas de Ensino Médio, visando a garantir uma formação integral, articulada com as diversas áreas do conhecimento e com a realidade dos estudantes.
Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Federal	A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabelece normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio, conforme previsto na Lei nº

		13.415/2017 e na Resolução CNE/CP nº 2/2017. Ela define diretrizes para a organização curricular, a carga horária mínima, os itinerários formativos e a avaliação nesse nível de ensino.
Resolução SE nº 66, de 9-12-2019	Estadual	Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Inserção das disciplinas Eletivas, Tecnologia e Projeto de Vida na grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Resolução SE nº 72, de 16-12-2019	Estadual	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Esta resolução modificou toda estrutura de ATPC e APD dos professores da rede estadual paulista. Passagem de 50 para 45 minutos h/a; Mudança de 6 para 7 aulas por período.
Resolução, de 14-1-2020	Estadual	Deliberação CEE nº 175/2019, que “Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Todas as legislações apresentadas nesta pesquisa são caracterizadas enquanto políticas educacionais, inclusive, algumas já estão sendo tratadas por muitos pesquisadores desde sua promulgação. Contudo, estamos frisando em nosso objeto, o PIE, destacando resoluções que materializam sua institucionalidade, em uma articulação entre as legislações federais e as estaduais ao longo deste subcapítulo, em consonância com o postulado por Cechinel *et al* (2016, p. 6-7):

Em toda pesquisa, o pesquisador deve estar atento quanto ao objeto de estudo e à pergunta de pesquisa para a diferenciação entre a pesquisa documental e bibliográfica, no que se refere à similaridade de natureza das fontes. A pesquisa documental se caracteriza pelo estudo de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico em relação a um determinado objeto de estudo, mesmo que ele já tenha sido analisado outras vezes sob o olhar de outro objeto de estudo.

Para situar o conceito de políticas educacionais, Argento (2023) nos oferece um expressivo referencial em sua dissertação sobre o PIE e, consoante a autora, também recorreremos a Cabral e Freitas (2020, p. 3 apud Argento, 2023), embora a partir de um recorte distinto:

Políticas educacionais são consubstanciadas a partir de dispositivos legais que delineiam estratégias, regulações, controles e sistematizações acerca das dinâmicas de governança da Educação e que são deflagradas de modo intencional e situacionadas dentro de um dado projeto de poder.

A revisão realizada até o momento permitiu identificar algumas contradições e os desafios inerentes à implementação do PIE, destacando processos de sua articulação entre

as esferas privadas e públicas nos setores federal e estadual. No entanto, a interpretação das políticas educacionais não se esgota na mera descrição das legislações, mas avança para a compreensão dos significados presentes nas fontes primárias. Adiante, aprofundaremos essa discussão, explorando como as legislações determinam o tipo de funcionalidade laborativa dos docentes da SEDUC/SP em sua prática profissional, além de que analisaremos e interpretaremos documentos, buscando a validação da hipótese sobre a universalidade dos CCD na REEP inserida com o PIE.

1.2.1 – O fracasso do NEM: diagnóstico da ligeira implementação no estado de São Paulo

A fim de melhor localizar os elementos que constituem nosso objeto de pesquisa, esclarecemos que o PIE é incorporado a partir de duas resoluções (excluem-se as retificações, adequações e atualizações constantes por parte da SEDUC/SP), a **Resolução SE nº 66, de 9-12-2019** e a **Resolução SE nº 72, de 16-12-2019**, portanto, nota-se uma relação institucional entre o PIE e essas resoluções. Considerando que todas as leis apresentadas no Quadro 3 têm conexões entre si, algumas delas como diretrizes pedagógicas-curriculares, enquanto outras incorporam a transformação estrutural, como demonstrado pelo Artigo 10º, parágrafo 1º da Resolução SE nº 66 da SEDUC/SP:

Artigo 10º - A matriz curricular do ensino médio de período diurno será composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada.

§ 1º - A Parte Diversificada será composta pelos componentes de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação (São Paulo, 2019e, grifo próprio).

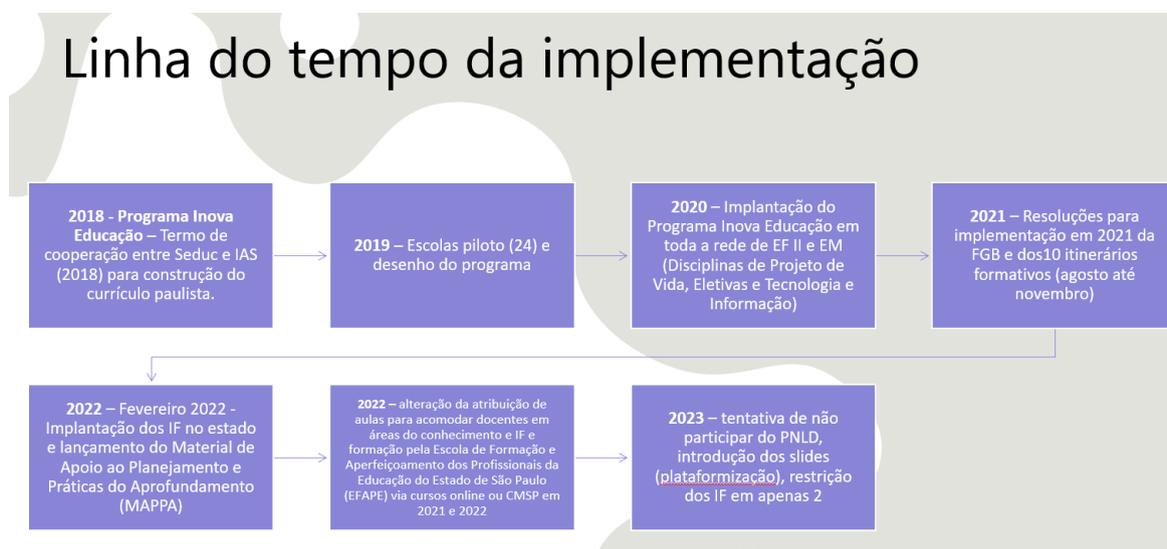
Observa-se que a Parte Diversificada passou a integrar a grade curricular do Ensino Médio das escolas estaduais a partir de 2020, tendo o ano de 2019 como período de articulações desta transição. A análise da experiência da implementação precoce do NEM no estado de São Paulo foi aprofundada por Cássio e Goulart (2022) no artigo intitulado “*A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem*”, reunindo diversos estudos para nos apresentar elementos comprovantes do fracasso desta política educacional nas unidades federativas.

Nota-se uma limitação da participação dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar na elaboração dos conteúdos do NEM, bem como nas tomadas de decisão sobre a oferta dos Itinerários Formativos nas escolas, contrariando as promessas de protagonismo e livre escolha que deram o tom dos discursos em prol da reforma nos últimos anos. Por outro lado, há uma presença de um conjunto de atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais em todas as fases de sua implementação. Constata-se, assim, que as

escolas que atendem estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados (Cássio; Goulart, 2022).

Em setembro de 2023, a Fundação Joaquim Nabuco organizou o *SEMINÁRIO – Sociologia no novo Ensino Médio (2023)* em formato híbrido. Durante o evento, houve participação de representantes das respectivas unidades federativas para apresentar um panorama da disciplina de Sociologia em sua região. A professora doutora e pesquisadora Débora Goulart, responsável por representar o estado de São Paulo, nos chamou a atenção já no início de sua apresentação, pois os seus primeiros slides apresentavam uma “linha do tempo” que reafirma o processo histórico que buscamos sustentar ao longo desta pesquisa.

Figura 4 – Linha do tempo da implementação da Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo



Fonte: (Goulart, 2023, Slide 2)

Nesta “linha do tempo”, a relação entre o PIE e o NEM se apresenta como um fator histórico, portanto afirma-se uma estreita conexão das políticas educacionais. Em sua apresentação, Goulart (2023) comenta:

Eu chamo atenção para duas questões: tivemos em São Paulo uma implementação a partir do Programa Inova em 2018, que introduzia Projeto de Vida, Tecnologia e as Eletivas. Esse programa começa a ser gestado em 2018, justamente com a produção do Currículo Paulista, uma adequação de São Paulo à BNCC. Essa relação entre o NEM e a BNCC, como a gente já tem discutido, a implementação de uma política está atrelada a outra. Ela vai ser implementada durante a pandemia em 2020. Um dos primeiros estados a implementar, lembrando quem estava na SEDUC/SP neste momento era o Rosseli Soares, que teve uma passagem pelo MEC (Fundação Joaquim Nabuco – Palestra “A Sociologia no Novo Ensino Médio nos estados – São Paulo 09 set 2023”, 2023).

Partindo do pressuposto de que essas legislações são concomitantes, revela-se um

caráter acelerado na adesão da SEDUC/SP às (contra)reformas nacionais, já que em apenas um ano, o Currículo Paulista se configurou como um apêndice da BNCC na passagem do Currículo São Paulo Faz Escola (versão curricular anterior) para o Currículo Paulista homologado em 2019 (Jorge, 2021). Este movimento é indicado por Beriotto (2022, p. 131):

Em razão da proposição de reorganização do currículo do Ensino Médio pela Lei de nº 13.415/2017 – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no tocante à estrutura curricular do Ensino Médio – e da homologação da BNCC em 2018, a Seduc deu início ao movimento de construção de novos contornos para o currículo da rede estadual, promovendo o seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Novo Ensino Médio e o Currículo Paulista.

Para compreendermos melhor o escopo desse processo, consideramos a participação de Rossieli Soares, quando ministro da educação do então presidente Michel Temer (PMDB), em um evento de lançamento da BNCC, em 14 de dezembro de 2018, homologando a etapa do Ensino Médio. Em suas palavras há um tom comemorativo: “O Brasil está definindo pela primeira vez onde cada aluno precisa chegar em cada um dos anos do ensino médio”, (Brasil, 2018b). Já em maio de 2019, quando secretário da SEDUC/SP, fez convocações em Diário Oficial a todo o QM da REEP para as Orientações Técnicas sobre o PIE, como ilustra um exemplo de convocação a diretores e coordenadores pedagógicos em Ourinhos/SP:

Convocando: com fundamento na Resolução SE 62/2017, todos os Diretores de Escola desta Diretoria de Ensino, para Orientação Técnica: “Programa Inova Educação”. Data: 16-05-2019. Horário: 08h30 às 13h. Local: Diretoria de Ensino – Salão Madeira, em Ourinhos; com fundamento na Resolução SE 62/2017, 1 (um) Professor Coordenador Pedagógico de cada Unidade Escolar desta Diretoria de Ensino, para Orientação Técnica: “Programa Inova Educação” (São Paulo, 2019a).

Em 2019, houve um grande empenho da SEDUC/SP para impor todas essas políticas educacionais ao professorado da REEP. Embora o prazo final para a implantação do NEM fosse 2022, o governo do estado de São Paulo adiantou-se e estruturou, já em 2019, o PIE na rede estadual de ensino paulista, representando uma antecipação de aspectos da REM, pois o PIE envolve uma reorganização da matriz curricular, convergindo a BNCC com o Currículo Paulista (Nascimento, 2022).

1.2.2 – Universalidade dos Componentes Curriculares Diversificados e sua relação com o desemprego de docentes da Rede Estadual de Ensino Paulista

As legislações do Quadro 3 elucidam muitas articulações do PIE com outras políticas educacionais. No tocante ao objetivo desta pesquisa documental, a Resolução SE

nº 66, de 9-12-2019 e a Resolução SE nº 72, de 16-12-2019 ganham destaque, uma vez que, ao analisá-las com profundidade, detecta-se o mesmo padrão do NEM inserido aos Anos Finais do Ensino Fundamental com os CCD.

Anteriormente, constatou-se que as EETR/SP não faziam parte da obrigatoriedade dos CCD em sua grade curricular como as escolas do PEI. Portanto, na esteira das (contra)reformas nacionais, pôde-se presenciar essas disciplinas serem acrescentadas à grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental sem debate ou consulta social, em uma espécie de minimodelo do NEM sem os Itinerários Formativos, mas com as três disciplinas do PIE. A parte diversificada para os anos finais do Ensino Fundamental foi homologada pela Resolução SE nº 66 no artigo 6º, parágrafo 1º:

Artigo 6º - A matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental nas turmas do período diurno será composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada.

§ 1º - A Parte Diversificada será composta pelos componentes de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação (São Paulo, 2019e).

A partir deste artigo da resolução, é possível notar um alinhamento com a política educacional proposta para o Ensino Médio do governo federal, abrangendo precocemente os anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, os novos componentes curriculares (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação) incorporados aos tradicionais nas EETR/SP, do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, evidenciam uma interdisciplinariedade exacerbada, característica das escolas do PEI pelo maior número de aulas diárias. O aumento de 6 para 7 aulas diárias seria uma das justificativas das transformações efetuadas pela SEDUC/SP para tais medidas, efetivando-se com as alterações nos horários em outro artigo da Resolução SE nº 66:

Artigo 11º - A seguinte carga horária deve ser assegurada no ensino médio:

I – No período diurno, 35 (trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, conforme Anexo VII; II – No período noturno, 27 (vinte e sete) aulas semanais, sendo 5 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, observando-se que as aulas do componente curricular Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme Anexo IX (São Paulo, 2019e).

Uma das mais significativas transformações na estrutura das EETR/SP foi a diminuição do tempo das aulas de 50 para 45 minutos, aumentando o número de 6 para 7 aulas por dia. Consoante esta modificação, a Resolução SE nº 72, referente à Composição da Jornada de Trabalho (CJT) docente, institucionaliza o PIE e o impõe ao professorado da REEP:

Artigo 2º - As jornadas de trabalho dos docentes efetivos, em exercício nas escolas da rede estadual de ensino, a partir do ano letivo de 2020, passam a ser exercidas na seguinte conformidade:

I – PEB I classe em aulas de 50 (cinquenta) minutos, nos anos iniciais do ensino fundamental (Anexo I);

II – PEB II em aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos para os anos finais do ensino fundamental e séries do ensino médio (São Paulo, 2019f).

Essas resoluções não somente diminuiram o tempo das disciplinas do componente curricular tradicional em sala de aula, como intensificaram o trabalho docente (Mira; Bueno; Ribeiro, 2021), aumentando, assim, o número de Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de 3 para 7:

Artigo 3º - Nas escolas da rede estadual com oferta de aulas regulares dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio, os docentes titulares, não efetivos e contratados deverão participar das ATPCs em dia específico a cada semana, por área de conhecimento, na seguinte conformidade:

I – terça-feira: área de ciências humanas;

II – quarta-feira: área de linguagens;

III – quinta-feira: áreas de ciências da natureza e de matemática.

§ 1º - Em cada um dos dias previstos nos incisos deste artigo, cabe à unidade escolar garantir o oferecimento de 7 (sete) ATPCs em cada turno de funcionamento do período diurno e 5 (cinco) ATPCs no período noturno.

§ 2º - O docente deverá cumprir as ATPCs no mesmo turno das aulas que ministra ou, em turno diverso, desde que conjuntamente com os docentes das turmas em que atua.

§ 3º - O docente poderá ministrar aulas nos dias reservados às ATPCs da área do conhecimento de que participa, desde que estas aulas não coincidam com o horário destinado às ATPCs que deve cumprir.

§ 4º - O docente cumprirá a carga horária da ATPC no dia reservado à área de conhecimento em que tenha a maior quantidade de aulas atribuídas (São Paulo, 2019f apud Mira; Bueno; Ribeiro, 2021, p. 176).

As ATPCs, que até então eram interdisciplinares, passam a ser, com base no artigo citado, efetuado pela área específica de cada docente, perdendo seu caráter de coletividade e promovendo um aumento do número deste tipo de atividade presencial na Unidade de Ensino (Mira; Bueno; Ribeiro, 2021).

Nota-se prejudicialidades causadas pelos CCD ao QM da REEP representadas em dois elementos: indiretamente nas EETR/SP, pois mesmo que os docentes não sejam obrigados a manifestar interesse nas disciplinas do PIE, acabam obrigados a escolhê-las para completar jornada de trabalho; diretamente nas escolas do PEI, pois todos os docentes são obrigados a lecionar disciplinas do CCD, quem atribui as disciplinas e turmas são os diretores de acordo com o perfil, currículo e histórico de cada docente.

No tocante à obrigatoriedade indireta e direta de lecionar disciplinas dos CCD nos dois tipos de unidade de ensino (PEI e Regular), buscamos aproximações com a categoria *Exército Industrial de Reserva* desenvolvida por Marx (2013, p. 707) em *O Capital*:

Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da

acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta.

O professorado da REEP está constantemente lidando com desregulamentações trabalhistas, portanto, recorreremos a categoria Exército Industrial de Reserva (EIR) a partir de nossa leitura de Marx (2007, 2013), buscando uma referência congruente ao risco de desemprego iminente de boa parte deste QM, em especial dos docentes contratados.

A relação entre a CJT e o desemprego dos docentes da REEP nas EETR/SP evidencia-se de duas formas: a primeira apresenta-se como dificuldade de obter uma jornada de trabalho completa no seu componente curricular tradicional em apenas uma escola; a segunda, obviamente, por parte dos professores desempregados terem alguma chance de trabalhar, independentemente das disciplinas atribuídas.

Acerca dos elementos de desemprego eminente com as mudanças impostas pelo PIE, Mira, Bueno e Ribeiro (2021, p. 176) acrescentam:

Com a mudança, muitos docentes que acumulam cargos em escolas municipais, tiveram que escolher entre um ou outro, pois os horários da formação continuada determinados pela Seduc/SP colidiam com os horários de trabalho dos professores (as) que acumulam cargo para complementarem a renda, diante dos baixos salários.

Após ressaltar mais um fator de precarização, constata-se um ataque direto à CJT de todos os docentes das EETR/SP, no entanto, outro fator de precarização referente a autoridade curricular do professor pode passar despercebido em meio as constantes transformações pedagógicas-curriculares. Nota-se uma realidade prejudicial na formação continuada da especialidade de cada docente, coagindo-os a lecionar disciplinas técnicas superficiais voltadas ao mercado de trabalho desregulamentado. Young (2011) indica que este tipo de currículo retira uma espécie de “autoridade de formação específica”, como se o professor não fosse reconhecido por dominar metodológica e teoricamente a área à que dedica sua carreira:

Em tal currículo, os professores teriam de contar mais com sua posição de autoridade na escola e não com o seu conhecimento de especialista na disciplina. Além disso, os estudantes poderiam ter dificuldades em estabelecer suas identidades como aprendizes escolares e tenderiam ou a uma lealdade pessoal a professores específicos ou a rejeitar a autoridade derivada da posição do professor, vendo-a como burocrática e ilegítima. (Young 2011, p. 618)

Utilizando o conceito de Políticas Educacionais em sentido amplo, a partir da leitura de Cabral e Freitas (2020) e correlacionando o PIE com suas contemporâneas, como o

Currículo Paulista (2019), PEI (2012), REM (2017) e BNCC (2018), chegamos às seguintes conclusões: a gestão 2019/2022 da SEDUC/SP criou uma ponte para a implementação das (contra)reformas educacionais do Governo Federal golpista em tempo recorde; a universalidade dos CCD atende à lógica empresarial em vários aspectos, seja pela ideologia presente no currículo, ou pelo “manobrismo” com o medo do desemprego por partes dos docentes em suas composições de jornada de trabalho; perda de autoridade curricular somada à sobrecarga de disciplinas impostas aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, resultando não apenas em uma crise educacional, mas também atendendo às transformações mais profundas no modo de organização social e produtiva. Com isso, adentramos ao próximo capítulo, em que exploraremos algumas categorias marxistas que nos permitirão desvelar as contradições e os mecanismos da reprodução capitalista na escola pública.

CAPÍTULO 2 – IDEOLOGIA, CURRÍCULO E NEOLIBERALISMO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO LEME VERNECK

2.1 – Ideologia de Inovação na Escola Pública: breve análise do currículo neoliberal sob uma perspectiva materialista histórica

Partindo do pressuposto de que as EETR/SP são escolas públicas que atendem à classe trabalhadora, assim como várias outras da sociedade brasileira atual, optamos por seguir uma linha de interpretação e reflexão teórico-crítica baseada no materialismo histórico. Nesse sentido, recuperamos, em consonância com Althusser (2008) a seguinte passagem sobre a descoberta feita por Karl Marx acerca da área que contempla as Ciências Sociais:

Com a sua descoberta, Marx abriu o “continente-História” ao conhecimento científico. Lançou as bases de uma teoria que constitui o fundamento de todas as ciências que tratam de objetos dependentes do “continente-História”, não só o que se designa por história, sociologia, geografia humana, economia, demografia, mas também psicologia, “psicossociologia” e, de maneira geral, as disciplinas que são chamadas de “Ciências sociais” e, ainda mais geralmente, as próprias “Ciências humanas”. (Althusser 2008, p. 46)

Como notado, as Ciências Sociais, como campo científico, se valem das categorias do “continente história” para fundamentar-se, porém “alguns de nós pensam também que, sem a intervenção de Althusser e do seu famoso seminário ‘*Lire Le Capital*’, teria sido muito difícil recuperar a obra de Marx com um mínimo de rigor” (Liria, 2015, p. 9). Saes (2016) complementa esse raciocínio ao afirmar que “A corrente althusseriana quer, na verdade, fazer avançar a construção da ciência marxista da história, tornando-a radicalmente distinta das filosofias idealistas da história, típicas da época de formação da sociedade burguesa moderna, ou seja, o início do século XIX” (Saes, 2016, p. 118).

Também buscamos aproximações com categorias de análise a partir de Antônio Gramsci (2022), como observado por Liria (2015, p. 9): “Há certamente, uma atualidade no marxismo. E Gramsci transformou-se no epicentro de todo esse fenômeno”. Giusepe Prestipino (2017, p. 519), em uma de suas contribuições ao *Dicionário Gramsciano* (2017), afirma que “não há um novo idealismo, postula agora Gramsci, mas historicismo: na “expressão ‘materialismo histórico’, deu-se maior peso ao primeiro termo, embora se devesse dar ao segundo: Marx é essencialmente um historicista”. Portanto, procura-se atualizar algumas categorias nesse subcapítulo, realizando uma tentativa de análise profunda e coerente sobre a realidade da escola pública na sociedade brasileira, em especial no estado de São Paulo.

2.1.1 – Hegemonia das Classes Dominantes: aproximações entre Gramsci e Althusser

Marx (2013), ao discorrer sobre *O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo*, discute como as relações sociais são determinadas pelas relações materiais, ou seja, a forma como os sujeitos compreendem a sua realidade e o produto de seu trabalho:

Os homens não se relacionam entre si seus produtos do trabalho como valores por considerarem essas coisas meros invólucros materiais de trabalho humano de mesmo tipo. Ao contrário. Porque equiparam entre seus produtos de diferentes tipos na troca, como valores, eles equiparam entre si, seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Eles não sabem disso, mas o fazem. (Marx, 2013, p. 149)

A complexidade do excerto acima requer entendimentos sobre a categoria mercadoria elaborada pelo autor, o que arriscamos adequar à realidade de nosso objeto de pesquisa (assim como o medo dos docentes em pertencer ao EIR), o PIE, uma vez que, em seu tempo histórico, é uma política educacional que reforça o caráter fetichista mercantil nas relações sociais, inculcando ideologias empresariais nos estudantes.

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) reforçam essa tendência dos sujeitos de se relacionarem pela materialidade (mercadoria) de forma natural: “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material dos homens, com a linguagem da vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 93). Esse excerto, sobre a materialidade das relações sociais, dialoga diretamente com as reflexões de Gramsci (2022) acerca do papel dos intelectuais na sociedade. Se, para Marx e Engels (2007), a consciência e as ideias são produzidas a partir da atividade material concreta, Gramsci (2022) avança ao demonstrar como os intelectuais, especialmente os orgânicos, atuam como mediadores dessa materialidade, organizando e difundindo as concepções de mundo vinculadas às classes dominantes ou às lutas da classe trabalhadora.

Consideramos a tese acerca dos intelectuais elaborada por ele, apontando os sujeitos de determinada sociedade como detentores de intelectualidade, mas, ressaltando que nem todos têm na sociedade a função de intelectuais. Para Gramsci (2022, p. 21), os homens, intelectuais, estão disputando o consenso das consciências dos sujeitos na sociedade civil:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança)

obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. Esta colocação do problema tem como resultado. Uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas só assim se torna possível chegar a uma aproximação concreta à realidade.

A partir do excerto acima, o autor proporciona um escopo de análise que pode ser utilizado no entendimento do PIE: intelectuais dos grupos dominantes implementaram políticas educacionais com o consentimento ativo e/ou passivo da grande maioria dos sujeitos participantes da comunidade escolar à qual nos direcionamos.

Nos planos superestruturais apontados por Gramsci (2022), as classes dominantes exerceram sua hegemonia no processo de implementação de políticas educacionais neoliberais, com um significativo apoio a partir do rompimento democrático de 2016. Seus reflexos são visíveis em nosso Estudo de Caso (EC), por isso buscamos também compreender a construção de sentido do PIE para os entrevistados, melhor dizendo, se as determinações das relações sociais do capitalismo moderno na escola são detectadas por eles. Cospito (2017, p. 368), desenvolvendo os momentos da relação entre estrutura e superestrutura no conceito de hegemonia em Gramsci, afirma:

Gramsci distingue três momentos: o primeiro é “estritamente ligado à estrutura”; o segundo “é a ‘relação de forças’ políticas”; o terceiro “é o da relação das forças militares”. O segundo momento passa por diversas fases, que culminam naquela “mais abertamente ‘política’ [...] na qual ideologias precedentemente germinadas vêm a contato e entram em embate, até que somente uma delas, ou pelo menos uma só combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se difundir sobre toda a área, determinando, além da unidade econômica e política, também a unidade intelectual e moral, em um nível não corporativo, mas universal, de hegemonia”.

Ainda assim, mesmo antes de ser preso pelo regime fascista de Benito Mussolini na Itália, Gramsci (2022) nos indica um norte para se pensar a escola, não apenas com os *Cadernos do Cárcere*, mas com a totalidade de sua obra (Nossela, 2017). Galastri (2016), buscando *as formas de diálogo possível entre Gramsci e Althusser*, reafirma uma tentativa de aproximação dos autores, a qual nos interessa:

De fato, nesse estudo, aponta Althusser que Gramsci fora o único marxista até então que tinha avançado pelo mesmo caminho que ele, qual seja, o de considerar que o Estado não se reduzia ao seu aparelho repressivo, mas compreendia certo número de instituições da sociedade civil: a igreja, as escolas, os sindicatos. Conclui Althusser que “Gramsci, infelizmente, não sistematizou suas intuições, que teriam permanecido no estado de anotações agudas, mas parciais”. (Althusser 2008, p. 264 apud Galastri 2016, p. 56).

Pode-se observar uma aproximação entre os autores, aquela sobre as quais outros

aparelhos exercem determinações nas relações sociais, como a Igreja e a Escola, por exemplo. Quando se busca *Resgatar Marx do Marxismo*, Liria (2015, p. 16-17) afirma que Gramsci (2022) e Althusser (2008) são imprescindíveis:

Ora, os incessantes apelos a Gramsci não nos devem fazer esquecer de que, por trás dele, continua latente a obra de Marx. E que Marx não era, de forma alguma, alheio a essa possível interpretação. Para comprová-lo, no entanto, é necessário ler Marx diretamente. E isso se tornou possível hoje, sem dúvidas, graças ao impulso althusseriano.

O “continente-História” descoberto por Marx potencializa a análise neste EC quando procuramos examinar os elementos de contradições do neoliberalismo e os padrões das relações que os sujeitos reproduzem em seu cotidiano. O PIE tem sido objeto de pesquisa de autores que se baseiam no referencial teórico gramsciano, refletindo sobre a condição subalterna da classe trabalhadora brasileira e o tipo de educação determinante neste contexto. Alencar e Jacomini (2022, p. 141) se baseiam no conceito gramsciano de conformismo, como segue:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos.

A implementação do PIE faz parte de um projeto de conformação das massas pela via da educação pública. Com este tipo de política educacional, nota-se uma pedagogia-curricular empresarial determinando os sujeitos a se conformarem com o desemprego ou a se sujeitarem aos postos de trabalhos precarizados, como expõem Alencar e Jacomini (2022, p. 141): “Em consonância com as agências multilaterais, a classe dirigente/dominante no Brasil assumiu os pressupostos do trabalho terceirizado, precarizado e intensificado para a (con)formação da classe em condição de subalternidade”.

Portanto, pensar a reprodução das relações de produção em uma sociedade capitalista, requer evocar Marx (2013, p. 307): “O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalismo consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista”. A conformidade cega as grandes massas da população brasileira da expropriação de seu tempo de vida, sobretudo nas escolas públicas atualmente, em que todos os indivíduos reproduzem as relações do Modo de Produção Capitalista, naturalizando lógicas produtivistas, como jornadas de trabalho extensas. Marx (2013, p. 306) já havia advertido sobre seus limites físicos e morais:

Além desses limites puramente físicos, há também limites morais que impedem o prolongamento da jornada de trabalho. O trabalhador precisa de tempo para

satisfazer as necessidades intelectuais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral de cultura de uma dada época. A variação da jornada de trabalho se move, assim, no interior de limites físicos e sociais, porém ambas as formas de limites são de natureza muito elástica e permitem as mais amplas variações. Desse modo, encontramos jornadas de trabalho de 8, 10, 12, 14, 16, 18 horas, ou seja, das mais distintas durações.

Os limites do sujeito são levados à exaustão quando considerados em conjunto com a desregulamentação dos direitos trabalhistas no Brasil, acentuada pelo Golpe de Abril de 2016 (Secco, 2017). Portanto, os consequentes impactos dessa desregulamentação na educação pública nacional são abafados com ideologias empresariais, como o vocábulo *Resiliência*, presente nas chamadas Habilidades Socioemocionais da BNCC.

Ao contrário do que se afirma, a partir do levantamento das competências e habilidades socioemocionais dispostas nos materiais didáticos, é possível verificar que aparentam dialogar mais com situações de “fracasso” – vide a proposição de competências socioemocionais como perseverança, autocontrole e resiliência (Nascimento, 2022, p. 80).

A hegemonia da classe dominante consegue determinar a conformação das grandes massas a uma competitividade meritocrática dentro da escola, acabando por reproduzir as relações materiais deste tipo de sociedade sem notar sua prejudicialidade. Pinheiro (2019), ao propor um aprofundamento sobre *A luta ideológica pela interpretação do mundo*, à luz do referencial teórico marxista e althusseriano, toma emprestadas valiosas contribuições de Gramsci (2022) para progredir em suas afirmações:

É preciso desde logo, estabelecer que não se possa falar de “natureza” como algo fixo, imutável e objetivo. Percebe-se que quase sempre “natural” significa “justo e normal”, segundo nossa consciência histórica atual; mas a maioria não tem consciência dessa atualidade determinada historicamente e considera seu modo de pensar eterno e imutável. (Gramsci, 2011, p. 51 apud Pinheiro 2019, p. 54)

O cotidiano dos sujeitos da comunidade escolar (estudantes, funcionários, coordenadores, diretores, professores etc.) está repleto de práticas rituais materiais (Pinheiro, 2019), todavia, direcionando a pesquisa aos docentes das EETR/SP, estes acabam normalizando o impacto das constantes reformas neoliberais em seu cotidiano profissional. Adiante, tentaremos compreender melhor a problemática do chamado neoliberalismo econômico e suas implicações, concluindo, assim, uma singela ponte teórica entre Gramsci (2022) e Althusser (2008). Contando com o aporte de interlocutores, reconhecemos a magnitude da obra de ambos e deixamos o debate desta tentativa de aproximação em aberto. A lacuna acerca da contribuição althusseriana de Estado direcionada à escola foi proposital e será aprofundada em outra seção deste subcapítulo.

2.1.2 – Neoliberalismo e Currículo

Ao aprofundarmos acerca do surgimento do neoliberalismo, suas concepções de Estado e desenvolvimento no cenário ocidental, Goulart (2024) aponta para uma perspectiva de mudança necessária defendida pelas classes dominantes a partir da década de 1970:

Quem são os agentes fundamentais desta mudança econômica necessária? As agências multilaterais, FMI, Banco Mundial, OCDE e etc. (...) o neoliberalismo aparece como um plano, um projeto econômico para uma sociedade em crise, mas também aparece como projeto societário que disputava com a social-democracia de um lado e sobretudo com o socialismo do outro. Ou seja, o neoliberalismo não só surge como um avanço de um setor privatista do ponto de vista econômico, mas também que deveria dar sentido as alterações no campo político.

De acordo com Anderson (1995, p. 9), “O impacto do triunfo neoliberal no leste europeu tardou a ser sentido em outras partes do globo, particularmente, pode-se dizer, aqui na América Latina, que hoje em dia se converte na terceira grande cena de experimentações neoliberais”. Este viés econômico defende uma diminuição da intervenção do Estado na economia, estimulando a liberdade individual e o mercado livre como pilares de seus pressupostos ideológicos. Recuperamos, nesse sentido, a discussão levantada por Nascimento (2022, p. 30): “O neoliberalismo tem como imperativo a reformulação das relações sociais, vulnerabilizando e precarizando as condições de vida dos indivíduos e reestruturando produtivamente o trabalho”.

Portanto, “a globalização capitalista atual se consolida através de um projeto social, político e ideológico, além do projeto econômico. Esse conjunto de intervenções na sociedade também é chamado de projeto neoliberal” (Cassin, 2002, p. 110). No Brasil, o neoliberalismo tem impacto em importantes setores do Estado desde a década de 1990, como afirma Hidaka (2012, p. 70):

A onda de reformas foi introduzida no Brasil por Fernando Collor de Melo, quando este assume a Presidência da República, em março de 1990. Foi, portanto, um fenômeno tardio se comparado a outros países da América Latina. À frente do governo federal, Collor iniciou o processo de privatização de empresas estatais, com a criação do Programa Nacional de Desestatização (PDN), e de abertura econômica, e ainda empreendeu um forte ataque aos servidores públicos, considerados por ele os principais responsáveis pelos problemas financeiros do Estado. Com o seu impeachment em 1992, o avanço do neoliberalismo teve uma curta pausa, mas logo foi retomado com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995.

Os impactos deste tipo de Estado na escola pública estão alinhados ao interesse do capital ocidental internacional representado pelo Banco Mundial, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Freitas, 2018). A ideologia econômica que consolidou essas “inovações” curriculares defende premissas como o individualismo

excessivo, assim esclarece Freitas (2018, p. 31): “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Christian Laval, em seu livro *A escola não é uma empresa* (2019), tece críticas veementes ao modelo empresarial neoliberal presente na educação pública da Europa e dos Estados Unidos. É perceptível, a partir de suas discussões, que há semelhanças com o contexto brasileiro, particularmente com o que reconhecemos nesta pesquisa, na proposta de reforma curricular apresentada pelo PIE enquanto política educacional que se adequa ao campo ideológico das diretrizes neoliberais ocidentais:

A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível. Uma “formação inicial” que sirva para a aquisição de uma “cultura” de base orientada por razões profissionais amplas exige uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da “apresentação de si” e, sobretudo, da “resolução de problemas num cenário de incerteza” (Laval, 2019, p. 70).

Esse é o retrato de uma educação que procura formar os filhos da classe trabalhadora a um determinado mercado de trabalho, estimulando a competitividade, as múltiplas habilidades e competências empresariais. “Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola” (Laval, 2019, p. 87). O autor ressalta este tipo de educação no caso francês, permitindo-nos notar similaridades com o paulista:

O argumento parte de certas evidências e chega a conclusões unilaterais: se o destino de três em cada quatro jovens é a empresa, seria conveniente preparar ou pré-adequar esses jovens o mais cedo possível. Nenhuma dimensão da personalidade, com exceção da atividade profissional, é levada em consideração, ou melhor, nenhuma espécie de emancipação intelectual pode primar sobre o objetivo profissionalizante. A necessária profissionalização dos estudos que deduzimos desses argumentos, e que se apresenta como puro bom senso na sociedade salarial, não é apenas mais um dos objetivos da escola, mas tende a se tornar uma representação dogmática e exclusiva, que vê os alunos apenas como futuros trabalhadores que serão formados conforme as necessidades da economia (Laval, 2019, p. 92).

As implementações de políticas educacionais neoliberais representam certos anseios da classe dominante para a classe trabalhadora, como observam Freitas (2018), Alencar, Santos e Jacomini (2022, p. 149): “A formação baseada em competências vem sendo associada a educação, colocando-se como central para os trabalhadores se adaptarem as rápidas mudanças da nova sociedade que se estabelece no século XXI”. Portanto, “o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o

‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a empresa” (Freitas, 2018, p. 31).

Em consequência deste projeto, nota-se um tipo de pedagogia-curricular impulsionando a ideologia neoliberal nas escolas públicas. Laval (2019, p. 98) afirma que “quer ensine uma disciplina tecnológica quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico”. Ainda, Castilho (2021) esclarece uma problemática que envolve a meritocracia presente em políticas educacionais como o PIE, que trata de culpabilizar os estudantes pelo seu insucesso no mercado de trabalho em vez de ensiná-los a compreenderem o sistema capitalista contemporâneo:

Dessa forma, pode-se considerar que a formação das capacidades cognitivas, socioemocionais e psicossociais, aliadas a um currículo fragmentado e à formação técnica voltada ao trabalho simples, podem ser utilizadas como mecanismos de controle à ordem tendo como objetivo promover uma inculcação ideológica nos estudantes que serão levados a pensar que o desemprego e a piora nas condições de existência sejam devido às questões individuais e não como parte de um problema complexo resultado do sistema de acumulação do capital. (Castilho 2021, p. 139-140)

O desemprego é uma “condição de existência do modo de produção capitalista” (Marx, 2013, p. 707), uma vez que a classe dominante busca desqualificar/prejudicar a educação pública para impedir a formação de consciência coletiva da classe trabalhadora, mantendo e renovando a ideologia do individualismo liberal presente no currículo prescrito.

Na tentativa de aprofundamento acerca da teoria do currículo, Tomaz Tadeu da Silva (2023) proporciona um enorme suporte para assimilar *a crítica neomarxista de Michael Apple*. Silva (2023, p. 45) afirma que: “Trabalhos anteriores, como os de Althusser e Bourdieu, por exemplo, tinham estabelecido as bases de uma crítica radical à educação liberal, mas não tinham propriamente tomado como foco de seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar”. Para Silva (2023), ainda que não diretamente com essas categorias, Apple (1989) reconhece a existência de uma interpelação capitalista no processo histórico de construção do currículo, este que é mediado pela ação humana. O autor acrescenta:

Basicamente, para ele, não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia (Silva, 2023, p. 45-46).

Quando repensamos o currículo como um campo social aberto na disputa pela hegemonia, este conceito de Gramsci (2022) contribui para Apple (1989) formar uma definição coerente acerca do currículo: “É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (Silva, 2023, p. 46). Nessa perspectiva, Apple (1989, p. 49) enfatiza: “A própria noção de que o sistema educacional contribui para o processo de produção de conhecimento econômico e ideologicamente útil aponta para o fato de que as escolas são tanto instituições culturais quanto econômicas”. O autor nos alerta, ainda, sobre a forma e a organização dos currículos com essas características:

Ao mesmo tempo, a forma do currículo, os princípios em torno dos quais ele é organizado, é ela própria o resultado de um acordo entre uma série de grupos. Em parte, como resposta à crise que se percebe na educação, na economia, nas relações de autoridade e na legitimidade da política do Estado, o currículo é usualmente organizado em torno de princípios e procedimentos de eficiência, de consideração de custos, de prestação de contas, de objetivos comportamentais, de testes padronizados, e da retórica da individualização (Apple, 1989, p. 54).

Pensar a teoria do currículo a partir de Apple (1989), sob vigência do atual neoliberalismo, valida-se outra vez com o amparo de Silva (2023, p. 48):

Apple, entretanto, concede um papel igualmente importante à escola como produtora de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de “conhecimento técnico”. O “Conhecimento técnico” relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que se trata de conhecimento relevante para a economia e a produção.

O “conhecimento técnico” das disciplinas Educação Financeira, Empreendedorismo, Oratória, Liderança presentes nas EETR/SP, por exemplo, submete os estudantes a uma ideologia meritocrática, portanto, temos uma hegemonia da classe dominante interpelando a classe trabalhadora a reproduzirem as relações de produção capitalista na escola. Adiante, finaliza-se o aprofundamento teórico com uma compreensão inicial da matriz althusseriana sobre a escola pública, em especial sobre o interesse da classe média em ideologias meritocráticas, com o suporte de Saes (2005, 2008, 2016, 2020, 2022) e com as contribuições de Cassin (2002, 2003) acerca do Aparelho Ideológico de Estado escolar.

2.1.3 – Aparelho Ideológico de Estado escolar: princípios meritocráticos de classe média

Althusser (2008), ao referir-se à estrutura ideológica da escola em uma sociedade capitalista e estabelecer analogias sobre música, concerto e partitura, afirma: “No entanto, nesse concerto, um Aparelho Ideológico de Estado desempenha efetivamente o papel

dominante, embora ninguém, ou quase ninguém preste atenção a sua música, tão silenciosa ela é! Trata-se da *Escola*” (Althusser, 2008, p. 196).

A Escola está inserida em determinada sociedade e tal sociedade tem um modo de produção, em um Modo de Produção Capitalista (MPC) “há valores ideológicos de classe que se impõe ao corpo dos funcionalmente encarregados de contratualizar as relações de exploração, fazendo com que a sua organização interna se submeta formalmente a princípios universalistas e meritocráticos” (Saes, 2022, p. 32). Correlacionando ao PIE, concebe-se uma espécie de inculcação de valores ideológicos meritocráticos por parte desta política educacional (Castilho, 2021), fundamentada no consentimento ativo e/ou passivo da extração do tempo de vida (mais-valia) dos estudantes em um futuro mercado de trabalho desregulamentado. Althusser (2008, p. 119) contribui e avança nesta estrutura analítica com o conceito de Aparelho Ideológico de Estado (AIE):

Um Aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”.

Cassin (2003, p. 4) acrescenta que “Althusser define AIE como um sistema complexo que compreende e combina várias instituições, organizações e suas respectivas práticas”. Acerca da ideologia presente nas instituições, Althusser (2008, p. 196) expõe com clareza o papel fundamental da escola para as classes dominantes em uma sociedade capitalista:

Esta recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”, imprensada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados savoir-faire revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia).

A escola faz parte de um AIE, intitulado pelo autor de AIE escolar. Demarcando sua relevância na formação social dos sujeitos, faz uma comparação essencial com outros AIE:

É claro, um grande número dessas Virtudes contrastantes (por um lado, modéstia, resignação, submissão e, por outro, cinismo, desprezo, altivez, segurança, grandeza e sobranceira, até mesmo falar bem e habilidade) aprendem-se também nas Famílias, na Igreja, nas Forças Armadas, nos Belos Livros, nos Filmes e mesmo nos estádios. Mas nenhum Aparelho ideológico de Estado dispõe, durante um número tão grande de anos, da audiência obrigatória (e, realmente, por menos importante que isso seja, gratuita...) 6 dias em um total de 7, durante 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista (Althusser, 2008, p. 97).

Atualmente, nas escolas inseridas no PEI, concretiza-se diariamente jornadas de 9 horas dentro da escola. Seguindo a linha teórica até aqui construída, apontamos lógicas impostas à escola pública: a família do estudante tem a escola pública como um tempo livre, utilizado, obviamente para trabalhar; formação de estudantes para conformarem-se com o desemprego e, caso empregados, não assimilarem o processo de exploração de seu trabalho.

Estes estudantes não detectam as prejudicialidades da meritocracia em seu cotidiano, ou seja, a ideologia individualista não é detectável pois está naturalmente permeando as suas relações materiais. No entanto, em outros contextos, existem rejeições da visão de mundo individualista liberal, como apresentado por Pinheiro (2019, p. 61):

Trocar a visão de mundo burguesa como referência geral de qualificação de sua queixa e de sua reivindicação, visão estruturada pela perspectiva da competitividade; pela dos trabalhadores; pela perspectiva da cooperação ou, pelo menos, pôr em debate a possibilidade dessa troca.

Segundo o estudo de campo do autor, observando as realizações das práticas materiais na Comunidade Chico Mendes, nota-se a efetivação de uma interpretação alternativa à ideologia burguesa:

É por isso, que o discurso da competitividade da concorrência como expressão ideal das condições de existência da burguesia, não serve aos trabalhadores; estes, pela mesma razão, quando têm oportunidade de esboçar uma visão social alternativa de mundo, tendem a substituir competitividade por cooperação, porque esta é sua condição objetiva de existência, uma vez que a produção nunca foi individual, mesmo nos primórdios da civilização (Pinheiro, 2019, p. 70).

Uma aproximação com a *interpretação da experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)* a partir de nossa leitura de Pinheiro (2019) para o campo da educação, apontando possíveis práticas alternativas na escola, em um reconhecimento² da ideologia burguesa por parte dos docentes entrevistados, demanda aprofundamento na estrutura teórica em que estamos envolvidos. Sobre a escola e o AIE escolar, Cassin (2003, p. 4), a partir de Althusser (2008), sugere uma distinção:

Também, é importante destacar a distinção que o autor faz entre o Aparelho ideológico de Estado escolar e a escola, ou seja, o Aparelho ideológico escolar, como os outros aparelhos ideológicos, é um sistema formado por instituições, organizações escolares e suas práticas, independentemente de serem públicas ou privadas. Portanto a escola enquanto instituição é um elemento do Aparelho

² Substituir a ideologia individualista burguesa na escola, como o exemplo do MTST, é uma tarefa árdua e o vocábulo reconhecimento tem o propósito da constatação desta dificuldade. Os tipos de substituições da visão de mundo burguesa pela coletiva variam de acordo com os sujeitos e suas oportunidades. Para Cassin (2003, p. 8), “isto significa reconhecer a escola como espaço de contradições, estas apresentando-se como produto da luta de classes”. Todavia, neste EC, confirma-se que os docentes entrevistados detectam a prejudicialidade da ideologia neoliberal, mas não reconhecem e substituem como o caso do MTST aprofundado por Pinheiro (2019).

ideológico de Estado escolar e não o próprio AIE escolar.

A categoria AIE escolar proporciona uma visão mais ampla que a escola, em nosso caso, ela engloba todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, incluindo agentes dos governos federal e estadual, como o Ministério da Educação, a SEDUC/SP, formuladores do PIE, do Currículo Paulista, da BNCC, do NEM, além de grupos privados que participam das tomadas de decisão, como o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), o IAS e a Fundação Lemann, entre outras instituições e organizações.

Buscando aprofundamento acerca da categoria ideologia, três teses fundamentais elaboradas por Althusser (2008), são apresentadas por Cassin (2003, p. 5):

Com relação à concepção althusseriana da ideologia em geral e de suas três teses: a primeira, “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”; a segunda “A Ideologia tem uma existência material” e a terceira “A Ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”, podem ser pensadas a partir do AIE escolar e de suas instituições e da luta ideológica, enquanto uma das formas da luta de classes que se trava entre a ideologia dominante e as ideologias subordinadas, no interior destas.

A terceira tese apresentada, em que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”, sugere apontar os estudantes e docentes da escola pública como sujeitos interpelados pela classe dominante. O aumento das políticas educacionais inseridas nas escolas brasileiras pós-golpe de 2016 apresentam-se como ideologia neoliberal interpeladora de indivíduos, portanto “a luta de classes no interior das escolas manifesta-se predominantemente como luta ideológica, luta pela manutenção das ideologias hegemônicas, das classes dominantes e a resistência a esta imposição e à busca da construção de uma nova hegemonia” (Cassin, 2003, p. 9).

Este EC busca contribuir para os docentes detectarem e quem sabe reconhecerem as interpelações burguesas que estão lhes prejudicando, por isso, torna-se de suma relevância esclarecer os objetivos reais de políticas educacionais como o PIE:

Com relação aos professores, Althusser aponta duas posturas diferentes entre estes, uma primeira em que os professores tentam através das armas científicas e políticas que encontram na história e no saber que ensinam se contrapor à ideologia dominante, ao sistema e as práticas nas quais estão confinados, estes, segundo o autor, são raros (Cassin, 2003, p. 12).

Os docentes sentem a precarização em seu trabalho de variadas formas, em vista disso, quando tiverem oportunidade, devem ecoar os malefícios da ideologia individualista empresarial em seu ambiente de trabalho e propor alternativas de cooperação e coletividade. Para demarcarmos as EETR/SP como espaço da luta de classes, onde há valores

meritocráticos inseridos, recorremos a Saes (2005), que expõe com exatidão os anseios da classe capitalista para a escola, justificando suas intervenções via reformas curriculares:

Ora, a classe capitalista teme que a dinâmica da vida escolar leve os seus trabalhadores a adquirirem mais conhecimentos que aqueles estritamente necessários para a sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho (industrial, comercial, bancário). Ou seja, a classe capitalista teme que a escola, obedecendo a um princípio constitucional ao invés de trabalhar por encomenda direta do capital, crie um amplo contingente de “sobrequalificados”, que se converterão em fator de atrito dentro do processo de trabalho e exercerão espontaneamente pressão a favor da redefinição dos seus objetivos gerais. (Saes, 2005, p. 98),

Nota-se que para a classe dominante, não há *princípios meritocráticos* ocupando um protagonismo na estruturação da escola pública, ela não está preocupada em investir neste tipo de iniciativa, pois teme que a classe dominada tenha mais conhecimento e se insubordine à ideologia burguesa. Cabe então a um grupo intermediário defender a ideologia meritocrática, pois “teme à proletarização”: “O temor à proletarização consiste no receio de uma igualização das posições de trabalhadores manuais e de trabalhadores não manuais” (Saes, 2020, p. 32). O grupo que teme o trabalho manual é a classe média:

Esse grupo social congrega todos os trabalhadores, assalariados ou não, que, além de desempenharem algum trabalho apenas indiretamente produtivo (quando não absolutamente improdutivo), autorepresentam-se, no plano ideológico, como trabalhadores não-manuais, distintos dos trabalhadores manuais e superiores a eles nos planos profissional e social (Saes, 2005, p. 100).

Décio Saes se aprofundou em um estudo sobre o papel da classe média na formação do sistema de educação pública, na França e no Brasil, justificando que “A nossa convicção de que a classe média teria sido a força dirigente do processo de construção da Escola Pública, na França e no Brasil, praticamente nos obrigou a escrever este trabalho” (Saes, 2020, p. 201). O autor aponta que “há uma semelhança básica entre esses dois casos históricos de instauração da Escola Pública: em ambos os processos, é a classe média que desempenha o papel dirigente” (Saes, 2020, p. 6).

A categoria Ideologia em Althusser (2008) ganha novas perspectivas de análise com Saes (2020, p. 34-35) ao apontar o seguinte aspecto da classe média:

É a ideologia da classe média, como grupo social, e não as aspirações individuais de seus membros, que determina o seu envolvimento na luta pela instauração de um sistema de educação pública. Os trabalhadores não manuais (aí incluídos os trabalhadores intelectuais) devem lutar continuamente, no plano ideológico, para evitar o encurtamento da distância econômica e social que os separa dos trabalhadores manuais (proletariado).

Em outro texto, após reafirmar o interesse da classe média pelo ensino público, Saes (2005) esclarece a dificuldade de justificar tal afirmação, mas se dedica a comprovar sua

hipótese:

A classe média não defende um ensino elementar público, obrigatório e gratuito por pensar que esse modelo de prestação de serviços educacionais assegurará uma boa educação elementar aos seus próprios filhos. Tal classe social não tem necessidade, para inscrever os seus filhos na escola elementar e garantir que eles a frequentarão regularmente, de ser compelida a tanto pelo Estado. Na verdade, a classe média é a única classe social cujos membros consideram que a reprodução de sua situação econômica e social através dos filhos depende essencialmente da educação escolar, pois é esta que permite no mínimo, à geração seguinte, manter a condição de trabalhadores não – manuais, superiores, dentro da hierarquia do trabalho, aos trabalhadores manuais. (Saes, 2005, p. 102)

Cabe-nos associar a este escopo de análise, sobre um currículo “universal” para a educação no Brasil na atualidade, a BNCC, servindo de parâmetro às escolas particulares e públicas. Assim, a classe média brasileira também se beneficia de um currículo orientador, supostamente universal, com uma ideologia meritocrática que, teoricamente, daria base para abranger toda a educação nacional. Para melhor compreendermos essa questão, Saes (2005, p. 104) utiliza o termo *Mito da Escola única* para advertir sobre a relevância deste currículo “universal” para a classe média:

A instauração do ensino elementar público, obrigatório e gratuito – e não, do ensino privado, facultativo e pago – é a via institucional fundamental para a difusão social do Mito da Escola única pelo fato de que dificilmente um sistema de escolas particulares poderia, ainda que rigorosamente regulamentado e controlado pelo Estado capitalista, difundir socialmente a impressão de que um mesmo ensino é ministrado a todas as classes sociais e de que tal ensino está propiciando iguais oportunidades de sucesso profissional a todos, independentemente de sua condição de classe.

A BNCC e o Currículo Paulista concretizam o *Mito da Escola única* e produzem inculcações de ideologias meritocráticas, essas, por sua vez, interpelam os filhos dos trabalhadores manuais para não detectarem a desigualdade de oportunidades em ocupar postos de trabalho não manuais. Saes (2005, p. 105) acrescenta:

É um fato que o culto à meritocracia figura na fachada do discurso da classe média sobre a escola pública. Analisada essa fachada de um ponto de vista sociológico, fica evidente que a opinião de que o sucesso profissional, econômico e social deve bafejar exclusivamente aqueles que revelarem capacidade para tanto, independentemente de sua condição de classe, não pode ser qualificada como a codificação dos verdadeiros interesses da classe média. Essa classe social, enquanto grupo social específico, não pode ter interesse em que as chances, na vida econômica, profissional e social, das crianças potencialmente capazes das classes trabalhadoras manuais sejam aumentadas, pois isso significaria a diminuição, em termos relativos, das chances dos seus próprios filhos.

Desta forma, em cada unidade de ensino público que atendem filhos de trabalhadores manuais há sujeitos pertencentes à categoria de trabalhadores não manuais, os quais fazem parte da classe média. Portanto, mesmo detectando a prejudicialidade da meritocracia à classe de trabalhadores manuais, não negam a proposta de se beneficiar,

reproduzem ideologias meritocráticas aos estudantes da escola pública, mas matriculam seus filhos em escolas privadas.

A meritocracia permeia a escola pública, como ilustra Saes (2005, p. 108): “Compreende-se, portanto, que a ideologia do mérito individual circule, devidamente comandada e vigiada pela ideologia orgânica da classe média, na escola pública”. Posicionamentos contrários à ideologia meritocrática encontram resistência por parte do professorado das escolas públicas, pois os princípios das competências individuais norteiam a sua estrutura:

Os professores e a administração escolar podem defender o princípio da competência individual – contra princípios como o do nascimento, o da riqueza etc., – desde que não revelem à clientela escolar que a aferição de competência no espaço escolar vai premiar apenas a classe social que dispuser de recursos culturais para tanto (e apenas a classe média dispõe de tais recursos, pois o ensino é projetado para se adaptar ao universo cultural e ideológico dessa classe social). Docentes e diretores podem lamentar publicamente que os alunos pobres careçam das condições materiais mínimas necessárias à obtenção de um bom desempenho escolar. Todavia, eles não podem – a menos que queiram praticar um suicídio profissional – revelar o segredo fundamental da escola pública capitalista: o fato de que a própria estrutura do ensino condena os filhos das classes trabalhadoras manuais ao fracasso escolar (Saes, 2005, p. 108-109).

Conformar-se frente as reformas curriculares que aprimoram a ideologia meritocrática e empresarial no ensino público, a partir de políticas educacionais como o PIE, é uma prática conveniente da classe média. No entanto, buscamos posicionamentos contrários a ideologia neoliberal por parte dos docentes entrevistados, contribuindo para detectarem os malefícios que vêm acontecendo paulatinamente ano após ano na educação pública. O referencial teórico tratado anteriormente se junta ao próximo subcapítulo na medida em que contribui para testarmos nossas hipóteses com a metodologia qualitativa proposta.

2.2 – A Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck

Para a realização do Estudo de Caso (EC), seria imprescindível uma EETR/SP que tivesse passado pela experiência de implementação do PIE a partir de 2020. De acordo com Yin (2001, p. 32), “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Sendo assim, em busca de definições e delineamentos, obtivemos sucesso ao solicitar permissão ao diretor da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck (EELLV), situada no distrito de Palmitalzinho, da cidade de Apiaí/SP, para realizarmos este EC. O projeto *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*, foi submetido para a análise do Comitê de

Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp de Marília em 05/09/2024 sob CAEE: 83026624.8.0000.5406, tendo parecer aprovado sob o número 7.123.985.

Palmitalzinho está localizado em terreno devoluto, onde tropeiros se instalaram e tomaram posse da terra que deu origem ao bairro, que, em 20/04/2004 passou a distrito do município de Apiaí/SP. Quanto à dimensão econômica, constata-se o baixo nível socioeconômico da população, em que 35% dos alunos são de famílias que trabalham como assalariados no cultivo de tomate, 5% são de famílias que vivem da agricultura familiar, 50% são filhos de empregados de firmas de resinagem, serraria e reflorestamento, e o restante são filhos de funcionários públicos e comerciantes (EE Leopoldo Leme Verneck, 2019).

Ao longo de 2024, foi sendo construída uma relação de confiança para esta pesquisa ser desenvolvida com sucesso e, nesse processo, o documento “Plano de Gestão”, disponibilizado pela gestão da Unidade de Ensino (UE), trouxe informações relevantes. A fim de nos aproximarmos da escola, apresentamos a imagem de sua entrada:

FIGURA 5 – Entrada da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck



Fonte: (Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck, 2019, p. 2)

O distrito de Palmitalzinho carece de estrutura para seus habitantes em vários aspectos, diante disso, a escola se torna ainda mais importante na vida de seus estudantes.

Atender os filhos de uma população economicamente frágil, logo impedida do direito de concluir o Ensino Médio por questões já recorrentes da sociedade brasileira, apresenta-se como um enorme desafio para os profissionais desta UE:

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, 78% deles concluíram o ensino fundamental, 10% concluíram o ensino médio, 2% têm o ensino superior e 10% não terminaram os anos iniciais, sendo semialfabetizados. Com uma população média de 1400 habitantes e tendo a necessidade de novas terras para o plantio do tomate, a rotatividade é muito grande e devido a isso 20% dos habitantes não têm residência fixa no distrito, mudando-se constantemente em busca de novas oportunidades de trabalho, com isso prejudicando muito o ensino aprendizagem de seus filhos, por não frequentarem uma única unidade escolar durante o ano letivo. As famílias são formadas em média por seis pessoas, onde 90% têm renda familiar de pouco mais de um salário-mínimo, provocando um grande contingente de alunos carentes, que complementam seus orçamentos através dos benefícios do governo federal (Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck, 2019, p.4).

A falta de oportunidades pelo isolamento de Palmitalzinho é um fator marcante dos subdistritos e bairros da região do Alto Vale do Ribeira. Esta realidade nos convida a correlacionar a especificidade desta UE com o suporte teórico que norteia esta pesquisa, reafirmando a relevância da escola na sociedade capitalista junto a Althusser (2022, p. 195) e inserindo a EELLV no AIE escolar:

Portanto, julgamos ter fortes razões para pensar que, por trás do “teatro” das lutas políticas – espetáculo dado ou suplício imposto pela burguesia às massas populares – esta acabou instalando como seu Aparelho ideológico de Estado n. 1, portanto, dominante, o Aparelho escolar que, de fato, substituiu em suas funções o antigo Aparelho ideológico de Estado dominante, a saber, a Igreja. Podemos até mesmo acrescentar: o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família.

O par Escola-Família, em nosso EC, como já ressaltado, tende a atribuir maiores responsabilidades à escola. Por isso, devemos parabenizar o empenho da EELLV em efetivar planejamentos, como o “Projeto Sementes 2016”, cujos objetivos abrangem o progresso de estudantes que estão ingressando e concluindo a escola:

Disponibilizar aos alunos do (6º ano) uma opção em reforçar os conteúdos de matemática e língua portuguesa; conscientizar esses alunos da importância em recuperar conteúdos ainda não assimilados; conscientizar toda a comunidade escolar da importância do trabalho voluntário; mostrar aos voluntários (alunos do 3º ano do ensino médio) que a recompensa está em recuperar os alunos com déficit de aprendizagem; disponibilizar ao voluntário a possibilidade de despertar o interesse na profissão do magistério (Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck, 2019, p. 69- 70).

O esforço por parte de todos os agentes da EELLV (professores, coordenadores, diretores, funcionários, estudantes e comunidade) não apenas se averigua com projetos como o anterior e as ótimas entrevistas obtidas a partir de nossa coleta de dados, mas também com os excelentes resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP):

FIGURA 6 – Indicadores da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck

IDESP 2018 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2018
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF	4,6667	2,5000	3,58	0,9897	3,54
9º ANO EF	5,6667	6,1113	5,89	1,0000	5,89
3ª SÉRIE EM	5,2380	2,8980	4,07	0,9167	3,73

IDESP 2018 - REDE ESTADUAL

	5º ANO EF	9º ANO EF	3ª SÉRIE EM
ESCOLA	3,54	5,89	3,73
DIRETORIA	4,90	3,57	2,70
ESTADO	5,55	3,38	2,51

Fonte: Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck, 2019, p. 11.

Um comparativo com o índice da Diretoria de Ensino e com o estado de São Paulo demonstra o ótimo trabalho dos profissionais da EELLV junto aos voluntários. Até este momento, observados os fenômenos inerentes ao PIE em nosso EC e descobertas as relações entre eles, a EELLV se enquadra no contexto da grande maioria das EETR/SP: adaptações frente às constantes transformações nas políticas educacionais; uma escola periférica com estudantes de perfil socioeconômico de baixa renda; baixos investimentos na infraestrutura por parte do governo estadual; uma equipe profissional esforçada em alcançar melhores resultados em projetos que estimulam o aprendizado dos estudantes.

2.2.1 – Percurso Metodológico

Sobre o EC, Meirinhos e Osório (2010, p. 64) indicam que faz sentido ele “se assentar num desenho metodológico rigoroso, partindo de um problema iniciado com ‘porquê’ ou ‘como’ e onde sejam claros os objetivos e o enquadramento teórico da investigação”. Deste modo, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Quais foram as mudanças promovidas no processo didático pedagógico-curricular como efeito da implementação do PIE na EELLV?

Partindo dessa questão, destacamos, entre os instrumentos elencados no excerto a seguir, aqueles que são mais acessíveis:

Observação, Observação Participante, Entrevista, Focus Group, Análise de Conteúdo, Questionário e Escalas Sociais e de Atitudes, Pesquisa Documental e Registros em Arquivos, Pesquisa-Ação, Pesquisa Etnográfica e Análise do Discurso. Busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação – identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso e, de

maneira engenhosa, descrever, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o Estudo de Caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa (Martins, 2008, p. 9, grifo próprio).

Os instrumentos destacados foram tomados como base para o planejamento deste EC. Anteriormente, buscou-se aprofundamento nos aspectos gerais da escola através de uma pesquisa documental. Em relação à metodologia qualitativa de entrevista, concatenamos com as ideias de Martins (2008, p. 27):

Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

O objetivo das entrevistas é colher dados a partir das respostas dos docentes entrevistados. Sobre este tipo de pesquisa, Stake (2011, p. 108) nos orienta:

As entrevistas são usadas para vários propósitos. Para um pesquisador qualitativo, talvez os principais sejam:

1. Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada.
2. Coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas.
3. Descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos.

O primeiro e o terceiro são adaptados aos indivíduos e com frequência as entrevistas devem ser coloquiais, com o entrevistador fazendo perguntas investigativas para esclarecer e refinar as informações e as interpretações.

Os docentes que colaboraram com a pesquisa através de entrevistas foram aqueles que tiveram contato com o PIE de alguma maneira. O tipo de entrevista escolhida foi a Padronizada ou Estruturada, segundo as orientações de Marconi e Lakatos (2010, p. 180):

[...] o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (ver mais adiante) elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

Os contatos prévios com a escola selecionada para este EC foram sendo efetuados de forma sistemática, em reuniões com o diretor, consolidando a participação dos docentes pelas suas experiências e disponibilidade. O local onde procedeu a entrevista foi uma sala agendada pela gestão da UE, um formulário impresso para o entrevistado e para o entrevistador serviu como guia durante a entrevista, além do gravador de voz de boa qualidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a leitura e assinatura antes do procedimento. Sobre o gravador, existem riscos de possíveis desconfortos no participante, podendo ele desistir a qualquer momento:

Bourdieu chama de violência simbólica tudo que pode afetar e distorcer as respostas em uma entrevista. O gravador pode mudar o comportamento do entrevistado que pode, por exemplo, omitir informações fundamentais pelo fato de saber que o que diz está sendo gravado. Por outro lado, existem pessoas que só falam na “presença” do gravador (Guedes, 2017, p. 28).

De todo modo, o TCLE alinhado ao CEP da Unesp de Marília nos proporcionou um ambiente de segurança e garantia de um procedimento ético:

Dentro do enquadramento na legislação vigente, especialmente as Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 240/97, CNS nº 370/07, CNS nº 510/16, CNS 563/17 e a Norma Operacional CNS nº 001/2013 de modo a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Unesp-Marília, 2024, p.1).

Na sequência, esclarecidos os instrumentos de pesquisa e as precauções éticas no procedimento da técnica de entrevistas escolhida, as gravações das entrevistas avançaram em transcrições para o formato de texto no programa Microsoft Word. Essa transcrição permitiu dar continuidade no processo metodológico através da técnica de Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2016, p. 125):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Ainda concatenamos com as afirmações de Martins (2008), quando nos direciona à importância do planejamento de uma técnica bem delineada, acerca da Análise de Conteúdo em um EC afirma:

Como se pode notar, a Análise de Conteúdo quase certamente fará parte do planejamento e desenvolvimento dos trabalhos de campo de um Estudo de Caso, pois auxiliará o pesquisador no processo da descrição e compreensão do material escrito coletado, pesquisa documental, bem como das falas dos sujeitos que compõe a estrutura do caso sob estudo. (Martins, 2008, p. 34)

Consoante a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), as falas dos docentes entrevistados serão *desfamiliarizadas* com o suporte de Spink e Freeza (1999, p. 27) no seguinte aspecto analítico:

Damos preferência ao termo *desfamiliarização* porque dificilmente “desconstruímos” o que foi construído. Criamos espaço, sim, para novas construções, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, constituindo o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo.

As práticas discursivas dos docentes quando questionados sobre a implementação do PIE é o objeto a ser *desfamiliarizado* no próximo subcapítulo. O referencial teórico e o percurso metodológico somado a Análise de Conteúdo procuram contribuir com a constatação das hipóteses elencadas na amplitude desta pesquisa.

2.2.2 – Análise de Conteúdo: sentidos das práticas discursivas dos docentes entrevistados

Como apontado anteriormente, as etapas deste EC seguiram ajustes com o CEP da Unesp de Marília (2024), caracterizando institucionalmente o procedimento científico da coleta de dados. Sendo assim, solicitamos aos docentes que respondessem um questionário de dados pessoais:

Quadro 4 - Questionário do Estudo de Caso – Dados pessoais

Nome	C1	P1	P2	P3	P4
Idade	48	52	35	28	44
Raça/Etnia	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Formação acadêmica	Ciências Biológicas (licenciatura)	Educação Física (bacharelado)	Língua Portuguesa (licenciatura)	Pedagogia (licenciatura)	Letras (licenciatura)
Local de formação/modelo de ensino	Itapetininga/ EAD	Itapetininga/ Presencial	Registro	Unimes – EAD	
Ano de formação	1997	1995	2010	2017	2003
Cursos complementares	Matemática; Pedagogia.	Psicopedagogia	Espanhol; Pedagogia; Pós em Literatura Brasileira	Pós em Educação Especial; Licenciatura em Matemática	Pedagogia; Pós em Educação Especial
Tempo de trabalho na Educação	29 anos	30 anos	13 anos	5 anos	25 anos
Carga Horária	40 horas	40 horas	40 horas	34 horas	65 horas (professor e diretor)
Estabilidade Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Contratado - Categoria 'O'	Efetivo
Acumula Cargo	Não	Sim – Escola Técnica Paulista (ETEC)	Não	Não	Sim – Rede Estadual Paulista
Número de turmas	Coordenador de Gestão Pedagógica	11	6	5	5
Número de alunos	211	260	130	100	480

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste quadro, temos em sua maioria docentes efetivos com experiência no magistério, também contamos com a participação de uma coordenadora pedagógica e um diretor de uma escola inserida no PEI, o participante P4, entrevistado como docente da EELLV (acúmulo de cargo).

De acordo com Bardin (2016, p. 131): “operações complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. O delineamento necessário à coleta de dados apresenta-se como uma operação complexa, pois ao delinear os participantes de acordo com suas experiências no processo de implementação do PIE, notamos a diversidade de perfis existentes entre os profissionais. Todavia, as respostas obtidas com as três primeiras perguntas do formulário (ANEXO II) confirmam a legitimidade metodológica do delineamento escolhido:

Quadro 5 – Legitimidade Metodológica do Delineamento no Estudo de Caso

	C1	P1	P2	P3	P4
1- Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?	No momento não, estou na coordenação	No momento não	Atualmente não	Sim	Leciono Projeto de Vida no 7ºano
3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?	Sim.	Sim	Sim, nos anos 2018, 2019 e 2020 na escola de tempo integral	Tecnologia e Orientação de Estudos	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

A priori, nota-se a participação de todos os entrevistados nos cursos do PIE oferecidos pela EFAPE. No entanto, algumas respostas já apresentam repertórios interpretativos diferenciados, o que aprofundaremos mais adiante.

Dando continuidade à pesquisa e reafirmando um alinhamento com as prerrogativas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 131), “Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente”. Os textos transcritos a partir das entrevistas concedidas pelos

docentes direcionaram para especificidades nos discursos. Portanto, categorizar esse material é imprescindível: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147).

Ao analisarmos os discursos dos entrevistados através de um critério coerente aos objetivos deste EC e a proposição do formulário de perguntas (ANEXO II), obtivemos 18 códigos que foram divididos em 5 categorias: Componentes Curriculares Diversificados (CCD); Métodos Empresariais; Composição de Jornada de Trabalho (CJT); Recursos e participação na implementação do PIE; Impacto relativo ao tempo da aula. Adiante, no Quadro 6, buscamos demonstrar este exercício de categorização, em que o número entre parênteses na frente de cada código se refere às vezes em que a mensagem surgiu na análise. De acordo com Bardin (2016, p. 167), “nos servimos do código como de um *indicador* capaz de revelar realidades subjacentes”, ressaltamos que alguns códigos surgiram mais de uma vez, ora validando uma mensagem em comum, ora apresentando outro sentido em sua prática discursiva.

Quadro 6 – Categorias e Códigos obtidos a partir da Análise de Conteúdo

Categorias	Componentes Curriculares Diversificados	Métodos Empresariais	Composição de Jornada de Trabalho	Recursos e participação na implementação do PIE.	Impacto relativo ao tempo da aula
Códigos	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição de disciplinas (3). - Novo Ensino Médio (1). - Currículo (2). - Eletivas (3). - Projeto de Vida (3). - Boas práticas da PEI (4). - Perfil Socioeconômico (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Afastamento do PIE (5). - Plataforma (4). - Método Empresarial (3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença Salarial (2). - Composição de Jornada (5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta Parcial (2). - Sem consulta (3). - Recursos e estruturas (5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto Neutro (3). - Impacto positivo (1). - Impacto negativo (1).

Fonte: Elaborado pelo autor

A categoria CCD englobou um grande panorama de codificações e, algumas vezes, conecta-se com a categoria CJT. As outras categorias são direcionadas nas especificidades de cada pergunta, como é o caso dos Métodos Empresariais, presente nas mensagens obtidas com as respostas da última pergunta do formulário (ANEXO II) sobre o ‘abandono’³ do PIE pelo governo atual. Também destinamos uma categoria para a pergunta sobre a perda de cinco minutos com a implementação do PIE e há diferenças significativas em algumas mensagens.

Anteriormente, no Quadro 5, notam-se que apenas os docentes P3 e P4 lecionam os CCD, portanto, de antemão, inferimos as seguintes análises: o docente P4, em outro momento, afirma: “Já, inclusive este ano peguei a disciplina Projeto de Vida, não que eu não goste, mas a minha disciplina específica é a Língua Portuguesa e eu gostaria que fosse dado aulas para mim de português, não destas disciplinas que de repente não é meu perfil” (P4, questão 7). O fato de estar desempenhando a função de diretor em uma escola inserida no PEI (acúmulo de cargo) traz um sentido de negação dos CCD na escola de tempo regular, hipoteticamente deveria ter a opção de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa em vez de Projeto de Vida, principalmente por estar ocupando um cargo efetivo. O docente P4 compreende perfeitamente a crítica aos CCD e expõe um posicionamento a respeito das disciplinas nos dois tipos de escola:

Eu vejo sinceramente que falta mais sustância para manter essas três disciplinas na escola regular, tanto na escola regular quanto na PEI, porque eu também trabalho no PEI, e vejo que lá também deixou muito a desejar, pode ser que na originalidade quando foi criada essas três disciplinas ai pode ser que teve sucesso, hoje eu vejo que não tem, acaba atrapalhando, retirando aulas que são específicas, disciplinas que são raízes mesmo como matemática, história, geografia, português, em detrimento dessas três disciplinas (P4, questão 5, grifo próprio).

A grade curricular tradicional perde sua importância na quantidade de CCD dentro da escola, como afirmado por Young (2011), quando apontou acerca da perda de legitimidade curricular do docente. Observamos também que o docente P4 foi indiretamente determinado a escolher lecionar uma disciplina voltada ao mercado de trabalho, Projeto de Vida, em vez de lecionar na área das Linguagens a que dedicou sua carreira profissional.

Diferentemente do docente P4, o docente P2 não precisou lecionar os CCD na escola

³ Considerar o vocábulo 'abandono' como uma provocação aos entrevistados apresentarem suas declarações sobre o método empresarial da gestão atual. O PIE alcançou seu objetivo de preparação à REM, houve um afastamento, todavia, de fato, não foi 'abandonado', ele foi incorporado e efetivado na REEP.

de tempo regular:

Não, na escola de tempo regular nunca precisei. Mas na escola de tempo integral, a gente é obrigado a pegar, então quando eu trabalhava na PEI, todos nós professores tínhamos duas aulas de eletivas e aí as outras aulas eram atribuídas para professores que tinham uma carga menor. Como Língua Portuguesa é uma disciplina que tem prioridade, então eles pegavam as aulas de Orientações de Estudos e de Nivelamento, no caso quatro aulas e mais duas aulas de eletiva (P2, Questão 7).

Na mensagem obtida pela prática discursiva acima, podemos elencar fatores perceptíveis, como a obrigatoriedade em lecionar os CCD diretamente relacionada a CJT no PEI. A categoria CJT contemplou os códigos encontrados à medida em que as práticas discursivas dos docentes revelaram um descontentamento quando questionados sobre o processo de escolha de aulas para lecionar durante o ano:

Sim, com certeza. Até inclusive em PEI também, já trabalhei em PEI, quando você está na PEI por exemplo você vai para área de linguagens, então na área de linguagens eu não sou da Educação Física, mas no horário de trabalho você vai ter que pegar Protagonismo Juvenil, pegar Tecnologia, enfim a gente acaba pegando para complementar a carga horária, é uma obrigatoriedade, você não vai para a área que é sua, que você é especialista. Então isso é uma coisa que eu acho que é ruim, você dá uma aula que não seria uma aula que você vai dar com qualidade (P2, questão 7, grifo próprio).

As “boas práticas do PEI” ganharam terreno com a implementação do PIE nas EETR/SP, os CCD surgem como um dos grandes modificadores das práticas educativas, aprofundando a neutralização do docente no processo educativo, numa estratégia que se tem apoiado no “empresarismo” (Paraskeva, 2013), incorporado em disciplinas como Projeto de Vida e Educação Financeira.

O docente P3 apresentou um repertório interpretativo diferente do P2 em sua prática discursiva pela característica de vínculo empregatício. Destaca-se um elemento indireto na escolha dos CCD para CJT, respectivo ao risco de desemprego do professor contratado, adiante, podemos observar essa informação a partir de sua resposta: “No meu caso, foram essas disciplinas que eu peguei porque foram essas que tinham” (P3, questão 7). Sendo assim, apresentam-se duas condições da CJT em relação aos CCD por parte dos docentes da EELLV, diretamente na escola inserida no PEI e indiretamente na EETR/SP. Esta última, caso do docente P3, atrelada ao receio de ficar desempregado e fazer parte do EIR da classe trabalhadora, acaba por escolher lecionar as únicas disciplinas disponíveis, que são as do PIE. Adiante, a partir das informações obtidas pela Análise de Conteúdo, esboçamos um quadro acerca do histórico de atribuição dos CCD pelos docentes entrevistados:

Quadro 7 - Atribuição dos Componentes Curriculares Diversificados no Estudo de Caso

	C1	P1	P2	P3	P4
PEI	X	X	X		X
REGULAR		X		X	X

Fonte: Elaborado pelo autor

Para inferir reflexões sobre o Quadro 7, adiantamos possíveis debilidades presentes em uma metodologia qualitativa, utilizando a técnica de entrevistas padronizadas, podendo haver equívocos em nossa interpretação: o caso C1, precedente a estar na função de coordenação pedagógica na ELLV, atuava como docente em uma escola inserida no PEI; o P1 e o P4 já experienciaram em ambos os tipos; o docente P2 não precisou lecionar indiretamente na escola de período regular, só diretamente no PEI; o docente P3 representa uma grande parte do professorado da REEP, os contratados, já que indiretamente escolheu lecionar os CCD por serem as aulas disponíveis para sua CJT.

Direcionando os aprofundamentos em outras categorias devido à limitação de tempo, daremos continuidade na análise de significados das mensagens, visto que, segundo Bardin (2016, p. 167), “A análise de conteúdo pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece”. O código Recursos e Estrutura surge essencialmente nas respostas da Questão 5 (ANEXO II). A seguir, o docente P1 apresenta uma crítica consistente sobre a “inovação” estrutural do PIE:

Eu acho que na realidade foi implementado sem ter uma estrutura básica, foi uma estrutura muito superficial mesmo. Não teve uma base forte nisso, acho que foi colocado como se isso alterasse alguma coisa, como se tivesse diferença, digamos que a escola regular não tinha esse preparo. Muito pelo contrário, acho que sempre houve projeto de vida, protagonismo juvenil, eletivas, sempre aconteceram, não precisava de uma escola diferenciada para haver isso, acho que sempre houve, só não foi estruturada na escola, acho que a diferença salarial mais dividiu do que aproximou (P1, questão 5).

Antes da implementação dos CCD, os professores já costumavam trabalhar o Projeto de Vida dos estudantes, não com essa nomenclatura, mas com intenções de incentivar o ingresso no mercado de trabalho, uma prática comum para o Ensino Médio devido à faixa etária propícia. Todas as políticas educacionais tratadas nesta pesquisa têm o propósito de modificar a linguagem oficial da escola pública para a empresarial individualista, além de atrapalhar (ocupando o lugar das disciplinas tradicionais) os estudantes de baixa renda (filhos de trabalhadores manuais) a ingressarem na faculdade através dos instrumentos meritocráticos como vestibulares (Saes, 2005).

A questão do código Diferença Salarial do PEI para a escola de tempo regular surge para afirmar os distanciamentos do professorado paulista através do GDE. Todavia, na mensagem do docente P2, nota-se um sentido diferente para este código:

Você cita na sua pergunta a questão de estruturas, mas nem as escolas de tempo integral tem estrutura para funcionar nove aulas por dia, então os alunos não têm nem se quer local para sentar e se alimentar durante as refeições, e eu pude vivenciar isso em escola de tempo integral que a mais de 13 anos, ela iniciou com uma escola pequena de turmas, que era o modelo inicial dessa escola onde os professores estariam ali porque queriam e os alunos também, e essas escolas foram implantadas em bairros que haviam um índice de violência, enfim, de fragilidade maior, de vulnerabilidade, então essas escolas foram tendo um bom desempenho. Mas é fácil ter um bom desempenho quando há um 75% a mais no seu pagamento, você estar ali porque você quer estar ali, você se dedica especialmente aquilo e as salas são pouco numerosas, a escola funciona a partir do momento em que começa a dar resultado. O Estado começa a transformar essas escolas em “depósitos de gente” e isso acaba tornando um recurso sucateado, então nem mesmo as PEI’s tem esse espaço estrutural para funcionar essas matérias tanto as disciplinas comuns quem dirá essas matérias que são do Inova (P2, questão 5).

A complexidade das chamadas “boas práticas do PEI” nas EETR/SP estão bem expostas na prática discursiva do docente P2, como explorado na mensagem anterior. Observa-se um histórico da proposta inicial do PEI e, posteriormente, a deterioração deste modelo ao longo dos anos (Giroto; Jacomini, 2019). A seguir, notamos as “boas práticas do PEI” sendo implementadas na EELLV quando a coordenadora pedagógica se deparou com a falta de organização na estruturação da disciplina Eletiva:

É que eu cheguei aqui em março do ano passado, ainda tinha eletiva, o que eu percebi nesta escola, é que o processo de escolha por exemplo, a eletiva era mais pelo perfil que o professor queria realizar, do que do projeto de vida dos alunos de acordo com o “varal dos sonhos”. Então quando eu ingressei aqui, eu fiz o processo como eu aprendi na PEI, que é seguindo o sonho dos alunos. Eu acho que era cultural mesmo, por exemplo o professor gosta de artesanato vai fazer uma eletiva de artesanato, então eu trouxe o processo como ele realmente é, com o varal dos sonhos, agrupando-os pelos sonhos deles, daí aconteceu ano passado, a gente não teve problema com recurso, foi distribuído, mas aí já acabou também, pois esse ano já não teve mais. Mas assim, eu não vejo que seja de acordo com o perfil socioeconômico, porque quando se faz o varal dos sonhos, não tem como você medir isso, eu tenho na mesma eletiva o que quer medicina, e depois tem o outro que colocou o jogador de futebol, então não acredito que seja planejado pelo perfil socioeconômico (C1, questão 6, grifo próprio).

Um fator marcante da implementação do PIE nas EETR/SP é apresentado em seu discurso, quando revela que a disciplina Eletiva não é feita a partir do “varal dos sonhos”: atividade feita todo início de ano no PEI em que o estudante tem de escrever seu Projeto de Vida e as metas para alcançá-lo, então os docentes devem elaborar a Eletiva de acordo com os Projetos de Vida apresentados nesta atividade. Percebe-se, aqui, uma influência positiva, oriunda da migração de profissionais entre os tipos de escola. Se o “casamento” entre Eletiva

e Projeto de Vida é um elemento essencial para o sucesso de ambos em uma respectiva UE, o governo atual está equivocadamente anulando as “boas práticas do PEI” e, por sua vez, afastando-se da proposta inicial do PIE quando retira a Eletiva do quadro curricular e deixa a disciplina Projeto de Vida solta.

O docente P2 detecta a problemática envolvida com a implementação do PIE:

Com relação ao Ensino Regular, algumas aulas essenciais foram retiradas e essas aulas do inova foram implantadas, parece que ficou algo meio solto neste caminho, principalmente porque para os alunos do regular não faz sentido ter essas aulas, não faz parte daquilo que eles já estão habituados, e para os professores também, porque eles deixaram de pegar aulas das quais eles eram especialistas para dar essas aulas que para nós não fazem muito sentido, foi uma diferença bem grande (P2, questão 5).

Este professor consegue detectar e transmitir, através de sua prática discursiva, algumas interpelações prejudiciais em seu cotidiano de trabalho com a implementação dos CCD através do PIE, política educacional apresentada como inovação, mas que, de fato, concretiza um atraso na educação pública paulista.

E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutir o que entendemos como uma “boa educação para a juventude”, assumindo-se as demandas do *status quo* vinculadas às novas necessidades de preparação de mão de obra, na forma de competência e habilidades (para o século XXI) – matéria-prima das bases nacionais curriculares (Freitas, 2018, p. 82).

Na mesma linha das justificativas utilizadas pela SEDUC/SP como “educação para o século XXI” e “boas práticas do PEI”, umas das hipóteses desta pesquisa é de que a SEDUC/SP não se preocupou em sondar a opinião dos docentes da EELLV quanto à implementação do PIE, outra justificativa superficial de sua implementação. Os participantes C1 e P4 acreditam que nem todos foram consultados: “Quando que essa consulta aconteceu? Porque ninguém sabia, simplesmente ela chegou, então eu acredito que nem todos” (C1, questão 4). Os outros participantes P1, P2 e P3 nos transmitem a mesma mensagem de não terem sido consultados:

De forma alguma, em momento algum os professores foram consultados, não houve nenhum tipo de debate com os docentes. Simplesmente o material foi mudado, foi tudo alterado, implantado o sistema e nós fomos de certa forma direcionados para seguir esse novo material (P2, questão 4).

Constata-se aqui a contradição presente nos discursos do secretário Rossieli Soares sobre uma consulta prévia à comunidade escolar para implementar o PIE. Dando continuidade a análise das categorias, no tocante ao Impacto Relativo ao Tempo de Aula, dos cinco entrevistados, somente o docente P2 considerou a perda relevante, já os

participantes C1, P1 e P3 ressaltaram um impacto neutro e o docente P4 transmitiu um impacto positivo acerca desta mudança de 50 para 45 minutos por aula.

O recorte temporal referente à implementação do PIE se estende até 2024 pelo fato deste EC ser efetivado neste período, assim, são várias as nuances de investigações com as profundas alterações impostas pelo secretário Renato Feder frente à SEDUC/SP a partir de 2023 (a diminuição da carga horária de Ciências Humanas não faz parte dessa Análise de Conteúdo). Nos limitamos, então, ao aprofundamento da problemática acerca da plataformização pedagógica-curricular presente nas práticas discursivas dos entrevistados. A categoria Métodos Empresariais contemplou alguns códigos que surgiram principalmente na última questão (ANEXO II). Confirmamos, junto à assimilação das mensagens obtidas, que houve um afastamento do PIE em troca de uma política empresarial de plataformas educativas:

Aí é complicado, eu vejo a educação caminhando mais para um lado empresarial, eu vejo assim essas plataformas cada vez mais tomando lugar do trabalho do professor em si, e você vê que é meta, é índice, e não leva em consideração o aluno em si, o professor em si, então a gente perde muito tempo tentando alcançar metas e as metas que são alcançadas não trazem qualidade para o ensino, só trazem apenas número, eu vejo que essa política implementada a partir de 2023, para mim é um retrocesso (P4, questão 9).

A constatação de um laboratório de políticas educacionais neoliberais, o qual persiste em interpelar os sujeitos das escolas estaduais de São Paulo, é nítida nos discursos dos entrevistados: “Pode ser que o INOVA esteja abandonado, porque agora é só plataforma e acho que para os alunos não está sendo bom, tanto que eles estão desanimados por isso” (P3, questão 9). Para nos atualizarmos acerca das transformações implementadas pelo governo vigente, recorreremos ao suporte de uma nota técnica publicada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) *et al* (2025, p. 9-10):

O governo paulista, antecipando-se mais uma vez às iniciativas federais, divulgou em outubro de 2024 (antes da homologação das DCNEM pelo MEC) a Resolução Seduc-SP n. 84, que modificou a matriz curricular do Ensino Médio. A norma revogou a Resolução Seduc-SP n. 52/2023 e trouxe mudanças significativas para 2025:

- Aumento do tempo de aula do Ensino Médio parcial diurno e integral de 45 para 50 minutos (Art. 3º);
- Incorporação dos componentes curriculares “Redação e Leitura” e “Educação Financeira” na FGB (Art. 4º § 1º);
- Mudança na forma de indicação de docentes para a atribuição de aulas: não mais de acordo com a habilitação (prioritária ou alternativa) exigida para as disciplinas, mas com um rol de disciplinas que os/as docentes são autorizados/as a lecionar (Art. 5º);
- Estabelecimento do ensino mediado por tecnologias (plataformas educacionais) para “expandir” a carga horária do Ensino Médio noturno (Art. 7º § 2º).

Esta ‘mediação por tecnologia’ baseada na plataformização do modelo pedagógico-curricular foi inserida na REEP a partir de 2023, não só para expandir o Ensino Médio noturno, mas em todas as turmas, até mesmo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como o “Elefante Letrado” (plataforma de alfabetização), por exemplo. As informações que o docente P2 nos transmite confirma esta situação:

Sobre o governo atual e o Inova, eles têm opiniões diferentes do governo anterior, fica claro isso com todas as mudanças que vem acontecendo na rede e a implantação de outros sistemas, um foco bem grande em plataformas. Então a gente vê hoje que a ênfase do governo atual, ela mudou desses materiais, do foco nessas disciplinas do INOVA, e passou para as plataformas, que são formas de monitoramento através de plataformas de redação por exemplo, da minha área de leitura, e da aceleração para o vestibular. Não importa quanto o aluno acerte, ele tem que ter o 100% lá, então muitas vezes o foco é no aluno fazer e não na qualidade com qual ele entrega esse produto. A nossa insistência inclusive sobre a plataforma do tarefas era essa, porque se aluno fizer já contabiliza e não dá importância se ele acertou ou não a tarefa, a partir do 3º bimestre eles colocaram um relatório e nós pudemos constatar que era um sistema ineficiente por essa questão (P2, questão 9).

Esse sistema se mostra ineficiente para um docente que busca qualidade de aprendizagem aos estudantes, mas eficiente na formação de sujeitos adaptados ao trabalho em uma sociedade capitalista neoliberal, como a do Brasil. Os CCD sustentam a flexibilidade curricular universal em uma direção diferente de sua natureza inicial com o PIE. Se antes tínhamos CCD alinhados a premissa de Educação Integral do Currículo Paulista e habilidades socioemocionais da BNCC, agora os CCD também devem se enquadrar ao Método Empresarial da plataformização e às suas respectivas metas. Sobre isso, Laval (2019, p. 99) acrescenta:

Se toda atividade pedagógica deve ser orientada para a inserção na empresa, é preciso logicamente começar pelos professores, formando-os dentro do espírito da empresa, em graus diversos, conforme seu envolvimento com "o fato empresa". Quer ensine uma disciplina tecnológica quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico.

O prejuízo com a inserção das plataformas na REEP tem impulsionado o retrocesso na qualidade de ensino dos estudantes, além disso, visto o histórico de políticas educacionais pós-Golpe de 2016, nota-se um aproveitamento das flexibilidades abertas pelas diretrizes curriculares vigentes para verticalizar práticas empresariais na educação básica paulista.

Os docentes entrevistados detectam a interpelação da ideologia neoliberal e reproduzem sentidos de insatisfação em seus discursos. Nessa percepção, apresentam-se várias reclamações relacionadas as prejudicialidades implementadas com o PIE nas

EETR/SP: como a crítica ao processo de escolha dos CCD indiretamente determinado para CJT, problemática levantada a partir do ‘medo de ficar desempregado’ ou ‘medo de pertencer ao EIR’ (Marx, 2013); e a perda de autoridade curricular (Young, 2011) quando o profissional tem de lecionar disciplinas que não são de sua área específica e incorporar o método empresarial em sua prática (Laval, 2019).

Os sujeitos envolvidos na prática de ensino-aprendizagem das EETR/SP estão sendo interpelados por uma ideologia prejudicial ao coletivo de sua comunidade escolar, portanto, o AIE escolar composto por setores da esfera pública e privada determinam a base estruturante da escola pública, ou seja, políticas educacionais como o PIE efetivam e regulam uma estrutura institucional pedagógica-curricular de acordo com seus interesses empresariais e meritocráticos.

Existe uma alternativa, pois a escola é um elemento essencial do AIE escolar na luta de classes, como discutido por Cassin (2002, p. 9): “A luta de classes no interior das escolas manifesta-se predominantemente como luta ideológica, luta pela manutenção das ideologias hegemônicas, das classes dominantes e a resistência a esta imposição e à busca da construção de uma nova hegemonia”. Finalmente, a partir da leitura de todas as referências utilizadas ao longo deste texto, evocamos os tipos de docentes “que tentam através das armas científicas e políticas que encontram na história e no saber que ensinam se contrapor à ideologia dominante, ao sistema e as práticas nas quais estão confinados” (Cassin, 2003, p. 14). Independentemente da área de conhecimento, os docentes (principalmente da escola pública) são os sujeitos/profissionais da classe média que fundamentam e reproduzem ideologias coletivas ou individualistas em suas aulas, portanto, é de suma relevância em oposição ao neoliberalismo, apresentar-se como intelectual (contra)hegemônico em sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou com o objetivo principal de compreender os efeitos da implementação do Programa Inova Educação (PIE) nas Escolas Estaduais de Tempo Regular da Unidade Federativa de São Paulo (EETR/SP), com base em um Estudo de Caso (EC) realizado na Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck (EELLV).

Durante os trabalhos, contamos com apropriações de fontes primárias, como notícias, documentos e legislações acerca do objeto, além de uma revisão bibliográfica, que permeou esta pesquisa, pois o PIE já havia sido objeto de outros pesquisadores que contribuíram de maneira significativa para alcançarmos nossos resultados. Nesse processo, ganharam destaque os seguintes autores: Jorge (2021), Peres (2021), Castilho (2021), Beriotto (2022), Nascimento (2022), Argento (2023) e Alencar (2023). Todos eles, direta ou indiretamente, compuseram esta pesquisa e amparam nossas conclusões.

A implementação destes dois modelos juntos, Escola em Tempo Integral e Educação Integral (aumento da jornada diária e pedagogias comportamentais), ganham espaço com as escolas inseridas no PEI a partir de 2012 no estado de São Paulo. Todavia, com a implementação de um “novo” Currículo Paulista em 2019, do PIE e do Novo Ensino Médio a partir de 2020, consolida-se uma universalidade pedagógica-curricular empresarial e meritocrática à toda Rede Estadual de Ensino Paulista (REEP).

O referencial teórico althusseriano sustentou uma análise contemporânea das políticas educacionais do Modo de Produção Capitalista vigente no Brasil. Repensar a escola como espaço de reprodução da ideologia burguesa é essencial para detectarmos/reconhecemos a prejudicialidade do individualismo neoliberal.

Efetiva-se um agravante na precarização dos docentes com a implementação do PIE nas EETR/SP, visto que praticamente são obrigados a escolher lecionar os Componentes Curriculares Diversificados (CCD) para Composição de Jornada de Trabalho (CJT). Neste aspecto, os docentes contratados são pressionados ainda mais, por temer o desemprego. Nota-se também, que os docentes acabam por perder sua autoridade curricular de formação específica, pois as disciplinas tradicionais estão sendo substituídas pelas diversificadas, esta condição torna-os suscetíveis às ideologias empresariais presentes nos CCD, muitas vezes lecionando-os sem nenhum sentido ou significado pedagógico.

Constata-se um afastamento do PIE em vários aspectos, por exemplo, a disciplina de Eletiva foi retirada das EETR/SP em 2024, sendo substituída por outros CCD. Algumas fontes do Portal Online e de notícias do governo estão *offline*, demonstrando uma prática

governamental recorrente, que consiste em sempre criar “algo novo”, deixando políticas públicas/educacionais dos governos anteriores no esquecimento.

Os docentes entrevistados detectam a prejudicialidade do modelo pedagógico-curricular do PIE e do sistema de metas e plataformas educacionais, logo, nota-se suas aversões ao laboratório paulista da empresa moderna baseada em resultados estatísticos a curto prazo. A utilização do sistema de pontuações *Business Intelligence* (B.I.), pressionando o QM das Unidades de Ensino da REEP, só tende a constatar uma ideologia neoliberal mais presente do que nunca na escola pública. Entretanto, a universalidade dos CCD é muito mais do que apenas a troca de disciplinas tradicionais por disciplinas diversificadas, ela é instrumento de poder ideológico do governo de Tarcísio de Freitas (REPUBLICANOS) sob a gestão do secretário Renato Feder frente a SEDUC/SP.

Portanto, afirma-se uma manobra ideológica com a redução das Ciências Humanas no Quadro Curricular, através de uma articulação presente na Resolução SEDUC/SP n. 84, homologada em outubro de 2024 (Rede Escola Pública e Universidade *et al*, 2025). Nota-se o aproveitamento da universalidade dos CCD para a retirada de disciplinas consolidadas cientificamente, como História e Geografia, em troca de Educação Financeira, Projeto de Vida, Tecnologia e Redação e Leitura. As disciplinas de Ciências Humanas foram substituídas por outros CCD nos anos finais do Ensino Fundamental, novamente reproduzindo uma espécie de NEM para essa faixa etária.

Essa movimentação configura-se como uma reorganização curricular sem os malabarismos retóricos e articulatórios do PIE, mas idêntico na base institucional de resoluções, aproveitando-se da universalidade dos CCD para atacar a área das Ciências Humanas. Isso acarretou o aumento dos professores desempregados, além de deslegitimar o currículo tradicional dentro da UE, reforçando a implementação de ideologias meritocráticas individualistas prejudiciais à função social coletiva da escola pública.

A classe média se beneficia com um currículo defensor de seus interesses materiais na sociedade brasileira, para ela é conveniente, visto que não temos os CCD e Itinerários Formativos previstos nos concursos e vestibulares dos cursos superiores. Longe de enxergar-se como pertencente a um grupo social dominado, a classe média quer perpetuar seus postos de trabalhos não manuais “bem remunerados” na estratificação social através de uma falsa igualdade de oportunidades.

A ideologia liberal apresenta-se com novas facetas para sanar as crises do capitalismo, então, levando em consideração o advento econômico neoliberal no Brasil a partir da década de 1990, estabelecemos um agravante com o rompimento democrático em

2016. Conclui-se que a educação pública faz parte deste movimento, pois não há como analisar o processo de implementação de uma política educacional como o PIE sem destacar seus alinhamentos com as diretrizes do governo federal de Michel Temer (MDB). Portanto, a abertura que a BNCC e a REM dão às unidades federativas para articularem suas reorganizações curriculares nas escolas estaduais demonstram uma flexibilidade de cunho golpista e antidemocrático.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. **Public schools between diktats and resistances: the Inova Educação program in the São Paulo State Education System.** 2023. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- ALENCAR, Felipe; GOULART, Débora Cristina. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, abr. 2021.
- ALENCAR, Felipe; MOUTINHO JUNIOR, Isaac Oliveira; JACOMINI, Márcia Aparecida. Resistências, apropriações e alternativas de escolas ao Programa Inova Educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 158-180, ago. 2023.
- ALENCAR, Felipe; SANTOS, Vanessa Santana dos; JACOMINI, Márcia Aparecida. Conformismo e subalternidade no Programa Inova Educação na Rede Estadual Paulista. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 140–157, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 46-57, dez. 1989.
- ARGENTO, Julia Tavares. **O Programa Inova Educação: articulações nas políticas educativas brasileiras para o Ensino Médio.** 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERIOTTO, Siméia de Souza. **Concepções de tecnologia dos Programas São Paulo Faz Escola e Inova Educação: permanências ou rupturas?.** 2022. 264f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Consolidação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Governo**. Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa. 14 de dezembro de 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

CABRAL, Antônio Neto; FREITAS, Wiama de Jesus Lopes. Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-25, ago. 2020.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. **Marxismo e ciências humanas**, São Paulo, p. 1-16, 2003.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. 2002. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

CASTILHO, Bianca Bardi. **A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do**

Ensino Médio no estado de São Paulo. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

CAVALCANTI, Fábio; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. O Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: a flexibilização como meio de instrumentalização e adequação do currículo. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, p. 1-23, 2021.

CECHINEL, André *et al.* Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, jun. 2016.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano: 1926-1937**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques *et al.* São Paulo: Boitempo, 2017, p. 365-368.

ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO LEME VERNECK. **Plano de Gestão**. Apiaí, 2019.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. *In*: I Congresso Brasileiro de Sociologia, 1954, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p. 89-106.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Aline Hübner. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 74-82, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALASTRI, Leandro. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política. **Crítica Marxist**, v. 39, p. 35-55, 2014.

GALASTRI, Leandro. Gramsci e Althusser: as formas de um diálogo possível. *In*: PINHEIRO, Jair (Org.). **Ler Althusser**. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 55-70.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; JACOMINI, Marcia Aparecida. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, v. 3, n. 45, p. 87-113, 2019.

GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de caso - planejamento e métodos. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 15, n. 16, p. 215-221, 2010.

GOULART, Débora Cristina. **A Sociologia no Novo Ensino Médio nos Estados - São Paulo 09 set. 2023**, 2023. 1 vídeo (4h 43min 01s). Publicado pela Fundação Joaquim

Nabuco na plataforma de vídeos Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=6Rjjj0zBwLM&t=11897s>. Acesso em: 06 mar. 2025.

GOULART, Débora Cristina. **Curso de Extensão “Conjuntura Brasileira: questões de método” - Quinto Encontro**. 27 set. 2024. 1 vídeo (2h 15min 15s). Publicado por GEPECSO Unifesp na plataforma de vídeos Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sh7Zhhrs0iA&t=2407s>. Acesso em: 09 mar. 2025.

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v.13, n. 1, p. 337–366, 2021.

GOULART, Débora; CÁSSIO, Fernando. A farsa do ensino médio self-service: os estudantes não demorarão a perceber que a verdadeira liberdade de escolha continuará sendo privilégio dos que, na vida, sempre puderam frequentar restaurantes à la carte. 2021. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022, v. 2.

GUEDES, Stela. **Sobre entrevistas**: teoria, prática e experiências. Petrópolis: Vozes, 2006.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luz Fernandes de. (Orgs.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

HIDAKA, Renato Kendy. **As políticas neoliberais dos Governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Protótipo “Minha Escola Participa” de movimento Inova em São Paulo**. Instituto Ayrton Senna, 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/prototipo-minha-escola-participa-de-movimento-inova-em-sao-paulo/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral**. 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/educacao-integral/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida *et al.* The reverse side of high school reform in the São

Paulo State Network. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 32, 2024.

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.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIRIA, Carlos Fernández. **O marxismo hoje**: a herança de Gramsci e Althusser. São Paulo: Salvat, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser - Revista de Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-65, dez. 2010.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 341–357, dez. 2011.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Neoliberalismo, (contra) reformas e Educação. **Rumos da sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 2, n. 3, p. 209-232, 2014.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos** v. 51, n. 3, p. 251-260, nov. 2015.

MIRA, Bruno Cesar Costa Ribeiro; BUENO, José Lucas Pedreira; RIBEIRO, Alcides Mariano. A intensificação do trabalho dos professores na rede pública do estado de São Paulo com o Programa Inova Educação. **Communitas**, Rio Branco, v. 12, n. 5, p. 170-184, out. 2021.

MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set. 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NASCIMENTO, Thais Fernanda Martins. **Programa Inova Educação na rede estadual paulista (2021-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais**. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2017.

PARASKEVA, João M. Curriculum.com: a extrema-união (neoliberal) à escolarização pública. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, 2013.

PERES, Marília Gabriella Ribeiro. **Innovation in public schools: polysemy of the concept and political orientation in the Inova Educação Program of São Paulo**. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

PINHEIRO, Jair. Política e Cultura: uma interpretação da experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). In: JOHNSON, Guillermo Alfredo; SILVA, Ilse Gomes; SILVA, Berenice Gomes da (Orgs.). **Democracias, lutas e movimentos sociais Latino-América entre teorias e práticas**. São Luís: EDUFMA, 2019. p. 33-73.

PRESTIPINO, Giusepe. Materialismo histórico. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano: 1926-1937**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques *et al.* São Paulo: Boitempo, 2017. p. 518-521.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU) *et al.* **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / GEPUD, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas; www.gepud.com.br. Acesso em: 23 mar. 2025.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 27, p. 165-176, 2008.

SAES, Décio. A construção da teoria regional do político no modo de produção capitalista. In: BERRINGER, Tatiana; LAZAGNA, Angela (Orgs.). **A atualidade da teoria política de Nicos Poulantzas**. Santo André: EdUFABC, 2022. p. 25-41.

SAES, Décio. Althusserianismo e dialética. In: PINHEIRO, Jair (Org.). **Ler Althusser**. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 117-132.

SAES, Décio. Classe média e escola capitalista. **Crítica marxista**, v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SAES, Décio. **Educação e classe social: o papel da classe média na formação do sistema de educação pública, na França (1880-1940) e no Brasil (1889-1940)**. São Paulo: Independently Published, 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Diário Oficial: Poder Executivo - Seção I**. São Paulo, 14 maio 2019a. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2019%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmaio%2f14%2fpag_0024_8226008ab6c5c768e11c81aa8ed6e8ce.pdf&pagina=24&data=14/05/2019&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100024. Acesso em: 01 abr. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado; EDUCAÇÃO, Inova. **Perguntas e Respostas para Professoras e Professores**. São Paulo: Seduc/SP, 2019b. 7 slides, color. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Perguntas-e-Respostas-PROFESSORA.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Portal do Governo**. Secretaria da Educação. Governo de São Paulo lança o programa “Inova Educação”. 2019c. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>. Acesso em: 06 de janeiro de 2023.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo. Secretaria da Educação. **Gratificação de Dedicção Exclusiva - GDE**. São Paulo, 2024a. Disponível em: https://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Gratifica%C3%A7%C3%A3o_de_Dedica%C3%A7%C3%A3o_Exclusiva_-_GDE. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo. Secretaria da Educação. **Começa hoje (05) o Movimento Inova**. São Paulo, 2019d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/comeca-hoje-05-o-movimento-inova/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo. Secretaria da Educação. **Governo de SP anuncia 2050 escolas do Programa Ensino Integral em 2022, com mais de um milhão de vagas**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/o-governo-de-sp-anuncia-2029-escolas-programa-de-ensino-integral-em-2022-com-mais-de-um-milhao-de-vagas/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Portaria nº 01, de 20 de agosto de 2024**. Portaria da Dirigente Regional de Ensino Nº 01, de 20 de agosto de 2024: Convocação para Orientações

Técnicas. Apiaí, SP, 20 ago. 2024b. Seção 2, p. 1-7. Publicado na Edição de 21 de agosto de 2024 | Caderno Executivo | Seção Atos de Pessoal. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br/8567c45c-ae0e-4b66-8a32-374791f1c039>. Acesso em: 14 set. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução nº 66, de 09 de dezembro de 2019**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Resolução Se 66, de 9-12-2019e. São Paulo, SP, Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201912090066>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução nº 72, de 16 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Resolução SE 72, de 16-12-2019f. Disponível em: <https://desul1.educacao.sp.gov.br/17-12-resolucao-se-72-de-16-12-2019-dispoe-sobre-a-carga-horaria-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino/#:~:text=ARQUIVOS%20DE%20APOIO-,17%2F12%20%E2%80%93%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2072%2C%20de%2016%2D12,da%20rede%20estadual%20de%20ensino>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução, de 14 de janeiro de 2020**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, Deliberação CEE 175/2019, que "Dispõe sobre Orientações para fins de implementação da Lei 13.415/2017, especificamente no que se refere ao Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo".. Resolução, de 14-1-2020: Deliberação CEE 175/2019. São Paulo, SP, Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202001140s/n>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã. Transformação hoje, inspiração amanhã. 2019g. **Portal do Programa Inova Educação**. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã. Transformação hoje, inspiração amanhã. 2019h. **Portal do Programa Inova Educação, Grade Horária Anos Finais e Ensino Médio**. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/anos-finais-e-ensino-medio/grade-horaria/> Acesso em: 09 jan. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Movimento Inova**. 2019i. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova/>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Etapa Anos Finais**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019j. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Portal do Governo. Secretaria da Educação. **Governo de SP anuncia 2.029 escolas no Programa de Ensino Integral em 2022, com mais de um milhão de vagas**. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/o-governo-de-sp-anuncia-2029-escolas-programa-de-ensino-integral-em-2022-com-mais-de-um-milhao-de-vagas/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO. Programa Inova Educação. Secretaria da Educação. **Movimento Inova: o que é**. 2019k. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SECCO, Lincoln. El golpe de abril de 2016. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 1, n. 1, p. 126-140, 2016.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2012.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020.

SILVA, Rodrigo Pereira da. Programa paulista Inova Educação (2020): o mercado adentrando a escola. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 23348-23367, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SPINK, Mary Jane P.; FREZZA, Rose Mary. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-39.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-62.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOLEDO, Luciano Augusto; SHIAISHI, Guilherme de Farias. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. **Revista da FAE**, v. 12, n. 1, p. 103-119, 2016.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TOTTI, Marcelo Augusto. Entre Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes: aspectos da formação de uma sociologia no Brasil. *In*: TOTTI, Marcelo Augusto (Org.). **100 anos de Florestan Fernandes**: legado de ciência e militância. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 107-124.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA.. Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília. Governo do Estado de São Paulo. **Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília**. 2024.

VELLEI, Álvaro dos Santos. **São Paulo Faz Escola e (contra)formação de professores: ensino de sociologia em atividade?**. 2020. 274 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia em Rede Nacional - FFC, Sociologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p. 609-623, 2011.

APÊNDICE – A – Contribuição ao PROFSÓCIO: relato de experiência sobre Formações em Ciências Sociais na Diretoria de Ensino Região Apiaí⁴

Resumo

Este trabalho, caracterizado como um relato de experiência, tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da formação continuada em Sociologia no Ensino Básico, a partir da realização de três formações técnicas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Diretoria de Ensino – Região Apiaí. A pesquisa baseia-se em um levantamento bibliográfico em formato de apresentação aos ouvintes sobre a temática, com destaque para os trabalhos de Mendonça (2011), Meucci (2013, 2015), Moraes (2011), Silva (2012, 2020) e Young (2011). Os resultados apontam para a necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores de Sociologia por um viés histórico, crítico e reflexivo, buscando superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina.

Introdução

A obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio (EM) foi uma conquista significativa, mas a efetiva implementação da disciplina ainda enfrenta obstáculos. Este trabalho investiga se as dificuldades enfrentadas pelos professores de Sociologia estão relacionadas às flexibilizações curriculares que historicamente desvalorizam as Ciências Sociais. Para responder a essa questão, relatam-se as experiências de palestras ministradas em Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino – Região Apiaí (DERA).

A revisão da literatura sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio revela a necessidade de aprofundar a compreensão dos professores sobre a trajetória histórica da disciplina e seu papel na formação cidadã dos estudantes. Identificamos uma lacuna na pesquisa ao constatar a ausência de estudos que investiguem como os professores relacionam as dificuldades enfrentadas em sua prática docente a um contexto sociopolítico mais amplo, marcado por transformações curriculares e desafios para o ensino da disciplina. Diante disso, formulamos a seguinte hipótese: os professores participantes das palestras não estabelecem uma conexão entre as dificuldades pedagógicas enfrentadas em sala de aula e as transformações curriculares que influenciaram o enxugamento do conteúdo através de políticas educacionais, como o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, procura-se analisar como as flexibilizações e transformações curriculares nos últimos anos têm impactado a prática do docente de Sociologia no EM com foco em

⁴ Trabalho completo apresentado no IX Seminário Discente - Desafios Emergentes – Crises e Desigualdades no Brasil do Século XXI, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, realizado nos dias 11 a 14 de novembro de 2024.

identificar quais dificuldades os professores da região de Apiaí enfrentam e como eles as relacionam a um contexto sociopolítico mais amplo. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de propostas de formação continuada mais adequadas às necessidades dos professores de Sociologia.

Percurso Metodológico e Teórico

Na busca por uma contribuição à discussão acerca da Sociologia no Ensino Médio público, em contato com a DERA, onde lecionei no Ensino Básico em 2024, tive a oportunidade de participar como conferencista/palestrante na área de Sociologia em três Formações, totalizando quarenta participantes ouvintes: Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) EM – Polo Ribeira, dia 23/08/2024; Formação em CHSA EM – Polo Guapiara, dia 29/08/2024; e Formação em CHSA – EM - Polo Apiaí, dia 04/09/2024 (ANEXO IV).

Este trabalho faz parte de uma parceria com a DERA e vincula-se ao projeto intitulado *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*, submetido para análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp de Marília em 05/09/2024 sob CAEE: 83026624.8.0000.5406, tendo parecer aprovado sob o número 7.123.985. Um dos objetivos do projeto, consoante a proposta do Programa de Pós-graduação de Sociologia em Rede Nacional PROFSÓCIO em que estamos inseridos, são palestras de Sociologia em Orientações Técnicas nos Polos de Ribeira, Guapiara e Apiaí, com o intuito de disseminar a importância da Sociologia no Ensino Médio aos docentes da área (ANEXO I).

A opção pelo Relato de Experiência (RE) vem por considerá-lo, junto aos autores Mussi, Flores e Almeida (2021, p.63), uma “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, portanto, reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento”. Para além disso, contemplam os objetivos deste trabalho quando acrescentam:

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65).

Apresentamos um RE deste Projeto de Extensão com enfoque na disseminação do conhecimento sociológico para docentes que lecionam esse componente curricular no EM. Neste artigo, adotamos a primeira pessoa do plural para enfatizar a natureza colaborativa do

projeto e facilitar a compreensão dos leitores, convidando-os a participar da discussão sobre os resultados.

Historiador de formação pela Unesp de Assis e Cientista Social pela Unesp de Marília, estimo pela contextualização histórica, assim como a professora Sueli Guadalupe Mendonça, quando, em 2023, ministrou a disciplina Metodologia de Ensino das Ciências Sociais do PROFSOCIO – Polo Unesp de Marília. Mendonça orientou a turma na qual ingressei com leituras essenciais para compreendermos o processo da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Secundário brasileiro, desde a Primeira República, em 1889, com o então Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant (Moraes, 2011).

Durante esta disciplina, também tivemos a oportunidade de conhecer a luta de professores(as) doutores(as), como Ileizi Fiorelli Silva, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Simone Meucci, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e Amaury Cesar Moraes da Universidade de São Paulo (USP). Acessamos, ainda, embates institucionais, com participações ativas na discussão sobre a inserção e manutenção desta disciplina no EM Nacional, da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 aos dias atuais.

Em uma perspectiva da Nova Sociologia da Educação (NSE) proposta por Michael Young, Silva (2023, p. 66) auxilia com um referencial teórico norteador: “A tarefa de uma Sociologia do conhecimento, nessa visão, consistiria em destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas”. Ao longo deste projeto de extensão, buscamos a interação do conhecimento acadêmico com os docentes, abordando os seguintes temas: breve contextualização histórica da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio no Brasil; Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM); São Paulo Faz Escola; Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); BNCC; Currículo Paulista; NEM. As temáticas foram apresentadas aos ouvintes de forma expositiva e dinâmica, conquistando participações na construção de uma perspectiva científica em relação às Ciências Sociais e sua relevância no Ensino Básico.

Desenvolvimento

Uma primeira abordagem sobre o surgimento das Ciências Sociais em certos aspectos é de suma importância, deste modo, evidenciamos seu papel na educação dos indivíduos em determinada sociedade: relacionando ao capitalismo; salientando questões que foram e podem ser respondidas pelos métodos desta área; memorizando as

contribuições dos autores clássicos. Meucci (2015, p. 259) nos apresenta uma ótima diferenciação da Sociologia nas escolas das primeiras décadas do século XX em relação à atual:

(iv) Antes a Sociologia na escola era um projeto das elites que se apropriavam das escolas e monopolizavam ali uma explicação da vida social. No novo século, a Sociologia é uma ciência que, no ambiente escolar, mais universalizado, tem desafiado o discurso das elites conservadoras: seja em seu conteúdo de crítica ao neoliberalismo, seja em seu conteúdo emancipador da sexualidade e da religiosidade (dois temas especialmente sensíveis).

Demarcado o ponto de reflexão inicial, buscamos desenvolver o preenchimento de lacunas no conhecimento histórico da disciplina no Ensino Médio brasileiro, utilizando o artigo de Amaury Cesar Moraes (2011), “Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade” como base para este momento da apresentação, abstraindo eventos relevantes: 1891 – Benjamim Constant – República “velha”; 1925 – Decreto n. 16.782-A de 13/01/1925 Reforma Rocha Vaz, obrigatoriedade até 1942; 1942 – Reforma Capanema; SENAI, Tecnicidade da educação e o fim da obrigatoriedade da Sociologia, opcional/flexível; 1964 – Embates acerca da Sociologia na estrutura curricular e o contexto da educação na ditadura civil militar no Brasil.

Ao discorrermos sobre os tópicos anteriores, destacamos os contextos de obrigatoriedade e flexibilidade da Sociologia em um campo curricular ideologicamente disputado no Ensino Médio nacional. Em seguida, optamos por trazer um fragmento da contribuição de Florestan Fernandes (1954, p. 103) no primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, registrado nos anais do evento:

Quanto à escola secundária brasileira, não é difícil perceber-se qual seria a contribuição das ciências sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e deveres do cidadão.

Ressaltar a contribuição de Fernandes ao Pensamento Social Brasileiro é de suma importância à nossa apresentação, dado que o autor é considerado um relevante cientista social (Totti, 2016). Continuando a apresentação dos tópicos de contextualização, agora em uma segunda parte: 1982 – Lei n. 7.044/82 que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, contexto de redemocratização e o espaço para Escola Média de caráter formativo geral; 1996/1997 – Leis de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 e sua redação ambígua em relação à obrigatoriedade da Sociologia no EM; 2001 – Veto de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sua justificativa; 2006/2008 – Ativismo político na campanha pela obrigatoriedade, OCNEM da disciplina de Sociologia e finalmente a Lei nº 11.684/2008 (Moraes, 2011).

Desvendando uma possível controvérsia aos docentes ouvintes, acerca da justificativa de FHC, incluímos o seguinte excerto:

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (Moraes, p. 369-370, apud Presidência da República, 2001)

Nesta etapa, ao exibir a justificativa de um renomado weberiano da Universidade de São Paulo, fundamentamos uma crítica à negação da obrigatoriedade por parte do Governo Federal em 2001. O posicionamento de FHC vem contrastar com o movimento de Guinada Curricular abordado por Meucci (2015, p. 257) quando denomina a conjuntura dos próximos anos:

Cumpre ainda destacar que a Sociologia ingressou no currículo escolar quando houve um movimento de ‘guinada curricular’ que, desde o início dos anos 2000, introduziu conteúdos inéditos. Ou seja, além da universalização do ensino médio houve também transformações importantes em seu conteúdo.

Handfas e Oliveira (2009, p. 289), similarmente, acrescentam:

A Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, cujo texto alterou a lei n. 9.394 de 1996 (Lei de diretrizes básicas da educação), passando a incorporar no hall das componentes curriculares obrigatórias em todos os anos do ensino médio as disciplinas de sociologia e filosofia, representou uma vitória de segmentos da sociedade civil que lutaram durante anos por uma formação educacional mais “crítica” e preocupada com a “cidadania”.

Para Finalizar a apresentação deste bloco de contextualização, frisamos a Guinada Curricular com os novos conteúdos curriculares introduzidos neste período: 2003 – História e cultura africana e afro-brasileira - Lei Federal 10.639; 2005 – Espanhol - Lei Federal 11.161; 2008 – Sociologia e Filosofia - Lei Federal 11.684; 2008 – Música - Lei Federal 11.769; 2008 – História e cultura afro-brasileira e indígena - Lei Federal 9.394 (Meucci, 2015). Demarcando a inserção da Sociologia nesta conjuntura, surgem preocupações com o processo de Ensino-Aprendizagem:

A Sociologia, como um conteúdo a ser trabalhado no interior da escola, precisa ter essa preocupação de selecionar os conteúdos culturais que são próprios de sua área, pelos quais os estudantes possam agir, assimilando conhecimentos e desenvolvendo capacidades que lhes permitam compreender o mundo em que vivem e nele se inserirem ativamente (Mendonça, 2011, p. 348).

Ou seja, como componente curricular introduzido no Ensino Médio nacional, as Ciências Sociais fazem parte da composição de uma geração dotada de consciência cidadã

ativa, como abordado por Silva (2012, p. 422): “Assim, o papel da sociologia na formação dos adolescentes e dos jovens dependerá do tipo de escola, de ensino médio e de currículo que iremos definir ao longo da história”.

Referente às diretrizes da Sociologia no currículo deste período, evocamos o documento *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias* (Brasil, 2006), indicando a leitura das 33 páginas pertinentes à disciplina, ponderando aspectos como: sua ótima contextualização histórica; “os pressupostos metodológicos dos autores clássicos e contemporâneos; abordagens didáticas e práticas de ensino” (Brasil, 2006, p. 99).

Alinhado às OCNEM no estado de São Paulo, “o novo currículo do Estado de São Paulo se apresenta em dois horizontes principais: uma educação à altura dos desafios do mundo do trabalho e princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (Vellei, 2020, p. 57). Utilizando a pesquisa de Vellei (2020) sobre a inserção do currículo São Paulo Faz Escola no estado de São Paulo para aprofundarmos este tema, sugerimos uma análise do material didático de apoio aos professores presentes na palestra, os *Cadernos do Professor*, argumentando pontos positivos e negativos no componente curricular de Sociologia.

Os Cadernos do Professor apresentam as orientações didáticas relacionadas para cada disciplina do currículo, trazendo temáticas, competências e habilidades, atividades, sugestões de didáticas e de material de apoio, formas de avaliação e de recuperação para serem desenvolvidas com os estudantes ao longo do ano letivo (Vellei, 2020, p. 60).

A exposição neste bloco de apresentação se difere da anterior com um caráter menos expositivo e mais interativo, instigando o diálogo sobre o primeiro contato dos estudantes paulistas com a disciplina no período anterior à implementação do NEM. O componente curricular de Sociologia se apresentava inicialmente através dos conteúdos: Processo de Desnaturalização; Estranhamento da Realidade; Perda do Juízo de Valor. Investigamos essas noções com o suporte de Mendonça (2011, p. 349):

Desnaturalizar as relações sociais do cotidiano escolar pode se transformar em conteúdo concreto para estudantes e ferramenta estratégica para o professor de Sociologia, já que a análise do conteúdo material da disciplina, posto em atividade, propiciaria a construção de sentidos individuais para estes agentes sociais da escola (estudantes/professor), a sua consciência da realidade circundante e a possibilidade de transformação daí decorrente.

O encaminhamento das reflexões seguiu no sentido de que não se trabalha mais a busca pela Perda dos Juízos de Valores de nossos estudantes. Uma comparação com os materiais atuais foi feita com ponderações, estimulando os docentes a detectarem o

enxugamento do conteúdo pelo prisma metodológico. Nota-se, também, a falta do material de apoio impresso, o que nos leva a outro momento da exposição, reconhecendo os livros didáticos do PNLD de Sociologia pelas suas diversidades de temas e perspectivas. Novamente, recorrendo a Meucci (2013, p. 210), em seu artigo “Notas Sobre o Pensamento Social Brasileiro nos Livros Didáticos de Sociologia”, propomos uma avaliação sobre estes materiais:

A circulação do pensamento social brasileiro não é exclusiva da Sociologia. Não obstante, consideramos que a nova produção de livros para seu ensino, estimulada pelo PNLD, é momento oportuno para compreender as condições de circulação desse conhecimento.

Na figura a seguir, observa-se em minha mão direita o livro *Sociologia para o Ensino Médio* (2010), de Nelson Dacio Tomazi, que, vale destacar, foi um dos consultores das OCNEM de Sociologia:

FIGURA 7 – Discussão sobre os materiais de Sociologia do PNLD



Fonte: Acervo do autor

Este livro didático possui 256 páginas, é dividido em sete unidades e um apêndice, e cada unidade tem três ou quatro capítulos que subdividem a temática geral. Além de uma divisão bem estruturada, no final de cada capítulo temos adicionais construtivos que Tomazi (2010) intitulou de *Cenário e Para Refletir*, com ótimas sugestões, como bibliografia,

filmes, livros, textos para organizar o conhecimento e pesquisar mais sobre os conteúdos. Durante a leitura deste material, conseguimos perceber uma linearidade de períodos históricos, uma ótima divisão de conteúdo, boa conexão com imagens, fotografias, textos originais dos autores clássicos e contemporâneos da sociologia nacional e internacional. Diante do exposto aos ouvintes, tecemos elogios a Tomazi (2010), que se preocupou com a aprendizagem de Sociologia no EM através deste e outros importantes trabalhos.

Analisando as estruturas curriculares recentes, presenciamos um ataque às poucas conquistas da Sociologia, passada uma década de sua obrigatoriedade. Portanto, a homologação da BNCC não é vista com prestígio neste aspecto e, para investigarmos melhor, dispomos do suporte de Silva e Alves Neto (2020, p. 281):

Por outro lado, a ressignificação dos conteúdos das ciências sociais e da sociologia dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas indica uma sociologização das competências e habilidades, que deixam um caminho em aberto para ação de adesão e/ou resistência dos professores e das professoras de sociologia presentes nas escolas, durante o processo de implantação da BNCC nos estados, nos próximos anos.

Este é um momento delicado de nossa apresentação, com posicionamentos contrários ao currículo vigente, então, como profissionais da SEDUC/SP, esclarecemos aos participantes a importância da crítica na construção curricular em um ambiente democrático. Segundo Silva (2023, p. 66), ponderando acerca da NSE de Michael Young (2011): “A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”. Constata-se uma arbitrariedade pela falta de participações dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar na formulação da BNCC e, conseqüentemente, das políticas educacionais implementadas pela SEDUC/SP:

Com isso, a gestão de Dória deu continuidade à política de parcerias com a classe empresarial no processo de elaboração e monitoramento das políticas educacionais, promovendo a partir do Estado uma “política de educação integral das fundações e institutos empresariais (Beriotto, 2022, p. 131 apud Goulart; Alencar, 2021, p. 340).

A rápida adesão paulista às diretrizes da BNCC ilustra o caráter enviesado do “novo” Currículo Paulista, contando com a implementação do NEM e do Programa Inova Educação⁵ como articuladores e complementadores das premissas empresariais em todas as

⁵ O Programa Inova Educação é um empreendimento da SEDUC/SP cujo objetivo é fomentar a inovação e aprimorar a excelência da educação na rede estadual de ensino, buscando uma educação compatível ao jovem do século XXI. Sua reforma principal foi a inserção dos componentes diversificados Projeto de Vida, Eletivas

Escolas Estaduais do estado de São Paulo através dos componentes curriculares diversificados. Na esteira das novas políticas educacionais, é apresentado um novo material didático impresso:

Tendo como referência princípios definidos pela BNCC, o Currículo Paulista para o Novo Ensino Médio Paulista apresentou os cadernos do Currículo em Ação, material de apoio ao Currículo Paulista, definindo, na perspectiva da SEDUC, o conhecimento mínimo necessário para uma escola pública de qualidade (Cavalcanti; Carvalho, 2022, p. 201).

O Currículo em Ação, material de apoio didático introduzido a partir de 2020 pela SEDUC/SP, que já inclui as disciplinas de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia, foi implementado em circunstâncias pandêmicas de isolamento social, deixando um vácuo na efetivação ensino-aprendizagem em sala de aula (Alencar, 2023). Em relação ao material de Sociologia, um exemplo de abandono científico curricular foi a modificação da abordagem metodológica inicial pautada no Estranhamento e Desnaturalização da Realidade, substituída por uma proposta analítica de Tabelas Tributárias, impondo um conteúdo sem fundamentação na primeira interação dos estudantes com a disciplina.

Por fim, finalizamos nossa exposição aos docentes de Sociologia da DERA com as seguintes conclusões: a Sociologia no Ensino Secundário esteve presente em um curto período, da Primeira República aos dias atuais, como disciplina obrigatória, já que a sua inserção incomodou e incomoda setores dominantes da sociedade brasileira; sua obrigatoriedade a partir da Guinada Curricular dos anos 2000 se deve ao fato de um processo de lutas políticas e sociais na construção de um currículo democrático; a implementação da BNCC e do NEM com as respectivas políticas educacionais/curriculares incorporadas pela SEDUC/SP desestrutura as poucas conquistas da Sociologia dentro da REEP; podemos recorrer às OCNEM e aos materiais do PNLD de Sociologia para consolidarmos práticas metodológicas mais concretas dentro de sala de aula.

Considerações Finais

A pesquisa realizada permitiu identificar que os docentes de Sociologia, de fato, não estabelecem uma conexão clara entre as dificuldades didáticas cotidianas e as transformações curriculares oriundas dos alinhamentos da SEDUC/SP; a principal adversidade enfrentada é o enxugamento do conteúdo devido à implementação do NEM com a perda de quatro aulas (atualmente, apenas o 2º ano do EM das Escolas Estaduais

e Tecnologia em todas as escolas estaduais paulistas.

paulistas tem a disciplina de Sociologia em seu quadro curricular) para os Itinerários Formativos e outras disciplinas diversificadas presentes no quadro curricular; os materiais pedagógicos atuais não fornecem suportes metodológicos das Ciências Sociais adequados à prática em sala de aula.

Esses resultados corroboram a hipótese inicial de que os professores não veem a relação entre os problemas em sala de aula e as transformações mais amplas que afetam o ensino de Sociologia. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas de formação continuada para os professores de Sociologia, buscando oferecer um aprofundamento sobre a história da disciplina e seu papel na sociedade, além de discutir as implicações das políticas curriculares/educacionais para o ensino de Ciências Sociais. Ao compreenderem o contexto histórico e social da disciplina, recorrendo às orientações curriculares de um período com maior credibilidade pedagógica, teórica e metodológica, os docentes estarão mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE APIAÍ
E. E. LEOPOLDO LEME VERNECK

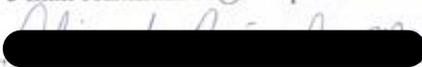
Avenida Palmitalzinho, S/N - Fone/Fax (0XX15) 3552-1010 – Cep.:18320-000 – Palmitalzinho/Apiaí- S.P.
E-mail e048215a@educacao.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola EE Leopoldo Leme Verneck Couto será realizada a pesquisa *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*. O objetivo deste estudo de caso é compreender como os docentes lidaram com as transformações curriculares a partir de 2020 e suas análises acerca do Inova Educação através de entrevistas padronizadas. A sua participação consistirá em uma entrevista padronizada, conduzida em data e local previamente acordados, esta entrevista seguirá um roteiro estabelecido e terá duração estimada de trinta minutos. Durante a entrevista, você será questionado(a) sobre suas experiências com os novos componentes curriculares do Programa Inova Educação, suas percepções sobre a transição curricular no estado de São Paulo e reflexões sobre o processo de atribuição de aula e composição de carga horária após 2020.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Os dados serão anonimizados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados serão apresentados de forma agregada, garantindo que nenhuma informação possa ser associada diretamente a você. Apenas o pesquisador responsável e seu orientador terão acesso aos dados brutos. Como benefício, sua participação contribuirá para a compreensão de questões relevantes no campo da educação, especialmente relacionadas à implementação de políticas educacionais recentes no estado de São Paulo. A participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas pesquisas com seres humanos envolve riscos como um incômodo ou constrangimento com a pergunta, você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

Em caso de dúvidas ou para mais informações sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Felipe Reis Munhoz pelo telefone 14996808410 ou e-mail reis.munhoz@unesp.br

Eu  portador(a) do RG:  declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Ao assinar este termo, concordo em participar da pesquisa mencionada.

Local e Data: 

Assinatura do Participante: 



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE APIAÍ
E.E. LEOPOLDO LEME VERNECK

Avenida Palmitalzinho, 5/N - Fone/Fax (0XX15) 3552-1010 – Cep.:18320-000 – Palmitalzinho/Apiáí- S.P.
E-mail e048215a@educacao.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola EE Leopoldo Leme Verneck Couto será realizada a pesquisa *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*. O objetivo deste estudo de caso é compreender como os docentes lidaram com as transformações curriculares a partir de 2020 e suas análises acerca do Inova Educação através de entrevistas padronizadas. A sua participação consistirá em uma entrevista padronizada, conduzida em data e local previamente acordados, esta entrevista seguirá um roteiro estabelecido e terá duração estimada de trinta minutos. Durante a entrevista, você será questionado(a) sobre suas experiências com os novos componentes curriculares do Programa Inova Educação, suas percepções sobre a transição curricular no estado de São Paulo e reflexões sobre o processo de atribuição de aula e composição de carga horária após 2020.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Os dados serão anonimizados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados serão apresentados de forma agregada, garantindo que nenhuma informação possa ser associada diretamente a você. Apenas o pesquisador responsável e seu orientador terão acesso aos dados brutos. Como benefício, sua participação contribuirá para a compreensão de questões relevantes no campo da educação, especialmente relacionadas à implementação de políticas educacionais recentes no estado de São Paulo. A participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas pesquisas com seres humanos envolve riscos como um incômodo ou constrangimento com a pergunta, você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

Em caso de dúvidas ou para mais informações sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Felipe Reis Munhoz pelo telefone 14996808410 ou e-mail reis.munhoz@unesp.br

Eu, _____, portador(a) do RG _____ declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Ao assinar este termo, concordo em participar da pesquisa mencionada.

Local e Data: _____

Assinatura do Participante: _____



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE APIÁI
E. E. LEOPOLDO LEME VERNECK

Avenida Palmitalzinho, 5/N - Fone/Fax (0XX15) 3552-1010 – Cep.:18320-000 – Palmitalzinho/Apiai- S.P.
E-mail e248215a@educacao.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola EE Leopoldo Leme Verneck Couto será realizada a pesquisa *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*. O objetivo deste estudo de caso é compreender como os docentes lidaram com as transformações curriculares a partir de 2020 e suas análises acerca do Inova Educação através de entrevistas padronizadas. A sua participação consistirá em uma entrevista padronizada, conduzida em data e local previamente acordados, esta entrevista seguirá um roteiro estabelecido e terá duração estimada de trinta minutos. Durante a entrevista, você será questionado(a) sobre suas experiências com os novos componentes curriculares do Programa Inova Educação, suas percepções sobre a transição curricular no estado de São Paulo e reflexões sobre o processo de atribuição de aula e composição de carga horária após 2020.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Os dados serão anonimizados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados serão apresentados de forma agregada, garantindo que nenhuma informação possa ser associada diretamente a você. Apenas o pesquisador responsável e seu orientador terão acesso aos dados brutos. Como benefício, sua participação contribuirá para a compreensão de questões relevantes no campo da educação, especialmente relacionadas à implementação de políticas educacionais recentes no estado de São Paulo. A participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas pesquisas com seres humanos envolve riscos como um incômodo ou constrangimento com a pergunta, você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

Em caso de dúvidas ou para mais informações sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Felipe Reis Munhoz pelo telefone 14996808410 ou e-mail reis.munhoz@unesp.br

Eu, _____, portador(a) do RG: _____ declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Ao assinar este termo, concordo em participar da pesquisa mencionada.

Local e Data: _____

Assinatura do Participante: _____



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE APIÁÍ
E. E. LEOPOLDO LEME VERNECK

Avenida Palmitalzinho, S/N - Fone/Fax (0XX15) 3552-1010 – Cep.:18320-000 – Palmitalzinho/Apiai- S.P.
E-mail: e048215a@educacao.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola EE Leopoldo Leme Verneck Couto será realizada a pesquisa *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*. O objetivo deste estudo de caso é compreender como os docentes lidaram com as transformações curriculares a partir de 2020 e suas análises acerca do Inova Educação através de entrevistas padronizadas. A sua participação consistirá em uma entrevista padronizada, conduzida em data e local previamente acordados, esta entrevista seguirá um roteiro estabelecido e terá duração estimada de trinta minutos. Durante a entrevista, você será questionado(a) sobre suas experiências com os novos componentes curriculares do Programa Inova Educação, suas percepções sobre a transição curricular no estado de São Paulo e reflexões sobre o processo de atribuição de aula e composição de carga horária após 2020.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Os dados serão anonimizados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados serão apresentados de forma agregada, garantindo que nenhuma informação possa ser associada diretamente a você. Apenas o pesquisador responsável e seu orientador terão acesso aos dados brutos. Como benefício, sua participação contribuirá para a compreensão de questões relevantes no campo da educação, especialmente relacionadas à implementação de políticas educacionais recentes no estado de São Paulo. A participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas pesquisas com seres humanos envolve riscos como um incômodo ou constrangimento com a pergunta, você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

Em caso de dúvidas ou para mais informações sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Felipe Reis Munhoz pelo telefone 14996808410 ou e-mail reis.munhoz@unesp.br

Eu, [REDACTED] portador(a) do RG [REDACTED] declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Ao assinar este termo, concordo em participar da pesquisa mencionada.

Local e Data: [REDACTED]

Assinatura do Participante [REDACTED]



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE APIAÍ
E. E. LEOPOLDO LEME VERNECK

Avenida Palmitalzinho, 5/N - Fone/Fax (0XX15) 3552-1010 – Cep.:18320-000 – Palmitalzinho/Apiáí- S.P.
E-mail u048215a@educacao.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola EE Leopoldo Leme Verneck Couto será realizada a pesquisa *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*. O objetivo deste estudo de caso é compreender como os docentes lidaram com as transformações curriculares a partir de 2020 e suas análises acerca do Inova Educação através de entrevistas padronizadas. A sua participação consistirá em uma entrevista padronizada, conduzida em data e local previamente acordados, esta entrevista seguirá um roteiro estabelecido e terá duração estimada de trinta minutos. Durante a entrevista, você será questionado(a) sobre suas experiências com os novos componentes curriculares do Programa Inova Educação, suas percepções sobre a transição curricular no estado de São Paulo e reflexões sobre o processo de atribuição de aula e composição de carga horária após 2020.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Todas as informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade. Os dados serão anonimizados e utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados serão apresentados de forma agregada, garantindo que nenhuma informação possa ser associada diretamente a você. Apenas o pesquisador responsável e seu orientador terão acesso aos dados brutos. Como benefício, sua participação contribuirá para a compreensão de questões relevantes no campo da educação, especialmente relacionadas à implementação de políticas educacionais recentes no estado de São Paulo. A participação neste estudo é totalmente voluntária. Todas pesquisas com seres humanos envolve riscos como um incômodo ou constrangimento com a pergunta, você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

Em caso de dúvidas ou para mais informações sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Felipe Reis Munhoz pelo telefone 14996808410 ou e-mail reis.munhoz@unesp.br

Eu,  portador(a) do RG  declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Ao assinar este termo, concordo em participar da pesquisa mencionada.

Local e Data: 

Assinatura do Participante: 

ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO LEME VERNECK

Pesquisador: FELIPE REIS MUNHOZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83026624.8.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.123.985

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck" foi submetido para análise ética deste CEP em 05/09/2024 sob CAEE: 83026624.8.0000.5406

O projeto possui todos os elementos textuais para análise ética, desenvolve boa contextualização do tema, apresenta embasamento científico com bibliografia pertinente e atualizada, bem como deixa evidente a hipótese e justificativa do estudo. Além disso, discorre sobre os procedimentos metodológicos e sobre a análise dos dados, os quais estão descritos, delineados e de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Tem como temática principal proporcionar uma reflexão crítica acerca da política educacional Programa Inova Educação, constatando suas conexões com as orientações curriculares nacionais pós-golpe de 2016. Portanto, comprovar a ineficácia da flexibilização curricular das disciplinas e ideologias inseridas através do PIE a partir de 2020 nas Escolas Estaduais de Tempo Regular da Unidade Federativa de São Paulo. Será realizado um estudo de caso de natureza quantitativa, cuja técnica utilizada será entrevista padronizada na Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck da cidade de Apiaí-SP situada no distrito de Palmitalzinho. A pesquisa será aplicada em cinco docentes por critérios de quantidade e tempo para transcrever e analisar os dados. Será utilizada a análise de conteúdo de Laurence Bardin para analisar os resultados obtidos nas entrevistas.

Continuação do Parecer: 7.123.985

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos:

Objetivo principal: Proporcionar uma reflexão crítica acerca da política educacional Programa Inova Educação, constatando suas conexões com as orientações curriculares nacionais pós-golpe de 2016. Portanto, comprovar a ineficácia da flexibilização curricular das disciplinas e ideologias inseridas através do PIE a partir de 2020 nas Escolas Estaduais de Tempo Regular da Unidade Federativa de São Paulo.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar ideologias neoliberais nas políticas educacionais nacionais e estaduais pós-golpe de 2016 através de uma revisão bibliográfica;
- b) Analisar a percepção de professores da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck acerca da implementação do PIE a partir de 2020;
- c) Construir uma reflexão teórica amparada por referenciais das Ciências Sociais, ou seja, levando em consideração o trabalho do professor de sociologia na escola e sua relação intrínseca ao objeto de pesquisa;
- d) Consoante a proposta do Programa de Pós-Graduação ao qual estamos inseridos, orientados pela Diretoria de Ensino de Apiaí e Região, serão apresentadas palestras de Sociologia em Orientações Técnicas nos Polos de Ribeira, Guapiara e Apiaí com o intuito de disseminar a importância da Sociologia no Ensino Médio com os docentes da área (Proposta de Relato de experiência ao PROFSOCIO).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1.Riscos: Ao deixar claro os instrumentos de pesquisa, faz-se necessário demonstrar a preocupação ética no procedimento da técnica de entrevistas padronizadas escolhida. A participação neste estudo é totalmente voluntária, no entanto, todas pesquisas com seres humanos envolvem riscos como um incômodo ou constrangimento com a pergunta, tendo possibilidade de recusar a participar ou desistir a qualquer momento sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.

2.Benefícios: Segundo o pesquisador esta pesquisa tem como benefício, a compreensão de questões relevantes no campo da educação, especialmente relacionadas à implementação de políticas educacionais recentes no estado de São Paulo.

Continuação do Parecer: 7.123.985

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa produzir um estudo de caso sobre as mudanças promovidas no processo didático pedagógico como efeito da implementação do Programa Inova Educação (PIE) na Escola Estadual de tempo regular Leopoldo Leme Verneck em Palmitalzinho, distrito da cidade de Apiaí/SP, no período de 2020 a 2023. O público alvo consiste em cinco docentes da A pesquisa será aplicada em cinco docentes por critérios de quantidade e tempo para transcrever e analisar os dados. Será utilizada a análise de conteúdo de Laurence Bardin para analisar os resultados obtidos nas entrevistas. Percebe-se que ao refletir acerca da escola pública enquanto espaço de luta de classes, optou-se pelo desdobramento e análise de dados em uma direção e interpretação teórica e crítica a partir do materialismo histórico. Como resultado propõe-se uma reflexão sociológica somada ao registro histórico de reformas educacionais que ganham terreno na disputa curricular com proposições democráticas à área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) O Projeto de pesquisa „Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck” foi submetido em 05/09/2024, está bem delineado e contém todos os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP;

2) O documento da Folha de rosto foi assinado em 02/09/2024 e submetido em 05/09/2024 está preenchido com todas as informações necessárias e assinado pelo pesquisador orientador e pelo responsável da instituição proponente.

3) O documento „autorização da instituição”, onde será realizada a pesquisa expõe a autorização da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck assinado por Jair Lourenço Gil (Diretor da escola) e um requerimento com a autorização da Dirigente Regional de Ensino Maria Gonçalves da Luz Souza. O primeiro documento foi assinado no dia 28/08/2024 e submetido no dia 05/09/2024, e o segundo documento foi assinado dia 30/08/2024 e submetido no dia 05/09/2024.

4) O documento do TCLE foi submetido em 02/09/2024, sendo direcionado aos docentes que lidaram com as transformações curriculares a partir de 2020 e suas análises acerca do Inova Educação através de entrevistas padronizadas, o termo está redigido adequadamente, com linguagem clara e acessível, apresentando o nome e objetivo da pesquisa, também informa ao participante as intervenções/procedimentos que terão que participar. Em seu conteúdo

descreve que a participação é voluntária e gratuita, não havendo qualquer tipo de pagamento e/ou benefício. Também versa sobre a confidencialidade apresentando os riscos de participação e as medidas que serão tomadas para a resolução.

5) O documento "Cronograma" foi submetido no dia 02/09/2024. . Observando as etapas da pesquisa acredito que o cronograma é adequado e exequível.

Recomendações:

Realizar uma revisão ortográfica no projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 26/09/2024, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL LEOPOLDO LEME VERNECK".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2400511.pdf	05/09/2024 21:34:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PD_BROCHURA_DO_INVESTIGADOR.pdf	05/09/2024 21:25:31	FELIPE REIS MUNHOZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/09/2024 19:57:23	FELIPE REIS MUNHOZ	Aceito
Outros	Autorizacao_UE.pdf	05/09/2024 19:56:46	FELIPE REIS MUNHOZ	Aceito
Outros	Requerimento_diretoria.pdf	05/09/2024 19:53:02	FELIPE REIS MUNHOZ	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	02/09/2024	FELIPE REIS	Aceito

Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	16:59:07	MUNHOZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_TCLE.pdf	02/09/2024 16:58:48	FELIPE REIS MUNHOZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 05 de Outubro de 2024

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

ANEXO II – Roteiro de Entrevistas

Bloco 1: Questionário - Dados pessoais

- Nome: _____ 1.
Idade: _____
2. Raça/Etnia: _____
3. Formação acadêmica: _____ Licenciatura () Bacharel ()
4. Local de formação: _____ EAD () Presencial (); Pública () Privada ()
5. Ano de formação: _____
6. Cursos complementares para atuar em outras disciplinas: _____ Não () Sim () Quais:

7. Tempo de trabalho na Educação: _____
8. Carga Horária: _____
9. Qual é seu contrato na rede estadual paulista? (Efetivo ou Contratado) _____
10. Acumula Cargo: () Sim () Não () Quais? (rede particular ou município) _____
11. Número de salas/turmas em que atua: _____
12. Número aproximado de estudantes com quem trabalha: _____

Bloco 2: Formulário Programa Inova Educação

1. Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?
- 2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?
- 3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?
- 4- Em relação à transição curricular do São Paulo Faz Escola para o Novo Currículo Paulista junto ao Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que os professores tiveram uma participação ativa na construção do novo currículo? Por quê?
- 5- Segundo a SEDUC/SP (2019), as disciplinas do Programa Inova Educação seriam uma implementação das “boas práticas das PEI’s”, nas Escolas Estaduais de Tempo Regular. Essa proposta importou um modelo sem levar em consideração a diferença estrutural das escolas e os salários dos docentes por exemplo. Qual a sua opinião em relação a esse discurso das “boas práticas” para legitimar a inserção das três disciplinas do Inova Educação?
- 6- Em relação à atribuição das disciplinas do Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que foram bem planejadas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes?
- 7- Você já assumiu as disciplinas do Programa Inova Educação somente para compor carga horária? Se sim, qual a sua opinião em relação a essa situação?
- 8- Em relação ao tempo das aulas, os 5 minutos que diminuíram foram um fator relevante na perda de qualidade de suas aulas?
- 9- A partir de 2023 tem início uma nova gestão na SEDUC/SP com outras políticas educacionais, você acredita que a proposta do Programa Inova Educação foi abandonada? Qual a sua opinião em relação a essa nova gestão?

ANEXO III – Transcrição das Entrevistas

Bloco 2: Formulário Programa Inova Educação

. (C1)

1. Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?

Aline (C1): Sim.

2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(C1): No momento não, estou na coordenação.

3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(C1): Sim.

4- Em relação à transição curricular do São Paulo Faz Escola para o Novo Currículo Paulista junto ao Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que os professores tiveram uma participação ativa na construção do novo currículo? Por quê?

(C1): Eu acredito que nem todos foram consultados, porque na época de transição eu estava na diretoria de Itararé, e esse era um questionamento dos professores. Quando que essa consulta aconteceu, porque ninguém sabia, simplesmente ela chegou, então eu acredito que nem todos.

5- Segundo a SEDUC/SP (2019), as disciplinas do Programa Inova Educação seriam uma implementação das “boas práticas das PEI’s”, nas Escolas Estaduais de Tempo Regular. Essa proposta importou um modelo sem levar em consideração a diferença estrutural das escolas e os salários dos docentes por exemplo. Qual a sua opinião em relação a esse discurso das “boas práticas” para legitimar a inserção das três disciplinas do Inova Educação?

(C1): Eu acredito que eles pegaram um número reduzido de PEI para ver como estava o funcionamento e inseriram na parcial, acho que para nós aqui o dificultador, mesmo eu estando na coordenação, mas acompanhei professores que ano passo tinha as disciplinas, é a infraestrutura mesmo das escolas. Para garantir que na prática acontece mesmo né, as disciplinas, eu vejo que muitas escolas, o recurso também né, o recurso financeiro, para que as disciplinas aconteçam, a eletivas principalmente, é uma disciplina que demanda muito recurso financeiro para que ela aconteça. Até dependendo da eletiva, tem as viagens que a nossa região acaba não fazendo, então, eu acho que, eu já trabalhei em uma PEI em 2016, uma PEI consolidada, e eu via que muita coisa era viável, acontecia mesmo, mas a infraestrutura da escola era muito boa, então possibilitava que os professores colocavam em prática tudo aquilo que eles queriam né. E eu vi que o grande dificultador ano passado foi que muitos professores queriam fazer viagens, com turmas de veterinária e não saiu do papel.

6- Em relação à atribuição das disciplinas do Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que foram bem planejadas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes?

(C1): É que eu cheguei aqui em março do ano passado, ainda tinha eletiva, o que eu percebi nesta escola, é que o processo de escolha por exemplo, a eletiva era mais pelo perfil que o professor queria realizar, do que do projeto de vida dos alunos de acordo com o varal dos sonhos. Então quando eu ingressei aqui, eu fiz o processo como eu aprendi na PEI, que é seguindo o sonho dos alunos. Eu acho que era cultural mesmo, por exemplo o professor gosta de artesanato vai fazer uma eletiva de artesanato, então eu trouxe o processo como ele realmente é, com o varal dos sonhos, agrupando-os pelos sonhos deles, daí aconteceu ano passado, a gente não teve problema com recurso, foi distribuído, mas aí já acabou também, pois esse ano já não teve mais. Mas assim, eu não vejo que seja de acordo com o perfil socioeconômico, porque quando se faz o varal dos sonhos, não tem como você medir isso, eu tenho na mesma eletiva o que quer medicina, e depois tem o outro que colocou o jogador de futebol, então não acredito que seja planejado pelo perfil socioeconômico.

7- Você já assumiu as disciplinas do Programa Inova Educação somente para compor carga horária? Se sim, qual a sua opinião em relação a essa situação?

(C1): Sim, na outra escola que eu estava foi que segundo o diretor todo professor tinha que ter uma disciplina do INOVA, então eu era a primeira da lista de classificação, tinha disciplinas de ciências para eu lecionar, mas eu deixei de pegar, porque segundo o diretor todos teriam que ter uma disciplina do INOVA. E na ocasião eu fiquei com eletiva e projeto de vida. Esta escola eu trabalhei em 2022, o primeiro ano dela como PEI. Eu

trabalhei em 2016 em uma escola de uma PEI que vinha de dez anos, e daí em 2022 eu fui para outra PEI em seu primeiro ano como PEI.

8- Em relação ao tempo das aulas, os 5 minutos que diminuiram foram um fator relevante na perda de qualidade de suas aulas?

(C1): Eu acredito que não, porque o professor tem que planejar o tempo dele, seu tempo de aula. Eu não acredito que esses cinco minutos tenha interferido para cair qualidade do ensino.

9- A partir de 2023 tem início uma nova gestão na SEDUC/SP com outras políticas educacionais, você acredita que a proposta do Programa Inova Educação foi abandonada? Qual a sua opinião em relação a essa nova gestão?

(C1): Eu acredito que sim, porque na verdade o foco agora é plataforma. Porque temos o painel de metas para ficar verde (semáforo do B.I.), no caso do Inova a gente continua com o projeto de vida, tecnologia e orientações de estudos. A Orientação de Estudos quando eu trabalhei naquela PEI lá em 2016 é o Nivelamento de Português, de Matemática, formava-se as turmas, um reforço né. Hoje OE é o que, fazer plataforma de redação, fazer plataforma de Matific, então perdeu o sentido do que é o INOVA. Dizem que vai voltar agora em 2025 OE com o Nivelamento mesmo, reforço como era lá atrás, mas hoje o foco é plataforma.

. **(P1)**

1. Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?

(P1): Sim.

2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P1): No momento não.

3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P1): Sim.

4- Em relação à transição curricular do São Paulo Faz Escola para o Novo Currículo Paulista junto ao Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que os professores tiveram uma participação ativa na construção do novo currículo? Por quê?

(P1): Acredito que não, na realidade porque a gente pegou essas disciplinas, teve uma preparação muito superficial, em relação ao novo currículo e as novas disciplinas que foram implementadas. E a gente teve que entrar no sistema, na realidade não tivemos oportunidade de opinar muito não, mesmo dizendo que tinha uma pesquisa prévia, como é que seria, enfim acho que não houve, simplesmente pegou.

5- Segundo a SEDUC/SP (2019), as disciplinas do Programa Inova Educação seriam uma implementação das “boas práticas das PEI’s”, nas Escolas Estaduais de Tempo Regular. Essa proposta importou um modelo sem levar em consideração a diferença estrutural das escolas e os salários dos docentes por exemplo. Qual a sua opinião em relação a esse discurso das “boas práticas” para legitimar a inserção das três disciplinas do Inova Educação?

(P1): Eu acho que na realidade foi implementado sem ter uma estrutura básica, foi uma estrutura muito superficial mesmo. Não teve uma base forte nisso, acho que foi colocado como se isso alterasse alguma coisa, como se tivesse diferença, digamos que a escola regular não tinha esse preparo. Muito pelo contrário, acho que sempre houve projeto de vida, protagonismo juvenil, eletivas, sempre aconteceram, não precisava de uma escola diferenciada para haver isso, acho que sempre houve, só não foi estruturada na escola, acho que a diferença salarial mais dividiu do que aproximou.

6- Em relação à atribuição das disciplinas do Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que foram bem planejadas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes?

(P1): Não. Até porque quando pegamos a questão do material digital por exemplo, não tem consonância com o material didático/currículo em si, é muita diferença de uma coisa para outra, cada um trata de uma coisa, o currículo não casa com aquelas atividades ali. E mesmo alguns assuntos da minha disciplina por exemplo, acho que está muito fora da realidade do aluno, trabalhar relações liquidadas no esporte, algo aleatório sem embasamento nenhum, não está dentro da realidade dele. Acho que não foi preparado para isso não, está bem

fora do ideal que seria hoje para entender o que aluno realmente sabe, o que ele quer fazer e aprender. Uma das perguntas, questionamentos da PEI é como lidar com esses alunos que não querem aprender: entender aquilo que eles querem, e as vezes não é ouvido, acho que nesse ponto não teve.

7- Você já assumiu as disciplinas do Programa Inova Educação somente para compor carga horária? Se sim, qual a sua opinião em relação a essa situação?

(P1): Sim, com certeza. Até inclusive em PEI também, já trabalhei em PEI, quando você está na PEI por exemplo você vai para área de linguagens, então na área de linguagens eu não sou da Educação Física, mas no horário de trabalho você vai ter que pegar Protagonismo Juvenil, pegar Tecnologia, enfim a gente acaba pegando para complementar a carga horária, é uma obrigatoriedade, você não vai para a área que é sua, que você é especialista. Então isso é uma coisa que eu acho que é ruim, você dá uma aula que não seria uma aula que você vai dar com qualidade.

8- Em relação ao tempo das aulas, os 5 minutos que diminuiram foram um fator relevante na perda de qualidade de suas aulas?

(P1): Acho que não, nesse ponto não, pois nesse aumento das aulas de 6 para 7 e acrescentou uma aula a mais. Não vejo, até porque você ter um bom planejamento, uma aula bem estruturada e organizada você não vai precisar de 5 ou 5 a menos, não vai fazer diferença não.

9- A partir de 2023 tem início uma nova gestão na SEDUC/SP com outras políticas educacionais, você acredita que a proposta do Programa Inova Educação foi abandonada? Qual a sua opinião em relação a essa nova gestão?

(P1): Infelizmente essa atual é voltada muito para a empresa mesmo, muito empresarial, dados, números, estatísticas. Isso funciona assim, aluno fez a plataforma, aluno fez certinho, o aluno está presente na escola, o que interessa para eles mais são os números, para mim a qualidade caiu, se você pegar um aluno de sala de aula hoje que realmente aprendeu a matéria é menos, então tem que tirar ele da sua aula para fazer uma plataforma, porque mais importante hoje é a plataforma. Então acho que é isso, infelizmente houve prejuízo.

. **(P2)**

1. Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?

(P2): Sim.

2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P2): Atualmente não.

3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P2): Sim, nos anos 2018, 2019 e 2020 na escola de tempo integral.

4- Em relação à transição curricular do São Paulo Faz Escola para o Novo Currículo Paulista junto ao Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que os professores tiveram uma participação ativa na construção do novo currículo? Por quê?

(P2): De forma alguma, em momento algum os professores foram consultados, não houve nenhum tipo de debate com os docentes. Simplesmente o material foi mudado, foi tudo alterado, implantado o sistema e nós fomos de certa forma direcionados para seguir esse novo material.

5- Segundo a SEDUC/SP (2019), as disciplinas do Programa Inova Educação seriam uma implementação das “boas práticas das PEI’s”, nas Escolas Estaduais de Tempo Regular. Essa proposta importou um modelo sem levar em consideração a diferença estrutural das escolas e os salários dos docentes por exemplo. Qual a sua opinião em relação a esse discurso das “boas práticas” para legitimar a inserção das três disciplinas do Inova Educação?

(P2): Bom, como eu vim de um sistema da escola integral, já tinha toda uma estrutura, os professores estavam preparados para realizar essas aulas e principalmente havia um tempo hábil para que os alunos tivessem essas aulas. Com relação ao Ensino Regular, algumas aulas essenciais foram retiradas e essas aulas do Inova foram implantadas, parece que ficou algo meio solto neste caminho, principalmente porque para os alunos do regular não faz sentido ter essas aulas, não faz parte daquilo que eles já estão habituados, e para os professores também, porque eles deixaram de pegar aulas das quais eles eram especialistas para dar essas aulas que para nós não

fazem muito sentido. Foi uma diferença bem grande, você cita na sua pergunta a questão de estruturas, mas nem as escolas de tempo integral tem estrutura para funcionar nove aulas por dia, então os alunos não têm nem se quer local para sentar e se alimentar durante as refeições, e eu pude vivenciar isso em escola de tempo integral que a mais de 13 anos, ela iniciou com uma escola pequena de turmas, que era o modelo inicial dessa escola onde os professores estariam ali porque queriam e os alunos também, e essas escolas foram implantadas em bairros que haviam um índice de violência, enfim, de fragilidade maior, de vulnerabilidade, então essas escolas foram tendo um bom desempenho. Mas é fácil ter um bom desempenho quando há um 75% a mais no seu pagamento, você estar ali porque você quer estar ali, você se dedica especialmente aquilo e as salas são pouco numerosas, a escola funciona a partir do momento em que começa a dar resultado, o Estado começa a transformar essas escolas em “depósitos de gente” e isso acaba tornando um recurso sucateado, então nem mesmo as PEI’s tem esse espaço estrutural para funcionar essas materiais tanto as disciplinas comuns quem dirá essas materiais que são do INOVA.

6- Em relação à atribuição das disciplinas do Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que foram bem planejadas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes?

(P2): Não, porque muitas escolas não tem a estrutura como falado na questão anterior, então eu pude ver isso mesmo na questão da eletiva, as eletivas deveriam ofertar a maior quantidade que pudessem de opções para os alunos, visto que as disciplinas eletivas são baseadas no Projeto de Vida dos alunos, então uma escola deveria ter pelo menos 10, 12, 14 eletivas para ofertar para esses alunos para que eles fossem direcionados para o projeto de vida deles, mas não é bem assim que funciona, porque é uma consequência da estrutura, mas ainda sim também é uma consequência do professor que não está apto para por exemplo ter uma eletiva de veterinária, porque ele é formado em língua portuguesa e não em veterinária. Então são questões que acabam entrando em choque com a realidade do professor, com a realidade do aluno, com o espaço estrutural, e tudo isso vai gerando situações que não são benéficas tanto para o professor, quanto para a escola e para os alunos. Então é só mais uma disciplina que vai sendo acrescentada, a grade curricular do aluno, e que na verdade se a gente for parar para refletir, talvez não contribua de um jeito mais eficaz com o projeto de vida dele.

7- Você já assumiu as disciplinas do Programa Inova Educação somente para compor carga horária? Se sim, qual a sua opinião em relação a essa situação?

(P2): Não, na escola de tempo regular nunca precisei. Mas na escola de tempo integral, a gente é obrigado a pegar, então quando eu trabalhava na PEI, todos nós professores tínhamos duas aulas de eletivas e aí as outras aulas eram atribuídas para professores que tinham uma carga menor. Como Língua Portuguesa é uma disciplina que tem prioridade, então eles pegavam as aulas de Orientações de Estudos e de Nivelamento, no caso quatro aulas e mais duas aulas de eletiva.

8- Em relação ao tempo das aulas, os 5 minutos que diminuíram foram um fator relevante na perda de qualidade de suas aulas?

(P2): Com certeza, na verdade as aulas de Língua Portuguesa são aulas duplas, então isso diminuiria 10 minutos. Consequentemente acarreta numa perda ali através de uma retomada da aula anterior, você acaba correndo mais com o conteúdo, não dando ênfase em coisas que são importantes, muitas vezes você precisa fazer essa retomada e acaba não fazendo por falta de tempo, ou você acaba cortando algo que você faria durante a aula para você conseguir fazer essa retomada para partir de um ponto da aula que está sendo feita naquele momento.

9- A partir de 2023 tem início uma nova gestão na SEDUC/SP com outras políticas educacionais, você acredita que a proposta do Programa Inova Educação foi abandonada? Qual a sua opinião em relação a essa nova gestão?

(P2): Sobre o governo atual e o Inova, eles têm opiniões diferentes do governo anterior, fica claro isso com todas as mudanças que vem acontecendo na rede e a implantação de outros sistemas, um foco bem grande em plataformas. Então a gente vê hoje que a ênfase do governo atual, ela mudou desses materiais, do foco nessas disciplinas do INOVA, e passou para as plataformas, que são formas de monitoramento através de plataformas de redação por exemplo da minha área de leitura, e da aceleração para o vestibular. Não importa quanto o aluno acerte, ele tem que ter o 100% lá, então muitas vezes o foco é no aluno fazer e não na qualidade com qual ele entrega esse produto. A nossa insistência inclusive sobre a plataforma do tarefas era essa, porque se aluno fizer já contabiliza e não dá importância se ele acertou ou não a tarefa, a partir do 3º bimestre eles colocaram um relatório e nós pudemos constatar que era um sistema ineficiente por essa questão. O aluno tinha 50 tarefas, tinha feito todas, porém não tinha acertado 25%, então precisava prezar pela qualidade disso, acho que não é só implantar, acho que precisa de um acompanhamento, pois acredito que quantidade não

significa qualidade. Então eu tenho que produzir uma redação por mês com eles para postar nessa plataforma e eu tenho que dar conta da correção dessas redações todos os meses e ainda tem o material digital que tem mais ou menos 42 aulas por turma, e eu preciso chegar ao final do bimestre. Então muitas vezes o foco no conteúdo realmente é perdido, eu gostava muito de trabalhar com projetos e nesse atual governo não estou conseguindo porque a demanda é gigantesca, a gente está sendo monitorado a maior parte do tempo e se a cor do semáforo das metas cair do verde para o amarelo já tem uma cobrança de cima para baixo. E a minha opinião sobre o governo atual é que tem algumas coisas que eles implantaram que são necessárias, principalmente porque tem professores que não levam a sério o trabalho deles, mas eu acho que isso é uma consequência da progressão continuada que também precisa ser mudada no estado de São Paulo, porque o aluno ele não valoriza, ele não percebe a importância disso, ele só vê “Ahh, vou passar mesmo assim, então faço de qualquer jeito”. Então essa gestão atual esta cada vez me desanimando mais, não só pela implantação das plataformas, agora esta vindo um corte também nas verbas da educação, já foram anunciados 42 bilhões de reais de corte da educação. São professores que estão perdendo aulas, escolas que estão fechando o turno da noite, então tudo isso vai gerando um impacto para nós professores, são sindicatos que resolvem mas acabam que não lutam realmente pelos professores, então a minha opinião com a gestão atual é que tem sim alguns detalhes que foram benéficos por alguns aspectos específicos, principalmente por alguns professores que fazem mal feito seu trabalho, mas acabam sobrecarregando aqueles que levam a sério, que se dedicam, acabam sobrecarregados porque sabem que estão sendo monitorados, estão sendo cobrados. Um aspecto positivo também foi a separação da nota do SARESP, anteriormente era só cobrado Português e Matemática e isso acabava sobrecarregando nós professores dessas áreas, e os outros professores acabavam indo na onda do esforço e dedicação desses professores que recebiam mais cobrança. Mas são vários aspectos que eu considero bem ruins com relação a gestão atual do governo, tem um programa que foi colocado de formação continua que é um programa muito bom para os professores que estão dispostos a ter uma formação continuada, mas tem outros aspectos que se eu fosse citar aqui eu seria contrária.

. (P3)

1- Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?

(P3): Sim.

2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P3): Sim.

3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P3): Tecnologia e Orientação de Estudos.

4- Em relação à transição curricular do São Paulo Faz Escola para o Novo Currículo Paulista junto ao Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que os professores tiveram uma participação ativa na construção do novo currículo? Por quê?

(P3): Não, eu não me lembro de nós termos contribuído com alguma coisa, em ter respondido algo do INOVA.

5- Segundo a SEDUC/SP (2019), as disciplinas do Programa Inova Educação seriam uma implementação das “boas práticas das PEI’s”, nas Escolas Estaduais de Tempo Regular. Essa proposta importou um modelo sem levar em consideração a diferença estrutural das escolas e os salários dos docentes por exemplo. Qual a sua opinião em relação a esse discurso das “boas práticas” para legitimar a inserção das três disciplinas do Inova Educação?

(P3): Como ponto positivo é porque é uma aula diferente, mas acho que nossa escola não tem estrutura, devido o tempo ser menos que a PEI. Na minha opinião eles acabam tirando as matérias principais para colocar essas do INOVA.

6- Em relação à atribuição das disciplinas do Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que foram bem planejadas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes?

(P3): O Projeto de Vida acredito que se encaixa na realidade deles, porque as aulas é de acordo com o que acontece no dia a dia dos alunos, pelo que eu dei aula de projeto de vida, se ensina respeito, organização e é o que alunos precisam mesmo, focando mais em convivência.

7- Você já assumiu as disciplinas do Programa Inova Educação somente para compor carga horária? Se sim, qual a sua opinião em relação a essa situação?

(P3): No meu caso, foram essas disciplinas que eu peguei porque foram essas que tinham. Eu gosto de dar aula do INOVA, porque eu era professora dos Anos Iniciais, então eu não dei uma aula de Língua Portuguesa e Matemática para eu ter esse ponto de vista, mas eu gosto de dar aula do INOVA, só acho que fica muito automático, você não consegue sair do que está ali, agora no caso de tecnologia que fica só a plataforma.

8- Em relação ao tempo das aulas, os 5 minutos que diminuíram foram um fator relevante na perda de qualidade de suas aulas?

(P3): Eu acho que não porque não faz diferença 5 minutos.

9- A partir de 2023 tem início uma nova gestão na SEDUC/SP com outras políticas educacionais, você acredita que a proposta do Programa Inova Educação foi abandonada? Qual a sua opinião em relação a essa nova gestão?

(P3): Pode ser que o INOVA esteja abandonado, porque agora é só plataforma e acho que para os alunos não está sendo bom, tanto que eles estão desanimados por isso.

. **(P4)**

1. Você participou do curso de formação das novas disciplinas do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V) oferecidas pela EFAPE?

(P4): Sim.

2- Você leciona alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P4): Leciono Projeto de Vida no 7ºano.

3- Você já lecionou alguma disciplina do Programa Inova Educação (Eletiva, Tecnologia e P.V)?

(P4): Sim.

4- Em relação à transição curricular do São Paulo Faz Escola para o Novo Currículo Paulista junto ao Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que os professores tiveram uma participação ativa na construção do novo currículo? Por quê?

(P4): Eu acredito que participação ativa assim não, foram pequenos encontros e muitos dos encontros foram rápidos, não tinha tantos esclarecimentos a respeito do tema, foi muito fragmentado.

5- Segundo a SEDUC/SP (2019), as disciplinas do Programa Inova Educação seriam uma implementação das “boas práticas das PEI’s”, nas Escolas Estaduais de Tempo Regular. Essa proposta importou um modelo sem levar em consideração a diferença estrutural das escolas e os salários dos docentes por exemplo. Qual a sua opinião em relação a esse discurso das “boas práticas” para legitimar a inserção das três disciplinas do Inova Educação?

(P4): Eu vejo sinceramente que falta mais sustância para manter essas três disciplinas na escola regular, tanto na escola regular quanto na PEI, porque eu também trabalho no PEI, e vejo que lá também deixou muito a desejar, pode ser que na originalidade quando foi criada essas três disciplinas ai pode ser que teve sucesso, hoje eu vejo que não tem, acaba atrapalhando, retirando aulas que são específicas, disciplinas que são raízes mesmo como matemática, história, geografia, português, em detrimento dessas três disciplinas.

6- Em relação à atribuição das disciplinas do Programa Inova Educação a partir de 2020, você acredita que foram bem planejadas de acordo com o perfil socioeconômico dos estudantes?

(P4): Estou voltando agora para a escolar de tempo regular, e vejo que não é pensado não, não é pensado no perfil socioeconômico, a gente vê que acaba sendo uma disciplina jogada mesmo, você vê que o material didático em si não está em consonância com o material digital. Então a apostila de projeto de vida, a apostila do aluno é diferente do material digital, então não tem como o aluno acompanhar o material físico com as aulas digitais, então vejo isso daí não está se pensando no perfil socioeconômico dos estudantes.

7- Você já assumiu as disciplinas do Programa Inova Educação somente para compor carga horária? Se sim, qual a sua opinião em relação a essa situação?

(P4): Já, inclusive este ano peguei a disciplina Projeto de Vida, não que eu não goste, mas a minha disciplina específica é a Língua Portuguesa e eu gostaria que fosse dado aulas para mim de português, não destas disciplinas que de repente não é meu perfil.

8- Em relação ao tempo das aulas, os 5 minutos que diminuíram foram um fator relevante na perda de qualidade de suas aulas?

(P4): Não, não foi um prejuízo não, foi até bom.

9- A partir de 2023 tem início uma nova gestão na SEDUC/SP com outras políticas educacionais, você acredita que a proposta do Programa Inova Educação foi abandonada? Qual a sua opinião em relação a essa nova gestão?

(P4): Aí é complicado, eu vejo a educação caminhando mais para um lado empresarial, eu vejo assim essas plataformas cada vez mais tomando lugar do trabalho do professor em si, e você vê que é meta, é índice, e não leva em consideração o aluno em si, o professor em si, então a gente perde muito tempo tentando alcançar metas e as metas que são alcançadas não trazem qualidade para o ensino, só trazem apenas número, eu vejo que essa política implementada a partir de 2023, para mim é um retrocesso.

ANEXO IV – Declaração de participação como Palestrante/Conferencista - Formações em Ciências Sociais na Diretoria de Ensino - Região de Apiaí



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria da Educação
Núcleo Pedagógico Apiaí

INFORMAÇÃO

Nº do Processo: 015.00563664/2024-92

Interessado: Núcleo Pedagógico Apiaí

Assunto: Declarações de comparecimentos em Formações

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins e efeitos, que o professor Felipe Reis Munhoz, portador do RG 48.204.661-2, ministrou formações em Sociologia nas seguintes Orientações Técnicas:

- "Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – EM - Polo Ribeira" em 23/08/2024.
- "Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – EM - Polo Guapiara" em 29/08/2024.
- "Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – EM - Polo Apiaí" em 04/09/2024.

Essas formações fazem parte da Portaria da Dirigente Regional de Ensino nº 01, de 20 de agosto de 2024, publicada na Edição de 21 de agosto de 2024 no Caderno Executivo | Seção Atos de Pessoal. A referida Portaria convocou, nos termos do artigo 12 e inciso I do artigo 14 da Resolução SE 62, de 11 de dezembro de 2017, e com base na solicitação do Núcleo Pedagógico, os profissionais de diversas áreas para participar das Orientações Técnicas.

Conforme a Portaria e a solicitação mencionadas, o professor Felipe Reis Munhoz foi convocado como formador (palestrante/conferencista) para contribuir nas referidas Orientações Técnicas.

Durante as atividades, o professor promoveu a articulação entre o conhecimento acadêmico e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, abordando os seguintes tópicos:

- Contextualização histórica da Sociologia como disciplina no Ensino Secundário brasileiro.
- OCNEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).
- Programas "São Paulo Faz Escola" e PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).
- Currículo Paulista e sua relação com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).
- "Os três porquinhos da Sociologia": conceitos fundamentais de Marx, Durkheim e Weber.
- Uso de materiais digitais e metodologias ativas na prática pedagógica de Sociologia.

A presente declaração é expressão fiel da verdade.

Apiaí/SP, 16 de outubro de 2024



Documento assinado eletronicamente por Oziel De Pontes, Coordenador de Equipe Curricular, em 16/10/2024, às 20:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0042993912 e o código CRC 3F8B05D4.