

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Juncélia Marques Neves Martins de Oliveira

**NOVO CURRÍCULO PAULISTA: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO EM ANÁLISE**

São Caetano do Sul – SP

2021

JUNCÉLIA MARQUES NEVES MARTINS DE OLIVEIRA

**NOVO CURRÍCULO PAULISTA: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO E
IMPLEMENTAÇÃO EM ANÁLISE**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul - SP
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Juncélia Marques Neves Martins de.

Novo Currículo Paulista: o processo de elaboração e implementação em análise / Juncélia Marques Neves Martins de Oliveira; orientador Nonato Assis de Miranda. – São Caetano do Sul, 2021. 126 fls.

Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2020.

1 Gestão escolar. 2 Elaboração curricular. 3 Implementação curricular. 4 Novo Currículo Paulista. 5 Políticas curriculares. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 18/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - orientador (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - membro titular interno (USCS)

Profa. Dra. Celia Maria Haas (UNICID)

Aos meus pais Margarida (*in memoriam*) e Juarez, ao meu esposo Gilson e aos meus filhos Júlia, Maria e Eduardo.

Dedico, também este trabalho aos professores que tive a honra de conhecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de chegar até aqui.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, meu orientador, meu professor, meu amigo, por ter depositado em mim a confiança, o respeito, o profissionalismo necessário para a construção da tese. Obrigada, pela sua dedicação com este trabalho e pela luta na causa da educação. Minha gratidão eterna.

A Banca de Qualificação nas pessoas dos professores Dr. Paulo Sergio Garcia e Dra. Celia Maria Haas. Agradeço a generosidade, num contexto de tantas ocupações, reservam tempo para fazer uma leitura cuidadosa do meu projeto e propor novos caminhos, para ambos, meu muito obrigada.

Às amigas que adquiri durante esse período, Maria Aparecida Nobre, a Cida e Liliane, por compartilharem saberes, experiências e conselhos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS, pelas importantes contribuições que resultaram em muitas das discussões tecidas nesta pesquisa.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O Novo Currículo Paulista (NCP) que entrou em vigor no ano de 2020 é fruto de um esforço coletivo que envolveu profissionais da educação e da sociedade civil. Representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino atuaram de forma colaborativa socializando saberes e experiências sobre práticas docentes nos diferentes componentes curriculares. Todavia, quando se debruça sobre o documento e o analisa, percebe-se que sua elaboração ocorreu num curto período de tempo o que acabou impedindo que os professores e demais educadores pudessem ter uma participação mais efetiva na elaboração do currículo. Desse modo, esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder a seguinte indagação: como se deu processo de elaboração do NCP e quais são desafios para implementá-lo? Com o intuito de buscar respostas para esse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa constituiu-se no propósito de analisar a elaboração e a implementação do NCP na perspectiva de profissionais da educação que participam da implementação de políticas públicas da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC). De modo mais específico, intentou descrever, analiticamente, o percurso que compreendeu o processo de elaboração e os desafios de implementação do NCP, no ano de 2020, na perspectiva de supervisores de ensino e professores coordenadores da SEDUC. Com relação à elaboração do NCP, embora tenha havido uma consulta pública, os participantes falando por si e, de certo modo, em nome dos professores das escolas que representam, consideram que esse processo não foi democrático. Apesar de as versões preliminares do NCP terem permitido ajustes, as adaptações foram sutis, pois mudanças significativas não seriam aceitas. A implementação do NCP acabou sendo prejudicada em face da pandemia causada pelo novo corona vírus e, de certo modo, algumas etapas do período de elaboração acabaram ocorrendo no primeiro ano de vigência do currículo. As escolas tiveram que fechar, o calendário foi mudado, as aulas deixaram de ser presenciais tornando-se remotas, o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação tornou-se uma exigência para todos os professores e demais educadores, até mesmo para quem não as conheciam. Com isso, o planejamento anual foi reestruturado para o ano seguinte o que acabou impactando na implementação do NCP. Por fim, considerando os achados desta pesquisa, como produto final, foi proposto um Plano de Ação Educacional com foco na implementação do NCP.

Palavras-chave: Gestão escolar. Implementação. Novo Currículo Paulista. Políticas curriculares. Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC).

ABSTRACT

The New São Paulo Curriculum (NCP) that went into effect in 2020 is the result of a collective effort that involved education and civil society professionals. Representatives of the Municipal Networks, the State Network and the Private Education Network acted collaboratively by socializing knowledge and experiences about teaching practices in the different curricular components. However, when looking at the document and analyzing it, it is noticed that its elaboration occurred in a short period of time, which ended up preventing teachers and other educators from having a more effective participation in the elaboration of the curriculum. Thus, this research was developed with the aim of answering the following question: how did the process of preparing the NCP take place and what are the challenges to implement it? In order to search answers to this question, the general objective of this research was to analyze the elaboration and implementation of the NCP from the perspective of education professionals who participate in the implementation of public policies of the São Paulo Department of Education (SEDUC). More specifically, it attempted to describe, analytically, the path that comprised the elaboration process and the challenges of implementing the NCP, in the year 2020, from the perspective of school supervisors and coordinating teachers from SEDUC. Regarding the preparation of the NCP, although there was a public consultation, the participants speaking for themselves and, in a way, on behalf of the teachers of the schools they represent, consider that this process was not democratic. Despite the fact that the preliminary versions of the NCP allowed adjustments, the adaptations were simple, as significant changes would not be accepted. The implementation of the NCP ended up being hampered in the face of the pandemic caused by the new corona virus and, in a way, some stages of the elaboration period ended up taking place in 2020. Schools had to close, the timetable was changed, classes were no longer in person, becoming remote, the use of Digital Information and Communication Technologies became a requirement for all teachers and other educators, even for those who did not know it. As a result, the annual planning was restructured for the following year, which ended up impacting the implementation of the NCP. Finally, considering the findings of this research, as an end product, an Educational Action Plan was proposed with a focus on the implementation of the NCP.

Keywords: School management. Implementation. New Curriculum Paulista. Curriculum policies. São Paulo Department of Education (SEDUC).

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Linha de tempo do processo de construção do NCP..... | 95 |
| Figura 2: Linha de Tempo: Elaboração do Currículo Paulista..... | 102 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNC - Base Nacional Comum
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BBDT - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CB - Ciclo básico
CEB - Conselho de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEI - Coordenadoria de Educação do Interior
CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CMSP Centro de Mídias do Estado de São Paulo
DE - Diretoria de Ensino
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EFAI - Ensino fundamental - anos finais
EFAF - Ensino fundamental - anos iniciais
EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ETI - Escola em Tempo Integral
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
NCP - Novo Currículo Paulista
ONG - Organizações Não-Governamentais
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PD - Parte diversificada
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PNE - Plano Nacional de Educação

PUCRJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PEI - Programa Ensino Integral
PED - Programa Estadual de Desestatização
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
PC – Professor Coordenador
PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
SPFE - São Paulo Faz Escola São Paulo Faz Escola
SEDUC - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE – Supervisor de Ensino
TDIC - Tecnologias digitais da informação e comunicação
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME SP - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| MEMORIAL | 25 |
| 1 INTRODUÇÃO | 29 |
| 1.1. Problema..... | 32 |
| 1.2. Objetivo Geral | 32 |
| 1.3. Objetivos Específicos | 33 |
| 1.4. Justificativa..... | 34 |
| 1.5. Cenário da produção acadêmica acerca das políticas curriculares de São Paulo: o SPFE | 36 |
| 1.6. Fundamentação teórica e divisão sumário do trabalho | 38 |
| 2 POLÍTICAS CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO | 40 |
| 2.1 A relação entre políticas curriculares e políticas educacionais | 40 |
| 2.2 Políticas Curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo nos anos de 1980 e 1990..... | 47 |
| 2.3 Políticas Curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo nos anos 2000..... | 54 |
| 3 A ELABORAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA NA PERSPECTIVA DOCUMENTAL..... | 62 |
| 3.1 Linha de tempo dos documentos curriculares..... | 62 |
| 3.2 Percurso da elaboração do currículo paulista | 66 |
| 3.3 Propósitos e princípios do novo currículo paulista | 69 |
| 4 MÉTODO DE PESQUISA | 75 |
| 4.1 Descrição da pesquisa | 75 |
| 4.1.1 Tipo de pesquisa | 76 |
| 4.2 População | 77 |
| 4.3 Coleta de dados | 77 |
| 4.3.1 Pesquisa bibliográfica..... | 77 |
| 4.3.2 Análise documental | 78 |
| 4.3.3 Grupo de Discussão | 78 |
| 4.3.4 A construção do Grupo de Discussão | 79 |
| 4.3.5 Condução do Grupo de Discussão e produção de dados | 80 |
| 4.4 Análise dos depoimentos | 82 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | A ELABORAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES | 85 |
| 5.1 | Os sujeitos da pesquisa e sua relação com o Novo Currículo Paulista..... | 85 |
| 5.2 | Proseando sobre trabalho, educação e o Novo Currículo Paulista | 86 |
| 5.2.1 | Supervisor de Ensino Alex..... | 87 |
| 5.2.2 | Professor Coordenador Luís..... | 87 |
| 5.2.3 | Professora Coordenadora Emília..... | 88 |
| 5.2.4 | Professora Coordenadora Rute | 89 |
| 5.2.5 | Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico Maura | 90 |
| 5.2.6 | Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico Celestina..... | 91 |
| 5.3 | Proseando sobre a elaboração do Novo Currículo Paulista..... | 92 |
| 5.4 | Proseando sobre a implementação do Novo Currículo Paulista | 101 |
| 6 | PRODUTO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL..... | 112 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| | REFERÊNCIAS | 117 |
| | APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 125 |
| | APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO | 127 |

MEMORIAL

Minha história com a educação teve início no ano de 1986, quando aos seis anos de idade, tive a oportunidade de frequentar pela primeira vez uma sala de aula. Minha família acabara de chegar em São Paulo, na cidade de Santo André, uma família que saiu do interior de Alagoas, em busca de uma vida melhor, minha mãe, meus pais e cinco irmãos, eu a filha número cinco de seis irmãos. Apesar de ter seis anos lembro-me bem de todos os detalhes da cidade grande, muitas novidades para aquela pequena criança, cheia de curiosidades, estava conhecendo um turbilhão de coisas: energia elétrica, chuveiro, geladeira, televisão e até um fusca que meu pai havia comprado.

Meus dois irmãos mais velhos foram matriculados na escola próximo à minha casa. Meus pais não efetivaram a minha matrícula, não lembro o motivo. Por conta disso fiquei inquieta, pois queria ir para a escola com meus irmãos. Um dos meus irmãos comentou com a professora que tinha uma irmã de seis anos que ficava em casa chorando, querendo ir para a escola com eles. A então professora pediu para que eles trouxessem essa irmã. Ao chegarem em casa eufóricos, deram-me essa grande notícia, que eu iria com eles no dia seguinte para a escola, pois a professora queria me conhecer.

De fato, foi uma alegria saber que na manhã seguinte eu iria para a escola com meus irmãos. Enfim chegou o grande dia, uma sensação maravilhosa. Ao chegar na escola, lembro-me bem da professora Lourdes, uma senhora elegante e simpática. Interrogou-me se realmente eu queria estudar? Logo respondi: - claro que sim! Aquele momento iniciava minha vida escolar.

Estudei durante dois anos em Santo André, logo por motivos familiares a minha família retornava para o interior da cidadezinha do estado de Alagoas. Contudo o meu encanto pela escola continuará mesmo morando na roça, meus pais não nos privaram do direito de estudar.

Para minha surpresa, o meu lugar de origem havia se modificado, aquilo que outrora não tínhamos, que fomos conhecer apenas na cidade grande, aquele pequeno lugarejo estava recebendo energia elétrica. Não foi difícil adaptar-se novamente ao mesmo lugar que havia deixado por dois anos.

É oportuno salientar que encontramos muitas dificuldades para frequentar a escola, eu e meus irmãos todos os dias andávamos por uma hora até um povoado

para estudar, era cansativo, contudo, prazeroso. Com o passar do tempo ganhamos um ônibus (bem velho) para transportar os alunos até a escola.

Ao concluir a oitava série, optei para o magistério, nessa época o desejo de ser professora já estava bem aguçado. Por conta disso a vontade aumentava. E para minha surpresa, no término do segundo ano do magistério fui convidada para dar aula, com apenas quinze anos, dar aula? Foi um convite tentador, não sei quem na época estava insano, eu que aceitei ou a diretora daquela pequena escola com apenas uma sala de aula. Foi uma aventura que agregaram experiências, algumas positivas outras negativas, curiosamente consegui dar conta da responsabilidade que me fora confiada, uma adolescente insegura em busca dos seus sonhos. Apesar das inúmeras barreiras, recordo do primeiro salário, trinta reais, guardado na memória. Concluí o magistério, e o impulso em continuar os estudos continuava. Concorri a uma vaga para ingressar no curso de pedagogia que tinha na cidade próxima a minha residência, mas o meu salário ainda não era suficiente para pagar. Continuei lecionando as aulas em duas escolas. Diante disso, a cada dia no meu íntimo sabia que era aquilo que queria exercer na minha vida profissional.

No ano de 2000, retornei à São Paulo, no início era apenas uma viagem de férias, visita aos irmãos que aqui moravam. Essa viagem era o início de uma nova etapa da minha vida. Aos vinte anos resolvi ficar em Santo André, desbravar novos desafios, aquele pequeno lugarejo do interior de Alagoas, não era mais suficiente para os sonhos que brotavam no meu coração.

Como toda mudança, no início não foi fácil, não consegui dar aula, achava que seria algo natural. Contudo não desisti dos meus sonhos. Mas precisava trabalhar, fui para o comércio, aquela nova experiência de trabalho, veio confirmar que realmente eu queria ser professora.

Em 2004 ingressei no curso de pedagogia na Universidade do ABC (UNIABC), Universidade do Grande ABC. Que alegria poder retomar aquele sonho que havia brotado no ano de 1998, mas não pude realizá-lo. No segundo semestre da graduação consegui uma oportunidade de trabalhar como auxiliar de sala em uma pequena escola próxima a minha residência. Os meus olhos já contemplavam a realização dos meus sonhos. Não foi fácil, contudo, a vontade de alcançar meus objetivos só aumentava. Foram muitas horas de trabalho e estudo, e o desejo de ingressar na escola pública era cultivado. Foram vários concursos prestados, mas Deus já havia preparado uma vaga na prefeitura de Santo André. Concluí o curso

de pedagogia em 2006, e nesse mesmo ano fui aprovada em um concurso público para professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental na prefeitura de Santo André.

Que alegria, já podia contemplar o antigo desejo de dar aula e exercer a minha profissão que acabara de concluir. Compartilhei com as colegas de trabalho e de curso, alguns não acreditavam que eu seria capaz de conseguir, pois ouvi questionamentos: Como você passou? você que veio do interior do Nordeste. Com tudo essas interrogações aumentava a vontade de não desistir, e continuar sonhando e trabalhando para a concretização dos meus desejos. Em dezembro de 2007, chegou meu telegrama de convocação para assumir o meu cargo de professora na prefeitura de Santo André, comemorei muito, pois contemplava o fruto de uma dedicação. Em janeiro de 2008 iniciava como professora concursada na prefeitura de Santo André. Fui bem recebida por duas colegas de trabalho, Clarisse e Rosângela, ambas com uma vasta experiência, aprendi muito observando –as trabalhando. A primeira escola que dei aula foi na E.M.E.I.E.F. Dom Jorge Marcos de Oliveira. Trabalhei em outras escolas e creches, todas me agregaram novas experiências.

Em 2017 assumi a função de vice-diretora na mesma escola que iniciei em 2008 como professora. Nessa função de vice-diretora tive a oportunidade de acompanhar semanalmente as reuniões pedagógicas dos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2018, tive a oportunidade de participar do curso de capacitação Multiletramento, ministrado pelas docentes: Dra. Ana Sílvia e Dra. Maria de Fátima, elas despertaram em mim um novo sonho, mostraram que era possível cursar o Mestrado Profissional, quando disse para a professora Maria de Fátima que não teria tempo, ela me perguntou, quando você terá tempo? Foi um pontapé inicial, fui ruminando esse questionamento durante vários dias. Quando me convenci que seria possível sonhar novos projetos. Desta forma me inscrevi no curso de Mestrado Profissional. Apesar das dificuldades, tenho a certeza que fiz a escolha certa, está sendo muito gratificante, estudar disciplinas nos agregam novos conhecimentos.

Paralelamente ao mestrado, estou atuando, desde 2019 como Diretor de Escola em Santo André (SP). Não tem sido fácil conciliar a pesquisa com o trabalho, mas o Mestrado Profissional tem uma especificidade interessante que é alinhar a

pesquisa com a prática profissional. Por esse motivo, optei por investigar o currículo, pois um diretor é o grande responsável pela implementação curricular na escola.

Mas como queria um desafio maior, optei por fazer esta investigação em escolas do Estado de São Paulo por acreditar que além dos achados de pesquisa, há indícios de similaridades entre o currículo de Santo André (SP) e o que será investigado.

1 INTRODUÇÃO

Desde a homologação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental, tem sido identificado, no meio educacional, uma série de estudos e pesquisas acerca da BNCC, bem como das propostas curriculares os quais, em geral, têm vindo acompanhado de muitas críticas. Com o intuito de atender às determinações deste documento (BNCC), muitas secretarias municipais e estaduais de educação, a partir de então, passaram a empreender esforços com vistas a elaboração de suas propostas curriculares, tal como ocorreu no Estado de São Paulo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) elaborou uma agenda para a elaboração do currículo da sua rede de ensino que iniciou com a definição da estrutura de governança em fevereiro de 2018 até a homologação do currículo em agosto de 2019¹. A elaboração do novo currículo de São Paulo que foi um trabalho que envolveu muitos profissionais da educação tanto no âmbito da SEDUC quanto das escolas e comunidade em geral. Além desses atores estiveram envolvidos também profissionais da educação e comunidade de vários municípios, pois foi firmado um acordo de cooperação entre a SEDUC e os conjunto de municípios que fizeram a opção pela construção de um currículo comum.

Antes de dar continuidade a este breve preâmbulo sobre a implementação do currículo paulista, cabe salientar que, por vezes, o emprego do termo proposta curricular, por significar sugestão ou aquilo que se propõe (HOUAISS, 2001) deixa a impressão de que este documento possibilita aos gestores e professores o direito de utilizarem outro currículo se assim desejasse, mas não é bem assim. Ao contrário, o que se observa é que uma proposta curricular homologada constitui-se no currículo oficial e, em razão disso, torna-se padronizado e, portanto, obrigatório.

Dentre outras razões, isso acontece porque “Há uma tradição de senso comum no Brasil que confunde currículo com documento formal, muitas vezes caracterizado por uma lista de conteúdos e procedimentos a serem seguidos e

¹ A agenda da elaboração do novo currículo paulista será apresentada em seção no corpo deste trabalho.

executados em um determinado intervalo de tempo” (GIROTTTO, 2017, p. 421). Por esse e outros motivos, a aceitação do currículo no espaço escolar gera muitas críticas e resistências por parte dos professores tornando-o, portanto, num desafio a mais aos gestores no que diz respeito à sua implementação.

Esse mesmo autor tem uma visão crítica acerca do currículo paulista vigente até 2019² sob a alegação de que “[...] o Currículo do Estado de São Paulo que, além de definir conteúdos e habilidades por bimestre, aponta os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos pelo professor para alcançar o fim proposto” (GIROTTTO, 2017, p. 421). Embora nosso foco de análise não seja esse documento, ou seja, o currículo implementando em 2008, pois nosso objeto de investigação é o novo currículo paulista (homologado em 2019), sabemos que esses documentos curriculares têm características bastante similares.

Desse modo, concordamos com Girottto (2017), para quem o currículo, ao adotar essa perspectiva tende a perder sua essência passando a cumprir tão somente a função de controle técnico do trabalho docente. Michael Apple (2002) tem discutido esse assunto a partir da realidade estadunidense, conforme pode ser constatado neste excerto:

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (APPLE, 2002, p. 162).

Além dessa perspectiva ser preocupante, sabemos que o “[...] currículo é muito mais do que isso. É diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização” (GIROTTTO, 2017, p. 421). Portanto, o currículo (GOODSON, 2008; APPLE, 2002) não pode ser entendido como um simples instrumento racional de planejamento e organização. Ao contrário, trata-se de um campo de lutas e disputas que envolvem concepções de natureza políticas, filosóficas, ética, estética, mas não exclusivamente. Noutras palavras, implica, essencialmente, uma discussão sobre os fundamentos e os objetivos da formação dos estudantes objeto do currículo.

² A partir de 2020 entrou em vigor o novo currículo paulista elaborado a partir das orientações da BNCC.

Não há, portanto, como pensar o currículo somente como uma questão técnica, pois se for esse o caminho adotado, muito provavelmente, “[...] a escolha dos conteúdos, saberes, práticas que passarão a compor um currículo se tornarão vazias, desarticuladas, reprodutoras de conflitos e de ideologias” (GIROTTI, 2017, 422).

Feitos esses esclarecimentos, retornamos então à implementação do currículo paulista em si que se insere em um conjunto de políticas públicas de educação que intentam “[...] regular estratégias de oferta educacional e assegurar certa estabilidade dos sistemas de ensino”. Em razão disso, essas “[...] políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder, ou, pelo menos, aparentar corresponder, às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta” (JESUS; FARENZENA, 2013, p. 1-2) mesma sociedade.

A análise dessa autora serve como ponto de partida para compreender a implementação do novo currículo paulista na medida em que a homologação deste documento não se constitui em um fato isolado da SEDUC, mas um conjunto de políticas públicas dentre as quais se inserem:

[...] as políticas educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar e circunscrevem-se em contextos em que temáticas educativas se fazem presentes, como a preocupação com a qualidade do ensino, com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de exercer de maneira plena a cidadania (JESUS; FARENZENA, 2013, p. 2).

Nessa perspectiva, o que observamos é que, por um lado, os gestores públicos (Secretários de educação, Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de ensino, dentre outros atores), dessas políticas têm empreendido esforços com vistas a subsidiar as escolas no processo de implementação dessas políticas como é o caso da SEDUC com o novo currículo. Por outro, os gestores escolares dessa mesma rede de ensino assumem a responsabilidade de organizar e liderar os trabalhos do docentes e demais educadores, no ambiente escolar com o propósito de garantir aos alunos não somente a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, mas também “[...] o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017).

Entendemos que esta tarefa representa um desafio a mais para os gestores escolares porque o cotidiano das escolas da SEDUC já é marcado por muitas

demandas tanto na perspectiva administrativa quanto pedagógica para esses profissionais. A majoração do desafio está alinhada com o fato de que embora o termo competência não seja novidade para eles, implementar um currículo orientado pelas dez competências propostas pela BNCC, certamente, não será fácil tendo em vista que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Sabemos que as escolas públicas carecem de muitos recursos materiais, humanos e financeiros, mas isso não as isenta de cobranças pela melhoria da qualidade do ensino que se constitui em resultados educacionais. Essas cobranças recaem tanto sobre os professores quanto os gestores escolares que respondem pelos resultados das avaliações da escola e do sistema.

1.1. Problema

Em face ao exposto esta pesquisa está ancorada na seguinte indagação: como se deu processo de elaboração do NCP e quais são desafios para implementá-lo?

1.2. Objetivo Geral

Na expectativa de responder à questão que orientou esta investigação, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de elaboração e implementação do Novo Currículo Paulista (NCP) em seu primeiro ano.

Antes de apresentar os desdobramentos desse objetivo geral, ou seja, os objetivos específicos, cabe fazer alguns esclarecimentos sobre a compreensão de implementação curricular que foi adotada nesta pesquisa. Este esclarecimento se faz necessário porque não existe, *a priori*, a intenção de fazer uma análise, em profundidade do novo currículo paulista, mas sim uma leitura flutuante (BARDIN, 1991) com o intuito de compreender seu processo de elaboração. O foco, portanto, será analisar o processo de elaboração e de implementação do NCP junto às

unidades escolares que se constitui como *locus* da pesquisa na perspectiva de Professores Coordenadores (PC), Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e Supervisores de Ensino (SE).

Noutras palavras, como o NCP está inserido nas políticas curriculares e, portanto, é parte integrante das políticas educacionais do Estado de São Paulo, ao analisar a elaboração e a implementação do NCP, a intenção foi verificar o que acontece com os propósitos desse currículo quando são colocados em prática. Trata-se, portanto, de uma ação que se constitui como análise de implementação de política que busca “[...] compreender o que acontece com as ideias e os objetivos quando os projetos são colocados em prática (LOUZANO *et al.* 2017, p. 105).

1.3. Objetivos Específicos

Em termos mais específicos, buscamos:

- Descrever, analiticamente, o percurso que compreendeu o processo de elaboração do novo currículo paulista.
- Identificar e analisar as concepções de supervisores e professores coordenadores sobre o processo de elaboração e os desafios da implementação do currículo paulista, no ano de 2020.
- Elaborar um Plano de Ação Educacional com foco na gestão do currículo.

Antes de apresentar a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa torna-se necessário explicitar nosso entendimento por implementação curricular tendo em visto que esse é seu objetivo geral. Contudo, cabe destacar que a intenção não é de fazer um aprofundamento sobre o assunto, pois não é esse o foco da pesquisa. Noutras palavras, busca-se apenas esclarecer a opção teórica feita pela pesquisadora para analisar a implementação do Novo Currículo Paulista (NCP).

É sabido que literatura que analisa as políticas públicas as observa a partir de um ciclo deliberativo denominado de ciclo de políticas públicas. Embora esse ciclo constitua processos contínuos e, na maioria das vezes, sobrepostos, essa mesma literatura o organiza em quatro fases. São elas: agenda, formulação, implementação e avaliação (LOTTA, 2010).

O ciclo da implementação diz respeito ao momento em que as políticas uma vez formuladas entram em ação e são colocadas em prática (LOTTA, 2010), noutras palavras a implementação pode ser entendida como “a interação entre atores no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades políticas” (LOTTA, 2015, p. 93).

Em face ao exposto, partindo-se do pressuposto de que o NCP se constitui como uma política pública, sua implementação se dá por meio da interação entre os atores que atuam em nível de Diretoria Regional de Ensino (DRE) (intermediário) sob a coordenação do Dirigente Regional e das Unidades Escolares (local) na pessoa dos Diretores e Professores Coordenadores. De modo mais efetivo, nas DRE essa implementação fica a cargo dos Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores Pedagógicos e nas escolas dos Diretores, Professores Coordenadores e Professores.

Desse modo, [...] as dinâmicas políticas são o resultado dessas interações, tendo em conta os constrangimentos das instituições e das redes de relações pessoais e institucionais presentes. (LOTTA, 2015, p. 93). Ademais, concorda-se com essa autora que “as políticas são implementadas pela burocracia em interação, ou seja, não há mais apenas um agente responsável por todo o processo, mas um sistema” (LOTTA, 2015, p. 93).

Os burocratas nesse caso são os SE, PCNP e até mesmo o PC, pois de certo modo, são eles que estão envolvidos nesse processo e falam em nome da SEDUC. Os professores por sua vez, interpretam e executam o currículo e, por essa razão, não burocratas embora façam parte da rede, do sistema que é a SEDUC.

1.4. Justificativa

A opção por investigar a implementação do NCP está atrelada, dentre outras motivações, pelo fato de que este documento foi elaborado com base nas orientações da BNCC que “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7) requerendo, portanto, conhecimento de todos os profissionais da educação, principalmente, dos Professores Coordenadores que, de

modo mais efetivo, têm assumido a responsabilidade pela implementação do currículo nas escolas.

Se esses profissionais embora tenham estudado os princípios e fins da BNCC, muito provavelmente, isso não aconteceu em profundidade e, portanto, poderão ter dificuldade para implementar o NCP tendo em vista que, apesar de a BNCC não ser o currículo, mas sim o caminho para sua elaboração, é fundamental que eles se apropriem desse documento que também é normativo (o currículo) para que possam subsidiar os professores no cotidiano escolar.

Um dos principais objetivos da BNCC é mitigar a desigualdade educacional provendo mais igualdade e equidade nos processos educativos das escolas. Ao fazer isso, há uma intencionalidade explícita que é a suposta garantia de aprendizagens essenciais plenamente desenvolvidas para todos os estudantes, no término da educação básica, de acordo com as necessidades de cada um (BRASIL, 2018).

Para dar conta dessa empreitada, além de implementar o NCP, surge uma nova demanda para os profissionais da escola que a (re) elaboração, democraticamente, de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) considerando a realidade da comunidade na qual a escola se insere. Isso será necessário porque o PPP é um documento que traz a metodologia pedagógica e a proposta curricular da instituição. Ou seja, o PPP precisará adequar-se tanto à BNCC quanto ao NCP.

Nota-se que a implementação do NCP não será um processo isolado, mas parte de um conjunto de políticas públicas de educação que ficará a cargo direção e demais profissionais da escola. Nessa perspectiva, o currículo, enquanto parte dessa política, serve “tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 1997, p. 11).

Esses princípios estão previstos tanto na BNCC quanto no NCP, mas nem sempre os profissionais da escola (PC, Diretores e Professores), por razões diversos, estão atentos a esse aspecto e, em razão disso, corre-se o risco de não haver uma discussão com o conjunto de professores que são, de fato, os protagonistas do processo de interpretação e desenvolvimento curricular.

1.5. Cenário da produção acadêmica acerca das políticas curriculares de São Paulo: o SPFE

Embora esta pesquisa focaliza a implementação do NCP, fez-se necessário fazer um levantamento bibliográfico acerca do São Paulo Faz Escola (SPFE) que é uma política curricular que antecede a implementação do NCP em razão das semelhanças entre si e por não haver até então pesquisas acadêmicas que tratam diretamente desse novo currículo. Para tanto recorreu-se a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

Para fazer esse levantamento, recorreu-se ao recurso de busca avançada utilizando-se dos termos: políticas curriculares, Secretaria da Educação de São Paulo, currículo paulista, São Paulo Faz Escola. Feito isso foram identificadas 45 produções sendo 38 dissertações e 7 teses. Entretanto, feita a leitura dos resumos e dos principais resultados das pesquisas, apenas 5 foram selecionadas porque demonstraram aderência com o objeto de investigação desta pesquisa.

A intenção com este levantamento não foi de fazer o estado da arte sobre as políticas curriculares da SEDUC, nos anos 2000, mas identificar pesquisas cujos resultados servem de referência para compreender como o SPFE se constituiu ou não em uma política curricular que serviu de referência para as escolas públicas de São Paulo, em especial, para o corpo docente. A intenção foi verificar também como se deu a unificação do currículo nessa rede pública de ensino.

Assim, serão apresentados, a seguir, uma síntese dessas pesquisas com destaque para os objetivos e os principais achados.

Adriana dos Santos Cunha (2010) com a pesquisa **“Política educacional, currículo e avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista”** investigou os impactos produzidos por essa reforma educacional no cotidiano escolar e a representação que os professores da rede pública estadual de ensino dela possuem. Por meio de uma pesquisa, com abordagem qualitativa constatou que “as ações de aceitação ou resistência dos professores decorrem mais de condições postas pela cultura e prática escolar do

que efetivamente de uma compreensão do significado político da reforma proposta pelo Estado” (CUNHA, 2010, p.).

Luís Renato Silva Maldonado (2013, p.9) com a dissertação **“Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo Faz Escola”** buscou identificar as mudanças percebidas pelos professores em sua prática, especificamente no que se refere à autonomia no fazer docente diante da imposição do uso de um currículo determinado e de um material didático estruturado. De acordo com esse autor, os materiais prescritos pelo SPFE foram praticamente ignorados, mas, uma grande parcela dos professores da escola passou a fazer algum tipo de uso deles. A reforma curricular, em si, não se mostrou instrumento suficientemente capaz de incluir os materiais didáticos do programa nas práticas docentes. Isso ocorreu porque os docentes não se convenceram dos benefícios que os materiais poderiam trazer à prática docente.

A pesquisa de Paula de Souza Nunes (2014) intitulada **“Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola”** teve o objetivo de apresentar e discutir a reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo e as decorrências da mesma para a organização do trabalho em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto/SP, na visão dos profissionais que atuam na unidade de ensino. Dentre os achados, a pesquisa constatou que “na prática o currículo dentro da escola campo não conseguiu cumprir seu objetivo principal de padronização, pois a escola e os docentes entrevistados têm suas especificidades e peculiaridades. E ainda, que a escola não pauta a sua organização do trabalho tendo em vista apenas essa nova Reforma Curricular” (NUNES, 2014, p.8).

Leandro Ferreira de Melo (2014), por meio da dissertação intitulada **“Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”** analisou analisar as percepções de dezessete professores do magistério público paulista a respeito da construção e implementação da nova Proposta Curricular da Seduc (SÃO PAULO, 2008) e seus impactos e implicações para a prática pedagógica. Dentre os principais resultados, Melo (2014, p. 5) verificou que os discursos docentes demonstram dualismos tendo em vista que, se por um lado, há professores que criticam a nova proposta curricular, por outro, há também aqueles que consideraram o currículo paulista um plano pedagógico importante porque direciona o trabalho nas escolas paulistas.

Mayra Faria Miralha (2018, p.6) com a pesquisa intitulada “**Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista**” analisou as possibilidades, tensões e os desafios do Programa São Paulo Faz Escola a partir da ótica dos professores, tomando o caso particular de uma escola estadual do município de Presidente Prudente – SP. Como resultado, constatou que o SPFE é insuficiente em seu principal objetivo, a melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que se constitui em um material padronizado que não contempla a realidade dos educandos, além de se mostrar incompleto em relação aos conteúdos considerados como necessários para o desenvolvimento do educando. Ademais, a autora considera que em razão o SPFE não garantir a melhoria da educação “há um processo de infidelidade normativa e de resistência por parte dos professores em cumprir o que é expresso nos documentos oficiais, no entanto, aos poucos este foi substituído por um processo de adaptação, acomodação e aceitação ao Currículo paulista” (MIRALHA, 2018, p.).

1.6. Fundamentação teórica e divisão sumário do trabalho

Na perspectiva teórica, além dos estudos acadêmicos mencionados imediatamente anterior a essa subseção, esta pesquisa apoia em Souza (2006), Catanzaro (2012), Duran, Alves e Palma Filho (2005), Palma Filho (1989), Russo e Carvalho (2012), Marsiglia (2011), Ramos (2010), Constâncio (2012) e Ramos 2012) para descrever e analisar as políticas curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC). Para descrever e analisar o Novo Currículo Paulista, assim como o São Paulo Faz Escola (SPFE), além dos documentos oficiais, recorreu-se aos estudos de Moreira (1997), Delors (2003), Lopes (2006), Giroto (2017), dentre outros. Com relação às políticas de implementação curricular tomou-se com base os estudos de Lotta (2010; 2015), dentre outros.

Para efeito didático, este trabalho está organizado em duas partes e suas subdivisões. A primeira faz parte traz a fundamentação teórica que deu sustentação ao desenvolvimento desta pesquisa e consta de: introdução, políticas curriculares do Estado de São Paulo e o processo de elaboração do Novo Currículo Paulista.

A segunda parte diz respeito à pesquisa em si e traz o método e os procedimentos de pesquisa adotados nesta investigação, em seguida são apresentados e analisados os achados da pesquisa e, com base nos desses

achados, foi proposto um Plano de Ação Educacional com foco na gestão do currículo no âmbito escolar. Por fim, foram feitas as considerações que não são finais, mas sim observações e suposições sobre a implementação do NCP na perspectiva dos Professores Coordenadores (PC), Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e Supervisores de Ensino (SE) de escolas da SEDUC.

2 POLÍTICAS CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Esta seção tem como objetivo fazer um breve histórico das políticas curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo no período compreendido entre 1980 de 2019 que foi o último ano da vigência do currículo aprovado na reforma de 2008.

2.1 A relação entre políticas curriculares e políticas educacionais

Compreender a relação entre políticas curriculares e políticas educacionais se faz necessário porque a primeira se constitui em uma dimensão específica da segunda. Assim, ao buscar elementos para entender o currículo enquanto política pública é preciso considerar que “[...] sua investigação significa, de certa maneira, uma avaliação dos condicionantes da possibilidade que tem o Estado de provocar/influenciar mudanças na prática educativa e, como decorrência, promover a qualidade da escola pública” (SOUZA, 2006, p. 204).

Mas antes mesmo de adentrar nessa temática, em termos mais específicos, é mister apresentar algumas definições sobre os conceitos e sentidos das políticas públicas. Essa opção está articulada com a premissa de que tanto as políticas educacionais, em termos mais abrangentes quanto as políticas curriculares de modo mais objetivo, são binômios que emergem das políticas públicas.

Em face ao exposto, é oportuno salientar que o termo política, na perspectiva clássica, é um adjetivo oriundo da palavra grega *pólis* “[...] e refere-se a tudo o que diz respeito às *coisas da cidade*, ou seja, ao que é urbano, público, civil e social”. Seu emprego data do século IV a.C quando Aristóteles desenvolveu um tratado sobre o tema nomeadamente de Política. Nesse tratado, Aristóteles faz referência à política “[...] como a arte ou ciência do governo e apresenta uma tipologia sobre as diversas formas de governar a *pólis* (cidade) (RODRIGUES, 2010, p. 13 destaque no original).

Com o passar do tempo o termo política passou a ser empregado de forma mais ostensiva tanto no âmbito governamental quanto no meio social. Contudo, nos países de língua latina como Brasil, Espanha, Itália e França, por exemplo, passou-se a identificar certa dificuldade em distinguir determinados termos essenciais das ciências políticas. No caso da língua portuguesa, por exemplo, o vocábulo “[...]”

política costuma assumir duas conotações principais, que as comunidades epistêmicas de países de língua inglesa conseguem diferenciar usando os termos *politics* e *policy*” (SECCHI, 2010, p. 1).

Mas afinal qual é a diferença entre esses termos? Apesar de este estudo estar inserido no campo das ciências políticas, explicitar esses termos torna-se prudente para facilitar a compreensão de seu emprego no campo educacional, com ênfase no âmbito das políticas curriculares. Assim, apresentaremos, a seguir, o sentido de cada um deles.

O primeiro, *politics*, na perspectiva de Bobbio (2002), diz respeito à atividade humana articulada “a obtenção e manutenção de recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. Trata-se de um sentido relativamente próximo ao imaginário das pessoas de língua portuguesa como é o caso dos brasileiros que diz respeito a “atividade e competição políticas”. Nesse aspecto não é raro depararmos com frases do tipo “meu pai adora falar de política”, “a política de Brasília está muito distante da realidade e das necessidades do povo”, dentre outras (SECCHI, 2010, p. 1).

Por sua vez, o termo *policy* que vem do inglês diz respeito à uma dimensão da política mais concreta e, diferentemente da primeira, tem relação com orientações para a decisão e ação. Assim, de modo similar ao primeiro termo, pode-se empregar frases do tipo “a política de financiamento daquele banco é muito rigorosa” tanto nas organizações públicas, como nos setores privado e do terceiro setor.

Feitos esses esclarecimentos, pode-se afirmar que o termo “políticas públicas” (*public policies*), em geral utiliza-se a expressão no plural, está articulado ao segundo sentido da palavra política. Portanto, políticas públicas, “[...] tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2010, p. 1).

Em outras palavras, política pública é o “[...] processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade [...]”, em geral, os interesses e objetivos são antagônicos, “[...] tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade”. Comumente, quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado constituindo-se em uma política comum” (RODRIGUES, 2010, p. 13).

Os interesses são antagônicos porque apesar de, muitas vezes, as decisões serem tomadas coletivamente, nem sempre ou na maioria das vezes, quando o assunto é currículo, os professores assumem uma posição protagonista. Isso ocorre porque, grosso modo, não chamados para integrar as equipes de planejamento curricular, o máximo que eles conseguem é participar de consultas públicas. O problema é que, essas consultas são mais protocolares do que real, pois em geral, as propostas curriculares chegam para eles basicamente prontas, não permitindo, portanto, alterações significativas. Assim, a participação docente no processo de elaboração das políticas públicas de currículo é, na maioria das vezes, coadjuvante ou até mesmo nula.

A centralidade da elaboração de políticas curriculares no âmbito central está articulada com os interesses que estão por trás do currículo em si tendo em vista que:

De fato, aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões a longo prazo. Por isso, a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a elaboração de meios – material de orientação e controle –, que visam apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação) (SOUZA, 2006, p. 204).

Nota-se, portanto, que a política curricular é abrangente em termos de dimensão assim como envolve diferentes atores do governo tornando-a “[...] permeada por relações de poder [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.21). Nesse processo, raramente criam-se espaços para o protagonismo docente, ao contrário, eles são colocados em segundo plano, na condição de executores dessas políticas. Por conta disso, não é raro identificarmos, nas escolas, um boicote explícito por parte dos professores que não receiam em demonstrar, publicamente, sua insatisfação em relação à política curricular do governo e velado por parte daqueles que discordam dessa política, mas preferem ocultar sua posição.

Esse boicote, em geral diz respeito à recusa pela utilização de determinados materiais didáticos como é o caso, por exemplo, no Estado de São Paulo, do caderno do professor que fez parte do programa São Paulo Faz Escola (SPFE) e integrou currículo paulista que esteve vigente de 2010 a 2019. De acordo com a SEDUC:

Por meio do programa São Paulo Faz Escola, os educadores que atuam nas unidades da rede estadual de ensino recebem o Caderno do Professor para auxiliar os docentes no preparo das aulas e direcioná-los quanto ao desenvolvimento de atividades com os alunos dentro das disciplinas de matemática, língua portuguesa, história, filosofia, química, física, biologia, sociologia, inglês, geografia e educação física (SÃO PAULO, 2010, p.1).

Nota-se que são materiais que, na perspectiva da SEDUC, buscam auxiliar os professores no planejamento de suas aulas, mas deixa explícito, no texto, esse mesmo material tem o propósito de “direcioná-los” (os professores) no desenvolvimento das atividades com os alunos nos diferentes componentes curriculares. Além disso, está explícito também que o material foi preparado por especialistas da educação, conforme pode ser constatado no excerto descrito, a seguir:

O material pedagógico foi desenvolvido por especialistas da Educação com a proposta de unificar o ensino oferecido nas mais de cinco mil escolas da rede estadual. O conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p.1).

Ou seja, é um material elaborado com base no currículo oficial da SEDUC, que não contou com a participação de professores para sua elaboração e busca unificar o ensino nessa rede de ensino. A expectativa era que esse material superasse a má qualidade das escolas da rede estadual em decorrência da autonomia pedagógica que os professores tinham até a introdução desse material (CATANZARO, 2012).

Curiosamente, ao implantar o SPFE, a SEDUC ignorou o fato de que os professores têm “[...] importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade”. Portanto, não se sabe se fizeram isso por ignorância ou arrogância, mas não foi a melhor opção. É oportuno salientar que “uma certa filosofia pedagógica e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes propõe a conveniência de estimular essas margens de liberdade” (SACRISTÁN, 2000, p. 147), portanto, elas não poderiam ter sido ignoradas pelas SEDUC. Esse autor chama a atenção para o fato de há uma série de razões de ordem diversa que tornam obrigatória a interpretação e reelaboração dos currículos prescritos.

Por exemplo:

O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. Noutro momento insistimos na característica de integralidade da aprendizagem pedagógica, considerando

o caráter socializador da escolaridade obrigatória (SACRISTÁN, 2000, p. 147).

Depreende-se, portanto, que a diversidade cultural e as demandas da sociedade são muitas o que inviabilizaria a implementação de um currículo unificado. Por exemplo, mesmo que o professor dedique a uma área específica do currículo, essa área representa tradições culturais e pedagógicas amplas, portanto, não é fácil selecionar conteúdos e definir procedimentos didáticos coerentes para contemplar a diversidade de alunos.

Um segundo aspecto apresentado pelo autor diz respeito à prática profissional, conforme pode ser constatado no trecho seguinte:

O conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas. O domínio da prática de desenvolver o currículo nas aulas com alunos de determinadas peculiaridades psicológicas e culturais e fazê-lo sendo coerente com um modelo educativo aceitável implica conectar conhecimentos de tipo muito diverso na hora de atuar. Não basta justapor o conhecimento sobre a matéria ou área com outros sobre o aluno, sobre o processo de aprendizagem humano, sobre as condições do meio, da escola, dos meios didáticos, dos grandes objetivos e princípios educativos, etc., mas tudo isso deve integrar-se num tratamento coerente (SACRISTÁN, 2000, p. 148).

Se há diversidade social e cultural entre os alunos, as competências docentes também são diversas. O professor, ao planejar sua prática não consegue levar em conta todos esses aspectos e saberes dispersos que derivam de diferentes âmbitos de criação cultural e de pesquisa, adverte o autor.

Além disso, os professores têm sido cobrados, cada vez mais, a dar conta de uma gama de habilidades e competências didáticas e curriculares e dificilmente eles dominam, por um lado, porque não tiveram formação que atenta a essas demandas, por outro, porque a complexidade curricular é tamanha que não há formação docente que dê conta de todas essas demandas formativas. Por esse motivo, talvez, uma solução seria “[...] construir currículos que possam ser distribuídos por professores atualizados a estudantes atualizados e que ao mesmo tempo claramente os princípios básicos ou subjacentes de diversas áreas de pesquisa” (STENHOUSE, 1984, p. 135 apud SACRISTÁN, 2000, p. 148), mas isso exigiria materiais poderosos e inteligentes, assevera o autor. Cabe salientar ainda que:

A formação dos professores não costuma ser a mais adequada quanto ao nível e à qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática. Com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, mas talvez também porque se parta do pressuposto de que tal competência possa ser substituída por outros meios (SACRISTÁN, 2000, p. 148).

Com relação a esse aspecto, a proposição de um currículo prescrito tal qual o SPFE, por exemplo, que supostamente tem o intuito de colaborar com o trabalho docente poderia ajuda-los, pois há evidência de que há fragilidades na formação inicial docente, nesse caso. Não obstante, esse cenário não pode ser generalizado, pois da mesma forma que a SEDUC conta com um quadro docente com essas características, ela conta também com conjunto de professores que não têm essas fragilidades, portanto, é bem provável que são eles quem farão uma maior oposição aos materiais didáticos como o caderno do professor, por exemplo.

Há vários fatores que podem ajudar a explicar essas fragilidades formativas que não ocorrem somente no Brasil, conforme advertem Darling-Harmond et al (2019) quando discutem a renovação curricular na formação de professores tendo como contexto, o Estados Unidos. Para esses autores, apesar de o conhecimento sobre ensino e aprendizagem ter crescido, as chances de que os professores tenham acesso a esses conhecimentos está bem distante. Em certa medida, isso ocorre porque há:

[...] grandes variações na natureza e na qualidade dos programas de formação de professores e ao fato de que, nos Estados Unidos, um número substancial de indivíduos ingressa na prática docente sem concluir a formação de professores (DARLING-HARMMOND et al, 2019, p.380).

Nota-se, portanto que apesar de se tratar de uma potência econômica mundial, esse país não está isento aos problemas educacionais similares aos que se mostram presentes no território nacional. Os autores afirmam que esses professores acabam tendo muito mais problemas no exercício da prática docente do que os que têm formação completa.

Por conta disso, é bastante provável que esses professores não consigam interpretar e implantar o currículo prescrito com autonomia tornando-os dependentes de materiais e orientações advindas do poder central. Por esses motivos:

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores.

Sabendo disso, há um interesse muito grande por parte da iniciativa privada em apoiar as reformas curriculares, pois elas são muito lucrativas para elas na

medida em que são as responsáveis pela elaboração de materiais de didáticos para adequar aos princípios e premissas previstos que vem no bojo da reforma. Em geral, são empresas no campo editorial, mas não somente, pois cada vez mais tem aparecido Fundações e Organizações Não-Governamentais (ONG) que, sob o pretexto de querer ajudar a melhorar a qualidade da escola pública, firmam “grandes parcerias” com o setor público educacional.

A Pearson, por exemplo, “está cada vez mais interessada no trabalho de ‘melhoria’ das escolas. Ela é ativa na definição dos problemas e em resolvê-los” (BALL, 2014, p. 205). Em razão de seu alcance e seu tamanho, essa empresa consegue acessar governos nacionais e agências multilaterais como é o caso da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outras, assevera o autor.

Com pretensa intenção de colaborar com a qualidade da educação essas empresas criam verdadeiras cartilhas que, em razão de sua suposta usabilidade, acabam tendo uma aceitação grande dentre os docentes que têm fragilidades formativas. Com isso, o que se percebe é que, no processo das políticas curriculares, empresas como a Pearson são jogadores políticos sérios, mas na maioria das vezes passam despercebidas na análise de políticas educacionais (BALL, 2014).

As políticas curriculares estão inseridas nas políticas educacionais porque se constituem como seu subconjunto. As primeiras “[...] são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos e que de forma alguma se restringem ao conceito racional da linearidade da política” (PACHECO, 2005, p. 107). Para esse autor, a política curricular, nessa perspectiva, não se traduz numa decisão central substanciada em parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas de regulação da construção cotidiana do currículo.

Assim, a política curricular é gestada e aplicada numa perspectiva interpretativa e, portanto, menos determinista, menos prescritiva, ou seja,

[...] num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e a vida pública, ou ainda num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, dado que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o actor por excelência na construção do currículo (PACHECO, 2005, p. 107).

Contudo, na prática não é bem isso que se observa, no Brasil, principalmente, como a aprovação da BNCC que se constitui em um documento de caráter

normativo que não é o currículo, mas orienta sua construção, assim como define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que, em tese, são essenciais e, portanto, deverão ser garantidas para todos os alunos da educação básica ao longo de seu processo formativo (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, a política curricular pode ser compreendida como:

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Em outras palavras a política curricular diz respeito ao conjunto de decisões ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento curricular a partir de instâncias de decisão política e administrativa estabelecendo, portanto, as regras do jogo do sistema curricular (SACRISTÁN, 2000). Na prática, essas políticas não dizem o que fazer, mas criam circunstâncias a partir das quais surgem um conjunto de opções para decidir o que fazer, especialmente definindo metas e resultados que as escolas deverão cumprir (BALL, 1994).

O NCP não foge a essas regras, ao contrário, foi elaborado seguindo os princípios e premissas da BNCC. Sua implementação poderá representar desafios e incertezas tanto para os docentes quanto para os gestores das escolas públicas do Estado de São Paulo.

2.2 Políticas Curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo nos anos de 1980 e 1990

As políticas curriculares do Estado de São Paulo, mais especificamente, da Secretaria da Educação (SEDUC) têm características próprias, mas não podem ser analisadas em desacordo com o pensamento curricular brasileiro. Essa perspectiva está alinhada com o fato de que o Estado de São Paulo enquanto unidade da federação e, em razão de sua influência no cenário econômico e político nacional, em geral, acompanha as orientações advindas do governo federal.

Em termos mais abrangentes, o que se observa é que as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos de 1920. A partir de então,

até a década de 1980, não houve a construção e o desenvolvimento de um pensamento curricular nacional tendo em vista que “[...] o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas”. Grosso modo, essas transferências tinham como foco a assimilação de modelos para a elaboração curricular, “em sua maioria de viés funcionalista”. Para tanto, os governos brasileiro e norte-americano firmavam acordos bilaterais no âmbito do programa de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2005, p. 13).

A partir da década de 1980, apesar da vigência da Lei Federal nº 5.692/1971 que estabelecia as diretrizes curriculares gerais para educação, especialmente, no tocante ao ensino de primeiro e segundo graus³, no país como um todo, surgem as primeiras iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares em vários estados brasileiros (SOUZA, 2006). Essas iniciativas estão vinculadas, dentre outras coisas, ao início da redemocratização do Brasil e ao enfraquecimento da Guerra Fria e tiveram como consequência o abalo da hegemonia do referencial funcionalista norte americano no currículo brasileiro. Em contrapartida, começa a ganhar força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas com destaque para a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido (LOPES; MACEDO, 2005).

Na perspectiva internacional, observa-se, principalmente, a influência da produção inglesa que se diversificava por meio de autores vinculados à Nova Sociologia da Educação e a tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux. Contudo, diferentemente do que ocorria até o final da década de 1970, essas influências não se faziam mais por meio de transferências oficiais. Ao contrário, passamos a contar com o desenvolvimento de pesquisas nacionais orientadas pelo pensamento crítico. Nessa nova perspectiva, a articulação do pensamento curricular brasileiro a produção internacional permitiu “o aparecimento de outras influências, tanto da literatura em língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu” (LOPES; MACEDO, 2005, p.14).

Apesar dos avanços no pensamento curricular nacional até então, no que diz respeito às reformulações curriculares em si, na década de 1980, não houve, em âmbito nacional, ações nesse sentido. O que se observa é que “as iniciativas estaduais foram antecipatórias em relação à ação do poder público federal e

³ Termos utilizados para designar os níveis fundamental e médio da educação atual que entraram em vigor com a aprovação da LDB 9.394/1996.

reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino” (SOUZA, 2006, p.205) em Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, conforme analisado por Cunha (1991).

No caso do Estado de São Paulo, a reestruturação deu-se a partir de 1983 por meio da implantação do ciclo básico (CB) tendo como pano de fundo a reorganização da escola pública de 1º grau (BONEL, 1993). Deste modo, instituído por meio do Decreto nº 21.833 de 21 de dezembro de 1983, o CB tinha duração mínima de dois anos, assim como as seguintes finalidades:

- I - assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais;
- II - proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;
- III - garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino aprendizagem (SÃO PAULO, 1983, p. 1).

Apesar da suposta flexibilidade curricular que esse documento buscava atribuir às escolas, é sabido que na perspectiva política, tratava-se de um projeto que tinha como meta a redução da seletividade no ensino fundamental que “[...] era marcado pela reprovação escolar” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 84) assim como garantir compromissos assumidos pelo governo paulista “[...] com a democratização do ensino e, da perspectiva pedagógica, [que] trazia significativas transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais” (SOUZA, 2006, p. 205).

É oportuno salientar ainda que a implantação do CB:

[...] no início dos anos 80, foi uma medida de impacto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau em um continuum durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, eliminando-se as reprovações no primeiro ano de escolaridade. A medida procurava combater um dos mais graves problemas do ensino fundamental em todo o país: inacreditáveis índices de reprovação e evasão de alunos já em seu primeiro ano de escola (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 92)

Mas não foi somente uma questão de reorganização com o intuito de romper com os altos índices de reprovação escolar. A proposta permitiu flexibilização curricular com relação aos critérios de agrupamento dos alunos, nos conteúdos e procedimentos de ensino, mas, talvez, a mudança mais radical tenha se constituído

na avaliação da aprendizagem que, até então, tinha, marcadamente, a função de promover e reprovar. Com a implantação do CB, passou a exigir “[...] uma avaliação de outro tipo, de dimensão educativa, capaz de reconhecer e valorizar os progressos dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática ao longo do processo ensino-aprendizagem” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 94).

A fase seguinte da reestruturação curricular, no Estado de São Paulo, deu-se a partir de 1985 cujo propósito era a elaboração das propostas curriculares para o então ensino de 1º grau (atual ensino fundamental) (SOUZA, 2006). Para tanto, a Seduc contou a participação de professores e especialistas que estiveram diretamente envolvidos nos trabalhos de construção das novas orientações.

Por trás desse novo projeto, dois aspectos marcantes nortearam as discussões. São eles: “o caráter inaceitável dos percentuais de repetência que se acumularam historicamente e o significado dos chamados objetivos da alfabetização” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 96).

É oportuno salientar que as orientações curriculares contaram com um referencial teórico ancorado nas proposições de Ferreiro e Teberosky (1985), assim como incorporaram aspectos dos princípios das teorias críticas do currículo (PALMA FILHO, 1989) na perspectiva da Nova Sociologia da Educação. Assim, dentre outras coisas, no bojo dessas orientações, estavam explicitavam-se “valores políticos e sociais, declarando o compromisso com as classes populares, favorecendo a apropriação do saber sistematizado e a qualidade do ensino público” (SOUZA, 2006, p. 206).

Em razão do conservadorismo vigente, à época, no campo educacional, especialmente em uma rede de ensino como a paulista, não é de estranhar que tenha havido rejeições com relação às formulações propostas do Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Não obstante, apesar das resistências, tais formulações:

[...] tiveram o mérito de provocar impacto não só na prática dos alfabetizadores, mas especialmente no adensamento da pesquisa na área, envolvendo lingüistas, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos dentre outros, além de indicar inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica baseada nos princípios que orientam essa proposta (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 96).

Não há dúvidas de que essa reestruturação causou impactos no *status quo* da política educacional da Seduc do final da década de 1980, mas trouxe ganhos

significativos para o campo curricular tanto na perspectiva da avaliação, quanto da organização dos tempos escolares e da formação docente.

Enquanto os anos 80 foram marcados por iniciativas de reestruturação curricular, nos Estados, na década de 1990, observamos um processo inverso, pois o protagonismo voltou-se para o âmbito federal tendo em vista que, a partir de então:

[...] acentuou-se, visivelmente, a atuação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares em todos os níveis de ensino que passou a assumir, inclusive, competências que vinham sendo historicamente exercidas no âmbito dos governos estaduais, tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio (SOUZA, 2006, p. 204).

Dentre outras prescrições, merecem destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aprovados em 1997 que:

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Essa iniciativa caminhava na mesma direção de reformas curriculares que vinham ocorrendo desde os anos de 1980 em diversos países do mundo tais como Inglaterra, Nova Zelândia, Suécia, Estados Unidos e Austrália, por exemplo. Todas essas reformas propunha uma unificação curricular sendo que a da Espanha que ocorreu no início da década de 90 foi a que mais influenciou na elaboração dos PCN, no Brasil.

Por conta disso, desde a publicação das primeiras versões dos PCN, foram contabilizadas inúmeras críticas acerca desse projeto as quais estavam vinculadas às experiências vivenciadas por outros países. Grosso modo, as críticas estavam referenciadas “aos trabalhos de Michael Apple e Gimeno Sacristán sobre reformas curriculares em curso, respectivamente, nos Estados Unidos e na Espanha (LOPES, 2006, p. 129).

A despeito de todas as críticas, os PCN foram ganhando força, a princípio como referenciais que orientaram a elaboração de materiais e livros didáticos, mas aos poucos, foram se consolidando tornando-se, em certa medida, obrigatórios, porque, na década de 1990, políticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) colaboraram para sua institucionalização em âmbito nacional. É oportuno

sinalizar que, no início dos anos 2000, foram publicados, por parte do Governo Federal, recomendações para a política pública de livro didático na qual demonstrava a necessidade de os livros didáticos estarem alinhados com os PCN, conforme pode ser constatado no trecho apresentado, a seguir:

A necessidade de reformulação do PNLD apoia-se, fundamentalmente, na busca de superação dos limites pedagógicos próprios de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais. As atuais exigências sociais impõem a revisão de paradigmas. Essas novas exigências encontram-se representadas, em especial, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC, embora sem o caráter de obrigatoriedade que marca o atendimento à LDB e às Diretrizes do CNE, contemplam essas novas demandas, constituindo-se em referências que, sendo de âmbito nacional, pressupõem adequações às realidades locais (BRASIL, 2001, p. 25).

Nota-se, que as recomendações que serviram de base para os grupos editoriais deixa explícita a necessidade de reformação do PNLD que, dentre outras coisas, recomendavam que os livros didáticos atentassem para os pressupostos dos PCN que mesmo não tendo caráter obrigatório contemplavam novas demandas e, portanto, constituíam-se em referenciais nacionais a atualização dos livros didáticos. Ou seja, do currículo nacional.

Com relação ao Estado de São Paulo, nessa década não foram identificadas reestruturações curriculares, pois o foco das políticas educacionais dessa rede de ensino foi a produção de materiais de orientação curricular para nortear a prática docente com o intuito de subsidiar a prática docente na implementação do projeto de reorganização da escola de 1º grau vigente até meados da década de 1990 (SOUZA, 2006). O que se observou, portanto, a maior parte desses materiais serviram para a Seduc desenvolver a formação continuada docente. Com relação à finalidade:

[...] esse material pode ser visto como uma modalidade de texto didático para a formação de professores em serviço. Nesse sentido, constituem objetos culturais de transmissão de saberes. Trata-se, portanto, de dispositivos pedagógicos que buscam instituir um discurso educacional e informar a prática. Podem ser vistos ainda como auxiliares do ensino, na medida em que muitas publicações trazem sugestões de atividades para os professores desenvolverem em sala de aula (SOUZA, 2006, p. 207).

Para dar conta dessa empreitada, a Seduc contava com a parceria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) para a publicação desses materiais cujas

tiragem chegavam a 30 mil exemplares para distribuição nas escolas de sua rede de ensino. Como todo material curricular não tem neutralidade, nesse caso não era diferente, pois esses materiais, de caráter institucional, serviram de meio para a “difusão e propaganda da política pedagógica dos governos paulistas e pela formação contínua de milhares de professores” (SOUZA, 2006, p.208). Essa prática durou até o final da década de 1990, quando, essas instituições passaram por contingenciamento em razão das políticas públicas alinhadas com a reforma do Estado vigente tanto no âmbito nacional como estadual.

Não obstante, paralelamente com a produção de materiais instrucionais, a partir de 1995, no Estado de São Paulo iniciaram os processos de concepção e implantação de reformas educacionais que tiveram influência, principalmente, nos anos 2000. Essas mudanças começaram a ser gestadas sob o comando da então secretária de educação Rose Neubauer, que permaneceu na função de 1995 a 2000. Ou seja, no primeiro mandato do Governo Covas (1995-98) e parte do segundo (1999-2000), até a morte deste. De certa forma, “[...] foi nesse período que se programaram as mudanças mais profundas e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista” (RUSSO, 2014, p.4).

Em seu primeiro mandato, Mário Covas instituiu o Programa Estadual de Desestatização (PED), instituído pela Lei 9.361 em 05 de julho de 1996 que, dentre outras seus objetivos, apresentava, na alínea a; inciso II do 1º artigo, as orientações para a implementação da política educacional qual seja “a concentração de esforços e recursos nas atividades em que a presença do Estado seja indispensável para a consecução das prioridades de governo, especialmente nas áreas de educação, saúde e segurança pública” (SÃO PAULO, 1996, p.1).

A então secretária da educação de São Paulo, Rose Neubauer considerando as determinações do PED pauta sua gestão orientada com base nesse programa, assim como nas orientações do ideário neoliberal. Assim, implementou um conjunto de deliberações com o intuito de dar conta das prioridades do governo Covas. Assim, na segunda década de 1990, a educação pública paulista passou a contar com os seguintes programas:

[...] inserção da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, aprovação de novo Plano de Carreira para o magistério, reorganização da estrutura física da Rede, implantação de classes de aceleração, criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município e incentivo à municipalização do Ensino Fundamental de ciclo I, reclassificação de alunos no ensino

fundamental e médio, criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras. (MOREIRA, ANGELO, s/d. apud NUNES, 2012, p.6)

Esse conjunto de programas e projetos se constituíram nas políticas públicas de educação do Estado de São Paulo na década de 1990 e, portanto, nas políticas curriculares. Em razão de sua abrangência e impactos, essas políticas geraram debates acalorados no meio político, na sociedade civil, assim como foram objeto de inúmeros estudos e pesquisas (CORTINA, 2000; MESSAS, 2002; SANTA CRUZ, 2008; VILELA, 2002).

2.3 Políticas Curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo nos anos 2000

As políticas públicas do Estado de São Paulo, nos anos 2000, não foram gestadas nesse período, mas sim na década anterior, mais precisamente, a partir de 1995 quando Mario Covas assume o executivo estadual, em seu primeiro mandato. Além disso, não foram políticas isoladas, mas sim em consonância com as políticas públicas de educação do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC) que, assim como Mario Covas eram filiados ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em razão da filiação partidária, assim como das concepções políticas, tanto no âmbito estadual quanto no nacional, foram desenvolvidas políticas públicas de educação da mesma inspiração político-ideológica assim como utilizadas estratégias equivalentes com o intuito de implantar e justificar um projeto político com viés capitalista. Para tanto, valeram-se do cenário internacional, então vigente, que era favorável à instituição de reformas socioeconômicas e políticas que buscavam propor “[...] um modelo de regulação que atendesse às demandas da globalização e do neoliberal de Estado”. Para tanto, esses governos (federal e estadual) puderam contar “[...] com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que fomentavam reformas naquela direção” quais sejam: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF⁴) (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 277).

Em termos mais específicos, as políticas curriculares do Estado de São Paulo, dos anos 2000, se inserem em um Programa de Ação do Governo José Serra (2007-2010) com metas e ações audaciosas e coerentes com as políticas do governo FHC. Esse projeto educacional intitulado “São Paulo Faz Escola” (SPFE) tendo sido instituído em 2008 faz parte da política pública de educação paulista que, à época, se constituiu em 10 ações que deveriam ser cumpridas até 2010.

São elas:

a) Implantação do Projeto Ler e Escrever, b) Reorganização da progressão continuada, c) Currículo e expectativas de aprendizagem, d) Recuperação da aprendizagem, e) Diversificação curricular do Ensino Médio, f) Educação de Jovens e Adultos, g) Ensino Fundamental de 9 anos, h) Sistemas de Avaliação, h) Gestão dos resultados e política de incentivos, i) Plano de obras e investimentos (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 279-280).

Conforme se observa, são ações ousadas, mas estavam em sintonia com as diretrizes políticas do Estado, assim como do Governo Federal. Ademais, em certa medida, essa política estava alinhada com a grandiosidade da rede estadual paulista tanto em dimensão, pois é uma das maiores do mundo, bem como com necessidade de alcançar as primeiras posições no *ranking* de avaliações de âmbito nacional.

Com relação ao currículo propriamente dito, nas palavras da Seduc, com a implantação dessa proposta “[...] pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Para tanto, essa rede de ensino afirma que:

Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados (SÃO PAULO, p. 7).

De fato, não foi um projeto que surgiu em 2008, mas sim que estava sendo gestado desde a década de 90 quando o governo paulista toma para si as mesmas orientações políticas do governo federal. Assim, a Seduc, com vistas a implementar o SPFE, teve duas iniciativas que se complementam, conforme descritas, a seguir:

⁴ Tradução de United Nations Children's Fund (UNICEF)

A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo (SÃO PAULO, 2010, p. 7).

Essas práticas não são contraditórias, ao contrário, de fato, são complementares, assim como fazem parte do arcabouço político dessa rede de ensino. Tem sido comum, observarmos, na Seduc, o exercício de fazer consulta à rede pública com o intuito de argumentar que determinado projeto contou com participação dos educadores, que não foi algo que veio pronto. Contudo, é sabido que essas consultas se inserem em conjunto de ações por parte de Dirigentes Regionais de Ensino que estão a serviço da Seduc e que não medem esforços para, até mesmo, impor aos profissionais da educação (professores, professores, coordenadores, diretores e supervisores de ensino) condições para que participem dessas consultas. Para tanto, criam espaços, fazem convocações em horário de trabalho, dentre outras coisas, para que a “participação” seja garantida. Portanto, na maioria das vezes, são participações voluntárias, mas situações forçadas para que um quantitativo seja alcançado com vistas a corroborar uma suposta consulta pública, assim como instituir uma política curricular.

É oportuno salientar que, adicionalmente, fez parte desse processo de implantação do SPFE uma série de encontros da então Secretária da Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, com Diretores de Escola, Supervisores de Ensino e Dirigentes Regionais de Ensino. Esses últimos eram os responsáveis por organizar as caravanas para garantir o público nos encontros que não foram poucos e, portanto, bastante onerosos para os cofres públicos.

Para ilustrar o exposto, em janeiro de 2008, no lançamento do SPFE, em um desses encontros realizados em colégio particular da zona norte de São Paulo Castro discursou para mais de 2.200 educadores, conforme destacado, a seguir:

Durante os dias 23 e 24 de janeiro, quase 2200 dirigentes, supervisores e diretores de escolas da capital e municípios da Região Metropolitana receberam orientação sobre como será a prática em sala de aula dos conteúdos propostos para as seis primeiras semanas letivas, com os alunos de 5ª a 8ª e Ensino Médio, consideradas fundamentais para a implantação da nova proposta curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p. 1 – destaque no original).

Esse foi o primeiro de muitos encontros realizado por Castro com a intenção de divulgar a proposta curricular de 2008. Em geral, nessas reuniões de trabalho (é esse o termo usado pela Seduc para designar as inúmeras reuniões que realiza com profissionais da educação, mas não exclusivamente), Castro fazia “[...] um balanço do andamento das ações previstas para cada uma das dez metas para a educação pública de São Paulo, que serão implantadas até 2010” (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

Em outras palavras, tratava-se de ação de *marketing* para Seduc para divulgar o currículo paulista para os profissionais da educação sob a alegação de que todo aquele esforço visava dar oportunidades reais para que o aluno pudesse. Contudo, em seu discurso ela deixava claro para os participantes que os alunos só teriam oportunidades de aprendizagem se pudesse contar com o empenho de todos os profissionais da Seduc. Nesse encontro, Castro asseverou:

‘O que eu espero de vocês [dirigentes, supervisores e diretores de escolas] é uma atuação firme no monitoramento das ações, na implantação do currículo, na motivação dos professores, na integração das equipes. Que sejam o elo entre a secretaria e a ponta, a sala de aula’ (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

A ideia de monitoramento, que ganhou força na década seguinte, já fazia parte do discurso da Seduc em 2008, conforme pode ser constatado nessa fala de Castro. Em razão disso, as cobranças por resultados se constituíram em práticas recorrentes nas Diretoria de Ensino da nas escolas da Seduc sob o pretexto de que o aluno deveria aprender, mas o foco dessa política era a melhoria de indicadores educacionais.

Outro encontro realizado pela Secretária ocorreu também no final de janeiro de 2008, mais precisamente, nos dias 28 e 29 tendo a mesma intenção, qual seja, a divulgação do currículo paulista e as metas da nova política educacional. Esse encontro tem um público maior do que o realizado em São Paulo, pois contou com 3.500 representantes ligados a então Coordenadoria de Educação do Interior (CEI). Na manchete desse encontro a Seduc destaca:

Encontros com dirigentes, supervisores de ensino e diretores de escolas de 610 municípios do interior paulista completam o programa de apresentação à Rede dos principais projetos previstos pela Secretaria da Educação para o planejamento de 2008 e ações do Plano de Metas que será implantado até 2010(SÃO PAULO, 2008, p. 1 – destaque no original).

A proposta desse encontro era apresentar aos participantes, o material didático criado pela Seduc, com destaque para o “Jornal do Aluno” e a “Revisa do

Professor” que foram utilizados nos 42 dias letivos de 2008, assim como “[...] o material do primeiro bimestre com o conteúdo da Proposta Curricular para EF (Ciclo II) e EM- Documento Base, Cadernos do Gestor e Cadernos do Professor” (SÃO PAULO, 2008, p.1). Como não poderia ser diferente, nessa ocasião, os presentes tomaram conhecimento das principais mudanças previstas pela política educacional da época, com ênfase nas ações voltadas para o ensino médio, a educação de jovens e adultos e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

No ano de 2008, inúmeras outras ações ocorrem no âmbito da Seduc tais como: apresentação da proposta curricular a um grupo de Secretarias de Estado da Educação (de diferentes unidades da federação) quem compõem o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentação dos conteúdos e das ações em andamento para a implementação do da proposta curricular de São Paulo para o Conselho Estadual de Educação, capacitação de educadores, dentre outras. Enfim, a Seduc buscou dar visibilidade ao novo currículo com forma de institucionalizar a nova política educacional do Estado de São Paulo.

Em termos práticos, em fevereiro de 2008, as escolas públicas do Estado de São Paulo tomaram conhecimento do “*jornalzinho do Estado*” que, sob o título de *São Paulo Faz Escola*, foi distribuído em todas as escolas públicas dessa rede de ensino. Esse jornal trazia notícia, curiosidades e sugestão de atividades para os professores. Ou seja, apesar das críticas, especialmente dos professores, há também quem defenda esse material, conforme descrito, a seguir:

O Jornal, escrito em uma linguagem direta e focada no aluno, apresenta o conteúdo das diferentes disciplinas, distribuído pela quantidade de aulas de cada uma e destinado às várias séries. Com temas atuais e partindo de questões contemporâneas, estabelece, nos textos curtos que apresenta, uma relação com conceitos e temas que deverão ser ampliados pelo professor em sala de aula (ZAN, 2012, p. 60-61).

Nota-se, portanto, que havia uma preocupação grande por parte da Seduc em elaborar um material didático que, em tese, poderia favorecer o trabalho docente, bem como ter boa aceitação por parte dos alunos. Assim, adicionalmente, foram lançados outros materiais e recursos para subsidiar tanto o professor quanto a direção e coordenação na implementação da proposta curricular paulista do SPFE tendo em vista que “Além desse material impresso, Jornal e Revista para o professor, a equipe gestora e os professores receberam orientações por meio

de vídeos tutoriais que apresentavam princípios da organização do material” (ZAN, 2012, p. 61).

Não obstante, essa suposta facilidade se constituiu num instrumento de entrave da autonomia docente que já tinha sido limitada pelas políticas anteriores, pois impuseram à Seduc um modelo pedagógico pré-definido (MARSIGLIA, 2011) e portanto, “[...] acabou ainda mais tolhida, tendo em vista que tais ações definiram não apenas os conteúdos de ensino, mas as expectativas de aprendizagem para os alunos, por meio da definição de um modelo educacional bastante detalhado” (RAMOS, 2016, p. 564). Cabe sinalizar que esse novo modelo curricular engessava o cotidiano escolar, pois se concretizava por meio de cartilhas voltadas para professores (Revista do Professor) e aluno (Jornalzinho) na perspectiva das “pedagogias do aprender a aprender”, assim como no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos (CONSTANCIO, 2012; PAES, 2012).

Com relação ao aprender a aprender, a proposta curricular de São Paulo (2008) tem a seguinte concepção e princípio de que:

[...] ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma ‘comunidade aprendente’, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem hoje é que a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal (SÃO PAULO, 2010, p. 11).

Pressupõe-se com isso que o professor não é protagonista do ato de ensino, assim como o aluno não é, mas em conjunto eles podem aprender juntos, numa perspectiva colaborativa mediada, principalmente pelas tecnologias. Para tanto, isso requer o desenvolvimento de competências que se constitui numa segunda premissa do currículo paulista de 2008 que buscou articular os componentes curriculares e as atividades escolares com as expectativas de aprendizagem dos alunos no decorrer dos anos.

Nessa perspectiva,

[...] a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

Em outras palavras, a Seduc, ao propor o currículo de 2008 por meio do SPFE considerou que um currículo referenciado em competências, tem tese, aceita “o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno” (SÃO PAULO, 2010, p. 12).

Há outras premissas como a associação do currículo com a cultura por considerar que “[...] as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento” (SÃO PAULO, 2010, p. 11), assim como a articulação com o mundo trabalho pelo entendimento de que a “[...] preparação básica para o trabalho em determinada área profissional [...] pode ser realizada *[também]* em disciplinas de formação básica do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010, p. 24).

Em razão de essas premissas e princípios estarem alinhadas com a administração capitalista, o SPFE recebeu muitas críticas, mas isso não o impediu de perdurar de 2008 a 2019. Não obstante, é provável que, se não houvesse a necessidade de apresentar uma proposta curricular articulada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o SPFE poderia sobreviver por muito tempo. Além disso, o novo currículo paulista, objeto desta investigação, não sofreu grandes mudanças, conforme poderá ser observado, na seção seguinte.

Em termos mais específicos, o SPFE recebe críticas principalmente, em razão da centralidade desse modelo de currículo o que acaba limitando a autonomia docente. Mas essas críticas costumam ser mais abrangentes, voltadas para as políticas educacionais paulistas, conforme pode ser observado, a seguir:

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho (SANFELICE, 2010, p. 151).

Em face ao exposto, fica evidente que se trata de uma política pública de educação que coaduna com o ideário neoliberal alinhada às exigências da administração capitalista (ALMEIDA, 2019). O currículo, por sua vez, está inserido nessas críticas porque é parte integrante dessa política educacional.

Por fim é importante salientar que, no ano de 2013, a SEDUC promoveu discussões curriculares, mas com foco somente nos anos iniciais do ensino fundamental com destaque para as áreas de ciências, história, arte e educação física. Essas “[...] discussões resultaram em documentos de Orientações Curriculares publicados entre 2013 e 2015” (SÃO PAULO, 2019), mas não podem ser consideradas reformas curriculares.

3 A ELABORAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA NA PERSPECTIVA DOCUMENTAL

Busca-se, com esta seção, traçar uma linha de tempo da elaboração dos documentos curriculares, assim como do currículo paulista. Além disso, serão apresentados alguns aspectos inerentes ao currículo, com destaque para sua construção e concepção.

3.1 Linha de tempo dos documentos curriculares

Antes de discorrer o novo currículo paulista cabe traçar uma linha do tempo tanto dos documentos curriculares, assim como da construção do novo currículo paulista. Esse passo se faz necessário porque fez parte da metodologia da SEDUC tanto para o processo de elaboração quanto de divulgação do currículo para a comunidade escolar.

Como o novo currículo paulista, assim como as políticas curriculares têm correlação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe ideia de se propor um documentador orientador do currículo, não é novo, pois a Constituição Federal de 1988 já previa, em seu artigo 2010, a criação de uma BNCC para o ensino fundamental (BRASIL, 1988). É sabido que os PCN, em certa medida, caminharam nessa direção, mas, por motivos diversos, não tiveram o caráter normativo tal como o preconizado na BNCC.

Na década seguinte, a Lei Federal nº 9.394/1996 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 26 determina criação de uma base nacional comum para a educação básica. À época não se falava BNCC e sim base nacional comum, mas a intenção era garantir que todos alunos, independente que onde estivessem no território nacional tivessem acesso ao mesmo conteúdo. Assim, de acordo com o texto deste dispositivo legal cujo texto já está alterado pela lei nº 12.796/2013:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 16).

A possibilidade de a Base Nacional Comum (BNC) se complementada por uma parte diversificada (PV) representada, de certa forma, uma alternativa à centralidade absoluta do currículo. Entretanto, o que se observou é que a LDB apenas definiu componentes curriculares deixando para as escolas e os professores a liberdade de escolher conteúdos de acordo com os objetivos de cada nível de ensino e proposta pedagógica. Cabe destacar que a PV, na perspectiva de documentos federais:

[...] enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal (BRASIL, 2013, p. 32).

Em outras palavras, a PV garante uma flexibilidade curricular que reconhece as diversidades locais e estudantis que, a princípio, a BNCC não parece distinguir. A discussão sobre a articulação da BNC com a PV encontra-se bem definida no Parecer com Conselho de Educação Básica (CEB) nº 04/1998.

De 1998 a 2013, foram publicadas as diretrizes curriculares nacionais da educação básica nas quais há referência sobre a BNCC. Inicialmente, considerava-se que a BNC articulada à PV tendo como pressuposto o contido da LDB de 1996,

[...] supõe um novo paradigma curricular que articule a Educação Fundamental com a Vida Cidadã. O significado que atribuímos à Vida Cidadã é o do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor (BRASIL, 1998, 9).

Considerava-se necessária a proposição desse documento porque, na concepção deste documento, o PCN apesar de serem nacionais não tinham caráter obrigatório porque respeitavam o princípio federativo de colaboração nacional. Assim, caberia à União, por meio do Ministério da Educação (MEC), o estabelecimento de conteúdos mínimos, nos termos do artigo 9º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1998). Com relação aos PCN, cabe salientar que:

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 10).

A princípio não há nesse documento, nenhum caráter normativo tal como ocorre com a BNCC apesar de sido aprovado com a intenção de se constituir em um currículo nacional. Por conta disso sofreu muitas críticas, especialmente, porque a aprovação desse documento estava associada a “[...] determinação político-econômica internacional sob princípios neoliberais e homogeneidade cultural” (LOPES, 2006, p. 129).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas em 2013 destacaram a necessidade do estabelecimento de bases comuns nacionais para a educação de nível básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), assim como:

[...] para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Depreende-se, portanto, que este documento intenciona orientar a formulação de orientações que assegurem a integração curricular nas diferentes etapas de ensino.

No ano seguinte, foi aprovada a Lei Federal nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que define a BNCC como parte das estratégias para alcançar as metas 2,3 e 7. No caso da meta 15 a referência a BNCC está articulada com a formação de professores, mas não desvincula da educação básica, pois trata da necessidade de reformulação dos currículos das licenciaturas e a estimulação da renovação pedagógica com o intuito de assegurar o foco no aprendizado dos estudantes. Para tanto, propõe que haja um equilíbrio na carga horária desses cursos que entre formação geral e conhecimentos didáticos incorporando o emprego de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), assim como a articulação com os currículos da educação básica (BRASIL, 2014).

Com relação à BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, sua gestão inicia-se em 2015 cujo processo foi bastante complexo culminando em sua aprovação em dezembro de 2017. O ponto de partida foi a realização do I Seminário Interinstitucional promovido pelo MEC (2015) que contou com a participação de assessores e especialistas. Nesse seminário foi instituída a Comissão de Especialistas para a elaboração da BNCC (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Apesar desses trabalhos, em tese, terem iniciado em 2015, em outubro deste mesmo ano, há havia registros que permitiram dar início à consulta pública para construção da primeira versão da BNCC. A intenção era que a sociedade civil pudesse opinar sobre o projeto que ainda era embrionário dando a entender que seria uma construção coletiva. Assim, considerando o número de contribuições, qual seja, mais de doze milhões, tudo indica que tal objetivo foi alcançado.

De posse dessas contribuições, em meados de 2016, o MEC já tinha em mãos a segunda versão que foi organizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). A partir então, foram realizados, âmbito nacional, seminários que contaram com participação de professores, gestores e especialistas, assim como do público em geral (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, que tinha sido sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foram realizados por todo o Brasil seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, através de um processo colaborativo e com base na segunda versão a qual foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que a homologou em abril de 2017.

A partir de 2018 iniciaram os trabalhos de elaboração dos currículos estaduais tendo como ponto de partida as orientações da BNCC. Esse processo, em alguns estados foi concluído em dezembro de 2019 como é o caso de São Paulo, conforme pode ser constado na subseção seguinte.

3.2 Percurso da elaboração do currículo paulista

A descrição do percurso de elaboração do currículo paulista tem como base uma linha de tempo que consta do próprio currículo, assim como de um documento utilizado para formação de profissionais da Seduc intitulado “implementação do currículo paulista. Portanto, são informações lineares que trazem elementos mais detalhados para análise, apenas inferências.

Assim, analisando-se o documento fica evidente que 2018 foi um ano de muito trabalho, pois o processo de elaboração do currículo deu-se em dez meses até a entrega da versão final ao Conselho Estadual de Educação (CEE) em novembro desse ano. Essa pressa pode gerar preocupações com relação à qualidade de um documento que impactará na vida de milhares de crianças, jovens estudantes, assim como de profissionais desta rede de ensino. Contudo, como a Seduc já tem larga experiência na implementação de políticas curriculares centralizadas, de certa forma, o novo currículo constituiu em rearranjos da proposta anterior acrescida das determinações da BNCC.

Em linhas gerais, em fevereiro de 2018, a Seduc definiu a estrutura de governança que deu sustentação e organizou a agenda para iniciar o processo de elaboração do currículo paulista. Como São Paulo, em geral, segue a mesma metodologia do governo federal, adotou uma metodologia similar à utilizado pelo MEC para construção da BNCC no processo de elaboração do currículo paulista. Assim, em março de 2018 foi definido o dia D da BNCC nas escolas. A ideia era que gestores, professores coordenadores e professores conhecessem os princípios e fins da BNCC, em especial, as dez competências gerais.

Este dia não foi definido pela Seduc, mas sim pelo MEC que determinou que no dia 06 de março de 2018, em todas as escolas públicas do Brasil, fossem feitas discussões sobre a BNCC. Esse foi um evento que movimentou as escolas, assim como gerou muitas críticas em razão da imposição da suposta necessidade de debate.

Como era uma ação de interesse do MEC, o então ministro da educação, Mendonça Filho, participou do evento em São Paulo quando teceu o seguinte comentário:

“É a mobilização de todos os gestores municipais e educadores do país para que tenhamos a definição de currículos, respeitando a base que

assegure os direitos e os objetivos de aprendizagem igual e de melhor qualidade para todas as crianças e jovens do Brasil” (MENDONÇA FILHO, 2018, p.1, aspas no original) destacou o ministro.

A ideia era que esse dia se constituísse no ponto de partida para a proposição de debates com o intuito de promover a mobilização e o engajamento de profissionais e educadores das redes de ensino municipal, estadual, bem como as escolas da iniciativa privada.

No período de abril a julho de 2018, a Seduc, por meio de especialistas e redatores elaboraram a primeira versão do currículo que serviu de referência para realizar a primeira consulta pública. Em razão de ter havido um acordo de cooperação entre a Seduc e 612 municípios paulista, a Seduc contou também com a participação de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) que participaram diretamente do processo de elaboração do Currículo Paulista. Em razão desse esforço conjunto:

A primeira versão, resultante da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual, foi disponibilizada para Consulta Pública, com base em formulário online, no período de 12/09 a 05/10/2018 (SÃO PAULO, 2019, p.4).

Esse período de consulta foi também caracterizado pela Seduc como percurso formativo, pois nos meses de agosto de setembro, foram realizadas várias ações formativas nas 91 Diretoria de Ensino (DE) do Estado com a intenção apropriação da primeira versão, assim como fazer sugestões de mudanças. Para tanto, as DE e as escolas criaram espaços para que educadores, alunos, pais e população em geral pudessem participar da consulta pública *online*. Como resultado desse processo a Seduc:

[...] contou com a participação de 44.443 pessoas, que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório do Currículo Paulista e outras 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares. Os redatores incorporaram as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, o que resultou em uma segunda versão do Currículo Paulista, discutida em 82 seminários regionais, realizados no período de 22/10 a 30/10/2018. Participaram desses seminários 29.786 professores e gestores educacionais das redes públicas e privada de 611⁵ municípios (SÃO PAULO, 2019, p. 4).

⁵ Cabe salientar que há divergência do número de municípios que fizeram parte da parceria para a elaboração do currículo paulista. A informação obtida, na Seduc, foi que um município abriu mão da parceria, mas não informado o nome dele.

A participação não foi livre, mas direcionada, pois, as DE receberam uma planilha que constava as habilidades e competências da BNCC e as propostas pelo currículo paulista. As modificações eram permitidas desde que houvesse justificativa e proposição de mudança. Mesmo assim, o número de contribuições foi bastante expressivo, conforme pode ser observado nesse excerto extraído da Indicação nº 179/2019 do CEE que analisou o Currículo paulista.

No mês de outubro as DE organizaram seminários que contaram a participação de professores das escolas sob sua jurisdição, diretores e supervisores de ensino. Paralelamente, a Seduc e a Undime deram sequência nos trabalhos de elaboração da versão dois do currículo que, no mês de novembro fizeram a sistematização dos resultados da consulta pública e elaboração da versão três.

Esses seminários geraram debates acalorados, mas também se constituíram num espaço de socialização de práticas pedagógicas entre escolas e educadores. Cabe salientar que a versão dois do currículo paulista “foi discutida em 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas”. Como resultado, foram enviadas, por parte dos participantes, propostas de novas habilidades, assim como alterações, revisões ou até mesmo exclusões de habilidades nos diferentes componentes curriculares tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

Em dezembro de 2018, a Seduc encaminha ao CEE a versão final do currículo para análise e homologação. A princípio, a Seduc entendeu que os trabalhos estavam finalizados, mas o texto, após análise do CEE, foi devolvido para receber alguns acréscimos cujos trabalhos foram realizados no primeiro semestre de 2019.

No período de janeiro a junho de 2019 foram feitas adequações no documento original do novo currículo paulista a partir do cotejo do CEE que se constituiu de:

- revisão da estrutura geral do documento, com vistas a padronizar os assuntos/conteúdos abordados nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e os documentos de apresentação das diferentes áreas do Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso);
- b) inserção, na introdução do documento, de registro de experiências anteriores do Estado de São Paulo, na construção de currículos municipais e estadual;

- explicitação e/ou detalhamento dos fundamentos e prioridades pedagógicas do Currículo Paulista, em atendimento às definições da BNCC: a educação integral, o compromisso de toda a equipe escolar com construção da base alfabética até o 2º ano do Ensino Fundamental, com o letramento e os multiletramentos, com o estímulo ao protagonismo dos estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida – nesse último caso, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental – e, ainda, a ênfase à tecnologia digital, no sentido de considerar o aluno como consumidor e produtor de tecnologia;
- inserção de referências à gestão da aprendizagem a serviço do desenvolvimento das competências definidas na BNCC, com destaque para a seleção de metodologias e estratégias de ensino e de avaliação formativa (SÃO PAULO, 2019, p.4).

Nota-se que foram orientações de caráter pedagógico, teórico e organizacional que buscou conferir ao documento características similares aos documentos anteriores, em especial, o SPFE. Dada a importância de ter uma diretriz curricular, essas orientações acabaram agregando contribuições significativas ao novo currículo paulista as quais foram totalmente acatadas tendo em vista o documento final.

No mês de julho a Seduc dedicou à construção de materiais de apoio à implementação do currículo que foi homologado, em agosto de 2019, pelo CEE. A partir de setembro de 2018, deram início as atividades de formação do currículo paulista. Em geral, essas atividades ocorreram por meio da formação, em nível central de um representante da Supervisão de Ensino e outro do Núcleo Pedagógico. Em nível local, esses profissionais multiplicaram as ações formativas para todos os professores coordenadores e diretores das escolas das 91 DE valendo-se dos recursos tecnológicos da educação a distância.

3.3 Propósitos e princípios do novo currículo paulista

Esta subseção tem como de partida a leitura e análise do texto original do NCP. Para tanto, o foco de análise são as seguintes seções deste documento que tem como título central “O currículo paulista: uma construção colaborativa” que inicia com a apresentação do documento.

Com relação à apresentação do NCP que, estranhamente, não está assinada pelo Secretário da Educação destaca, no parágrafo inicial, a rede de colaboração que foi firmada entre representantes das redes estadual e municipal, assim como do setor privado. Por meio dessa parceria, de acordo com o texto de apresentação,

foram associados saberes, procedimentos, reflexões e experiências relacionados à prática docente nos diferentes componentes curriculares.

Está explícita a informação de que o NCP tem a intenção de traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas dos diferentes municípios que fizeram parte do regime de cooperação. Ademais, é reforçada a ideia da sinergia do NCP com a BNCC da educação infantil e ensino fundamental aprovada em 2017 o que é reforçado um pouco mais adiante, pois a centralidade do currículo baseado em competências permanece neste novo documento. Além disso, é destacado o respeito aos currículos e orientações curriculares das redes públicas de ensino e privada que farão uso do currículo.

Há um pressuposto explícito na apresentação do NCP que é a concepção de que esse documento representa um passo decisivo em prol da melhoria da qualidade da educação no Estado de São Paulo. Isso não representa nada de novo, pois é um discurso que está presente na apresentação de vários documentos da Seduc, mas o que se observa é que o novo é sempre melhor que o antigo, mas na realidade são documentos cujos pressupostos e princípios são muitos similares.

Neste caso, a qualidade da educação não diz respeito somente ao desempenho estudantil, mas também à formação docente, aos materiais didáticos, dentre outros. Ou seja, há um destaque para o avanço na qualidade da educação:

[...] no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (SÃO PAULO, 2019, p. 12).

Trata-se, portanto, de uma concepção de qualidade alargada, pois compreende o arcabouço curricular e político da Seduc com um todo. O curioso é que há referência à qualidade da infraestrutura que, na maioria das escolas é bastante deficiente. Contudo, não há, objetivamente, informações de como Seduc pretende investir na infraestrutura escolar necessária ao desenvolvimento de trabalho dos educadores (professores, gestores, funcionários). Assim, corre-se o risco de que essa qualidade fique muito mais no discurso e na expectativa de melhoria de indicadores educacionais os quais requerem muito esforço dos profissionais que trabalham com recursos parcos.

Logo após a apresentação vem a introdução do NCP que faz um destaque para a grandiosidade da Seduc, assim como do Estado de São Paulo. Para reforçar

este pensamento trazem o título “O Estado de São Paulo: números que impressionam!”.

Para demonstrar a dimensão do Estado, são feitas várias comparações numéricas com relação à população de São Paulo (Estado) com países da Europa e da América do Sul. Em seguida, a atenção se volta para os números de matrículas na educação básica que já foram bem maiores, pois o quantitativo apresentado para as redes estadual, municipal e privada, em 2019 (7.433.421 matrículas) já pertenceu somente à Rede Estadual Paulista de ensino há poucos há alguns anos.

Não obstante, apesar da redução do número de matrículas na Seduc, ainda assim é uma das maiores redes públicas de ensino do mundo. Por esse motivo, não há como discordar, em partes que:

Tais dados ressaltam, por um lado, o desafio enfrentado pelo Estado de São Paulo para assegurar educação de qualidade a todos os estudantes matriculados nas escolas paulistas; por outro, a importância que o Currículo Paulista representa para a garantia de um patamar comum de aprendizagens (SÃO PAULO, 2019, p. 15).

De fato os números representam desafios tanto para Seduc quanto para as demais redes de ensino que firmaram o acordo de cooperação para a elaboração do NCP, mas não há como deixar de mencionar os desafios que os educadores dessas redes de ensino vem enfrentando, há anos, em face de uma política educacional marcadamente orientada pelos princípios da gestão capitalista. Apesar do discurso otimista da Seduc, não há como garantir que um currículo, por si só, venha representar a garantia de aprendizagens comuns a todos os estudantes. A melhoria da qualidade da educação não pode ser mensurada somente pelos propósitos de uma política curricular, pois se não houver investimentos em recursos humanos, por exemplo, não há como implementar a própria política curricular.

Em seguida, o documento faz uma retrospectiva das políticas curriculares do Estado de São Paulo tomando como marco a Lei Federal nº 5.692/1971, mas não como referência e sim porque as políticas educacionais de São Paulo têm sua gênese na vigência dessa lei, com destaque para as décadas as duas últimas décadas do século XX. Nos anos 2000, a ênfase está na política curricular paulista de 2008, com destaque para os programas Ler e Escrever que teve como o foco os anos iniciais do ensino fundamental e o São Paulo Faz Escola voltado para o Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio. Essas políticas foram discutidas em seções anteriores deste texto (2.2; 2.3 e 2.4).

Há também uma descrição do processo utilizado para a construção do NCP no qual a Seduc dá uma ênfase grande no regime de colaboração firmado com os 645 municípios do Estado, assim como com a rede privada. Contudo, merece destaque a subseção seguinte que aborda os fundamentos pedagógicos do NCP.

Nesta subseção há referência explícita à educação integral “[...] como base para a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem”. Contudo essa há uma preocupação em sinalizar que educação integral não se constitui como educação em tempo integral, pois essa perspectiva para a Seduc independe “[...] da rede de ensino que frequentam e da jornada” que os estudantes cumprem (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Ao dar essa ênfase ao ensino integral o NCP, por um lado, não assume o compromisso em ampliar programas vigentes como “Escola em Tempo Integral – (ETI)” criado em 2006 que perdeu importância quando da aprovação do “Programa Ensino Integral - (PEI)” criado em 2012 que adota, dentre outras coisas, o Regime de Dedicção Plena e Integral com um aporte financeiro adicional de 75% sobre o salário base de professores, gestores e coordenadores. Contudo, é notório que esse programa vem ganhando força, na gestão do atual Secretária da Educação, Rossieli Soares da Silva que assumiu a pasta da educação, no Estado de São Paulo, em janeiro de 2018, na gestão do Governador João Dória Júnior.

Não obstante, nas reuniões de apresentação de Rossieli aos Dirigentes Regionais, ele não poupou críticas à política educacional da Rede Estadual Paulista demonstrando que eram muitos projetos, que não havia foco e, com relação ao PEI, “não tinha a intenção de criar ilhas”. Esse discurso gerou muita insegurança para professores e demais educadores do PEI, mas com o passar o tempo o discurso mudou, pois passou a afirmar que “pegaria o que há de melhor no PEI” para entender às demais escolas da Seduc.

Isso acabou se efetivando, de certa forma, com o “Inova Educação” que fez uma pequena inovação curricular inspirada no PEI ao implantar o Projeto de Vida que está em consonância tanto quanto a BNCC como como o NCP e as disciplinas eletivas que são diferenciais do PEI. Além disso, ao aumentar uma disciplina passou a utilizar a expressão educação integral em tempo parcial. No NCP, a concepção de educação integral se constitui por meio do:

[...] 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, 2019, p. 28).

Esta concepção de educação integral é a mesma se está presente na BNCC, assim, como vai ao encontro do princípio da educação interdimensional presente do PEI, assim como nas competências que já faziam parte do SPFE e que foram reiteradas pela BNCC. Consta do texto, de forma enfática, o compromisso do NCP com as competências previstas na BNCC. Assim, o NCP faz um resgate das dez competências previstas na BNCC com o intuito de mostrar a aderência entre os documentos enfatizando que as “[...] competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

A centralidade nas competências socioemocionais do NCP está no entendimento de que:

Em tempos de tantas e rápidas mudanças, a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida; para a autoria, a crítica e a criatividade na produção de conhecimentos; e para práticas participativas, colaborativas e corresponsáveis com o âmbito local e planetário (SÃO PAULO, 2019, p. 31).

Contudo, não faz menção sobre a forma como a educação socioemocional poderá ser trabalhada pelos profissionais da educação em uma rede tão grande e diversa como a paulista. Isso é preocupante porque em face ao pressuposto de que a educação socioemocional diz respeito ao desenvolvimento da inteligência emocional nas unidades escolares e, portanto, na perspectiva curricular, essa prática vai demandar dos professores e demais educadores da Seduc autoconhecimento, resiliência, empatia e ponderação para solução de conflitos. São desafios grandes para os profissionais da educação que, certamente, necessitarão de formação para lidar com essa nova demanda curricular. Em outras palavras:

[...] a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional (MARIN *et al*, 2017, p.99).

Fazer este tipo de inferência não significa menosprezar a capacidade docente e dos gestores da Seduc, mas sinalizar a preocupação com a necessidade de desenvolvimento profissional com foco na implementação do NCP. Considera-se fundamenta a existência de ações complementares, por parte da Seduc voltadas à formação continuada e ao desenvolvimento profissional para que esses profissionais não sejam cobrados desenvolvimento de competências para as quais eles não tiveram formação adequada.

Em síntese, o NCP reitera inúmeras vezes, seu alinhamento às concepções de educação integral e competências previstas na BNCC. Contudo, são premissas que se complementam, pois o entendimento é que uma não prescinde da outra. Portanto, enfatiza-se a necessidade do reconhecimento do potencial de aprender do estudante por considerar que todos podem aprender, mas claro que é imprescindível que os professores adotem de estratégias e procedimentos didáticos que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Apesar de o documento não nomear a responsabilidade da adoção de metodologias e procedimentos didáticos que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes, isso fica implícito, pois é sabido que se trata de uma prática que diz respeito ao trabalho docente. A preocupação é que esses profissionais criem condições favoráveis ao desenvolvimento de competências que uma característica desse currículo que:

[...] indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2019, p. 35).

Aqui há referências aos princípios e fins da educação contidos na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), assim como nos quatro pilares da educação para o século XXI propostos por Delors, na segunda metade da década de 1990 que servido de referência para as políticas educacionais brasileiras, notadamente, as paulistas (DELORS, 2003).

4 MÉTODO DE PESQUISA

Busca-se, com essa seção, apresentar e discutir os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo, com vistas a atender aos objetivos da pesquisa.

4.1 Descrição da pesquisa

São existe um conceito único de pesquisa dada sua dimensionalidade. Os autores apresentam diferentes conceitos os quais são adotados pelo autor considerando o enfoque dado para sua pesquisa. Gil (2002, p. 17), por exemplo, conceitua a pesquisa como um:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Considerando-se o exposto, bem como as características dessa pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, por entender que se trata de "[...] uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes" (CHIZZOTTI, 2003, p. 78), na medida em que essas correntes "se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental" que não são utilizados nessa pesquisa.

Outro aspecto que reforçou a opção pela abordagem qualitativa é que, segundo Goldenberg (2004, p. 34),

[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

Destarte, dado que essa pesquisa tem por objetivo geral investigar a implementação do novo currículo paulista em escolas em conjunto de escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, na concepção de PC, PCNP e SE, entendeu-

se que a pesquisa qualitativa representa uma opção que permitiu subsidiar a pesquisadora na compreensão desse assunto. Destaca-se, ainda, que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

Nesses termos, é possível conhecer o assunto em profundidade por acreditar que o "conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa", ao contrário, por meio dessa abordagem de pesquisa, o pesquisador "é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Nesse caso, 'o objeto não é um dado inerte, neutro' já que ele 'está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações'" (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

4.1.1 Tipo de pesquisa

Os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa tendem a variar com base no enfoque dado pelo pesquisador. Noutras palavras, a divisão obedece a interesses, condições, campos, objetivos e objetos de pesquisa, por exemplo (MARCONI; LAKATO, 1999).

Desse modo, essa pesquisa se caracteriza como aplicada em face de seu interesse prático, ou seja, os resultados serão aplicados na solução de problemas que ocorrem na realidade. Noutras palavras, com base nos resultados, será proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com foco na gestão do currículo.

Assim, buscou gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de eventuais problemas apontados pelos participantes da pesquisa no processo de implementação do NCP. Envolve, portanto, verdades e interesses locais. A pesquisa envolveu levantamento bibliográfico sobre currículo, em termos mais gerais, bem como as políticas curriculares do Estado de São Paulo.

4.2 População

Grosso modo, o universo (população) é o conjunto de elementos que possuem as características que foram objeto do estudo, contudo, é sabido que "nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou comunidade que se deseja estudar, devido à escassez de recursos ou à premência do tempo" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 33). Diante disso, uma solução plausível foi investigar uma amostra, ou população amostral, que é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade (VERGARA, 1997).

Assim, o universo da pesquisa foi composto por seis profissionais da educação que estão diretamente ligados à implementação do NCP. De modo mais efetivo, foram dois Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), três Professores Coordenadores (PC) e um Supervisor de Ensino (SE) que diferentes Diretorias de Ensino da capital São Paulo.

4.3 Coleta de dados

A fim de dar conta dos objetivos dessa pesquisa, foram utilizadas três técnicas distintas, que se complementam entre si. São elas: a) pesquisa bibliográfica; b) análise documental; e c) Grupo de Discussão.

4.3.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma técnica inerente a toda pesquisa e, em razão, disso, em geral, ela nem mesmo é mencionada nos relatórios, dissertações, teses etc. Contudo, é sabido que "mesmo as pesquisas de campo e de laboratório acabam por se utilizar da biblioteca, na procura de textos teóricos, de artigos que corroborem a hipótese proposta, de outros documentos que possam interessar à pesquisa etc." (MÁTTAR NETO, 2002, p. 151).

Portanto, nesse caso, a contribuição da pesquisa bibliográfica foi fundamental para dar conta dos propósitos da investigação tendo em vista que essa técnica:

[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.; até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (MARCONI; LAKATO, 1999, p. 73).

Contudo, essa investigação não fez uso de todas essas fontes, visto que as consultas se restringiram a livros, artigos, teses, dissertações, artigos de periódicos etc., desconsiderando, portanto, os meios de comunicação, por entender que seu uso não caberia nessa pesquisa.

4.3.2 Análise documental

Uma segunda técnica utilizada nessa investigação foi a análise documental, que pode ser definida como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (CHAUMIER, 1974, *apud* BARDIN, 2016, p. 51). Essa técnica constitui num tratamento do conteúdo com vistas apresentá-lo de modo diferente do original, facilitando sua consulta e referência. Assim, pode-se afirmar que a análise documental tem o propósito de dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 2016).

Nesse caso em específico, o documento analisado foi o NCP. Todavia, em face aos objetivos desta pesquisa, a análise recaiu não sobre o documento como um todo, mas sobre parte dele. De modo mais objetivo, a análise recaiu sobre seu processo de construção, sua apresentação e a introdução que trazem elementos importantes acerca das concepções políticas que balizaram todo o processo. Além disso, outra parte importante do NCP que foi objeto de análise foram os fundamentos pedagógicos, assim como as competências gerais da BNCC que são reiteradas nesse documento.

4.3.3 Grupo de Discussão

Em face aos esclarecimentos feitos na subseção anterior, assim como ao contexto temporal no qual esta coleta foi realizada – período de isolamento social

em decorrência da pandemia causada pelo covid-19 – optou-se pelo emprego do Grupo de Discussão (GD). O GD em si, “não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos.” (MEINERZ, 2011, p. 488). Todavia, dadas as suas características, o GD atendeu satisfatoriamente aos propósitos desta investigação.

Na tentativa de conceituar o GD, Godoi (2015) recorre a Alonso (1998) que tem uma compreensão relativamente simples para essa prática grupal de pesquisa qualitativa. Para esse autor, o GD “é um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador.” (ALONSO, 1998, *apud*, GODOI, 2015, p. 635). Noutras palavras, pode-se afirmar que a finalidade dessa prática consiste em buscar a participação ativa do sujeito na pesquisa, permitindo-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o objeto investigado ou às suas ações cotidianas.

Neste caso, o GD foi composto por três PC, dois PCNP e um SE de escola e Diretoria de Ensino de diferentes regiões da cidade de São Paulo conduzido por esta pesquisadora e por seu orientador. Como a intenção era dar voz aos participantes e como eles não se conheciam, inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa, assim como os da realização do GD e, em seguida, solicitado a cada participante que fizesse uma breve apresentação, falando seu nome e tempo de experiência na educação e na gestão escolar (coordenação ou supervisão educacional). Foi permitido que eles falassem à vontade, sem interrupção com o propósito de criar um clima agradável e favorável às discussões.

4.3.4 A construção do Grupo de Discussão

Antes da constituição do GD, foram tomados alguns cuidados com relação ao seu desenho que tem duas regras que não podem ser desconsideradas: a) o tamanho do grupo deve variar entre cinco e dez participantes (Canales; Peinado, 1994; Colectivo IOE, 2010; Ibáñez, 2010; Ortí, 1986, *apud* GODOI, 2015); b) os participantes não devem conhecer-se previamente (ALONSO, 1998, *apud*, GODOI, 2015). Essas regras foram respeitadas, pois o GD que fez parte desta investigação foi composto por seis participantes (PC, PCNP e SE), os quais não se conheciam

previamente (são de diferentes Diretorias de Ensino e bairros da cidade de São Paulo).

O moderador tem um papel importante na reunião, pois é ele quem apresenta os objetivos da discussão para os participantes. Comumente o moderador é o próprio pesquisador, mas é permitido que seja também alguém que tenha pleno domínio do assunto. Todavia,

Existe unanimidade em torno do pensamento de Ibáñez (2003) de que deva sempre se tratar de uma pessoa desconhecida dos participantes, pois, do contrário, o grupo já iniciaria com uma relação maior de confiança, o que não interessa a essa prática. (GODOI, 2015, p. 639).

Nenhum dos participantes da pesquisa era conhecido por parte desta pesquisadora. Para garantir essa regra, o contato com todos os participantes foi feito pelo orientador desta pesquisa que também participou da moderação. Outro aspecto considerado foi com relação à duração da reunião. Comumente, a duração da reunião gira entre uma e duas horas (GODOI, 2015). Pensando nisso, foi tomado o devido cuidado para que a reunião não ultrapasse esse período (a reunião durou 2h 01minuto), mas atentando-se para que todos os participantes pudessem expressar à vontade suas opiniões sobre o objeto investigado, assim como fizessem todas as considerações e ponderações que julgassem necessárias.

4.3.5 Condução do Grupo de Discussão e produção de dados

A condução e produção de dados por meio da prática de GD requer alguns cuidados que são importantes para o êxito da pesquisa. Um desses cuidados diz respeito a sua condução cuja recomendação é que seja o próprio pesquisador, conforme o ocorrido nesta pesquisa. Espera-se também que as falas do moderador não sobressaiam em relação às falas dos participantes “[...] que são a parte mais rica da construção discursiva para essa metodologia.” (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42).

Embora não seja uma regra, alguns pesquisadores utilizam-se de um *tópico-guia*, mas os formatos podem ser diferentes, conforme constatado por esses autores os quais tomaram como referência a análise de uma dissertação e uma tese que empregou o GD como recurso metodológico. Eles destacam que “[...] a dissertação

e a tese seguiram caminhos diferentes quanto as estratégias e ao fazer falar.” (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42).

No exemplo da dissertação, sua pesquisadora fez uso de dezesseis questões e a partir delas, assim como com elas conduziu os grupos, mas sempre enfatizando “que não pretendia ser um roteiro a ser seguido à risca, mas sim um instrumento com temas que pudessem servir de estímulo para a discussão entre os professores e professoras” (Grösz, 2008 p. 43, *apud* SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42). No caso da tese, foi empregado “um *tópico-guia* em formato de texto com perguntas espalhadas, o que talvez indique uma não utilização do registro na íntegra no momento da reunião, mas uso apenas da primeira questão que tinha por intento funcionar como um vetor de impulsão”, de modo mais específico foi esclarecido que tal recurso deveria ser algo que pudesse abrir a conversa. (SILVESTRE; MARTINS; LOPES, 2018, p. 42).

Nesta investigação não foi empregado nenhum *tópico-guia*, pois a intenção foi propor um debate com base no objeto de investigação mediante explicitação prévia para os participantes no início da reunião. Assim, após a apresentação de todos os participantes, o que durou cerca de 30 minutos, os moderadores agradeceram mais uma vez a eles por terem aceitado o convite para participar do GD e colocou que o objetivo da conversa giraria em torno da questão norteadora desta pesquisa, ou seja, como se deu processo de elaboração do NCP e quais são desafios para implementá-lo?

Esclareceu que eles foram, intencionalmente, escolhidos para participar da discussão e, em seguida iniciou a conversa com base processo elaboração do NCP, mas não em forma de perguntas e sim de situações problemas para que eles pudessem falar a respeito. A segunda parte do GD seguiu o percurso anterior, mas com foco na implementação do NCP.

Partindo-se do pressuposto de que o GD, de certa forma, é uma forma de entrevista só que grupal, foram tomados alguns cuidados para a realização do GD, tendo como ponto de partida as orientações de Creswell (2014, p. 137) que, embora elas sejam para a entrevista, podem também ser empregadas no GD:

- ✓ **Local:** encontrar, se possível, um local silencioso, livre de distrações. Esse autor sugere que seja feita uma avaliação acerca do ambiente, se este é propício para gravações, haja vista tratar-se de uma necessidade para que as informações sejam registradas. O GD foi

realizado pelo Google Meet corporativo da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS);

- ✓ **Consentimento:** após chegar ao local da entrevista, é necessário se obter o consentimento do entrevistado em relação à participação no estudo. Foi explicitado do que se trata a pesquisa e, posteriormente, obteve-se a anuência dos participantes após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (apêndice A), em que consta o título da pesquisa, os objetivos e informações sobre a pesquisa que, embora não tenha sido assinado, foi autorizado verbalmente, conforme gravação em áudio;
- ✓ **A entrevista:** durante a entrevista, deve-se fazer uso de bons procedimentos de entrevista. O autor sugere que se atenha às perguntas, que conclua a entrevista no tempo estipulado (se possível), que seja respeitoso e gentil e também que se faça poucas perguntas e recomendações. Foi uma entrevista grupal, mas todas essas recomendações foram seguidas, assim como a discussão foi gravada e as falas transcritas para análise (apêndice B);
- ✓ **Ouvinte:** um bom entrevistador é um bom ouvinte, "mais do que um participante frequente durante uma entrevista". Sugere-se ainda que as informações sejam registradas no protocolo, mesmo no caso de gravação, porque, se houver algum problema com o áudio, têm-se os registros.

Todas essas recomendações foram seguidas, assim como outras sugestões apontadas na literatura que versa sobre os GD. Esta reunião especificamente ocorreu com bastante tranquilidade e envolvimento de todos os participantes na conversa.

4.4 Análise dos depoimentos

A pesquisa qualitativa, diferentemente da abordagem quantitativa, não requer a separação entre coleta e análise de dados. É recomendado que a análise comece no campo, assim como quando ocorre a fundamentação teórica da pesquisa.

Portanto, à medida que os dados são coletados, independente da técnica empregada, é possível iniciar a análise (GIBBS, 2009). Esse autor propõe um conjunto pormenorizado de meios para a análise de dados de pesquisa qualitativa, mas esclarece que “ações como gerar notas de campo e ter um diário são formas de coletar dados e iniciar sua análise.” (GIBBS, 2009, p. 18).

Embora os dados qualitativos de pesquisa educacional tragam muitas vantagens, sua análise demanda alguns desafios. Com relação às vantagens, “[...] dentre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural.” (TIKUNOFF; VARD, 1980, *apud* ANDRÉ, 1983, p. 66). Quanto aos desafios, “a análise de dados qualitativos costuma demandar que se lide com grandes volumes de dados (transcrições, gravações, notas, etc.)” (GIBBS, 2009, p. 18).

Uma alternativa para esse volume de dados é o emprego da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016) que consiste em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação. Todavia, André (1983), buscando entender melhor essa técnica empreendeu uma revisão criteriosa da literatura que versa sobre o assunto e constatou a evidência de conotações técnicas associadas ao termo.

De modo sintético, a AC é uma técnica que busca reduzir o volume de material coletado em categorias. Contudo, isso é considerado preocupante, pois corre-se o risco de fazer uma análise superficial dos dados, pois costuma-se ignorar a variedade de significados que uma simples mensagem pode incluir, por exemplo (ANDRÉ, 1983).

Em decorrência do que foi exposto, optou-se por uma alternativa à AC proposta por essa autora que é a Análise de Prosa (AP) que é compreendida como uma forma de investigação dos significados dos dados qualitativos. De modo mais objetivo a AP pode ser, assim, sintetizada:

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983, p. 57).

Com isso, ao invés de categorias prévias ou a *posteriori*, os tópicos e temas foram gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo

(ANDRÉ, 1983). Esses aspectos foram decisivos para a opção desse recurso para analisar os depoimentos dos participantes desta pesquisa.

5 A ELABORAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES

Com esta seção, buscou descrever os desafios da elaboração e da implementação do NCP, na perspectiva de profissionais da SEDUC (PCNP, PC e SE) que estão envolvidos nesse processo.

Inicialmente, esses profissionais são apresentados, assim como descrita sua trajetória na educação até chegar à função que ocupam por ocasião da realização do GD. Em seguida, são apresentados e analisados os desafios do processo de elaboração e implementação do NCP.

5.1 Os sujeitos da pesquisa e sua relação com o Novo Currículo Paulista

Com a intenção de conhecer melhor os participantes da pesquisa, recorreu-se a documentos que normatizam a função dos PCNP, dos PC e dos SE. Feito isso, constatou-se que esses profissionais, embora tenham funções distintas na SEDUC, são responsáveis, também pelo apoio à gestão do currículo da rede paulista de ensino.

Com relação ao espaço que cada profissional ocupa no organograma da SEDUC, verificou-se que os PCNP e SE estão lotados nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e os PC nas unidades escolares. Assim, os PCNP atuam nos Núcleos Pedagógicos das DRE, notadamente, “por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino” (SÃO PAULO, 2011, p. 31). Os SE também estão lotados da DRE, mas não exclusivamente no Núcleo Pedagógico, pois eles têm atribuições pedagógicas e administrativas e os PC, por sua vez, atuam nas unidades escolares.

Com relação às atribuições, dentre outras, cabe aos PC:

[...] orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. (SÃO PAULO, 2014, p. 3-4).

De acordo com esse mesmo documento (Resolução SE nº 75/2014), esse trabalho dos PC conta com o apoio dos PCNP, pois cabe a eles “fortalecer o papel do PC como formador de professores”, assim como, mas não exclusivamente,

desenvolver orientações técnicas com vistas a orientá-los (os PC) quanto à observância “dos princípios que fundamentam o currículo e os conceitos de competências e habilidades” (SÃO PAULO, 2014, p. 4).

Os SE, dentre outras atribuições, tem a incumbência de orientar Gestores e PC das escolas públicas da SEDUC na “implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução, bem como, quando necessário, redirecionando rumos” (SÃO PAULO, 2011, p. 32).

A título de esclarecimento, os PCNP e os PC não ocupam cargo na SEDUC, ou seja, não há concurso público, pois trata-se de uma função gratificada. São professores dessa rede de ensino que se candidatam à essas funções mediante um processo seletivo e como bonificação eles recebem um valor adicional no salário. Noutras palavras trata-se de uma “função gratificada” porque esses professores passam a atuar por 40 horas semanais. Os SE, por sua vez, têm cargo, aliás, o mais elevado na hierarquia da SEDUC, mas não incomum haver professores e diretores de escola exercendo a função supervisora, pois os concursos públicos para Supervisão têm sido cada vez mais raros.

Em face ao exposto, fica evidenciado que os participantes desta pesquisa têm relação direta com o processo de implementação do NCP, assim como também de uma forma ou de outra, atuaram no seu processo de elaboração.

5.2 Proseando sobre trabalho, educação e o Novo Currículo Paulista

Quando um pesquisador coleta dados por meio de entrevista, dentre outras atitudes, ele explicita para participantes os objetivos do projeto por meio da leitura do TCLE e solicita a assinatura desse documento caso eles concordem. Nesse caso, em razão da pandemia do covid-19, a coleta de dados que se deu por meio de um Grupo de Discussão (GD), mas não presencialmente, virtualmente. Assim, a autorização foi dada por meio de gravação de voz.

Todavia, mesmo diante da autorização dos sujeitos (PC, PCNP e SE) em participar da pesquisa, optou-se por utilizar nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes. O uso dessa estratégia deu-se com o intuito de permitir que eles ficassem à vontade para se colocar sobre o objeto desta investigação.

No início da discussão, os sujeitos da pesquisa foram solicitados que se apresentassem, falando seu nome e tempo de experiência no magistério. A ideia foi que cada um se posicionasse sobre assunto, mas de alguma forma deixasse pistas sobre o processo de implementação do NCP.

5.2.1 Supervisor de Ensino Alex

Uma vez esclarecidos os objetivos do GD, assim como as “regras” de condução, o primeiro que se propôs a falar foi o Supervisor de Ensino Alex. Ele disse: *“em ordem alfabética sou eu, então vamos lá. Eu sou supervisor há 8 anos. Tenho 30 no magistério do estado de São Paulo, 22 a 23 como professor de sala dos anos iniciais. Ou seja, sou professor PEB I, basicamente, é isso.”* (SUPERVISOR DE ENSINO ALEX).

Nesse momento, os pesquisadores fizeram uma indagação se todo esse tempo de trabalho do Alex era na SEDUC e ele continuou: *Eu sou supervisor há 8 anos. Estou há 30 no estado e 22 desses 30 como professor do PEB I, do 1º ao 5º ano.* (SUPERVISOR DE ENSINO ALEX) Em síntese, ele tem 30 anos de experiência na educação, mas a maior parte do tempo, ou seja, 22 anos atuando como Professor da Educação Básica I (PEBI) que são os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (EFAI).

Ele pediu a palavra novamente para reiterar que, embora ele tenha atuado, por vezes, em escolas particulares, foi paralelamente com a rede pública verbalizando: *“É, sempre educação pública. Alguns deles acumulando com prefeitura e uma parte com privado, mas 30 [anos] direto na educação pública e acumulando também em outras áreas do público e privado”.* (SUPERVISOR DE ENSINO ALEX).

5.2.2 Professor Coordenador Luís

Após a apresentação ao Alex, como nenhum participante se colocou de imediato, os pesquisadores convidaram o Luiz para se apresentar mediante a seguinte indagação: Quem pode ser o próximo? Eu vou seguir uma ordem, que fica mais fácil para eu poder controlar. Pode ser você, Luís?

Ele respondeu: *“Pode, sim. Boa noite. Meu nome é Luís Carlos, eu sou professor há 9 anos no estado, na Diretoria de Ensino Norte 1. Há 5 anos na*

coordenação e há 20 dias na vice-direção” (PC-LUÍS). Nesse momento, ele ainda estava um tanto tímido, com poucas palavras; “para quebrar um pouco o gelo”, o Professor Nonato, que havia feito o contato com os participantes do GD, comentou que ficou sabendo que ele havia assumido a vice-direção de uma escola e o cumprimentou pela nova função. Adicionalmente, o professor comentou que conhecia bem as escolas da DRE Norte 1 porque ele trabalhou vários anos nesse local, mas colocou que estava em dúvida se o Luís tinha assumido a nova função em outra escola. O Luís respondeu que não, que continuava na mesma escola, apenas deixou de ser PC, mas isso ocorreu há apenas três semanas.

O fato de esse participante ter mudado de função não foi um impeditivo para ele participar do GD, pois quando o convite foi feito, ele estava exercendo a função de PC e o curto período de tempo na gestão, não excluía sua longa experiência na coordenação. Por esse motivo, ele foi considerado como PC e não como gestor escolar.

5.2.3 Professora Coordenadora Emília

A terceira participante convidada a entrar na discussão foi a coordenadora Emília que assim se apresentou:

Boa noite a todos. Obrigada pelo convite. Meu nome é Maria Emília, eu acho que eu sou mais velha aqui, eu estou quase há 40 anos na educação. Trabalhava como professora e há quase 10 anos como coordenadora da Escola Paulo Maximiliano, que fica na Vila Madalena e é da Diretoria Centro Oeste. (PC-EMÍLIA)

Essa participante, de fato era a que demonstrava ter mais tempo de experiência, mas parecia estar um pouco cansada não fisicamente, mas mentalmente. Ele foi a última a dar a resposta sobre sua participação no GD e desde o início da conversa, mostrava-se mais disposta a ouvir do que falar, mas quando a discussão mudou para as questões curriculares ela mostrou-se bem mais a vontade para se posicionar, conforme poderá ser constatado na subseção seguinte.

Como a escola Emília trabalha faz parte do Programa Ensino Integral (PEI), o PC, recebe uma nomenclatura diferente, PCG, ou seja, Professor Coordenador Geral. Essa diferenciação se faz necessária porque nas escolas que fazem parte desse programa, além do professor coordenador, tem também os coordenadores de área. Quando indagada se ela era a PCG ela respondeu: “É. A nossa escola é do

programa de ensino integral. E eu sou a coordenadora geral desde 2013, quando a gente aderiu ao programa.” (PC-EMÍLIA).

O PCG tem as mesmas atribuições de um PC das escolas regulares, apenas lida com um currículo ampliado e, portanto, com outras demandas, pois além da Base Nacional Comum, existe também a parte diversificada que é um dos diferenciais dessas escolas. Por esse motivo, ela está sendo chamada de PC, assim como os demais colegas.

5.2.4 Professora Coordenadora Rute

A quarta participante a entrar na conversa foi a PC Raquel que também trabalha em uma escola participante do PEI. Quando convidada a falar iniciou com as seguintes considerações:

Boa noite a todos, a todas. Meu nome é Rute de Oliveira Silva, eu sou professora do estado desde 2012. Trabalhei até 2017 na mesma escola, onde ingressei. Fui professora de língua portuguesa. Também faço parte do programa ensino integral desde 2018 na Escola Estadual Professor Joaquim de Moura e agora estou como professora-coordenadora da área de linguagens desde fevereiro. (PC-RUTE)

Rute⁶ fez questão de dizer seu nome completo, assim como explicar que embora não tenha muito tempo de experiência na docência (8 anos), a maior parte atuou numa mesma escola mudando somente em 2018 quando foi selecionada para participar do PEI. Outro detalhe é que ela se coloca como coordenadora da área de linguagens desde o início de fevereiro deste ano de 2020.

Quando foi conversado com a Escola Joaquim de Moura sobre a participação do PC no GD, a Direção explicou para esses pesquisadores que eles estavam sem PCG desde o início do ano e que a Rute estava desenvolvendo essa função, mesmo que extraoficialmente, pois sua ela estava designada como PCA (Professora Coordenadora de Área. Diante dos esclarecimentos feitos pela Diretora da Escola, assim como o interesse dela em participar da pesquisa, julgou-se que não haveria nenhum obstáculo nem tampouco corria-se o risco de se criar um viés de pesquisa.

Uma fala de Rute reiterou seu papel na escola enquanto PC, assim como sua relação com o currículo paulista que foi o agradecimento por ter sido convidada a

⁶ Embora ela tenha dito seu nome por completo, o nome aqui descrito é fictício para garantir seu anonimato pelo motivo já explicitado.

participar do GD expressando as seguintes palavras: *“Muito obrigada. Agradeço ao senhor, à PCNP Maura também, que, em muitos momentos de formação, esteve comigo. Muito obrigada.”* (PC-RUTE).

Com essa fala, ficou evidenciado o papel do PCNP enquanto formador dos PC junto às unidades escolares, conforme o previsto nos documentos que regulamentam essas funções (SÃO PAULO, 2011; 2014). Essa formação está diretamente relacionada, principalmente, com a implementação do NCP.

5.2.5 Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico Maura

A primeira PCNP a falar foi a Claudia que entrou no GD um pouco atrasada porque estava em outra reunião e iniciou com as seguintes palavras: *“Desculpem pelo atraso de alguns minutos, [eu estava] Organizando algumas coisas aqui, porque agora, nesse nosso momento online, a gente sai de uma reunião, entra na outra.”* (PCNP MAURA).

Os pesquisadores responderam que não havia problema algum em relação a seu atraso porque discussão estava no início, as pessoas estavam se apresentando naquele momento, falando um pouco de cada um, sobre suas experiências no campo da educação. Uma vez tendo ouvido esses esclarecimentos ela fez a seguinte indagação: *“Então, estou aqui. [Nonato] Miranda, primeiro [quero] agradecer a oportunidade de falar sobre o nosso objeto de trabalho, estudo. Eu acho que esse momento aqui é uma troca de figurinhas?”* (PCNP MAURA).

Foi dito a ela que era exatamente isso, que a intenção era falar sobre o NCP, notadamente sobre sua implementação nesse primeiro ano. Todavia, nesse primeiro momento ela não fez referência ao currículo, fez isso mais adiante, por ora, reiterou seu ponto de vista sobre trocar de experiência com outros profissionais:

É uma troca de nossas práticas. Eu acho que falar do que a gente gosta, do que a gente faz é sempre um grande prazer. Então, obrigada é bom encontrar com vocês. Oi, Raquel, que bom também estar perto de você aqui. Bela oportunidade. Obrigada. (PCNP MAURA)

Na SEDUC, existem muitos momentos de formação continuada e de troca de experiência entre os professores e demais educadores, mas são encontros direcionados, na maioria das vezes, são supervisionados o que, de certa forma, acaba tolhendo os educadores de expressar seu ponto de vista sobre determinado

assunto. Nesse caso, desde o início foi explicitado que cada um poderia se colocar à vontade, que não havia certo ou errado, mas sim pontos de vista que podem ou não ser convergentes sobre o NCP.

Embora a PCNP Maura não tenha falado sobre sua trajetória de imediato, optando por ouvir outra colega antes falar de si, finalmente teceu os seguintes comentários:

Vamos lá, um pouco sobre a minha trajetória. 30 anos na educação. Destes 30 anos, sempre muito próximos da sala de aula. Hoje, trabalhando na Diretoria Centro Sul, respondendo pela área de Ciências. Gosto de trabalhar com esse pedagógico, principalmente com projetos. Eu acredito no projeto como um caminho de transformação. Paralelo a essa minha trajetória de sala de aula, eu tenho mestrado e doutorado na área de Saúde Coletiva. Também é uma área que me encanta e sempre que eu desenvolvi as minhas pesquisas, meus projetos, como eu falei - é onde eu tenho meu coração - eu sempre tentei articular educação e saúde, porque eu acho que são pilares importantes para o ser humano. Então a minha prática está sempre ligada a essas duas áreas, educação e a saúde. (PCNP MAURA)

Observa-se que ela tem uma longa trajetória na educação (30 anos) desse tempo a maior parte dele em sala de aula atuando como professora de ciências. De alguns anos para cá está atuando como PCNP na área de Ciências junto à DRE Centro Sul. Destacou gosta de trabalhar com a dimensão pedagógica e com projetos.

5.2.6 Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico Celestina

Por fim, a PCNP Celestina foi convidada a se colocar diante do grupo. Inicialmente, assim como os demais participantes, ela agradeceu o convite para participar do GD assim se expressando:

É um prazer. Muito obrigada pelo convite. Agradeço a confiança, porque esses espaços de conversa são sempre muito ricos. E a minha trajetória, eu tenho 30 anos já na educação, fazendo jus aos meus cabelos brancos. Eu sempre uso a expressão que eu dei aula de [...]. Então, eu dei aula na educação infantil, eu dei aula para adolescentes durante muitos anos. Hoje eu estou como PCNP nos anos iniciais, porém sou PEB II. Eu tenho formação em história, formação em pedagogia e eu acho que eu estive sempre na educação. Na minha turma de 40 alunos da graduação de história, aos 18 anos de idade, eu era a única que quis ser professora, então é marcante isso. (PCNP CELESTINA)

Assim como a PCNP Maura, celestina tem bastante experiência profissional na educação, atuando desde a educação infantil até a educação superior. Deixa claro que escolheu ser professora, que gosta do que faz e que de está como PCNP

atualmente. Embora ela não tenha informado o tempo de experiência como PCNP, após se indagada, informou que são 3 anos de experiência.

Assim como a Maura, ela também destacou o quão é importante poder ter momentos de troca de experiência com outros profissionais da educação, especialmente, fora da SEDUC. Noutras palavras ela disse: *“A minha história de vida está ligada a esse processo educacional. Então, é muito rico. E trocar e conviver com os colegas, essas trocas, é o que traz para a gente reflexões, ricas reflexões.”* (PCNP CELESTINA).

A troca de experiência é uma estratégia que tem sido empregada com frequência pela SEDUC para socializar boas práticas entre as escolas e, portanto, entre os formadores. Como os PCNP são formadores de formadores, pois são eles quem formam os PC (SÃO PAULO, 2014), é bastante comum eles valorizarem esses momentos.

Embora a troca de experiência ainda não seja considerada um modelo sistemático de formação continuada (IRIGON, 2014) e, portanto, de desenvolvimento profissional docente, para Nóvoa (1997, p.26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Entende-se, portanto, que embora o GD tenha a intenção de coletar dados de pesquisa é também um momento de troca de experiência, de aprendizagem entre os participantes, assim como entre os pesquisadores, pois é a partir do diálogo que novos saberes e novas práticas são construídos.

5.3 Proseando sobre a elaboração do Novo Currículo Paulista

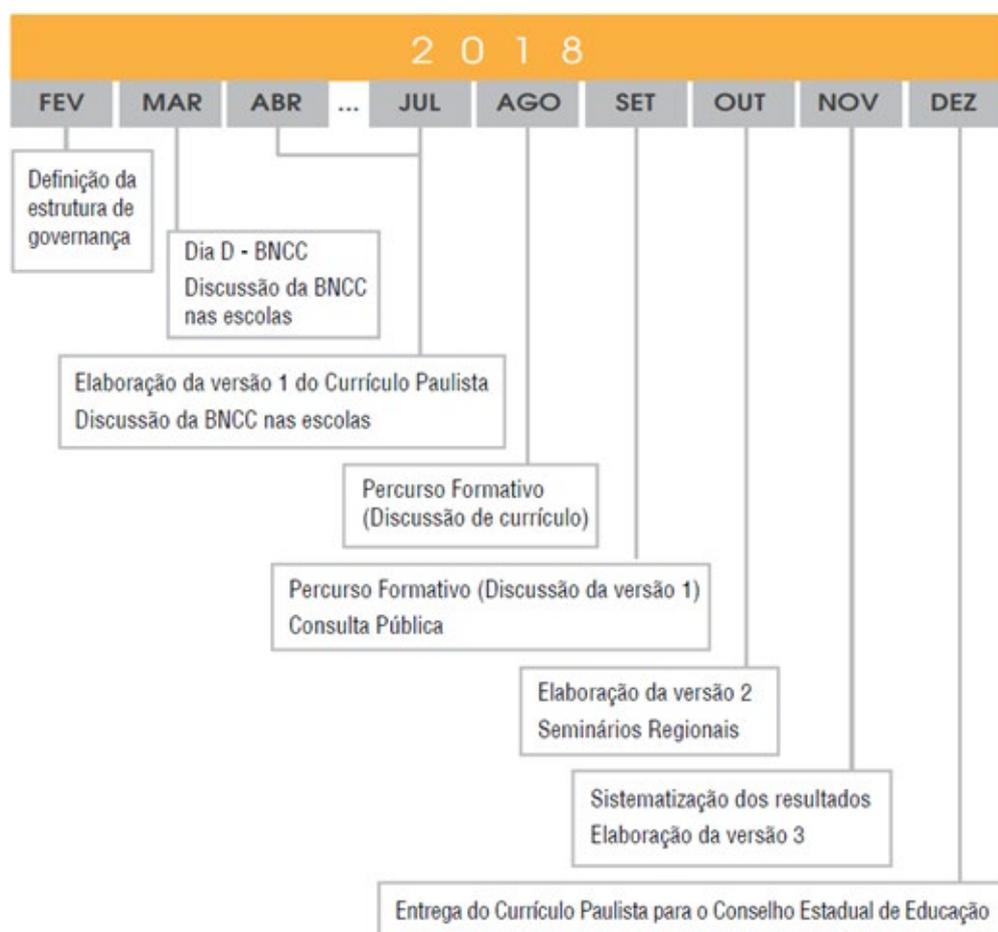
Embora o foco desta pesquisa seja a implementação do NCP, como sua elaboração deu-se num período relativamente curto, de certo modo, elaboração e implementação curricular tornaram-se parte de um todo. Ademais, como os participantes deste GD estiveram envolvidos no processo de elaboração do NCP essa temática entrou na discussão.

Para tanto, os pesquisadores fizeram a seguinte provocação aos participantes: O NCP teve uma construção, uma elaboração...em um período não

muito longo e entrou em fase de implementação esse ano (2020). Gostaria de inicialmente colocar para vocês algumas indagações, a partir das quais nós pudéssemos conversar um pouco.

Então, cada um se coloca, participar, interagir. Então, a ideia é que cada possa ouvir o colega e depois se posicionar. Para começar, eu gostaria de saber o seguinte: alguém aqui participou do processo de construção do currículo? Porque houve um período em que a Secretaria convidou um conjunto de pessoas para participar da construção desse currículo, tendo como base a própria BNCC, até mesmo para poder chegar no currículo definitivamente, ou seja, a versão final.

Figura 1: Linha de tempo do processo de construção do NCP



Fonte: São Paulo (2019, p.25).

Houve uma consulta e por aí vai. Alguém aqui teve uma participação nesse processo? Não?

A SEDUC, por meio do texto curricular, deixa entender que a construção do NCP contou a participação de representantes de professores, demais educadores, sociedade civil e iniciativa privada. De modo mais efetivo, segundo a SEDUC,

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista iniciadas em 2018 envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada. (SÃO PAULO, 2019, p, 20).

Como há um discurso de que a SEDUC são todos os educadores, ficou subentendido que a participação foi democrática, que todos os educadores, participaram do processo de elaboração do NCP, mas os participantes do GD não têm esse mesmo entendimento:

Eu acho que a participação que pelo menos eu tive foi junto com os professores naqueles desenvolvimentos que eles faziam, as questões em relação às habilidades, ao currículo e à formação, à elaboração do currículo e vieram alguns documentos que a gente enviou de volta, os professores das áreas, dando opinião sobre essa elaboração, sobre o que estava acontecendo. Mas lá no foco, junto com a equipe, não. Foram essas consultas públicas. (PC EMÍLIA)

Nas palavras dessa PC, coube a ela a coordenação dos trabalhos junto aos professores para fazer a leitura e análise de alguns documentos e devolvê-los “*dando a opinião sobre essa elaboração, sobre o que estava acontecendo*”. Noutras palavras coube à escola orientar os professores a participar da consulta públicas cuja temática entrou na pauta das reuniões semanais:

Na escola, sim, a gente fez uma reunião de ATPC⁷ para discutir isso quando ainda estava em 2019, estava começando a discutir mais. Porque 2017, veio 2018, daí 2019 que começou a ter uma estrutura melhor de discussão. Aí eu lembro das consultas públicas e a escola participou com os professores dando ideias, sugestões dentro das áreas, dentro de cada área específica. Foi essa a nossa participação naquele momento. As consultas públicas mesmo. (PC EMÍLIA)

Nesse caso, a PC está confunde as discussões da BNCC iniciadas em 2017 e que antecederam a elaboração do currículo paulista em 2018, pois em 2019, o currículo já estava em poder do Conselho Estadual de Educação (CEE) para análise com vistas à sua homologação.

Em seguida, o Supervisor de Ensino Alex pediu a palavra e fez o seguinte comentário:

⁷ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, momento de reunião semanal dos professores.

Eu participei apoiando o Núcleo Pedagógico. Porque eu sou da oficina pedagógica, supervisor, e ali a PCNP Rosa que é dos anos iniciais, ela participou efetivamente dessa construção de material, e trazia para a Diretoria e sempre dividia comigo o que estava acontecendo. Então, eu tive esse conhecimento através da Rosa. Ela conversava com os coordenadores do ciclo I, para poder implementar e pegar do mesmo esquema que falou a Maria Emília. E o que eu achei muito interessante no ciclo I, que é o que eu gosto, a minha área, a integração do EMAI. Depois a gente pode falar um pouquinho, porque eu acho que é um grande diferencial desse currículo paulista. Mas todo esse acompanhamento, eu estou à disposição. (SUPERVISOR DE ENSINO ALEX)

Observa-se que para esse Supervisor de Ensino, a participação deles no processo de elaboração do NCP deu-se por intermédio de uma PCNP que era a representante da DRE junto à SEDUC que, por sua vez assumiu o papel de socializar as informações com os PC do ciclo I, ou seja, com as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, ficou subentendido que havia um PCNP e SE para representar os diferentes níveis de ensino na DRE Centro-Oeste no que tange à elaboração do NCP.

Como nesse momento, os participantes estavam bem mais à vontade, não houve necessidade de chama-los à conversa, ao contrário, teve que fazer a mediação com vistas a permitir que todos pudesse se expressar. Assim, durante a fala do Alex, o PC Luís já havia pedido a palavra levantando a mão tecendo a seguinte conversa: *“A Norte 1 convocou alguns professores e coordenadores também para participarem. Na época, ainda o currículo paulista estava naquela versão 0, se eu não me engano esse era o termo que a gente usava.”* (PC LUÍS).

Tendo sido convidado a continuar a expressar sobre o assunto ele teceu o seguinte comentário sobre a participação dos profissionais dos professores e PC da Diretoria de Ensino Norte 1 no processo de elaboração do NCP:

E, nesse momento, nós participamos, sim, de algumas oficinas pedagógicas e de discussão também sobre a base nacional, o que estava sendo implementado no currículo paulista. Então houve um momento, inclusive, de revisão. Inclusive, eu lembro que naquele ano a Diretora de Núcleo [Pedagógico] era a professora Gleide, Gleide Selma aqui da Norte 1 e ela convidou, inclusive, alguns coordenadores para liderarem esse movimento junto aos professores das escolas. E a Norte 1 ficou bem empenhada nesse momento de discussão, de reelaboração e de mandar algumas demandas para a Secretaria de algumas críticas ou endossando algumas coisas da elaboração do currículo paulista. (PC LUÍS)

Para esse PC, houve participação por meio de oficinas tanto sobre a BNCC quanto da elaboração do NCP, ela inclusive lembra inicialmente era a versão 0 que

permitiu sofrer pequenos ajustes com base nas sugestões dos professores e demais educadores. Ademais, ele coloca que a DRE Norte 1 “*ficou bem emprenhada nesse processo de discussão*”, mas ao acrescentar que esse comprometimento era também para “*mandar algumas demandas para a Secretaria*” fica a impressão de que a participação foi outorgada e não livre. Noutras palavras, embora esses profissionais tenham se comprometido com o processo de elaboração do NCP, não se sabe ao certo se esse desejo partiu deles ou se foi uma determinação advinda da SEDUC, mas parece que a segunda alternativa é a mais provável.

Em seguida, a PCNP Maura foi convidada a se colocar sobre o assunto. Na sua concepção, a escola e, portanto, os professores e demais educadores não tiveram uma participação efetiva na elaboração do NCP, pois “*o material praticamente veio fechado*” não permitindo grandes mudanças:

A minha participação foi, enquanto PCNP, acompanhar essa conversa nas escolas. Então, o material praticamente me veio fechado e ficou a cargo da Diretoria [de Ensino] do PCNP ali naquele momento com o grupo propor essa análise, até que ponto os especialistas ali conseguiriam, então, aprovar ou não ou sugerir alguma adequação. Então, a minha participação foi, neste momento, de aplicação, de debate, de construção com a escola. Depois, como eu diria, em cada uma dessas escolas eu vou com uma proposta. Aconteceu na Diretoria um consolidado de tudo isso e foi encaminhado para a Secretaria. Então, a minha atuação foi pequena enquanto a EFAPE, o que eu acompanhei e também um pouquinho nas escolas, este ano iniciando com o Ensino Médio. E fui também pela Diretoria indicada como PCNP de Ciências, responsável pela área de Ciências da Natureza para o Ensino Médio. Então eu estou entrando neste universo. (PCNP MAURA).

Em face ao exposto, coube a ela como PCNP acompanhar o debate sobre a elaboração do currículo ou pelo menos sobre o que já estava pronto e fazer um consolidado para enviar à SEDUC. Ela acrescenta que chegou a participar junto à EFAPE (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação) do currículo do Ensino Médio, mas essa discussão é mais recente.

Como a Maura, assim como o Luís fizeram referência a uma modelo pronto, que não permitiu muitas mudanças fez-se necessário fazer novas provocações sobre a elaboração curricular. Parte dessa conversa está na forma de diálogo porque foi desta forma que ocorreu, conforme descrito a seguir:

Pesquisadores: Deixa-me perguntar uma coisa. Você falou algo interessante, eu gostaria que você pudesse explorar um pouquinho mais. Você comentou que veio uma proposta, que até o Luís comentou, que era a versão 0. E, de certa forma,

essa proposta já estava previamente elaborada. Então, eu gostaria que você comentasse assim, você acha que houve abertura para poder fazer modificações? Até que ponto isso foi possível ou não? Na sua opinião.

Maura: *Olha, Juncélia e [Nonato] Miranda, como eu acabei de escutar aqui, eu acho que o Alex [Supervisor de Ensino] comentou agora há pouquinho, que pessoas que estavam diretamente ligadas a essa estrutura e elaboração da estrutura receberam, sim, algumas sugestões. Mas a linha-mestre, o corpo já estava formado.*

Pesquisadores: Formado. Entendi.

Maura: *O que eu senti foi uma análise, uma pequena sugestão que foi encaminhada. Eu não vi essa sugestão ser inserida nesse corpo principal do currículo.*

Pesquisadores: Entendi, entendi.

Maura: *Então, não sei até que ponto que... é válido toda conversa, eu acho que foi um primeiro momento, como o colega, o Luís comentou, um momento de contato, onde nós, na versão 0, nós começamos a cruzar aquelas tabelas enormes. O que vinha da BNCC, o que vinha do currículo paulista e como a gente ia trabalhar com aquilo dali para frente. Então foi um primeiro contato com a escola, certo? Mas concordo também que, para algo chegar até os professores, tem que ser pensado lá atrás. Existe um caminho. A gente não pode desprezar a necessidade dessa primeira elaboração até, sim, chegar aos professores.*

As impressões dessa PCNP convergem para o que foi descrito por uma Supervisora de Ensino da DRE de Registro que faz a seguinte análise sobre a versão 0 do NCP:

Foi estabelecido um período de consulta às comunidades escolares, no mês de setembro, no qual ficava claro que as críticas e proposições em relação à BNCC, que já era lei, deveriam se limitar aos seguintes aspectos: “erros conceituais”, “alinhamento com a legislação”, “complementação”, “respeito com políticas afirmativas”, “contextualização” e “aprofundamento”. Não seriam considerados “comentários sobre a BNCC”, “rejeição a todo o documento”, “manifestação”, “comentário pessoal” e “solicitação sem justificativa”. (OMURO, 2020, p. 2-3).

Noutras palavras, o documento estava elaborado e a consulta representava um artifício para justificar a construção coletiva do NCP. Ainda de acordo com Omuro (2020), os termos entre aspas estão contidos em *slides* de apresentação em PPT elaborada pela equipe de Diretoria de Ensino da Região de Registro, com base

em outros documentos divulgados pela UNDIME-SP e SEE-SP, como orientações para a realização do Seminário Regional em outubro de 2018. Não são, portanto, suposições da autora e sim determinações da SEDUC no que diz respeito à elaboração do NCP.

Todavia, a PCNP Celestina atuou tanto junto à EFAPE/SEDUC no processo de elaboração da versão 0 quanto no processo de discussão junto aos profissionais da Diretoria de Ensino e da escola tem uma opinião um pouco diferente sobre o assunto:

Dentro do processo da implantação do currículo paulista, dos anos iniciais e de parte do EFAPE, dos anos finais, eu fiz parte do processo todo de estudo da BNCC e, depois, da chamada versão 0. Algumas colocações que nós discutimos e registramos na versão final, a gente percebeu - o grupo como um todo - que eles afinaram alguns elementos. Agora, foi muito complexo o processo dos anos iniciais em relação ao currículo, uma vez que nós vínhamos de um processo de ideais construtivistas, de uma base de discussão em que a questão da linguagem perpassava... a alfabetização perpassava por alguns elementos com o embasamento teórico, digamos, "paradoxal" ao que foi colocado pelo currículo paulista. Então, isso suscitou, de alguma maneira, algumas discussões sobre linhas pedagógicas que estavam sendo propostas. (PCNP CELESTINA)

No seu entendimento houve pequenos acréscimos na versão final do NCP com base nas sugestões feitas pelos professores e demais educadores e sociedade civil, mas ela destaca que no que diz respeito ao currículo do EFAI o processo foi bem mais complexo. Essa complexidade deu-se em face aos ideais construtivistas que orientam o currículo paulista até então e as políticas curriculares nacionais vigentes em âmbito nacional.

Como a Celestina usou o termo implantação ela foi indagada se ela estava se referindo ao processo de elaboração ou de implementação do NCP e ela completou:

Isso. A questão antes da homologação. Então, toda essa discussão, por exemplo, eu me debrucei no documento todo, em todas as áreas. Então, eu fiz uma leitura muito cuidadosa de todos os segmentos e com destaque àquilo que contrastava de maneira gritante com o eixo. Então, eu falo que, de certa forma, eu penso que as colocações foram lidas, foram vistas na consulta pública porque, de certa forma, houve um melhor encadeamento das relações nos anos iniciais. Até eu quero ouvir do Alex se ele tem a mesma impressão. Pode ter sido uma coisa de ter mergulhado demais e ter perdido. Mas eu percebi essa preocupação. Entendeu? (PCNP CELESTINA).

Ela acrescenta que debruçou sobre o documento como um todo que, inclusive, teve acesso às sugestões dos professores e que fez uma leitura cuidadosa de todos os segmentos e com base nisso acreditava que as “colocações foram

lidas”. Todavia, o fato de terem sido lidas não significa que foram acrescentadas na versão final do NCP, conforme ela mesma coloca anteriormente que os ajustes foram sutis.

Por fim a PC Rute foi convidada a se posicionar sobre o processo de construção do NCP. Ela deixa pistas que no âmbito escolar a participação foi pequena, que coube aos professores estudar a BNCC tendo em vista que a elaboração do NCP era um processo conjunto, conforme pode ser constatado, a seguir:

Bom, como a Maria Emília disse, eu também participei somente da etapa escolar, com a análise dessa versão 0. Como eu participei somente da etapa de ensino médio, nós estávamos estudando a BNCC naquele momento, em ATPCA e em ATPCG e nós percebemos que o currículo estava caminhando junto à BNCC e que aquela era uma... a gente acreditava nessa questão de evolução. Em escolas de período integral, esses itinerários formativos, que eram novidade do currículo, faziam muito sentido. Os professores propuseram poucas alterações, mas perceberam também que essas alterações não foram consideradas. Nós até discutimos agora no começo do ano a respeito disso, nós falamos: "Deve ser por uma amostragem, o que as escolas levam, o que a maioria das escolas levam, a maior parte dessa consulta é levada em consideração." Porque, para mim, em língua portuguesa, eu não via muita diferença, mas algumas disciplinas específicas, como educação física e arte, que apontaram muitas diferenças naquele momento, as demais não muitas. Mas não houve essa discussão do que vem de cima, do que é obrigatório, porque, como o estudo da BNCC foi anterior, não veio o currículo: "Olha, esse é o novo currículo." A gente viu que tinha um percurso, fez muito mais sentido. (PC RUTE).

Na sua concepção, os professores fizeram proposições de mudanças, mas elas não foram acatadas. Rute acrescenta que neste ano (2020) que o currículo está em fase de implementação, ela juntamente com os demais professores da escola chegaram a comentar que as alterações deveriam ocorrer por amostragem, pois não perceberam nenhuma mudança curricular, ou seja, a versão 1 e a final é a mesma.

Quando se compara a opinião dos participantes do GD com o texto que versa sobre o processo de elaboração do NCP constata-se uma certa contradição nos discursos. Na perspectiva da SEDUC um conjunto de diferentes instituições⁸:

criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento.

⁸ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP)

No entendimento dos participantes do GD, os professores e demais educadores até que estiveram envolvidos no processo de elaboração do NCP, mas o documento veio basicamente pronto, permitindo pouquíssimos ajustes. Subentende-se que o engessamento dessa versão que foi submetida a consulta pública esteja atrelada ao fato de que ela resultou de outros documentos, notadamente, “de proposições da BNCC, assim como do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual” (SÃO PAULO, 2019, p. 20) e por esse motivo não permitiu modificações que contrariassem esses documentos.

Esse engessamento que pautou a elaboração do NCP é preocupante porque de certo modo um currículo não pode ser visto somente como um instrumento de controle técnico do trabalho docente (MELO, 2014), ele deve se configurar num diálogo contínuo entre educação e sociedade (GIROTTI, 2017). Ademais, é fundamental que os professores participem de sua elaboração, evitando-se, portanto, modelos prontos “pré-empacotados” (APPLE, 2002), conforme o que pretendeu com a primeira versão do NCP. Outro aspecto a ser destacado é que se os professores não participarem do processo, corre-se o risco de eles o boicotarem, conforme constado na pesquisa de Maldonado (2013). Nesse estudo, embora boa parte dos respondentes tenha informado que estava fazendo uso dos materiais prescritos pelo SPFE, outros, por sua vez, disseram praticamente os ignoravam.

Felizmente, no caso da elaboração do NCP, essa versão permitiu ajustes mesmo que sutis em face do expressivo número de participações obtidas após a consulta pública:

Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

De certo modo, essa participação ratifica o que apontado na introdução desta pesquisa que o currículo é um campo de lutas e disputas que envolvem concepções de natureza políticas, filosóficas, ética, estética, mas não exclusivamente, pois currículo é muito mais do que isso.

5.4 Proseando sobre a implementação do Novo Currículo Paulista

Partindo-se do pressuposto de que o currículo se insere nas políticas educacionais, nesse caso, nas políticas educacionais da SEDUC, busca-se com essa subseção analisar como os participantes do GD veem a implementação do NCP nesse ano de 2020. Por tratar-se do primeiro ano não é possível fazer uma avaliação na perspectiva das políticas públicas em face do período ser muito curto, mas é possível identificar quais foram os principais desafios para coloca-lo em prática.

Os estudos que focalizam a avaliação de políticas públicas comumente as dividem em duas correntes. A primeira tem o propósito de analisar monitorar o desenvolvimento da política, ou seja, acompanha o processo e a segunda focaliza no resultado final dessa política SOUZA, 2006, *apud* LOUZANO *et al*, 2018, p.102). Na perspectiva desses autores, a implementação diz respeito ao momento em que se busca-se “compreender o que acontece com as ideias e objetivos quando os projetos são colocados em prática”.

Em face ao exposto, as discussões apresentadas, a seguir, correspondem às concepções de profissionais que participaram tanto da elaboração quanto da implementação no NCP em seu primeiro ano (2020). Por tratar-se de uma de um GD, as falas dos participantes são apresentadas e discutidas em forma de prosa com os pesquisadores (ANDRÉ, 1983).

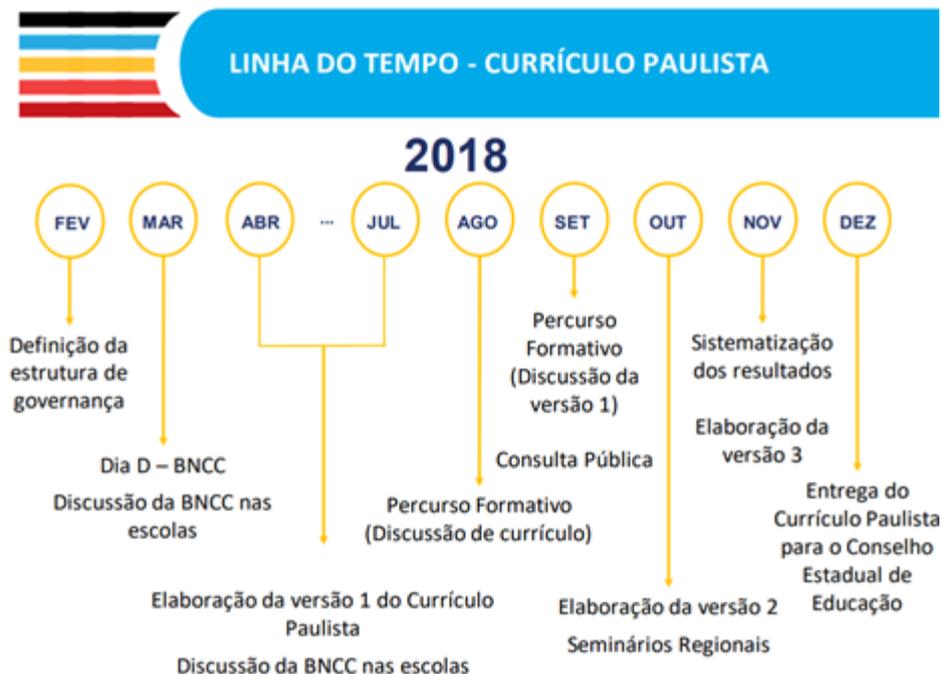
A elaboração do NCP deu-se num período muito curto tendo em vista que de julho a outubro de 2018 (Fig. 2) foram realizadas várias ações e em dezembro desse mesmo ano a SEDUC conseguiu entregar a versão final para o CEE. Dentre outros fatores, esse aligeiramento estava articulado com o fato de que se tratar de um período de eleições parlamentares e presidencial, mas não exclusivamente:

O momento era particularmente delicado não só pela urgência de finalizar o Currículo Paulista, tendo em vista que a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já estava homologada, mas também, e principalmente, por se realizar em pleno contexto das eleições parlamentares e presidencial. (OMUDO, 2020, p. 1).

Como houve pressa em relação à aprovação da BNCC, notadamente do Ensino Médio, os currículos também trilham o mesmo caminho, principalmente no caso de São Paulo que teve forte influência no processo de elaboração da BNCC. Essa influência deu-se por meio de representantes da SEDUC em âmbito nacional

defendendo sua linha de pensamento curricular que, inclusive, serviu de referência para outras unidades da federação.

Figura 2: Linha de Tempo: Elaboração do Currículo Paulista



Fonte: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/10/pauta-curriculo-paulista-percurso-historico-02.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

Com base nesse cenário, assim como após as discussões sobre o processo de elaboração do NCP, chegou-se à conclusão que esse período foi curto podendo gerar problemas no processo de implementação. Na conversa provocativa para essa nova prosa, buscamos enfatizar que a SEDUC tinha muitas expectativas para implementá-lo em 2020 com a seguinte indagação:

Pesquisadores: chegou 2020, o currículo foi implantado, está em fase de implementação. E a pergunta que colocamos para o grupo é: o que aconteceu? Ele, de fato, deslanchou, ou talvez em função da pandemia, ele ficou em segundo plano?

A questão da pandemia causada pelo novo corona vírus tornou-se um tema frequente durante a conversa, portanto, não poderíamos deixar de situá-la no debate. Ademais, é sabido que ela impactou drasticamente o funcionamento de todos os currículos ao redor do mundo, portanto não seria diferente no caso de São Paulo.

Além da pandemia que fez com que as aulas presenciais fossem suspensas, um segundo aspecto apontado pelos participantes diz respeito à não formação prévia dos professores, pelo menos na perspectiva dos participantes para implementar o NCP, conforme pode ser constatado a seguir:

Quando esse ano [2020] aqui começou, as escolas novamente, então, iniciaram com essa nova missão de dar conta do currículo agora paulista e ver por onde pegar, por onde começar. Não aconteceu uma formação forte para o professor, para quem estava na ponta no começo do ano. Ele recebeu uma missão, vamos ter que desenvolver agora o currículo paulista e, novamente, ele pegou o conhecimento dele, mudou a prática para tentar se adequar. (PCNP MAURA)

Observa-se que segundo essa PCNP que tem o papel de formar o PC que, por sua vez, assume o papel de formar os professores nas escolas para desenvolver/implementar o NCP, isso não aconteceu mesmo diante de uma missão tão séria. Não obstante, na perspectiva da SEDUC essa formação aconteceu a partir de setembro de 2019, conforme o previsto na agenda de elaboração do NCP. Todavia, pelo que pode ser constatado com base no depoimento dos participantes do GD, essa formação se deu por meio de reuniões pontuais nas DRE não permitindo a apropriação do currículo com vistas a implementá-lo.

Por essa e outras razões a DRE teve que se organizar para formar os professores, mas não somente para implementar o currículo, mas também para aprender a utilizar novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Todavia, de alguma forma a utilização desse recurso acabou favorecendo a formação e, portanto, a implementação curricular:

Com a pandemia, março, todo um esquema de formação de Centro de Mídias, Diretoria se movimentando para essa formação acontecer. Desde o meio do ano, nós começamos com as ATPC da Diretoria. Então, a minha preocupação maior como formadora foi, sim, estudar esse currículo paulista com os professores. Então essa proximidade professor-PCNP naquelas duas horas a cada 15 dias foi muito importante. Eu considero um período produtivo essa nossa possibilidade de contato com o professor. Porque, até o ano anterior, isso não era permitido. A convocação do professor na diretoria de ensino. (PCNP MAURA)

Nota-se que pandemia não foi um impeditivo para o desenvolvimento da formação docente, só que se antes ela acontecia presencialmente, a partir de então passou a ocorrer de modo virtual e, talvez, por esse motivo, a PCNP alega que tenha conseguido se aproximar mais dos professores. As DRE têm um limite semestral para convocar os professores para formações em serviço. Assim, como a

formação passou a ser a distância, esse problema acabou sendo mitigado. Ela continua destacando a relevância desse formato de reunião:

Então o meio virtual possibilitou, sim, 320 pessoas na minha sala para uma formação. E com troca de experiências, com conversas ali no chat. Essa proximidade, ela ajudou. Eu vejo como apoio. PCNP conversando com o professor. Porque, veja, é diferente a gente falar de você receber um material e alguém sentar para ler aquilo com você. (PCNP MAURA)

Por mais paradoxal que possa parecer, essa PCNP vê como positivo ter uma sala virtual com 320 professores em formação. Todavia, esse modelo de organização formativo tem sido amplamente criticado, pois tem sido utilizado, principalmente pelos grandes grupos privados de ensino superior durante a pandemia.

No caso específico das DRE, embora eles tenham feito esse agrupamento com esse número expresso de professores, conforme o citado anteriormente, as formações não são desenvolvidas por apenas um PCNP, mas sim por um grupo de profissionais (12 a 15 PNCP). Essas formações são por área do conhecimento (Ciências Humanas, Línguas e Códigos Ciências da Natureza e Matemática), mas todos os PCNP atuam em todas as formações colaborando no processo de interação dos professores.

O NCP foi alinhado à BNCC, mas também ao fazer isso, aos conteúdos sofrem mudanças bruscas gerando dificuldade para tanto os professores quanto para os alunos:

Simplesmente, com o currículo paulista, eles viraram, o que estava no nono ano veio para o sexto ano. E o professor, que tem toda uma linha de raciocínio e de construção, sofreu demais. Eu vou falar por mim, sempre que em sala de aula eu entrava, por exemplo, vou falar de sistema nervoso. Existia uma construção. Eu tinha uma lógica para apresentar aquilo para o aluno, para proporcionar aquele desenvolvimento no aluno e, depois, eu ia colocando outros elementos até ele conseguir ter a visão de um todo. Eles tirarem algo do nono ano e colocarem no sexto, o aluno não está preparado para essa construção. Então, os professores reclamaram demais. Era polêmico demais os nossos encontros. Mas o professor novamente se organizou e deu conta. (PCNP MAURA)

Nesse caso, a queixa está relacionada com o componente curricular de Ciências da Natureza, a alegação é que os conteúdos que estavam no nono ano foram transferidos para o sexto ano. Como ela é especialista na área, no seu entendimento, essa mudança é ruim tanto para o professor quanto para os alunos que não “*estão preparados para essa construção*”. Esse ponto de vista foi ratificado pela PC Emília:

Em 2019, a gente já estava meio que preparando o nosso planejamento de 2020 pensando no estudo do currículo. Então, quando chegou 2020, desenvolvemos todo o planejamento em cima das habilidades, das novas habilidades. O grupo de ciências, como a Maura falou, esteve sempre discutindo: "Mas o que é isso? Como nós vamos fazer? Mudou de ponta-cabeça." Enfim, a gente estava se preparando para o estudo mais profundo, em detalhe, do currículo. (PC EMÍLIA)

Quando a PC diz que eles estavam planejando o ano de 2020 com base nas novas habilidades, não ficou claro que ela estava se referindo as competências da BNCC, pois não raro os professores confundem competências com habilidades ou as habilidades do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) que tem uma mapa de habilidades. O NCP, por sua vez, é pautado por competências e habilidades em consonância com a BNCC.

Independente do que está por trás de sua concepção de habilidade, ela faz uma crítica ao NCP, notadamente, ao componente curricular de Ciências que causou desconforto para os professores. Era um desafio grande para eles, mas como se não bastasse o problema de Ciências e, portanto, a necessidade de aprofundar o estudo sobre o currículo, surge a pandemia:

Chegou março, veio a pandemia, a gente veio para casa e aqui em casa tinha outro currículo, que era como trabalhar com os alunos no ensino remoto? Porque era uma coisa muito nova, era uma adaptação, não sabíamos como a gente ia conectar esses meninos, se esses meninos tinham ou têm ainda... até hoje a busca incessante, busca ativa, a todo momento a gente está tentando encontrar o aluno, saber onde ele está, conversar com ele. E isso nos trouxe um momento muito diferente. Não que acabou; que o estudo do currículo [está] sendo esquecido, porque a gente trabalha com ele. Então é com ele que a gente vê todas as atividades do ensino remoto, toda a preparação do que a gente conseguiu até hoje. Mas acho que ficou um pouco a desejar nesse momento de pandemia. Poderia ser um pouco melhor.

A pandemia mudou a rotina do mundo, assim como dessa escola e, portanto, mexeu com a implementação do NCP. Surgiram novas demandas, dentre outras, coube aos educadores, tentar fazer com que os alunos permanecessem conectados com a escola, mas essa tarefa não foi simples, pois muitos deles não tinham condições materiais e, por esse motivo inicia-se uma “busca incessante” a chamada “busca ativa⁹” que se tornou prioridade no âmbito escolar.

⁹ A Busca Ativa Escolar é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas).

A PC Emília ressalta que o currículo não foi esquecido, pois a escola trabalha com ele, só que deixa a entender que se não estivéssemos em tempos de pandemia ele estaria entre as prioridades da escola. Além disso, o ensino remoto representou um desafio a mais para os professores e demais educadores e o currículo que, em 2019 era protagonista, precisou aguardar mais um pouco:

Mas, logo em agosto, veio as formações, as Diretorias nos davam orientações [...] em relação às questões do cotidiano do ensino remoto, aliado e articulado com currículo. E, logo em seguida, veio [...] em agosto, a questão da recuperação [...] com as prioridades das habilidades essenciais. Porque o currículo em si teria muitas habilidades que, no ensino remoto, a gente não conseguiria desenvolver. Então, priorizou-se as habilidades essenciais, as quais a gente conseguiria fazer com que o aluno tivesse um caminho de aprendizado o mínimo possível em relação à questão das habilidades prioritárias, das habilidades essenciais. Então, eu acho que ficou um pouco a desejar nesse ano de 2020 em relação a toda a adaptação que nós tivemos que fazer.

Em face de uma situação um tanto caótica, em agosto de 2020, as escolas foram “contempladas” com formações acerca do ensino remoto, assim como sobre o NCP. Contudo, ciente do baixo aproveitamento dos alunos no primeiro semestre, a SEDUC propõe estudos de recuperação a partir desse mesmo mês (agosto) com foco no desenvolvimento das habilidades essenciais do currículo (NCP).

Como esse currículo é pautado por habilidades, buscou-se garantir que os estudantes desenvolvessem, pelo menos, as habilidades essenciais. Por esse motivo, a implementação do NCP em 2020 “ficou um pouco a desejar” (PC EMÍLIA).

Esse ponto de vista é ratificado pela PCNP Celestina que faz a seguinte análise sobre a implementação do NCP:

Então, esse processo todo de isolamento social, na verdade, impactou das mais diversas formas, inclusive na implementação. Agora, de certa forma, nos anos iniciais, o processo aproximou o professor do currículo a partir das chamadas “habilidades”. Por quê? Porque todo momento essas habilidades vieram à tona, acompanhando o currículo. Talvez o grande abismo que nós tivemos nos anos iniciais seria em relação aos conteúdos das áreas de Ciências da Natureza e das chamadas Ciências Humanas. Então, o currículo nesse aspecto, para os anos iniciais ficou completamente abandonado. (PCNP CELESTINA)

Para ela, a implementação do NCP foi impactada pela pandemia, sendo que, nos anos iniciais, o maior problema está com as “habilidades”. Ela coloca que esse assunto surgiu a todo o momento que estava acompanhando o currículo, mas não deixa claro como ele foi abordado. Contudo, celestina esclarece que o maior abismo nesse nível de ensino está nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas.

Esse abismo alegado pela PCNP, de certo modo, converge para a estrutura curricular dessa rede de ensino que focaliza no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Para ilustrar o exposto, em conformidade com a Resolução Seduc 85/2020 que estabelece as diretrizes curriculares para 2021, no EFAI (1º ao 5º ano), de um total de 25 aulas, os alunos terão, semanalmente, 10 aulas de Línguas Portuguesa e 7 de Matemática. Enquanto de em Ciências, História e Geografia, terão apenas 1 aula em cada componente curricular (SÃO PAULO, 2020).

Em face ao exposto, não há com o que se estranhar, pois esse suposto abandono por completo da implementação das habilidades nas áreas de Ciências da Natureza e das chamadas Ciências Humanas, nos anos iniciais faz parte das políticas curriculares da SEDUC. Esses componentes curriculares não estão entre as prioridades dessa rede de ensino, assim como essa abordagem curricular está alinhada com as políticas curriculares nacionais, notadamente, com a BNCC (BRASIL, 2018).

A centralidade no ensino de Língua Portuguesa e Matemática por parte da SEDUC é reiterado por essa PCNP, assim como sua preocupação com o processo de implementação curricular:

Eu diria assim, ninguém conseguiu fazer um trabalho, a não ser que fosse algum projeto, a contento, que realmente conseguisse fazer com que a gente pudesse se debruçar. Tanto por orientação da própria EFAPÉ, que deu ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, quanto também o espaço que foi dado nas ATPC da Diretoria de ensino, que foi apenas em Matemática. Então, me preocupa muito o fato de nós estarmos com as nossas formações muito fechadas em termos de orientações vindas da própria SEDUC. Entendeu? Então como está se pensando nesse processo no presencial? O que virá de mudanças que vão, realmente, nos promover ou, talvez, essas discussões? Porque nós estamos, gente, no que há de mais superficial em termos de processo de aprendizagem e que dirá de discussão e de aprofundamento do próprio currículo. (PCNP CELESTINA)

Com base nesse depoimento fica evidente que a preocupação da SEDUC está centrada somente no ensino desses dois componentes curriculares e, talvez seja esse o motivo de o professor não ter apoio para implementar as demais áreas do currículo. Outro agravante é que as formações dos professores vêm prontas da SEDUC não permitindo que as escolas façam adaptações às suas realidades. Por essa e outras razões, o aprendizado foi superficial, assim como não houve aprofundamento curricular, conforme denunciado pela PCNP Celestina.

A centralidade do NCP em Língua Portuguesa e Matemática se constitui no que tem sido denominado de reducionismo curricular ou currículo mínimo a partir do

qual “para cada ano acaba sendo enfatizado como o máximo” e, com isso, basta trabalhar com o básico (MELLO; BERTAGNA, 2014). Para tanto, faz-se necessário garantir também uma formação mínima para os professores e a alternativa encontrada pela SEDUC foi elaborar pautas formativas para todas as escolas de sua rede. Todavia, ao fazer isso, ela tira a autonomia da escola conduzindo à perda de identidade profissional, à desvalorização do magistério, assim como promove um processo de desqualificação do trabalho dos professores e demais educadores (PONCE; LEITE, 2012).

Não obstante, tem escolas e, portanto, professores que não desconsideram as orientações curriculares da SEDUC, mas fazem adaptações para implementá-las, conforme pode ser constatado a seguir:

A minha escola é uma escola que gosta de trabalhar com projetos, de desconstruir, na verdade, esse currículo mais formal, de colocar o aluno, realmente, em oficinas, inclusive em alguns ATPC... eu fiz uma pós na PUC sobre currículo e a desconstrução dele também por diferentes abordagens pedagógicas, procedimentos de ensino. Nos ATPC, a gente pegava as competências e habilidades que eles tinham mais dificuldade e entre nós, professores, a gente simulava, por exemplo, um júri simulado, um debate, para depois levar isso para a sala de aula, para ensinar por diferentes aspectos esses alunos. (PC LUÍS)

Nesse caso não existe uma queixa em relação ao currículo da SEDUC, ao contrário, a escola mostra sua criatividade para trabalhar o currículo formal buscando uma metodologia mais ativa. O PC investe em sua formação para poder formar os professores de sua escola com o intuito de ensinar os alunos utilizando de diferentes procedimentos didáticos.

A chegada da pandemia mudou a estrutura da escola, mas não impediu que o trabalho do PC e dos professores continuasse:

E agora, com o currículo paulista, nós nos preparamos no planejamento para a implementação desse currículo ao longo desse ano e, em março, fomos surpreendidos pela pandemia. O que acabou acontecendo foi que, nesse primeiro momento, esses professores precisaram, realmente, se reinventar. Mas essa parte de formação que acontecia nos anos anteriores, ela não morreu, ela não acabou. Então, de forma remota, nós conseguimos ainda que esses ATPC continuassem sendo informativos no estudo, em um primeiro momento, do currículo paulista.

Nesse caso, fica subentendido que a implementação do NCP não sofreu um impacto tão grande com chegada da pandemia, pelo menos no que diz respeito à formação docente. O que mudou foi que ao invés da formação ocorrer presencialmente passou a ocorrer remotamente, mas não foi uma tarefa fácil, ao

contrário, os professores tiveram que se reinventar, conforme pode ser constatado no trecho seguinte:

E, em abril, maio, logo quando os professores voltaram de recesso, de férias, nós colocamos as aulas online através do Google Meet. A grande preocupação era se os alunos iriam entrar para assistir essas aulas, o que, de fato, 60%, 65% da escola conseguiu acessar e estão acessando até hoje. E essas aulas seguiram um modelo... nós desconstruímos a sala de aula, por exemplo, para implementar o currículo mesmo paulista nessas competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas e priorizadas, principalmente depois do projeto de reforço e recuperação. Como nós fizemos essas aulas online? Nós não seguimos o horário tradicional, por exemplo, do professor de Português, Matemática, História e Geografia. Mas, a partir daquela dificuldade maior que essas avaliações nos traziam, nós colocamos os professores em equipe. Então, por exemplo, período da manhã, a aula da segunda-feira era a aula de códigos e linguagens. Nessa aula, independente desse professor ter aula atribuída naquela turma ou não, estavam os professores de português da manhã, educação física da manhã, arte da manhã, acontecia a mesma coisa tarde, noite e EJA. E isso trouxe para nós como se fosse um itinerário mesmo, uma trilha de aprendizagem. Essa mesma competência e habilidade que eles estavam trabalhando em códigos naquela aula de segunda-feira, passava para a aula de terça, que eram ciências humanas, por outra explicação, por uma outra abordagem do mesmo tema, mas pela fala das ciências humanas. (PC LUÍS)

O que constata é que essa escola encontrou um caminho alternativo para o desenvolvimento curricular, não seguiram o modelo padrão da SEDUC, mas um procedimento da escola considerando sua realidade e identidade. Ademais, observa-se aqui o envolvimento dos professores na implementação curricular por meio do trabalho coletivo que não é um processo simples:

Trabalhar coletivamente é então algo a ser conquistado a médio e longo prazo, que exige disponibilidade de cada pessoa envolvida no processo. Exige mais: querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade. (FUSARI, 1993, p. 71, apud, PONCE; LEITE, 2012, p. 10).

O investimento no trabalho coletivo por parte desse PC foi fundamental não somente para a implementação curricular, mas também para a valorização da autonomia da escola e do trabalho docente. Ao adotar esse recurso, eles conseguiram atender os anseios da SEDUC sem desconsiderar a identidade da comunidade escolar. De certo modo, esse cenário dialoga com a pesquisa de Nunes (2014) onde, também não foi contatada a padronização curricular em decorrência das especificidades e peculiaridades docentes. Noutras palavras, esses achados se conversam porque as escolas não pautam seu trabalho única e exclusivamente no currículo da SEDUC, elas o têm com base, mas não consideram sua identidade.

A implementação do NCP em tempos de pandemia deu-se mais remotamente do que presencialmente e a SEDUC, do seu modo, buscou contribuir com as

escolas e, portanto, com os professores. Essa suposta contribuição deu-se por meio do envio de materiais prontos fazendo com que os professores tivessem que interpretá-los para utilizá-los em suas aulas:

O material que veio da SEDUC, eu acho que a gente teve mais dificuldade em trabalhar em conjunto com o CMSP do que com o material que a SEDUC forneceu nesse período. Foi um material muito bom, inclusive, o "Aprender Sempre" oferece alguns percursos que serviram para todas as disciplinas. Veio uns materiais para Língua Portuguesa e Matemática, mas a gente trabalha as disciplinas de orientação de estudos com todos os professores. (PC RUTE)

Essa reclamação diz respeito à dificuldade de conciliar a implementação do NCP via escola em paralelo pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) que foi um recurso criado pela SEDUC para complementar o ensino remoto realizado pelas escolas. De acordo com os participantes do GD, essa situação gerou muitos conflitos em dado momento, pois não se sabia ao certo qual era a finalidade do que era trabalhado pelo CMSP, de modo mais específico, a maior dúvida era se a intenção era substituir o trabalho docente pelo ensino a distância. Depois de muitas idas e vindas, buscou-se o entendimento de que os conteúdos desenvolvidos pelo CMSP eram complementar àqueles trabalhados pelos professores, mas isso não foi um consenso generalizado.

Pensando no novo currículo para a gente, que é tão semelhante, nós temos algumas formações. Temos um parceiro que nos proporciona formações. E nós temos uma formação que é de uma empresa chamada Argento, que, primeiramente, eles iriam trabalhar com o que nós pedimos, que eram gêneros textuais. Os professores de disciplinas diversas tinham dificuldade de contextualizar os gêneros dentro da sua disciplina. Então, nós pedimos essa formação. Só que essa formação foi por outro caminho e hoje nós trabalhamos como desenvolver planos de aulas baseados na BNCC. Muita dificuldade, porque os professores não conseguiam enxergar, no começo, essa questão das habilidades, como a gente faz um percurso, como o professor de Química consegue trazer habilidades de Língua Portuguesa para o seu cotidiano. Era meio complexo. Então, nós tivemos que também puxar para os ATPC, para as formações de ATPC. E aí eu digo que esse período de pandemia facilitou novamente, porque nós ganhamos mais ATPC. Nós temos o ATPC da Diretoria de Ensino, o ATPC da CMSP e o nosso ATPCA, mais o nosso ATPCG. Nós temos vários olhares de ATPC. Eu acho que para os colegas da escola regular, isso ficou um pouco mais difícil. Para a gente facilita, porque nós podemos, para além de aprofundar alguns conhecimentos, aprofundarmos os estudos, a gente consegue proporcionar momentos de troca, que eu acho que são tão preciosos na escola. (PC RUTE)

Para essa PC, o NCP não tem muita diferença do anterior (SPFE), mas ainda assim os professores estão passando por formações para implementá-lo. Por tratar-se de uma escolar integrante do PEI, eles contam com parceria e a empresa

parceria financia uma formação para eles que, a princípio seria centrada em gêneros textuais, mas acabou mudando o foco para BNCC.

No seu entendimento isso se fez necessário porque os professores têm dificuldade de trabalhar habilidades numa perspectiva contextualizada e, portanto, centrada no cotidiano do aluno. A alternativa encontrada pela escola foram as formações sejam elas advindas dela mesma ou externamente (DRE, SEDUC ou Parceiros).

A implementação do NCP em tempos de pandemia pode ter ficado em segundo plano, mas a SEDUC manteve o princípio do currículo mínimo com ênfase no ensino de Língua Portuguesa tendo em vista que:

No Currículo Paulista, a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores. (SÃO PAULO, 2019, p. 36).

Os demais componentes curriculares o que inclui até mesmo a Matemática entram nessa esteira, mas em razão das avaliações em larga escala o foco está nesses dois componentes curriculares. Assim, padroniza-se o currículo e o trabalho pedagógico (formações centralizadas, pautas prontas de ATPC prontas) com vistas assegurar aos alunos conhecimentos mínimos para a realização de exames nessas avaliações (BERTAGNA; PALLATO; MELLO, 2018).

6 PRODUTO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A elaboração e a implementação do NCP, na concepção dos participantes desta pesquisa são processos distintos tendo em vista os momentos são enquadrados em ciclo de políticas públicas de educação também distintos. De certo modo, a elaboração se enquadra no ciclo da formulação de políticas públicas que teve uma trajetória liderada pela SEDUC que embora demonstre, por meio do próprio currículo (documento) que houve participação da sociedade civil e comunidade escolar, o que constata é que essa participação deu-se na perspectiva da consulta pública não permitindo, portanto ajustes significativos.

Ademais, foram criadas versões tendo com parâmetro a BNCC e que deveria ser o caminho a elaboração do currículo, mas o NCP é bastante enfático no sentido de assegurar todas as orientadas advindas do currículo nacional para que os professores e demais educadores pudessem ler e fazer sugestões, mas em face do engessamento pouco pode ser feito.

Em face ao exposto, assim como considerando os resultados desta pesquisa, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com foco na implementação do NCP. O PAE constitui-se em um instrumento de trabalho dinâmico para o PC da escola e demais profissionais da educação que têm a intenção de propiciar ações, ressaltando os principais problemas e os objetivos, assim como as metas que deverão ser alcançadas. Além disso, esta ferramenta estabelece critérios de monitoramento e avaliação do trabalho desenvolvido com vistas ao atingimento de metas e sucesso escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O NCP que entrou em vigor no ano de 2020 é fruto de trabalho coletivo quando se considera que vários atores estiveram envolvidos nesse processo. Tomando-se como base informações da SEDUC, os números são expressivos, pois esse projeto contou com 74.229 participantes do Estados e 612 dos municípios paulistas. Ainda de acordo com SEDUC, representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino atuaram de forma colaborativa socializando saberes e experiências sobre práticas docentes nos diferentes componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019).

Todavia, quando se debruça sobre o documento (NCP) e analisa esse processo, percebe-se que sua elaboração ocorreu num período de tempo muito curto considerando-se que o currículo faz parte da política educacional do Estado de São Paulo. Observando a linha de tempo que versa sobre sua elaboração, constata-se que foram reservados apenas onze meses para o processo como um todo o que incluiu nesse período o estudo da BNCC que é um documento extenso e fruto de uma aprovação bastante conflituosa.

Com relação ao NCP, esse foi um processo complexo, pois sua elaboração consistiu em diferentes fases, mas todas realizadas em 2018. São elas: elaboração da versão 1 (abril a julho), percurso formativo para discutir sobre o currículo (agosto), discussão da versão 1 e consulta pública (setembro), elaboração da versão 2 considerando eventuais sugestões da consulta pública e realização de seminários regionais (outubro). No mês de novembro foram sistematizados os resultados, assim como feita a elaboração da versão final para o envio ao CEE no mês de dezembro desse mesmo ano.

Partindo-se do pressuposto de que as escolas têm inúmeras demandas, o que incluía um currículo em andamento até 2019 (SPFE) que é caracterizado por um número excessivo de avaliações, um sistema de monitoramento bastante rigoroso, dentre outras tarefas, o tempo reservado para os professores e demais educadores dedicarem à elaboração do NCP, assim como ao estudo da BNCC foi insuficiente, conforme denunciado pelos participantes desta pesquisa. Sobre a BNCC, que é basilar no NCP, de acordo com a linha de tempo, no mês de março de 2018, houve o dia D da BNCC o que deixa subentendido que as escolas debruçaram sobre o

documento para estudar, mas dadas suas características, é impossível analisá-lo em apenas um dia.

Feitas essas observações, cabe lembrar que esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de responder a seguinte indagação: como se deu processo de elaboração do NCP e quais são desafios para implementá-lo? Assim, com o intuito de buscar respostas para esse questionamento, o objetivo geral desta pesquisa constituiu-se no propósito de analisar a elaboração e a implementação do NCP na perspectiva de SE, PCNP e PC.

De modo mais específico, tentou descrever, analiticamente, o percurso que compreendeu o processo de elaboração do NCP, na perspectiva documental. Buscou-se, também identificar e analisar tanto o processo de elaboração quanto o de implementação do NCP segundo as concepções de supervisores e professores coordenadores. No que tange à implementação o período de análise foi o ano letivo de 2020 que se constituiu no primeiro ano de vigência desse currículo. Assim, os resultados são apresentados e analisados em duas perspectivas: a da elaboração e a da implementação.

Com relação à elaboração do NCP, embora tenha havido uma consulta pública, os participantes falando por si e, de certo modo, pelos professores das escolas que representam, consideram que não foi um processo democrático. Apesar de as versões preliminares do currículo permitirem eventuais ajustes, as adaptações foram muito sutis tendo em vista que, basicamente, o que deu para fazer foi o desdobramento de algumas habilidades ou o enxugamento de outras para facilitar o trabalho do professor, mas mudanças significativas no NCP não puderam ser realizadas. As orientações advindas da SEDUC eram muito engessadas e direcionadas do que tange às eventuais sugestões de mudanças. Além disso, não houve um programa de formação efetivo para os professores que se viram obrigados a colocar em prática, em 2020, um currículo que pouco conhecem em face ao aligeiramento da SEDUC para concluir a elaboração e homologação do NCP.

O que a SEDUC considera como percurso formativo, foram encontros semanais não superiores a duas aulas que os professores, sob a liderança do PC, tiveram para ler e analisar as versões preliminares do NCP. No caso dos seminários regionais, cuja duração foi de um dia (oito horas), esse evento não foi para todos os professores, pois a participação deu-se por representatividade, portanto não houve

programas e práticas formativas contemplando todos os professores da SEDUC com vistas a tenham debruçar sobre o documento (NCP ou BNCC), conforme consta do documento.

A respeito da implementação do NCP, o que constatou com base no depoimento dos participantes desta pesquisa, por meio do GD, é que ela acabou sendo prejudicada em face da pandemia causada pelo novo corona vírus. Assim, de certo modo, algumas etapas inerentes à elaboração acabaram ocorrendo no primeiro ano de vigência (2020) do NCP. Ainda de acordo com os participantes, o planejamento escolar para o ano letivo de 2020 deu-se com base no NCP, mas com a chegada da pandemia, toda a agenda de trabalho da SEDUC e, portanto, dos professores foi desestruturada. As escolas tiveram que fechar, o calendário foi mudado, as aulas deixaram de ser presenciais tornando-se remotas, o emprego das TDIC tornou-se uma exigência para todos os professores e demais educadores, até mesmo para quem não as conheciam. Enfim, foi um período de desespero, medo, mas também de aprendizagem, descobertas e de replanejamento curricular.

Mesmo diante das adversidades que marcaram o ano letivo de 2020, a formação docente ganhou espaço neste novo cenário e com isso, de acordo com os participantes da pesquisa, foi possível criar condições para que os professores pudessem iniciar o processo de apropriação curricular. Além disso, a implementação do NCP ficou deixou de ser uma responsabilidade exclusiva da SEDUC ficando a cargo dos diferentes atores (professores, SE, Diretores de Escola, PC, PCNP dentre outros) que fazem parte desta rede de ensino, nas perspectiva da burocrática pública (LOTTA, 2010; 2015). Todavia, diante do cenário caótico que marcou esse processo, o que foi planejado, no início de 2020, não foi colocado em prática, conforme o esperado tendo, portanto, que ser repensado, replanejado para os próximos anos.

Em síntese, o que constata é que a implementação do NCP não ocorreu, conforme o esperado pela SEDUC considerando-se as discussões feitas em 2018 e até mesmo algumas ações implementadas em 2019. De acordo com os participantes, em 2020, basicamente, não se lembrou que havia um novo em andamento tendo em vista que as atenções estavam centradas em fazer com que os alunos participassem as atividades remotas e não abandonassem a escola.

Noutras palavras, a implementação do NCP ficou em segundo plano diante de um cenário de incertezas para professores, alunos e suas famílias. Não se sabe se

em 2021 ele (NCP) deslanchará, pois até o momento em que este texto foi concluído, a única certeza que se tinha era que um vírus letal estava colocando em risco a sobrevivência humana o que deixava os professores ainda mais inseguros com o retorno das aulas presenciais diante de pressões feitas pela SEDUC.

Para finalizar, é importante salientar que esses resultados desta pesquisas não podem ser generalizados, pois dizem respeito às concepções de um grupo de educadores que apesar de serem de diferentes bairros da cidade de São Paulo, assim como por terem características e tempos de experiências diversos, podem não refletir a opinião dos demais profissionais da SEDUC. Ademais, a despeito de relevância dos achados desta pesquisa que poderão ser de grande valia para estudos de profissionais da educação, assim como as análises dos elaboradores de políticas públicas, não há como ignorar o fato de que estudos com amostras mais abrangentes focalizando a implementação do NCP podem trazer novos elementos para o debate.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, v. 14, 2019, p. 1-14.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 45, maio, 1983, p. 66-71.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BERTAGNA, Regiane Helena; POLATO, Amanda; MELLO, Liliane Ribeiro de. As avaliações em larga escala e o currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2018.
- BONEL, Mônica Maia. **O ciclo básico: estudo de caso de uma política no Estado de São Paulo**. 1993. 254.f. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1993.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Parecer do Conselho de Educação Básica nº 04** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Brasília-DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Elaboração de Antônio Augusto Gomes Batista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: CNE, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 abr. 2020.

CATANZARO Fabiane Olivieri. **O programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126.f. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSTANCIO, Alexandra Regina. **A padronização do trabalho docente**: crítica do Programa Ler e Escrever. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. 130 f.

CORTINA, Roseana Leite. **Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995- 1998)**: uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. Tese (doutorado em educação) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação** – COLBEDUCA. Realizado de 24 e 25 de janeiro de 2018 em Portugal, na Universidade do Minho em Braga e na Casa do Conhecimento, Paredes de Coura. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>. Acesso em: 06 abr. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra M. da Rosa. Revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF, 1991.

CUNHA, Adriana dos Santos. **Política educacional, currículo e avaliação**: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista. Dissertação (mestrado em educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

DARLING-HARMMOND, Linda. *et al.* Implementando a renovação curricular na formação de professores: a gestão das mudanças organizacionais e políticas. In.: DARLING-HARMMOND, Linda; BRANSFORD, Jonhn. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução Celestina Fumagalli Mantovani. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 378-410.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **A pesquisa qualitativa**: guia prático. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

GIROTTI, Eduardo. Donizetti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 55 n. 6 nov.- dez. 2015, p. 632-644

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

IRIGON, Oneida Celestina G. B. O aprender a “ser” professor por meio das trocas de experiências na escola. **[Anais]** XVII ENDIPE, 11 a 14 de novembro de 2014. Caderno 2: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O%20APRENDER%20A%20SER%20PROFESSOR%20POR%20MEIO%20DAS%20TROCAS%20DE%20EXPERI%20C3%208ANCIAS%20NA%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

JESUS, Rosei Batista de.; FARENZENA, Nalu. A política curricular para a educação básica do estado de mato grosso – orientações curriculares: breve análise. **Anais do 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Olinda-PE, 27 a 30 de maio de 2013. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RoseliBatistadeJesus-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

LOUZANO, Paula; FREITAS; Pâmela Félix; SANTOS, Ariane Faria dos; RIBEIRO, Vanda Mendes. Implementação de políticas educacionais: elementos para o debate e contribuições para o campo. **Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional**, v. 8, n. 2, p.102-133 jul./dez. 2018

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p.126-158.

LOTTA, Gabriela Spanhero. 295.f. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família**. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanhero. 2010. **Burocracia e implementação de políticas de saúde: os agentes comunitários na estratégia saúde da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

MALDONADO, Luís Renato Silva. 2010. 121.f. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo Faz Escola**. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da secretaria de Estado da educação no período de 1983 a 2008**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Angela Helena *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MELO, Leandro Ferreira de. **Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Dissertação (mestrado em ciências) apresentada Programa de Pós-Graduação e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Relações entre políticas e práticas educacionais: em perspectiva a realidade de uma escola da rede estadual paulista. **Revista Teias** v. 15 n. 39 p. 85-105, 2014: Currículo, Políticas e Trabalho Docente.

MENDONÇA FILHO, José. Notícia da Seduc. Em São Paulo, ministro participa do Dia D de discussão da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/61161-em-sao-paulo-ministro-participa-do-dia-d-de-discussao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MESSAS, Júlia Celestina Alves. **Circuito Gestão**: seus sentidos e implicações para a formação e as práticas dos profissionais da educação. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Unesp, campus de Marília -SP: 2002.

MIRALHA, Mayra Faria. **Programa São Paulo Faz Escola**: percepções de professores de uma escola estadual paulista. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente-SP.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1977, p. 9-28.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Paula de Souza. Reforma curricular no estado de São Paulo e qualidade na educação pública. **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão - SE, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/42/41.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

NUNES, Paula de Souza. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo**: decorrências para a organização do trabalho em uma escola. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP, 2014.

OMURO, Selma de Araújo Torres. História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação. **[Anais]** XXV Encontro Estadual de História da ANPHU-SP, 08 a 11 de setembro de 2020 – Formato *online*. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Escrito curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A Reforma curricular da SEE/SP para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. 1989. 187.f. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1989.

PAES, Milena Veneziano. **O professor no programa São Paulo faz escola: afinal, quem faz a escola?** São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2012. (Relatório final de pesquisa).

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Eliana Albarrans. O impacto da reforma curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010) nas práticas pedagógicas de uma unidade escolar da rede. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, n.1, p.1-12, abr. 2012.

RAMOS, Gêssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: avaliação Políticas Públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

RUSSO, Miguel Henrique. Reforma da educação no estado de São Paulo: dimensões político pedagógica e curricular. **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto, Portugal, 14 a 16 de abril de 2014. Disponível em: http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso_GT6_integral.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

RUSSO, Miguel Henrique; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XVII, v. 17, n.18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTA CRUZ, Sonia M. de S. **O programa de educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das reformas educacionais**

dos anos de 1990. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. **Educadores contam com material direcionado para o preparo de aulas e atividades com os alunos.** Notícia. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 21.833**, de 28 de dezembro de 1983 que institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado) **Lei 9.361** em 05 de julho de 1996 que cria o Programa Estadual de Desestatização - PED, sobre a Reestruturação Societária e Patrimonial do Setor Energético. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1996/lei-9361-05.07.1996.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SÃO PAULO. **Nova proposta curricular de São Paulo**, notícias, 2008. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/tabid/1048/Default.aspx>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli.** – São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 169**, de 20 de junho de 2019 que fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo: CEE, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo paulista.** Herbert Gomes da Silva (Coordenação da Secretaria da Educação), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (Coordenação Estadual UNDIME). São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE 75**, de 30 de dezembro de 2014 que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27. Acesso em: 02 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141**, de 18 de julho de 2011 que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-85**, de 19-11-2020 Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:

<https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/16075-resolucao-seduc-85-20-organizacao-curricular-dos-ensinos-fundamental-e-medio>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVESTRE, Vanessa Souto; MARTINS, Reginaldo Marcos; LOPES, João Pedro Goes. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.34-44

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

VILELA, Luciane Ribeiro. **Uma análise de políticas educacionais o ensino paulista na década de 90**. Dissertação (mestrado em educação) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, 2002.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. A Concepção de Ensino Médio e de Currículo Expressa na Proposta de São Paulo. **Horizontes**, v. 30, n. 2, p. 59-68, jul./dez.2012.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: O processo de elaboração e implementação do Novo Currículo Paulista

Pesquisador responsável: Juncélia Marques Neves Martins de Oliveira

Instituição à que pertence o Pesquisador responsável: Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Endereços eletrônicos: jmmoliveira@gmail.com

Telefone para contato: (11) -----

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva analisar o processo de elaboração e implementação do Novo Currículo Paulista (NCP) em seu primeiro ano.

A pesquisa envolve entrevistas com Professores Coordenadores, Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico e Supervisores de Ensino da Secretaria Estadual do Estado de São Paulo.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de novembro de 2020 (remotamente), é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar o pesquisador a fazer uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa farão parte da coleta de dados do meu Mestrado em Educação e poderão ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG nº _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

Local/data: _____, ____/____/____.

Assinatura

Observações complementares: _____

Telefone:

E-mail: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

A) Perfil dos participantes

Os participantes foram encorajados a falar sobre: a escola ou Diretoria de Ensino onde atuam, sua localização, tempo de experiência na educação e na função etc.

B) A elaboração do NCP

A conversa iniciou com base na seguinte provocação: alguém aqui participou do processo de construção do currículo? Porque houve um período em que a secretaria convidou um conjunto de pessoas para participar da construção desse currículo, tendo como base a própria BNCC, foram apresentadas algumas versões até chegar na versão final. Houve uma consulta pública e outras ações. Alguém aqui teve uma participação efetiva nesse processo? Não? Vamos falar sobre isso.

C) A implementação do NCP

O ano de 2020 foi reservado para a implementação do NCP, existiam uma expectativa grande com relação a isso, pelo menos até o início do ano, mas em março surgiu a pandemia novos desafios foram postos. Pergunta-se: como tem sido a implementação do NCP? Ela está ocorrendo? Quais são os desafios, o que faltou o que foi repensado? Esse é o tema da segunda parte desse GD.