





**Políticas Curriculares na  
Rede Estadual Paulista,  
1995-2018**



**CONSELHO EDITORIAL**

Andréa Sirihal Werkema

Ana Paula Torres Megiani

Eunice Ostrensky

Haroldo Ceravolo Sereza

Joana Monteleone

Maria Luiza Ferreira de Oliveira

Ruy Braga

Silvio Ricardo Gomes Carneiro  
Márcia Aparecida Jacomini  
Isabel Melero Bello (Orgs.)



# Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista, 1995-2018

 **FAPESP**

 **Alameda**

Copyright © 2022 Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Márcia Aparecida Jacomini e Isabel Melero Bello (Orgs.)

*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.*

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza & Joana Monteleone

Projeto gráfico, diagramação e capa: Ana Júlia Ribeiro

Assistente acadêmica: Tamara Santos

Revisão: Alexandra Colontini

Imagem da capa: Isabel Melero Bello

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

P829

Políticas curriculares na rede estadual paulista, 1995-2018 / organização Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Márcia Aparecida Jacomini, Isabel Melero Bello. - 1. ed. - São Paulo : Alameda : FAPESP, 2022.

198 p. ; 23 cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5966-149-7

1. Educação e Estado - São Paulo (SP). 2. Currículos - Planejamento.  
3. Avaliação educacional - Brasil. I. Carneiro, Silvio Ricardo Gomes. II. Jacomini, Márcia-Aparecida. III. Bello, Isabel Melero.

22-81502

CDD: 379

CDU: 37.014.5(815.6)

---

Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de  
Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP),  
processo 2018/09983-o.

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua Treze de Maio, 353 – Bela Vista

CEP: 01327-000 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3012-2403

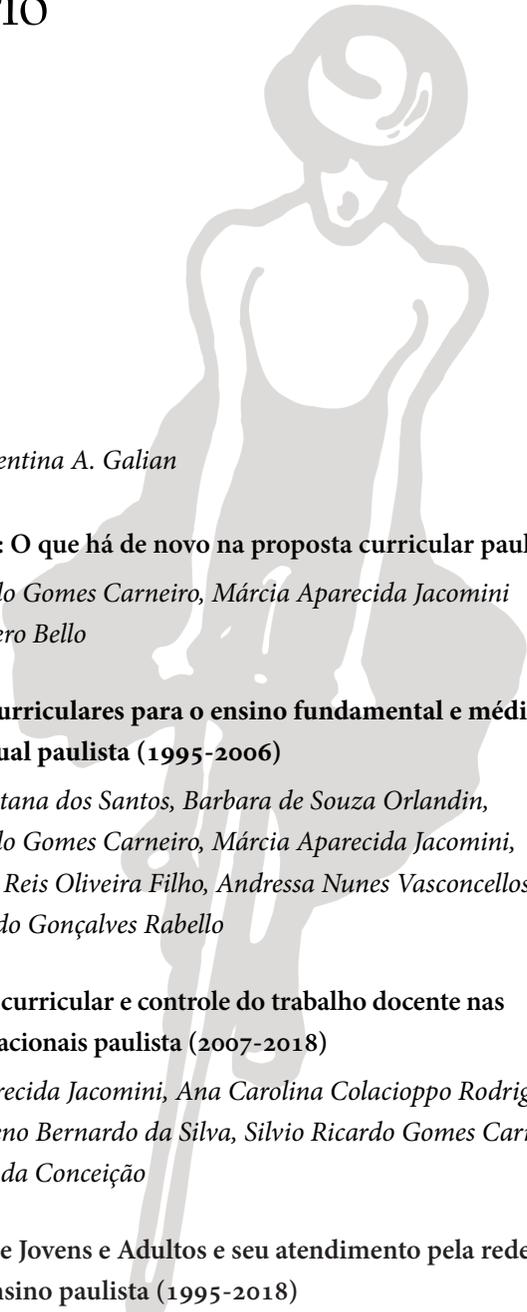
[www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)



Dedicado à professora  
Lisete Arelaro (*in memoriam*)



## Sumário



<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
<i>Cláudia Valentina A. Galian</i>	
<b>Apresentação: O que há de novo na proposta curricular paulista?</b>	<b>15</b>
<i>Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Márcia Aparecida Jacomini e Isabel Melero Bello</i>	
<b>As políticas curriculares para o ensino fundamental e médio na rede estadual paulista (1995-2006)</b>	<b>27</b>
<i>Vanessa Santana dos Santos, Barbara de Souza Orlandin, Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Márcia Aparecida Jacomini, Edvaldo dos Reis Oliveira Filho, Andressa Nunes Vasconcellos e Luiz Ricardo Gonçalves Rabello</i>	
<b>Padronização curricular e controle do trabalho docente nas políticas educacionais paulista (2007-2018)</b>	<b>75</b>
<i>Márcia Aparecida Jacomini, Ana Carolina Colacioppo Rodrigues, Raphael Bueno Bernardo da Silva, Silvio Ricardo Gomes Carneiro e Julia Brito da Conceição</i>	
<b>A Educação de Jovens e Adultos e seu atendimento pela rede estadual de ensino paulista (1995-2018)</b>	<b>111</b>
<i>Isabel Melero Bello, Ana Carolina Colacioppo Rodrigues e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	

**Educação em espaços de privação de liberdade no estado de São Paulo** 133

*Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Isabel Melero Bello  
e Ana Carolina Colacioppo Rodrigues*

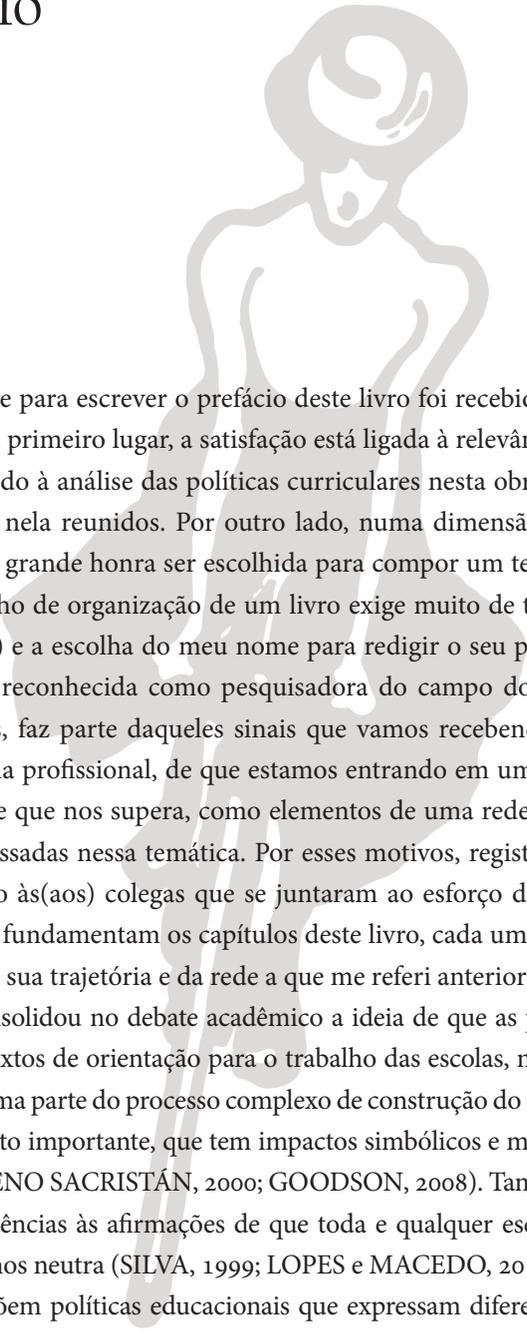
**Educação profissional paulista e relações público-privado na  
política curricular no Centro Paula Souza (1995-2018)** 159

*Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Elydimara Durso dos Reis  
e Felipe Alencar*

**Sobre os autores** 193



## Prefácio



O convite para escrever o prefácio deste livro foi recebido com enorme satisfação. Em primeiro lugar, a satisfação está ligada à relevância do enfoque crítico conferido à análise das políticas curriculares nesta obra e à qualidade dos trabalhos nela reunidos. Por outro lado, numa dimensão mais pessoal, porque é uma grande honra ser escolhida para compor um texto dessa natureza. O trabalho de organização de um livro exige muito de todas(os) as(os) envolvidas(os) e a escolha do meu nome para redigir o seu prefácio faz com que me sinta reconhecida como pesquisadora do campo do currículo. Em outros termos, faz parte daqueles sinais que vamos recebendo ao longo da nossa trajetória profissional, de que estamos entrando em uma conversa que nos antecede e que nos supera, como elementos de uma rede mais ampla de pessoas interessadas nessa temática. Por esses motivos, registro meu sincero agradecimento às(aos) colegas que se juntaram ao esforço de produção das pesquisas que fundamentam os capítulos deste livro, cada uma(um) delas(es) num ponto de sua trajetória e da rede a que me referi anteriormente.

Já se consolidou no debate acadêmico a ideia de que as prescrições curriculares, os textos de orientação para o trabalho das escolas, não representam mais do que uma parte do processo complexo de construção do currículo – uma dimensão muito importante, que tem impactos simbólicos e materiais sobre as demais (GIMENO SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 2008). Também não se encontram resistências às afirmações de que toda e qualquer escolha curricular será tudo, menos neutra (SILVA, 1999; LOPES e MACEDO, 2011). Esses documentos compõem políticas educacionais que expressam diferentes equilíbrios de vezes que vão se estabelecendo ao longo do tempo com vistas a consolidar

determinados modelos de escola, de conhecimentos tomados como relevantes, de professores e estudantes e mesmo da relação entre esses sujeitos.

Este livro oferece elementos para a compreensão desses equilíbrios de forças e interesses no estado de São Paulo, da segunda metade da década de 1990 até o ano de 2018. Em seus capítulos vai sendo evidenciada a estreita vinculação dos modelos afirmados nas políticas educacionais paulistas, notadamente nas políticas curriculares, às ideias presentes em reformas educacionais desenvolvidas em outros países – em coerência com o que afirma Goodson (2008, p. 21): “embora a maior parte das mudanças de currículo surja em contextos locais específicos, continua sendo verdadeiro que, por vezes, existem ‘movimentos mundiais’ que impulsionam as forças da mudança”.

Nesse sentido, Hoadley (2018), traça um panorama de reformas recentes em países em desenvolvimento, salientando similaridades entre elas, bem como especificidades assumidas em cada país. A autora constata que esses processos de mudança se iniciaram, na imensa maioria dos casos, em reformas da década de 1980. Em sua pesquisa, Hoadley (2018) identifica as características que marcam o discurso oficial em todas elas: “a promoção de pedagogias centradas no aprendente (ou na criança/no estudante) e de métodos ou currículos construtivistas”; “a intenção em quase todos os casos (...) de substituir um currículo centrado em conteúdos por um currículo centrado em objetivos, orientado para o processo ou baseado em resultados”, a visão do estudante como “um consumidor apto a escolher, transferir e acumular resultados de aprendizagem” e uma operação em relação ao conhecimento que o torna “atomizado e mercantilizado”, maximizando a ideia de “escolha” por parte dos estudantes (HOADLEY, 2018, p. 13-14. Tradução nossa).

No Brasil, Barretto (2012) reconhece um movimento que assume direções compatíveis com as identificadas por Hoadley (2018), um processo que ganha força no final da década de 1990. Assim, a autora indica que, em sintonia com as transformações mundiais, “o currículo, (...) passa a ser orientado pelo caráter interdisciplinar e transversal do conhecimento e pela necessidade de contextualizá-lo, pela noção de competência, e pela ênfase à diversidade.

O estado de São Paulo tem sido polo de legitimação e disseminação dessas mudanças – que assumem, na perspectiva de Goodson (2008, p. 21), “um modelo

de ondas de mudanças, em que um período mais aberto, inclusivo e democrático é muitas vezes seguido por um movimento contrário, mais reacionário”.

No período coberto pelas pesquisas que compõem este livro, as concepções identificadas por Hoadley (2018), Barretto (2012) e outros autores, tiveram maior ou menor força, mas estiveram sempre na cena educacional paulista e imprimiram marcas por outras regiões do Brasil. Nos dias atuais, é possível reconhecer que a ênfase na centralidade do estudante deslocou gradativamente o ensino para uma posição de menor importância, numa suposta valorização da aprendizagem. Em decorrência, foi se fragilizando cada vez mais o modelo de professor assumido nessas mudanças. Alçado à posição de mediador, por vezes sua prática é apresentada como compatível a de qualquer outro profissional da escola, e mesmo de fora dela, sem que se reconheçam especificidades dos seus saberes profissionais. Por outro lado, é a ele que se atribui o dever de garantir a consecução dos resultados assumidos nas prescrições curriculares, o que é tomado como justificativa para a produção de políticas de formação docente que valorizam a dimensão técnica e prática, desincentivando quaisquer apostas no desenvolvimento de posturas reflexivas e críticas, desde a sua formação inicial até a continuada.

Ainda nessa lógica, assume-se como primordial a definição de objetivos a serem expressos em comportamentos esperados para os estudantes, passíveis de mensuração; daí a força do currículo baseado em resultados, ideia maximizada na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em outras iniciativas a ela alinhadas, incluindo-se aí as inaceitáveis propostas reunidas em torno da reforma do Ensino Médio. Defende-se que os conhecimentos escolares a serem mobilizados na formação escolar devem ser aqueles que permitam o desenvolvimento das competências, estas, sim, relevantes. As disciplinas escolares são alvo de críticas por não responderem às necessidades práticas e imediatas que se impõem aos estudantes – o que restringe a função da escola à busca por adequação às condições vigentes, não apontando para qualquer possibilidade de discussão crítica sobre as próprias necessidades que se impõem de forma diferente a depender da posição social ocupada por cada um desses estudantes.

Outra via de crítica às disciplinas salienta o desinteresse dos estudantes em relação ao que se ensina na escola – o que, claro, demanda reflexões e

a busca por novas formas de relação professores-estudantes-conhecimentos. Mas é preciso atentar para a falácia da escolha: com base nessas críticas, alega-se que são abertas vias para que os estudantes escolham itinerários formativos que melhor respondam aos seus interesses. Trata-se de uma afirmação falaciosa porque, em nome da escolha, reforça-se, no conhecido quadro de precariedade que caracteriza a escola pública brasileira, a impossibilidade de escolhas para aqueles que nunca puderam fazê-las.

Esses discursos de ataque ao conhecimento de base disciplinar, ao professor, ao ensino e à própria escola, portanto, não podem sustentar, como vêm acontecendo no Brasil, o empobrecimento da potência do encontro cultural que se dá na escola. Afinal, para os estudantes melhor situados na estrutura social, haverá sempre escolas que tratarão de garantir que esse encontro seja rico e frutífero, abrindo vias de escolha que não prescindem de uma base consistente de conhecimentos escolares.

Se o cenário é ruim para a educação regular, como tentei expressar acima, encontramos no livro muitos elementos para sustentar a necessidade de atenção e mobilização em defesa de escolas, professores e estudantes que compõem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Profissional e da educação em espaços de privação de liberdade, para quem se encaixa com maior facilidade a máxima da utilidade do conhecimento, numa visão instrumental que não deixa qualquer espaço para pensar em uma formação voltada ao pensamento crítico e relacional.

Os capítulos do livro abrem ao leitor a possibilidade de compreensão dos caminhos assumidos no processo de chegada ao que se vive hoje no país. São particularmente relevantes por reafirmarem pautas já encampadas por tantas e tantos na história do Brasil; se, por um lado, revelam escolhas e interesses que fragilizam a educação escolar, por outro convidam à luta pela escola pública de qualidade para todas(os), tão necessária hoje e sempre.

*Cláudia Valentina A. Galian*

*Docente da Faculdade de Educação da USP*

## Referências

- BARRETTO, E. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, 2012.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HOADLEY, U. *Pedagogy in Poverty*. Lessons from Twenty Years of Curriculum Reform in South Africa. London, New York: Routledge, 2018.
- LOPES, A. R. C., MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



# Apresentação: O que há de novo na proposta curricular paulista?

*Uma máxima brechtiana:  
não partir do antigo bom,  
mas do novo ruim.*

Walter Benjamin, *Conversas com Brecht*

O convite que este livro faz à(o)s leitora(e)s não é simples. Compreender as políticas curriculares de uma rede de educação tão complexa como a do estado de São Paulo e do Centro Paula Souza (CPS), mesmo que num período relativamente curto de 24 anos, considerando que a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP)<sup>1</sup> foi fundada no início da década de 1930 e o CPS em 1969, já traz consigo as marcas dessa dificuldade. Analisar as propostas e políticas implantadas pela SEE-SP e pelo CPS significa observar também o contexto em que ocorreram ou, se preferirem, o jogo de forças que as permearam. Trata-se, pois, de entender as políticas curriculares também no marco de disputas, de resistências a elas e de seus limites.

A compreensão da política curricular apresentada nos capítulos deste livro foi construída em estreito diálogo com a análise de diversas dimensões da política educacional paulista no período de 1995 a 2018, fruto da pesquisa *Políticas Educacionais na Rede Estadual Paulista (1995-2018)*.<sup>2</sup> Nela, buscou-se

---

1 A sigla da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo mudou para Seduc-SP em 2019, conforme Resolução n. 18/2019, contudo os/as autores/as dos diversos capítulos mantiveram a sigla SEE-SP encontrada nos documentos pesquisados.

2 Pesquisa financiada pela Fapesp, processo 2018/09983-0. O projeto de pesquisa foi elaborado por pesquisadora(e)s da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), com base na experiência de investigação e produção de conhecimento sobre a política educacional recente da SEE-SP. A REPU é formada por docentes de universidades públicas e do Instituto Federal no estado de São Paulo (IFSP, UFABC, UFSCar, Unicamp, Unifesp e USP) e professora(e) das redes públicas de educação básica de São Paulo, tendo como objetivo a realização de

investigar de forma mais abrangente a política educacional no âmbito do estado, num esforço coletivo que reuniu pesquisadora(s) da educação básica e da educação superior, vinculada(o)s a universidades públicas e privadas e a redes públicas de ensino municipal e estadual do estado de São Paulo.

As políticas públicas são ao mesmo tempo construtos sociais e de pesquisa, para os quais se coloca o desafio de construir “um quadro de análise sistêmica da ação pública” que permita compreender a complexidade das normativas que orientam as ações (MULLER; SUREL, 2002, p. 120). Assim, empreendeu-se pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de engendrar um entendimento dos elementos que referenciaram as políticas curriculares na rede paulista de ensino e no CPS no referido período, em estreito diálogo com suas congêneres nacionais.

Para melhor compreensão dos documentos analisados, seguiu-se a orientação metodológica indicada por Cellard (2008, p. 299), sobre a importância de “conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”. Ainda, segundo o autor, a análise documental auxilia observar o processo de amadurecimento de indivíduos, grupos, comportamentos, mentalidades e práticas, conceitos e conhecimentos desenvolvidos. Nesse sentido, a análise de documentos, da legislação federal e estadual, ao longo de mais de duas décadas, permitiu perceber o processo de construção das políticas curriculares estaduais a partir do movimento iniciado, sobretudo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), suas modificações e a consolidação de paradigmas e orientações.

Além da base normativa jurídica, fonte primária, buscou-se na produção acadêmica, disponível no sítio do Banco Digital de Teses e Dissertações e do Scientific Electronic Library Online (SciELO), contribuições para o aprofunda-

---

estudos, pesquisas e intervenções, com vistas a contribuir para a efetivação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada no estado. Participaram da investigação pesquisadora(s) da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do ABC (UFABC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul); Universidade de Sorocaba (Uniso); Centro Universitário Santa Rita, Faculdade Zumbi dos Palmares, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação de Suzano.

mento das análises e compreensões sobre as políticas curriculares implantadas pela SEE-SP e pelo CPS.

Ao observar todas estas fontes, reconhecemos que a Rede Estadual de Ensino paulista é a maior do país. Em 2018, atendia 3.634<sup>3</sup> milhões de estudantes das diferentes etapas e modalidades da educação básica, matriculada(o)s em 5.374<sup>4</sup> escolas, com 184.635<sup>5</sup> docentes, em cargos efetivos e não efetivos, 44.398<sup>6</sup> funcionária(o)s de escola, 7.601<sup>7</sup> professora(e)s coordenadora(e)s, 5.051<sup>8</sup> diretora(e)s e 1.604<sup>9</sup> supervisora(e)s de ensino. O CPS está presente em 322 municípios e possui 223 Escolas Técnicas Estaduais (Etec), com mais de 224 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica (QUINTINO, 2020).

O contexto de permanência de um mesmo partido político à frente do governo estadual por 24 anos permitiu um melhor entendimento das linhas gerais que orientaram a política educacional paulista no período e as continuidades e descontinuidades dos programas e projetos que deram materialidade às propostas dos distintos governos para a educação básica.

Nas seis gestões analisadas ocuparam o cargo de governador: Mário Covas (PSDB - 1995-2001), Geraldo Alckmin (PSDB - 2001-2002), Geraldo Alckmin (2003-2005), Cláudio Lembo (DEM - 2006), José Serra (PSDB - 2007-2010), Alberto Goldman (PSDB - 2010), Geraldo Alckmin (2011-2018) e Márcio França (PSB - 2018). Com exceção de três secretária(o)s, a Secretaria de Educação foi comandada por intelectuais e políticos de um mesmo partido: Teresa Roserley Neubauer da Silva (PSDB - 1995-2002), Gabriel Chalita (PSDB - 2002-2006), Maria Helena Guimarães de Castro (PSDB - 2007-2009),

---

3 Com base nos dados do Censo Escolar/Inep 2018.

4 Com base nos dados do Censo Escolar/Inep 2018.

5 Dado fornecido pela SEE-SP via Lei de Acesso à Informação (LAI) – Protocolo SIC-SP n. 444191922700.

6 Dado retirado do Cadastro Funcional da Educação da SEE-SP.

7 Dado fornecido pela SEE-SP via LAI – Protocolo SIC-SP n. 546911911153.

8 Dado fornecido pela SEE-SP via LAI – Protocolo SIC-SP n. 588911912020-1.

9 Dado fornecido pela SEE-SP via LAI – Protocolo SIC-SP n. 588911912029.

Maria Lúcia Vasconcelos (2009), Paulo Renato de Souza (PSDB - 2009-2010), Herman Voorwald (2011-2015), José Renato Nalini (2016-2018). Embora sob a orientação de um mesmo partido, observou-se nuances na forma de conduzir a SEE-SP por parte de distinta(o)s secretária(o)s.

Observa-se, no conjunto de políticas educacionais analisado, que o termo “currículo” vem assumindo um significado central para uma reflexão mais detida sobre as relações entre educação e política. Isso pode ser percebido nas diversas estratégias envolvendo as políticas curriculares nas reformas educacionais mais recentes. Assim, espera-se que as análises das políticas curriculares paulistas retratadas nos capítulos deste livro contribuam para a compreensão da centralidade que o currículo vem adquirindo nas políticas públicas para educação, tendo em vista a multidimensionalidade que envolve a educação institucionalizada.

Nas propagandas governamentais, as diretrizes para uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são acompanhadas de propostas de ensino e de aprendizagem ditas “inovadoras” em uma escola pretensamente dinâmica e com jovens sorridentes. Quem não se sensibiliza com uma escola assim? No entanto, ao observar com mais delonga a presença dessas políticas no contexto social em que se encontram, vale se perguntar: qual é o significado dessas políticas curriculares para o conjunto da população? Como estão endereçados os currículos para setores da população cada vez mais excluídos das vias escolares regulares?

Quando o olhar se direciona à população marginalizada – do ponto de vista social, cultural e econômico –, confirma-se que ela é aquela que mais sofre com uma organização escolar e curricular não correspondente aos seus direitos, às suas diversidades, necessidades e anseios. E, se o sentido é romper com um modelo atrasado e tradicional de escolas, cabe questionar: o que de fato se inova? Tal campanha de alegadas inovações tem efetivamente dialogado com as condições objetivas e subjetivas das crianças e de uma juventude que divide sua vida entre a escola e o trabalho? Tais inovações são adequadas àquela camada da população de jovens e adultos que retorna à escola para completar ou mesmo iniciar sua formação, considerando inclusive que existe no país um representativo grupo social submetido ao regime penal?

O estado de São Paulo tem de fato avançado numa educação plural, capaz de respeitar a diversidade e garantir a inclusão? Na medida em que perguntas como estas permanecem sem resposta, o assunto “currículo” não passa de um

conjunto de normativas tecnicistas e meramente gerenciais. O que se inova, sem os termos da crítica, torna-se apenas um vocabulário da moda, algo passageiro, embora bem adequado às exigências do *status quo*, um simulacro de novo, que no fundo é “mais do mesmo”. Eis o que se pretende com este livro: mostrar um cenário da política educacional cujo tabuleiro reproduz roteiros curriculares variados. Mas, haveria neste “novo ruim” algo de onde, como afirmava uma máxima brechtiana (BENJAMIN, 2017), poderíamos partir?

Significativo aqui é o diagnóstico de autores sobre a “nova razão do mundo”, que identifica o neoliberalismo como a forma contemporânea de racionalidade dominante. Modo de organização que opera não apenas sobre a ação dos governantes como também de seus governados, elemento presente em formas governamentais anteriores e que, no período que inaugura o neoliberalismo, opera com uma novidade: um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens (sic) segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Consideração relevante, que reafirma a centralidade das reformas educacionais para a produção desta racionalidade. Afinal, uma das principais hipóteses que percorre este livro é a de que as políticas curriculares se constituem como dispositivo fundamental desta racionalidade governamental para a concorrência. E não é demais lembrar como o discurso sobre o “capital humano” do Nobel em economia, Gary Becker, tem como método a análise empírica e teórica econométrica “com especial referência à educação”.

Ora, é verdade que as reformas neoliberais vêm se estruturando aos poucos desde os anos de 1970. Fenômeno que aproxima liberdade de mercado com autoritarismo. A exemplo de Pinochet no Chile, assessorado pela equipe dos “Chicago boys”, em regimes ditatoriais o Estado preserva uma estrutura institucional apropriada para as atividades empresariais do indivíduo mediante o reforço do direito à propriedade privada, à liberdade de mercado e de comércio e são solo propício para as políticas neoliberais (HARVEY, 2005). Mas tais reformas também se apresentam em regimes democráticos, como ocorreu, por exemplo, em resposta às crises econômicas dos anos de 1970 e o fim dos trinta anos gloriosos do Welfare State (HARVEY, 2005).

Nesse período, Herbert Marcuse diagnosticava certa “contrarrevolução” diante dos movimentos de libertação e emancipação social nos anos 1960,

presentes nos centros do capitalismo e nas colônias periféricas. Tal diagnóstico é interessante, sobretudo, quando ressalta que a onda contrarrevolucionária vem acompanhada de transformações na racionalidade tecnológica, com novos sistemas de decisões administradas e novas formas subjetivas – o que denominava “sociedade unidimensional” (MARCUSE, 2017), na qual as “questões sociais” passam a ser questões administrativas, portanto decididas longe do cenário político. A década de 1990, por sua vez, potencializa estes movimentos, atingindo os campos econômico e político.

Do ponto de vista econômico, aquela década foi marcada por transformações econômicas que atingiram o mercado de trabalho e, paralelamente, os fluxos de capital. As indústrias passaram a adotar novos regimes de trabalho, nos quais as decisões gerenciais foram acompanhadas pela implantação de novas tecnologias na indústria, mas também na agricultura e no comércio. O lugar do trabalhador passou a ser outro, configurado agora como parte do sistema de gestão e avaliado conforme o cumprimento de metas. É o que, em grande medida, ficou conhecido como “toyotismo”: um novo discurso gerencial de trabalhador flexível, criativo e, sobretudo, envolvido com as metas da empresa, as quais também seriam suas. Decerto, um discurso diverso à hierarquia e à divisão do trabalho presente nas instalações fordistas. Contudo, uma mudança que não dispensa as técnicas de controle e tampouco deixam de ser burocráticas, pois trata-se de uma “fase mais ‘individualizada’, mais ‘competitiva’ da racionalização burocrática” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330). Aquela que opera nas formações subjetivas um discurso de habilidades socioemocionais para a resiliência e a liderança – um molde empresarial das formas sociais.

A materialidade destas transformações é acompanhada de uma financeirização cada vez maior da economia e da hegemonia de grupos ligados a corporações e bancos ditos multilaterais (DOWBOR, 2017). Uma expressão disso é a presença cada vez mais forte do setor financeiro, por meio de suas instituições sociais, nos processos de formulação das políticas educacionais.

Em uma terceira camada deste diagnóstico de época, pressuposta neste livro, estão as mudanças sofridas pelo aparato estatal. Cada vez mais estruturado sob o molde empresarial, resta ao Estado e seus representantes seguir a cartilha administrativa de seu tempo. É o que se faz sentir pelo que na literatura vem sendo denominado de Nova Gestão Pública (NGP), compreendendo

aqui a configuração estatal no interior de metas administrativas e seus objetos (a *res pública*) submetidos à perspectiva gerencial. Com isso, não apenas se considera a aproximação cada vez maior entre o público e o privado como parceiros na gerência das coisas públicas, mas também, no próprio modo de se conceber a qualidade de suas políticas.

Nessa nova reengenharia passa a ser anacrônica uma visão estadista de grandes projetos nacionais, quando o que importa é o comando de uma boa gerência, organizada por metas a que todo o conjunto da população passa a servir. No que se refere às políticas curriculares, os efeitos mais diretos da NGP podem ser vistos na padronização curricular e na adoção de avaliações externas para aferição do desempenho escolar de estudantes, sendo tomadas como indicadores da qualidade do ensino (VERGER; NORMAND, 2015), como será descrito e analisado neste livro.

Conforme se constata em teorias críticas e pós-críticas do currículo (APPLE, 2006; GIMENO SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2004; ARROYO, 2011), nele não se opera apenas um cardápio de conhecimentos a ser oferecido na formação básica das novas gerações, mas um conjunto de saberes que orienta as ações do corpo docente, a (con)formação de estudantes e até mesmo a organização administrativa da escola.

Os cinco capítulos que compõem este livro buscam construir passo a passo um entendimento da política curricular da SEE-SP para o ensino fundamental e médio, considerando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e da Educação de Pessoas Privadas de Liberdade, assim como também da política curricular do Centro Paula Souza para a Educação Profissional.

Os dois primeiros capítulos tratam da política educacional para o ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino paulista no período de 1995-2018, em dois momentos: os anos de 1995 a 2006, cuja política curricular foi orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas avaliações externas; e o segundo, de 2007 a 2018, no qual a SEE-SP estabeleceu um currículo centralizado por meio da Proposta Curricular de São Paulo. A razão deste corte temporal se justifica pela incidência cada vez maior da presença da SEE-SP como produtora de conteúdos curriculares em detrimento do que se poderia chamar de autonomia democrática das escolas.

Em *As políticas curriculares para o ensino fundamental e médio na rede estadual paulista (1995-2006)*, Vanessa Santana dos Santos, Barbara de Souza Orlandin, Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Márcia Aparecida Jacomini, Edvaldo dos Reis Oliveira Filho, Andressa Nunes Vasconcellos e Luiz Ricardo Gonçalves Rabello analisam as propostas curriculares e destacam que a atenção da SEE-SP recaiu sobre o ensino fundamental, especialmente sobre seus anos iniciais. A(o)s autora(e)s informam que as orientações curriculares chegaram às escolas por meio dos livros didáticos, produzidos com base nos PCN, mas que os processos de ensino e de aprendizagem foram influenciados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), visto que a política educacional estava alegadamente voltada à melhoria do desempenho dos estudantes verificada nas aferições externas.

Na análise do segundo período, 2007-2018, a(o)s autora(e)s Márcia Aparecida Jacomini, Ana Carolina Colacioppo Rodrigues, Raphael Bueno Bernardo da Silva, Silvio Ricardo Gomes Carneiro e Julia Brito da Conceição, no capítulo *Padronização curricular e controle do trabalho docente nas políticas educacionais paulista (2007-2018)*, contribuem para esclarecer uma política curricular cada vez mais centralizada nos gabinetes da SEE-SP, materializada numa orientação direcionada sobre *o que* e *o como ensinar*, que chegaram às escolas pelos Cadernos do aluno, do professor e do gestor. Na avaliação da(o)s autora(e)s, a Proposta Curricular de São Paulo respondeu diretamente à tentativa de melhorar o desempenho de estudantes no Saresp e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) incentivou o ranqueamento das escolas, vinculou o bônus mérito aos índices alcançados por estas instituições anualmente, estabeleceu maior controle sobre o trabalho do magistério, num claro processo de esvaziamento das estruturas democráticas de decisão das unidades escolares.

Os capítulos 3 e 4 tratam da educação formal reservada àquela(e)s que estão à margem dos interesses dos setores que têm governado o Estado porque são consideradas pessoas “sem futuro” e que, portanto, não merecem investimentos públicos e são invisíveis aos olhos dos governantes. Isabel Melero Bello, Ana Carolina Colacioppo Rodrigues e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna em *A Educação de Jovens e Adultos e seu atendimento pela rede estadual de ensino paulista (1995-2018)*, discutem as políticas curriculares voltadas

para a EJA e apresenta dados sobre o atendimento presencial e semipresencial dispensado a estudantes da modalidade. Fica claro ao longo do texto que a EJA não recebe a atenção necessária por parte do Estado. Há problemas em relação ao material didático, aos espaços físicos, à formação de educadores que aí atuam e, também, no que tange à ausência de um currículo paulista que atenda às especificidades dessa população que retorna à escola após várias histórias de exclusão imputadas ao fracasso individual.

Já no capítulo 4, *Educação em espaços de privação de liberdade no estado de São Paulo*, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Isabel Melero Bello e Ana Carolina Colacioppo Rodrigues tratam da educação em espaços de privação de liberdade. Engloba análises sobre a educação na Fundação CASA – que abriga menores infratores – e, também, no sistema prisional paulista. As autoras concluem que o estado de São Paulo legislou sobre a temática apenas quando pressionado pelas políticas federais, não havendo iniciativas para atender a demanda, dadas as peculiaridades e necessidades de escolarização a que esse público tem direito. Isso revela, segundo as autoras, que a escolarização das pessoas privadas de liberdade não tem sido uma prioridade do governo paulista e isso se confirma pela falta de materiais didáticos e espaços físicos adequados para o desenvolvimento de atividades educacionais e pela carência de educadores com formação específica para atuar com essa população, em suma, pela inexistência de uma política educacional adequada às pessoas em espaços de privatização de liberdade.

Por fim, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Elydimara Durso dos Reis e Felipe Alencar analisam, no capítulo *Educação profissional paulista e relações público-privado na política curricular do Centro Paula Souza (1995-2018)*, as tensões que mobilizaram o ensino profissional no estado de São Paulo, pendendo entre a integração e o afastamento com o ensino médio. A(O)s autora(e)s consideram que o projeto curricular para a educação profissional do Centro Paula Souza se aprofundou na pedagogia das competências e se aproximou dos interesses mais diretos da formação para o mercado de trabalho. Algo que se reflete nos modelos alinhados às parcerias público-privadas com especial atenção às demandas do mercado. Ela(e)s sublinham a participação de *clusters* empresariais na determinação dos projetos pedagógicos do Centro Paula Souza e mostram que termos como “inovação” passaram a ser centrais no vocabulário instrucional da educação profissional. Concluem que a inovação curricular é orientada pela

lógica e por conteúdos determinados pelo mercado, que a experiência se mostra cada vez mais envolvida pelo imediatismo dos interesses de mercados locais, restando um currículo escolar esvaziado de fundamentos teóricos, humanísticos e tecnológicos que sustentem uma compreensão crítica da realidade social e a participação ativa na sociedade tecnológica.

Ademais, ainda que não ignore a condição social de desigualdade de estudantes, o projeto curricular do CPS acaba induzindo uma formação voltada para comportamentos adaptados (social e emocionalmente) às normas exigidas pelo mercado em vistas da empregabilidade, ainda que precária. Dessa forma, distante de um ensino profissional com horizontes de formação integral, resta um currículo empobrecido, embora sempre “inovado”, mas restrito à imediatividade de interesses das forças empresariais que fazem parte do mercado, usurpando os jovens de seu direito pleno à educação.

Esperamos que a leitura deste livro seja profícua para a compreensão do lugar que os sujeitos da educação ocupam nas instituições públicas de ensino. Além de uma melhor compreensão das políticas curriculares em seus segmentos específicos, o conjunto dos capítulos tensiona a ideia de que as políticas educacionais devam ser observadas em seu complexo tabuleiro. O movimento de uma peça significa a mudança de posição das demais peças, o aprofundamento de estratégias em uma direção e o apagamento de peças devoradas pelas regras administrativas e seus jogos políticos.

Algo que se tornou evidente nas três *lives*<sup>10</sup> realizadas no segundo semestre de 2020 para debater os achados da pesquisa com a(o)s profissionais da educação básica. Toda vez que se tocava no assunto “currículo” compreendia-se bem o alcance de seu significado no marco das políticas neoliberais e da NGP. Os sentidos da alienação do trabalho docente nas escolas, o apagamento de conhecimentos relevantes para a formação humana e a sociabilização de estudantes, a dissolução da escola como lugar de conflito democrático em nome da lei cega da concorrência foram cenários comuns sempre que o assunto era política curricular.

Esperamos que o “novo ruim” se evidencie durante a leitura, numa denúncia da mesmice que se cristaliza em nomes tais como “modernização”, “inovação”, “tecnologia”, “eficiência”, “produtividade” e resiliência. Denúncia pronunciada pela sombra que contorna essa cristalização e que se configura na

10 Os vídeos com as lives estão disponíveis em <https://www.repu.com.br/pesquisa-fapesp>

mancha escura da chamada evasão e não exclusão escolar, das desigualdades sociais e mesmo na discriminação daqueles que não encontram lugar nesta escola “inovada” ou de uma formação profissional desvinculada da formação geral. Reconhecemos, é claro, que outros aspectos das políticas curriculares se ausentam neste livro, em especial no que se refere à educação inclusiva ou mesmo aspectos presentes nas educações quilombola e dos povos nativos. Aspectos que muito provavelmente alimentariam ainda mais o mal-estar desse “novo ruim”. Contudo, a leitura a contrapelo deste cenário – auxiliada por este livro e animada em encontros com parceiros de luta pela educação – traz à tona um novo que realmente importa. Um novo que a vida escolar deve acolher e acolhe em nome da democracia e, esperamos, inspire novas pesquisas.

Afinal, antes de qualquer sentido vazio de resultados e rankings forjados dessa escola neoliberal, vale a pena perguntar, como outrora havia feito Hannah Arendt (1968), sobre o espaço que o novo ocupa na educação. Amamos nossas crianças e jovens o bastante para não a(o)s expulsar de nosso mundo, abandonando-a(o)s a seus próprios recursos? Mantemos ainda nela(e)s a oportunidade de empreender alguma coisa realmente nova e imprevisível para nós? Do saldo do novo ruim que ronda os capítulos deste livro, quem sabe não seja possível entrever de fato um outro novo, imprevisível e disruptivo com esse velho mundo, já desgastado pela concorrência faminta e pela pobreza de experiências.

Um novo que faz do currículo um espaço aberto a experiências de um novo mundo, ainda desconhecido, embora viva dentro de nós mesma(o)s.

São Paulo, junho de 2021

*Silvio Ricardo Gomes Carneiro*

Coordenador do GT Políticas Curriculares da Pesquisa

*Márcia Aparecida Jacomini*

Coordenadora da Pesquisa

*Isabel Melero Bello*

Coordenadora do GT Política Curriculares da Pesquisa

## Referências

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- ARENDETT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BECKER, Gary Stanley. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special reference to Education*. 3<sup>rd</sup> ed., Chicago, London: The University of Chicago Press, 1993.
- \_\_\_\_\_. “The Economic Way of Looking at Life”. In: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1992/becker/lecture/> (acessado em 15/01/2020)
- BENJAMIN, Walter. *Ensaio sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DOWBOR, Ladislau. *A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder, sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta*. São Paulo: Outras Palavras e Autonomia Literária, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- HARVEY, David. *A brief history of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press, 2005.
- MARCUSE, Hebert. *O homem unidimensional: Estudos da Sociologia da Sociedade Industrial Avançada*. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- MULLER, Pierra; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.
- QUINTINO, Renato de Menezes. *Classes descentralizadas do Centro Paula Souza na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.
- SILVA, T, T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 36, n. 132, p. 573-840, 2015.

# As políticas curriculares para o ensino fundamental e médio na rede estadual paulista (1995-2006)

*Vanessa Santana dos Santos,  
Barbara de Souza Orlandin  
Silvio Ricardo Gomes Carneiro  
Márcia Aparecida Jacomini  
Edvaldo dos Reis Oliveira Filho  
Andressa Nunes Vasconcellos  
Luiz Ricardo Gonçalves Rabello*

## **Introdução**

O objetivo deste capítulo é compreender a política curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), entre os anos 1995 e 2006, expressa em programas e projetos implantados pela pasta. Em nossas análises, consideramos o contexto de implementação e as propostas políticas dos textos (LOPES; MACEDO, 2011), como parte de um projeto educacional, nem sempre unívoco, mas que apresenta tendências relevantes, as quais procuramos ressaltar no decorrer da exposição.

Para tanto, investigamos legislações produzidas no período de 1995 a 2006 disponíveis nos sites da SEE-SP e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, alocando-as, no primeiro momento, por atuação de governo e, depois, aplicando filtro de busca para localizar as que tratavam das políticas curriculares da rede estadual de São Paulo. A análise documental considerou a orientação metodológica indicada por Cellard (2008, p. 299), segundo o qual é preciso “conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado”.

No período em análise, o estado de São Paulo foi governado por Mário Covas (1995 a 2001) e Geraldo Alckmin (2001 a 2006). Foram secretários de educação: Rose Neubauer (de janeiro de 1995 a abril de 2002), Gabriel Chalita (de abril de 2002 a março de 2006) e Maria Lúcia Vasconcelos (de abril a dezembro de 2006).

As reformas educativas ocorridas a partir dos anos de 1990, em linhas gerais, têm evidenciado a importância das políticas educacionais na manutenção do sistema produtivo e do poder daqueles que detêm o capital. Nesse sentido, considera-se que estas têm sido marcadas por princípios neoliberais centrados na avaliação, na formação docente, na gestão e no currículo<sup>1</sup> (GANDIN; HYPOLITO, 2003). Ball (2002) também destaca que as reformas educacionais do final do século XX e início deste têm sido pautadas por políticas de maior controle sobre o currículo e a avaliação.

Desse modo, trata-se de um conjunto de medidas que visam – por meio da adoção de um currículo cada vez mais centralizado e das avaliações em larga escala que, em certa medida, orientam e condicionam o currículo escolar, especialmente no que se refere ao conteúdo – controlar o trabalho pedagógico com vistas a um melhor desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Contudo, é importante considerar, conforme Gimeno Sacristán (2000), que o currículo é uma práxis, que envolve, além do prescrito nos documentos legais, as práticas pedagógicas, que muitas vezes reconfiguram as políticas expressas na legislação. Nesse sentido, uma compreensão mais completa sobre as políticas curriculares no período em estudo requer, além do estudo documental, conhecer como elas foram desenvolvidas nas escolas, uma vez que

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

Ainda assim, o Estado tem poder para prescrever as políticas curriculares ao se colocar no centro das decisões e no processo de regulação (BARROSO, 2005) por meio do monitoramento e do controle que, ao longo do tempo, são cada vez mais aperfeiçoados com avaliações externas, questionários enviados

---

1 A partir dos estudos de Carter e O' Neill, Ball (2002, p. 110) afirma que as reformas educativas associam as políticas, os governos e a educação e, dentre outros aspectos, para elas, necessitam-se da “obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação”.

à equipe gestora e comunidade sobre os professores, produção de materiais didáticos prontos para aplicação, entre outros.

Dessa forma, as reformas educacionais realizadas em âmbito internacional e nacional, nos anos de 1990<sup>2</sup> influenciaram, em certa medida, as políticas educacionais da SEE-SP, que têm sido marcadas por pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP), especialmente no que se refere à redução da atuação do setor público na garantia de direitos sociais e à remuneração por resultados e desempenho em prol da diminuição de custos (HELOANI, 2018). A NGP teve sua principal expressão no Brasil na Reforma do Aparelho do Estado, conduzida pelo Ministro da Administração Federal, Luiz Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002).

Reconstruir o Estado significa superar definitivamente a crise fiscal e rever as estratégias de intervenção no plano econômico e social, *abandonando as intervenções diretas e adotando formas regulatórias*. Conjuntamente, é preciso reformar o aparelho do Estado, e isto significa (1) tornar a administração pública mais *flexível e eficiente*; (2) *reduzir seu custo*; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor *qualidade*; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais *motivação* (PEREIRA, 1995, p. 7, grifos nossos).

Nesse contexto, palavras e conceitos advindos dos processos de reestruturação dos modos de produção e divisão do trabalho, atinentes ao mundo empresarial, são vinculadas à educação, tais como: globalização, qualidade, flexibilidade, integração, trabalho associado à produtividade e competitividade (FRIGOTTO, 2001).

O Comunicado SE de 22 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995), que dá início ao processo de reorganização da rede de ensino paulista, apresenta justificativas para a modernização da SEE-SP bastante próximas daquelas da reforma do Estado realizada por Bresser Pereira, comungando de conceitos comuns como equidade, eficiência e eficácia no ensino público.

---

2 Em âmbito internacional houve a Conferência Mundial de Educação para Todos: Necessidades básicas de aprendizagem (1990), que influenciou os discursos e as políticas educacionais no Brasil.

Assim, para melhorar a qualidade<sup>3</sup> da educação, o governo, por meio das políticas educacionais da SEE-SP de meados dos anos 1990, implementa programas e projetos relacionados ao currículo e à organização da educação, especialmente no ensino fundamental, visando proporcionar melhores condições de aprendizagem, adequada a um novo perfil curricular capaz de romper com uma educação “tradicional”, voltada para a “transmissão de conteúdo”, e passa a adotar o vocabulário das habilidades e competências em sintonia com o discurso vigente nas reformas educacionais do período baseado no “aprender a aprender”.<sup>4</sup>

Conforme afirmam Ropé e Tanguy (1997, p. 55), a noção de competência não é nova. Contudo, seu uso tem sido cada vez mais difundido nos discursos sociais e educacionais, indicando maior “importância às diferenças e particularidades individuais” que “ao princípio de igualdade” que deixa de ser referência primeira. Nesse mesmo sentido, Ramos (2002, p. 135) considera que a noção de competência se vincula a uma perspectiva “essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares”. Assim, atribui-se à escola a tarefa de aproximar

3 De acordo com Enguita (2001), qualidade da educação é um termo polissêmico, uma vez que pode significar luta de professores por melhores condições salariais, estudantes com mais liberdade e conexão com seus interesses e redução das largas diferenças de aprendizagem, ao mesmo tempo, resultados em relação à educação com menores custos, aumento das vantagens educacionais e produção de mão de obra mais disciplinada por meio da escola. O autor ainda destaca que a qualidade ocupou a centralidade do discurso das reformas educacionais e tornou-se uma palavra de ordem e é relacionada com “resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar etc. Esta é a lógica da competição no mercado” (ENGUITA, 2001, p. 98).

4 Duarte (2001) defende que a chamada pedagogia das competências é integrante de uma vasta corrente educacional contemporânea, intitulada de pedagogias do aprender a aprender. O autor contribui ao entendimento do aprender a aprender em seu verdadeiro núcleo fundamental: “(...) trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.” (DUARTE, 2001, p. 38). Destaca que na discussão do aprender a aprender como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é fundamental observar que essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, mas sim criatividade no que tange à capacidade de encontrar novas formas de ação que possibilitem o encontro de outras maneiras de agir visando à adaptação aos princípios da sociedade capitalista.

formação e emprego, na medida em que proporciona os meios para os estudantes desenvolverem um conjunto de competências que supostamente lhe serão úteis numa vida social focada no mercado de trabalho. Nesse sentido,

(...) o objetivo do currículo da educação básica e profissional seria possibilitar a construção do verdadeiro objeto transdisciplinar possível nos processos educacionais: os projetos de vida dos alunos. As competências, à medida que integram a personalidade dos sujeitos, estariam a serviço desses projetos. (...) Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna” (RAMOS, 2002, p. 273).

No que tange ao trabalho docente, a noção de competências está intimamente ligada à capacidade de adequar-se a novas situações e de resolver problemas no trabalho, trazendo em si a ideia de obtenção de êxito e eficiência (OLIVEIRA, 2008). Ela é muitas vezes utilizada para responsabilizar os trabalhadores da educação por seu desempenho, desconsiderando que muitos dos problemas relacionados ao exercício profissional advêm de certo descompasso entre o que prescrevem as reformas, os programas de formação de professores e o que é oferecido como meios efetivos para o trabalho (OLIVEIRA, 2008).

Tendo em vista possíveis diálogos da política educacional do estado de São Paulo com a política nacional de educação dos anos 1990 e 2000, empreendida pelo Estado brasileiro por meio das reformas neoliberais, considerou-se relevante apresentar um breve olhar para o contexto histórico que propiciou a implementação dessas políticas em âmbito nacional e para as ideias pedagógicas que marcaram tal período, dado que elas influenciaram o currículo da rede de ensino estadual paulista. Dessa forma, após esta introdução, discute-se, brevemente, os aspectos centrais das políticas curriculares nacionais no período em estudo. Em seguida, são apresentados e analisados projetos e programas da SEE-SP relacionados ao currículo escolar, com os subtópicos: Projeto de Escola de Tempo Integral e temas transversais. Nas considerações finais, são destacados os principais direcionamentos da política curricular paulista e interfaces com as políticas educacionais nacionais, em especial, as curriculares.

### **Políticas curriculares nacionais (1995-2006): alguns apontamentos**

Para compreender a gênese da racionalidade que pautou a política educacional no período em análise é preciso recuar à década de 1970, momento em que eclodiu a crise estrutural do capital, com o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista<sup>5</sup> de produção e com a crise das políticas de Estado de Bem-Estar Social, que conduziu à reestruturação dos processos produtivos a partir do modelo japonês, o toyotismo.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o toyotismo é um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, que rompe com o caráter do trabalho parcelado, típico do fordismo, e baseia-se num processo produtivo flexível, a partir do qual o trabalhador passa a operar simultaneamente várias máquinas (ANTUNES; PINTO, 2017).

As mudanças impostas para a saída da crise não se limitaram, porém, ao campo da economia. Afinal, uma vez reestruturada a produção, foi preciso pensar um novo perfil de trabalhador a ser forjado. Assim, para atender ao modelo toyotista de produção, o mercado passou a demandar uma formação flexível e polivalente, que introduzisse o espírito de trabalho em equipe e capacitasse o estudante a “aprender a aprender” (LIMA, 2012; KUENZER, 2016). As mudanças na produção incidiram sobre os debates educacionais e influenciam as reformas educacionais dos anos de 1990, relacionadas à organização curricular. Em consonância a essas mudanças no mundo do trabalho, sinalizava-se a necessidade de repensar o modelo curricular disciplinar e fragmentado.

---

5 Heloani (2018, p. 26) explica que o taylorismo foi constituído como um dispositivo de racionalidade administrativa, métodos e treinamento científico em que ocorre o controle dos tempos, dos movimentos corporais e disciplinares, onde o ritmo de trabalho é ampliado de acordo com as habilidades e potencialidades de cada trabalhador em busca da máxima da produtividade, considerando que “a racionalidade na imputação de cada tarefa deve reafirmar a divisão de trabalho manual e intelectual”. O autor também explana sobre o fordismo considerando que este reorganiza o projeto de administrar, individualmente, o tempo e os movimentos do trabalhador. Então, aponta que sucede uma divisão do trabalho por meio do abastecimento de peças nas esteiras em que o corpo precisa se adaptar ao deslocamento da máquina (os movimentos são limitados), à linha de montagem e ao parcelamento da execução das tarefas, uma vez que agora “a administração dos tempos se dará de forma coletiva, pela adaptação do conjunto de trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira” (p. 50).

Concomitante a esse movimento, que buscava aproximar as reformas educacionais às novas necessidades da reestruturação produtiva e suas exigências de aprendizagem contínua, observa-se a oposição de setores vinculados à defesa da escola pública, de democratização da educação, tanto no que se refere à ampliação do acesso à escola – especialmente, na primeira e última etapas da educação básica (educação infantil e ensino médio) –, como na democratização das relações escolares, por meio da gestão democrática da escola pública, consagrada como princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado, na Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988).

É importante sinalizar que, no Brasil, a implementação de políticas de cunho neoliberal iniciou-se a partir do Governo Fernando Collor de Mello (1990-1992). Durante o mandato de Itamar Franco (1992-1994), por seu turno, surgiram os primeiros ensaios da reforma da educação brasileira sob a égide neoliberal, refletindo-se, por exemplo, no *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) (BRASIL, 1993), o qual, segundo Libâneo (2012), é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990). Contudo, foi no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o país vivenciou, até então, o apogeu do neoliberalismo (ANTUNES, 2005), passando a demandar uma nova política de formação.

Mas como formar esse “novo” trabalhador? Como assegurar a implementação desse projeto formativo tanto nos países de capitalismo avançado, quanto nos países periféricos?

Em parte, a investigação sobre as políticas educacionais e, em especial, as políticas curriculares nos ajuda a compreender essas questões, uma vez que é por meio delas que o Estado busca orientar e regular a formação das novas gerações.

Sendo assim, a análise desenvolvida neste tópico volta-se ao estudo dos principais documentos nacionais que, no período assinalado, objetivaram orientar estados e municípios na (re)construção do currículo de suas redes de ensino, a saber: o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003); a *Lei n. 9394/96*, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* (PCN) (BRASIL, 1997), publicados em 1997.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003) manifestou a preocupação em garantir padrões de aprendizagem que possam atender às cha-

mas “necessidades elementares da vida contemporânea”<sup>6</sup> (BRASIL, 1993, p. 13), por meio de adaptações do sistema, para que seja eficiente – no âmbito econômico –, além de democrático, justo e equitativo – no âmbito social.

O Plano coloca o termo *qualidade* como central, denunciando os insatisfatórios resultados de desempenho escolar dos estudantes do ensino fundamental. São diversos os elementos escolares que são classificados como deficientes ou insuficientes: os objetivos de aprendizagem, os métodos curriculares, a formação do magistério e os modos de avaliação. Os “graves problemas de ordem pedagógica” (BRASIL, 1993, p. 23) são apontados pensando-se, como solução, a padronização da aprendizagem, por meio do desenvolvimento de competências básicas. Segundo o documento, desenvolver tais competências permitiria a participação “na vida econômica, social, política e cultural do País, *especialmente as necessidades do mundo do trabalho*” (BRASIL, 1993, p. 37, grifos nossos).

Observa-se que diversos termos utilizados no Plano estão articulados a conceitos advindos de um projeto neoliberal para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação, que tornaram questões de cunho político e/ou social em questões de cunho técnico, como se os problemas vividos nas escolas fossem produto de ineficácia no modo de gerenciamento do Estado (SILVA, 2001); discurso que, segundo Gentili (2001), transplanta o conceito de qualidade da lógica mercantilista e empresarial para o campo pedagógico, conferindo o valor da política pública para a realização de um direito a partir de sua eficiência e produtividade quanto aos custos e à prestação de contas do serviço prestado pelo Estado.

Durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso a LDB/96 foi aprovada, ratificando a responsabilidade da União na formulação da política curricular nacional e na política de avaliação, alinhando-se às orientações dos organismos internacionais.

No final da década de 1990, em busca do estabelecimento de uma padronização curricular nacional aprovaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais tiveram a função de “subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios” (BRASIL, 1997a, p. 29).

---

6 O Plano não define claramente o que sejam estas necessidades, mas elas estão relacionadas às competências básicas definidas pela classe dominante para uma plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país.

Em relação à formação dos estudantes, os PCN destacam que:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 1997a, p. 28).

Observa-se, no excerto citado, a referência tanto à “pedagogia das competências”, quanto à “pedagogia do aprender a aprender”, as quais têm como objetivo dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, ajustando-os, “como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”. (SAVIANI, 2011, p. 438). Para Ramos (2002, p. 135), a noção de competência, identificada com ações de caráter prático, seja nas relações gerais ou no âmbito do trabalho, compromete a “construção de projetos sócio coletivos (sic) emancipadores”.

De acordo com Saviani (2011), a centralidade da “pedagogia das competências” para essa política curricular reflete a característica do neotecnicismo educacional, cujo controle decisivo se desloca do processo para os resultados. É por meio da avaliação dos resultados que se busca garantir eficiência e produtividade: “Eis porque a nova LDB (...) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação” (SAVIANI, 2011, p. 439).

O conceito de qualidade total, conforme analisa Saviani (2011), está diretamente ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo, e a busca dessa qualidade implica “a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa” (SAVIANI, 2011, p. 440).

Outro importante enfoque da política educacional neste período foi a universalização do ensino fundamental (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002), contudo, uma vez que o neoliberalismo se fundamenta na ideia de Estado mínimo, no que se refere aos gastos com os serviços

públicos, o processo de universalização do ensino fundamental ocorreu sem o necessário investimento financeiro para garantir um ensino de qualidade, conforme indicam as análises de Davies (2001) sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), na medida em que ele não trouxe novos recursos além daqueles previstos na Constituição Federal de 1988.<sup>7</sup>

Dessa forma, no contexto nacional, as orientações curriculares foram direcionadas, de modo geral, ao atendimento de demandas neoliberais, em que pese as contradições criadas pelas resistências e contrapontos de setores progressistas da sociedade (FERNANDES, 1989) que defendem uma educação escolar articulada aos conhecimentos humanistas gerais e tecnológicos, numa perspectiva de formar sujeitos capazes de atuarem criticamente na construção de uma sociedade igualitária, solidária e democrática.

### **A política curricular na rede estadual paulista no período de 1995-2006**

O comunicado SE de 22 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995) é um marco no plano de reforma educacional paulista e já sinalizava a proposta de correção de fluxo para inibir a “pedagogia da repetência” (RIBEIRO, 1991), uma vez que a SEE-SP compreendia

(...) a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que a cada ano frequentam a escola estadual de primeiro e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico (SÃO PAULO, 1995).

Tendo em vista a correção do fluxo escolar, o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 170, de 1996, autorizou a implantação pela SEE-SP de um novo Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental: as classes de aceleração, que se pautava no discurso de reverter a evasão escolar advinda

---

7 Com o fim do Fundef em 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme disposto no art. 60 do Ato das Disposições Transitórias, com duração até 2020.

das frequentes repetências, da ausência de variações de propostas pedagógicas que pudessem contribuir com a aprendizagem e da crença dos alunos de não serem capazes de dar sequência aos estudos (SÃO PAULO, 1996).

À frente da defesa das classes de aceleração estava a Secretária de Educação Rose Neubauer, que expôs dados da década de 1990 em que 30% dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>8</sup> apresentavam uma defasagem de dois ou mais anos no percurso escolar. A então secretária de educação chamava a atenção para a forma como a escola vinha lidando com a questão da reprovação escolar, muito presente no sistema educacional brasileiro.

(...) sendo muitas vezes tratados por professores e colegas como incompetentes; eram obrigados a retomar indiscriminadamente todos os conteúdos da série a ser refeita, sem nenhum respeito aos avanços por eles já obtidos; estavam submetidos à mesma metodologia de ensino, que já se havia mostrado inadequada no ano anterior para promover sua aprendizagem. Assim tornavam-se sérios candidatos a serem reprovados de novo (NEUBAUER, 2000, p.129).

As palavras de Rose Neubauer refletiam o propósito da SEE-SP de viabilizar o projeto das classes de aceleração, que buscava a efetividade e a qualidade do ensino, assim como objetivava ensinar as habilidades e competências correspondentes às quatro séries iniciais do ensino fundamental. Para a implantação da política de classes de aceleração, desenvolveram-se programas de capacitação<sup>9</sup> para professores, diretores e funcionários administrativos das escolas onde o projeto seria realizado, além de materiais didáticos próprios para o programa (NEUBAUER, 2000). Entende-se que esses materiais pro-

---

8 À época, correspondente ao período formativo que segue da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, posterior à pré-escola.

9 Para Marin (1995) há duas vertentes para tratar de capacitação. A primeira expressa que a capacitação intrínseca à formação continuada em prol da obtenção de conhecimentos próprios da profissão. Enquanto a segunda é baseada na persuasão, convencimento e inculcação de ideias, assim como difusão de verdades a serem aderidas. Nesse sentido, para a autora, esta concepção impulsionou “inúmeras ações de “capacitação” visando a “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria (p. 17). A capacitação oferecida pela SEE-SP estava inclinada para a segunda concepção de persuasão dos profissionais da educação para se alinharem à reforma paulista.

duzidos em prol do projeto e dos programas de capacitação seriam oferecidos para alinhar os profissionais da educação à reforma da SEE-SP, embora seja sabido “que é no interior das salas de aula que se decide o destino das políticas e reformas educacionais” (AZANHA, 2001, p. 26).

Ademais, este projeto visava a criação de duas classes, no caso, classes de aceleração I e II, a primeira para os estudantes matriculados no chamado Ciclo Básico<sup>10</sup> – 1ª e 2ª série do ensino fundamental, com idade entre 9 e 10 anos –, e a seguinte para os matriculados na 3ª e 4ª série do ensino fundamental, com idade a partir dos 10 anos. De acordo com a SEE-SP, os estudantes das classes de aceleração I que atingissem os objetivos propostos poderiam ser deslocados para as classes de aceleração II ou para as de 4ª ou 5ª série, assim como os discentes das classes de aceleração II, poderiam ser encaminhados às 4ª ou 5ª séries, conforme avançavam na aprendizagem escolar (SÃO PAULO, 1996).

Entretanto, o discurso de inovação e de correção de fluxo escolar, baseado no oferecimento de oportunidades aos alunos multirrepetentes para atingirem condições de avançar nas séries seguintes, pode ser entendido não apenas como promoção da qualidade educacional, mas também, de acordo com os princípios gerencialistas, para a otimização de recursos financeiros, visto que a reprovação escolar implica custos aos cofres públicos e a repetência mantém os estudantes por mais tempo no sistema de ensino. Diante disso, é importante ressaltar que:

Como no setor produtivo, pode-se entender a preocupação com a repetência como produção de desperdício e demanda de retrabalho, pois, na perspectiva gerencial, isso é perda e precisa ser eliminada. Assim, a política de classes

---

10 O Ciclo Básico (CB), instituído em 1983 e implantado a partir de 1984, era voltado para as séries iniciais com a finalidade, segundo a proposta da SEE-SP, de disponibilizar tempo necessário para alfabetização, respeitando os ritmos de aprendizagem, bem como a questão social e cultural; disponibilizar possibilidades de aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo que abranjam as outras áreas curriculares; e por fim, assegurar a flexibilização do currículo no tocante à organização dos alunos em grupos, estratégias, métodos, conteúdos e avaliação (SÃO PAULO, 1983). O CB eliminava a repetência da 1ª para a 2ª série e foi considerado além de uma medida administrativa, uma indicação a ser apreendida pelos agentes da educação, partindo de uma concepção de aprendizagem da língua escrita, compreendida como sistema de representação e que a construção do conhecimento dos estudantes deveria ser considerada pelos docentes (SOUZA, 2006).

de aceleração e de inclusão pode ser vista de outro modo, não apenas como justiça social, direito do aluno, mas como possibilidade objetiva de ter mais estudantes na escola, de ser útil como fator de cálculo dos recursos a serem recebidos pelo financiamento embasado no custo-aluno, visando otimizar o recurso professor (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538).

Sendo assim, considera-se que a correção do fluxo estava articulada ao viés econômico e atrelada à restrição de recursos e não apenas à questão pedagógica e produção do conhecimento (ADRIÃO, 2006). Nas palavras de Freitas (2002, p. 306), “O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer o custo/benefício”.<sup>11</sup>

Kuenzer (2005, p. 93) também chama a atenção para o que denominou de “empurroterapia”, que se caracteriza pela apropriação “de processos desenvolvidos pelo campo da esquerda com intuito de minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica” para melhorar as estatísticas educacionais sem um verdadeiro compromisso com a aprendizagem e a formação dos estudantes; entre as medidas adotadas destaca o ensino organizado em ciclos, a aceleração de fluxo, a progressão continuada, convertida em promoção automática, as classes de aceleração. Dessa forma, frente a um discurso de reformar para melhorar a educação em proveito do ajuste ao novo perfil de cidadão, as intenções dos reformistas paulistas são mascaradas pela ideia de equidade, uma das metas da reforma da SEE-SP (SÃO PAULO, 1995).

Como complemento ao projeto das classes de aceleração, foi aprovada, por unanimidade, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 09, de 1997, que instituiu o regime de progressão continuada no ensino fundamental (SÃO PAULO, 1996) baseado na organização do ensino em ciclos. Tal regime é consoante com a LDB, que no artigo 32, parágrafo 2º, estabelece que “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar

---

11 Nesse cenário, as novas formas de exclusão atuam no âmbito interno da escola, adiando a eliminação do aluno e internalizando o processo de exclusão, estendendo o tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente formadas na instituição escolar. Assim, o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, entretanto, reservado a poucos, consegue a proeza de reunir as aparências da democratização. (FREITAS, 2002; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

A progressão continuada e as classes de aceleração são parte de uma reforma mais ampla que envolveu a busca pela otimização de recursos no plano mais central (Delegacias de Ensino reorganizadas em Diretorias Regionais de Ensino) e, no âmbito das unidades escolares, a reorganização que separou as turmas de 1ª a 4ª série das de 5ª a 8ª série e ensino médio em escolas distintas (JACOMINI, 2004).

A indicação nº 08/97 do CEE expressa em seu relatório a experiência da rede estadual de ensino na organização do ensino ofertado em ciclos, mencionando a LDB como reconhecedora do regime adotado e a importância deste para a universalização da educação básica.

Trata-se, na verdade, de uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 1997b).

O documento aborda ainda a questão da qualidade do ensino. Para que esta seja mantida, as avaliações de aprendizagem devem ocorrer durante todo o período letivo. Paralelamente a estas, exames e atividades de recuperação aconteceriam ao longo de todo o ano letivo a fim de eliminar o caráter punitivo e penalizante das avaliações e evidenciar o progresso e desenvolvimento na aprendizagem, indicando que “a pedagogia da repetência” não é compatível com a almejada democratização e universalização do ensino fundamental” (SÃO PAULO, 1997b). É notória a centralidade da avaliação para propiciar a promoção continuada. Assim, Viegas e Proença (2006, p. 50) consideram que a

Maior ênfase foi dada ao segundo eixo – a avaliação. Segundo declara, ela era, até então, “procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação”, funcionando de forma “punitiva e excludente”. Após caracterizá-la como produto de uma “perversa distorção da educação brasileira”, sugere que tal concepção seja substituída pela de “progresso e desenvolvimento da aprendizagem”.

Para a SEE-SP, o regime de progressão continuada viabilizaria a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, visando à democratização e à universalização da educação básica, para as quais a otimização de recursos resultante da redução da reprovação poderia contribuir. De acordo com o CEE,

(...) a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso “ralo” por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família (SÃO PAULO, 1997b).

O projeto classes de aceleração e o programa de progressão continuada têm em comum os objetivos de regularizar o fluxo escolar e reduzir os custos com a reprovação, justificando que estes gastos poderiam ser empregados na melhoria das aprendizagens, formação de professores e, inclusive, nas condições salariais. Propõem, no que tange à organização curricular, a autonomia pedagógica<sup>12</sup> das escolas para que tenham decisão em relação aos projetos pedagógicos, cabendo

às escolas definir o tratamento a ser dado aos conteúdos curriculares, os métodos de ensino a serem empregados, o uso mais adequado do tempo e do espaço físico, o gerenciamento dos recursos humanos e materiais que receberam para realizar seu próprio projeto (SÃO PAULO, 1995).

A respeito dessa autonomia atribuída às escolas, Jacomini (2004) afirma que a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos não foram acompanhadas de uma reorganização curricular e de reflexões sobre avaliação e metodologias de ensino, que pudessem contribuir para a aprendizagem dos

---

12 Neste caso, a autonomia pedagógica vincula-se à responsabilidade pelo atendimento às demandas e orientações da SEE-SP. Com a responsabilização individual há uma constante preocupação do magistério de se ajustar às novas exigências profissionais (CONTRERAS, 2012).

alunos e a progressão continuada no decorrer dos anos que compõem cada ciclo. Portanto, segundo a autora, as escolas continuaram, em grande parte, funcionando praticamente no modelo seriado em termos de tempos e espaços escolares, conteúdos, metodologias e avaliações. Ou seja, a SEE-SP apenas implantou os ciclos e a progressão continuada sem reorganizar o funcionamento das escolas em torno dos novos tempos escolares. Soma-se a isso, o fato de os trabalhadores da educação não terem sido consultados, tampouco participado da elaboração da proposta, o que contribuiu sobremaneira para a rejeição ao que se passou a denominar “promoção automática”.<sup>13</sup>

Observa-se que as classes de aceleração e o regime de progressão continuada, aqui analisados, não implicaram numa reorientação curricular na rede de ensino paulista. No primeiro caso, porque as orientações curriculares produzidas foram direcionadas às classes de aceleração, e no segundo porque, a despeito da organização do ensino fundamental em dois ciclos em anos iniciais e anos finais, não houve uma reorganização do currículo escolar, entendendo este em sentido amplo, o que envolve tempos, espaços, conteúdos, metodologias de ensino, processos de avaliação etc. Dessa forma, considera-se que, em certa medida, os professores, especialmente aqueles que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda se apoiavam em orientações curriculares publicadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas<sup>14</sup> (Cenp) na década de 1980 e início dos anos de 1990, uma vez que na gestão de Mário Covas houve significativa diminuição da produção de material didático com foco no currículo por parte

---

13 Nesse contexto, vale acrescentar a manifestação da APEOESP sobre a experiência da progressão continuada, em notícia intitulada “A farsa da progressão continuada”. A entidade ressaltou a necessidade de um conjunto de medidas de responsabilidade das políticas públicas para a implantação dos ciclos e da progressão continuada e condenou o uso de mecanismos destinados meramente ao enxugamento de custos do sistema. Ressaltou que a SEE-SP mantém um sistema de progressão continuada ou de repetência zero que representa a promoção automática, com resultados muito questionáveis. A entidade defendeu a instituição do sistema de ciclos que agrupasse os discentes por faixa etária, considerando os estágios de desenvolvimento cognitivo, pois o combate à repetência exige mecanismos de acompanhamento constante dos alunos com dificuldades; melhoria das condições de infraestrutura das escolas, programas de formação, atualização e aperfeiçoamento dos docentes; gestão democrática da escola e do sistema educacional; integração entre escola e comunidade entre outras medidas essenciais para assegurar a qualidade do ensino e aprendizado (REVISTA FÓRUM NA REDE *apud* FREITAS, 2004).

14 Consultar Souza (2006).

desta Coordenadoria (SOUZA, 2006). É relevante lembrar que a Cenp teve papel importante na elaboração e produção de orientações e de materiais pedagógicos para a rede estadual de ensino de São Paulo por quase meio século<sup>15</sup>.

Ademais, é preciso também considerar que as reformas curriculares da segunda metade dos anos de 1990 não apagaram de pronto concepções anteriores, mesmo porque os professores têm perspectivas teóricas e domínios sobre a educação e formas de ensinar advindas da formação inicial e continuada que podem “de fato promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender” (CARVALHO; MARTINS, 2017). Portanto, os PCN para o Ensino Fundamental como “reforma do ensino fundamental brasileiro” (AZANHA, 2001, p. 26) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 são documentos nacionais norteadores das práticas pedagógicas, com indicação de conteúdos mínimos a serem ensinados em cada disciplina/área do conhecimento, que incidiram no currículo paulista, principalmente, por meio dos livros didáticos, estando, portanto, a política curricular paulista em consonância com as orientações nacionais.

Também em 1998, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), que, segundo o documento, “orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998a), visto que as ações pedagógicas seriam definidas pelas escolas a partir das DCNEF, LDB e os PCN, como documento norteador das instituições escolares (BRASIL, 1998b). As DCNEF orientam que as ações pedagógicas devem contemplar:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998b).

---

15 A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) era uma das coordenadorias vinculada ao Gabinete do secretário de Educação, conforme estrutura organizacional da Secretaria de Educação de 1976 a 2011. Com a reestruturação da SEE-SP, por meio do Decreto n. 57.141, de 18 de julho de 2011, ela deixou de existir (SANTOS, 2019, p. 130, 160 e 165).

Outrossim, considerando os PCN como documento orientador da política curricular, concorda-se com a análise de Moreira (1996) de que determinados grupos representativos na elaboração do documento tiveram uma relação estreita com os professores ligados à Escola da Vila em São Paulo, instituição de ensino privada que se baseava na teoria construtivista, assim como a influência de César Coll<sup>16</sup>, consultor espanhol contratado pelo MEC, que também participou das reformas curriculares em outros países. Ou seja, os PCN foram elaborados por *experts*, especialistas e técnicos da educação e de outras áreas que assumiram o compromisso político de disseminar ideias para ratificação das reformas educacionais (GENTILI, 1998b).

Conceitos como *cidadania*, *democracia*, *diversidade* e *bem comum* aparecem nesses documentos nacionais com a finalidade de construir um consenso em torno da ideia de que a intenção das reformas e políticas da educação é melhorar as condições de vida das pessoas em situação de pobreza. No entanto, entende-se que essas palavras ou *slogans* educacionais, nos termos de Shiroma e Evangelista (2014), visam conquistar a opinião pública em favor das reformas. Compreende-se que

(...) a obtenção do consentimento ativo da maioria da população brasileira ao projeto dominante nos ajuda a perceber com nitidez que as ações do bloco no poder para sua legitimação social se alicerçam na reforma da ossatura material do Estado. Esses *slogans*, vistos por essa ótica, fazem parte de uma diretriz política mais ampla na qual o Estado de bem-estar social cede lugar à instauração paulatina de uma sociedade de bem-estar (NEVES, 2014, p. 8-9).

---

16 Cesar Coll Salvador é professor da Faculdade de Psicologia, Departamento de Cognição, Desenvolvimento e Psicologia da Educação na Universidade de Barcelona, Espanha. Nos anos de 1990 foi coordenador da Reforma da Educação na Espanha e consultor do MEC na elaboração dos PCN. A teoria que subsidia os estudos de Coll é a construtivista da aprendizagem, que defende que a base psicológica é fundamental para selecionar os conteúdos e objetivos de aprendizagem e, também, para tomar decisões sobre como ensinar em prol da construção de conhecimento e da aprendizagem significativa (COLL, 1994). De acordo com Rossler (2006), o discurso dominante de perspectiva construtivista está atrelado à preceitos de individualidade e de formação voltada para as novas exigências da sociedade moderna e novo perfil de trabalhador, estando afinado aos interesses da classe dominante.

Apenas em 2001, o Conselho Estadual de Educação (CEE), por meio da Indicação nº 08/2001, trouxe um olhar mais específico para o currículo paulista e apresentou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, reafirmando a necessidade da organização curricular em ciclos e a progressão continuada e destacando os princípios que devem ser levados em conta pelos professores do ensino fundamental quanto ao currículo: diversidade dos alunos; contato com saberes de forma interdisciplinar e sistemática ligados à ciência, à arte e à tecnologia, a partir de uma base nacional comum intrínsecos às experiências histórico-culturais; domínio da língua por todos; relação com as novas tecnologias da informação; padrão diagnóstico e flexível da avaliação da aprendizagem; reformulação de materiais e ambientes, flexibilização na organização de turmas; programas de reforço e de recuperação de conteúdo; planejamento de procedimentos pedagógicos e administrativos para estruturar as classes de aceleração de alunos com defasagem de aprendizagem; e assegurar o espaço temporal para o ensino dos conteúdos do Plano de Ensino em prol da garantia do direito à educação (SÃO PAULO, 2001).

Em relação ao Ensino Médio, ainda em 1998, a SEE-SP publicou a Resolução SE nº 21, que trata da progressão parcial de estudos dos alunos do ensino médio. A legislação estabelece que é possível a adoção da progressão parcial de estudos depois de atividades de reforço e recuperação para aqueles que não conseguiram a promoção em até três disciplinas. Desta forma, os estudantes poderiam cursar a série seguinte com dependência de disciplinas e a critério da escola e, de acordo com a disponibilidade desta, de forma simultânea ou não (SÃO PAULO, 1998a).

A progressão parcial na rede estadual paulista está em consonância com as orientações da LDB, que expressa, no inciso III do artigo 24, que “(...) nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Assim sendo, para a recuperação de estudos, a Indicação 05/1998 propõe determinadas modalidades de recuperação antes de chegar à progressão parcial, buscando conceituar a recuperação, considerando-a “como uma das partes de todo o processo de ensino-aprendizagem de uma escola que respeite

a diversidade de características e de necessidades de todos os alunos” (SÃO PAULO, 1998b). Esta Indicação concebe a recuperação imediata logo que a dificuldade de aprendizagem for verificada; a recuperação contínua que é direcionada às dificuldades específicas dos estudantes relacionadas a conceitos, habilidades, procedimentos e atitudes; a recuperação paralela a ser realizada preferencialmente pelo docente da turma e com base na dificuldade do discente; e, por fim, a recuperação intensiva que é realizada na finalização dos bimestres ou trimestres e agrega uma grande quantidade de conteúdo<sup>17</sup>.

No que se refere às orientações curriculares para as escolas, especificamente em seu conteúdo, a rede estadual de ensino fez uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do governo federal, o qual, por sua vez, seguia as orientações dos PCN. Algumas particularidades nas políticas curriculares no estado de São Paulo concernentes às etapas de ensino foram identificadas e serão explicitadas a seguir.

Em relação à matriz curricular do Ensino Fundamental no período, destaca-se a introdução das disciplinas de Educação Física e Educação Artística para os anos iniciais. Tendo em vista “a importância que a cultura de manifestações artísticas e a vivência de atividades de socialização, lúdicas e esportivas representam no processo de formação da criança enquanto estudante-cidadã do ciclo I do Ensino Fundamental”. A Resolução da SE nº 184/2002 (SÃO PAULO, 2002) introduziu estas duas disciplinas na carga horária de 25 horas/aula semanais das crianças do Ciclo I do ensino fundamental, duas aulas de cada uma das referidas disciplinas por semana a serem ministradas por professores especialistas com licenciatura plena na área e o acompanhamento de docentes, impulsionando a ideia de docência compartilhada. Na ausência do professor especialista, as aulas dessas disciplinas seriam ministradas pelo docente o professor regente da classe.

Em 2004, diante da ainda existência de escolas funcionando em três turnos diurnos, a Resolução SE nº 1/2004 (SÃO PAULO, 2004) estabeleceu uma aula por semana de cada uma das disciplinas para as turmas com 20 horas/aula semanais. Do ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem dos

---

17 Todos os estudos de recuperação devem estar presentes na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar (SÃO PAULO, 1998b).

alunos, a inclusão das disciplinas de Educação Artística e Educação Física, com número de aulas estabelecido e ministradas por professores especialistas, foi uma medida importante.

No que se refere ao Ensino Médio, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), a partir da realização de Seminário Consultivo e do estabelecimento de comissão redatora, apresentou, em 11 de outubro de 2000, as Diretrizes para a Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do estado de São Paulo, por meio da Indicação CEE nº 417/2000 (SÃO PAULO, 2000).

Observa-se, nas respectivas Diretrizes, a preocupação dos Conselheiros com um Ensino Médio que, na medida em que expandia o atendimento, encontrava novos desafios na organização curricular. Assim, o documento orienta para um exercício de sensibilidade, na busca por práticas não padronizadas, levando em consideração diferenças tanto de estágio de conhecimento, quanto de realidade social e econômica; de liberdade, autonomia e flexibilidade, pensando na implementação de diferentes estruturas de currículo e de ensino; “práticas de reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade”, de modo a resguardar diversidades tanto de estudantes quanto do corpo docente, o que só pode ser realmente garantido pela existência de autonomia escolar, possibilitando condições de escolhas na construção do currículo. Para tal, considera-se que as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas na solidariedade, na autonomia, na práxis, na consciência do bem comum, no desenvolvimento de liderança democrática, assim como no desenvolvimento do exercício da cidadania e de “novos conceitos e informação” (SÃO PAULO, 2000).

De acordo com a referida Indicação do CEE-SP, o esforço central era por garantir um ensino interdisciplinar, articulado a uma práxis útil à vida cidadã, ou seja, para a vida social e para o mundo do trabalho, numa busca pelo desenvolvimento de competências fundamentadas num aprendizado de conteúdos “abrangendo as funções do conhecer, fazer, conviver e ser” (SÃO PAULO, 2000)<sup>18</sup>. O entrosamento entre professores das diferentes dis-

---

18 O documento faz uma analogia ao Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI nomeado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996) que apresenta os quatro pilares da educação, a saber: aprender a ser, a viver juntos, a fazer e a conhecer. Este documento é baseado nas pedagogias do aprender a aprender, como já sinalizamos com base nos estudos de Duarte (2001).

ciplinas seria a fundamentação da possibilidade do estabelecimento de um projeto pedagógico sustentável.

Seguindo essas orientações, a Indicação do CEE-SP nº 417/2000 entende que para a efetivação da interdisciplinaridade, os conteúdos curriculares deveriam ser organizados em três grandes áreas: a) Ciências Humanas e correlatas Tecnologias, b) Ciências da Natureza, Matemática e correlatas Tecnologias e c) Linguagens e Códigos e correlatas Tecnologias. Para os Conselheiros, o currículo “refere-se à organização e à articulação interna de um percurso de estudos para uma determinada clientela escolar no seu conjunto, em uma dada comunidade”, numa perspectiva de romper “com o caráter monolítico da transmissão de conteúdos padronizados e defende(r) o saber e a cultura como ferramentas essenciais para a cidadania plena, que se perfaz na autonomia intelectual e na vivência social solidária” (SÃO PAULO, 2000). Além disso, de acordo com a referida Indicação do CEE-SP, é essencial a diversificação de temas em prol do desenvolvimento de habilidades e competências que envolvem a questão da garantia de novas aprendizagens, impulso para a (re)construção de conhecimentos, projetos interdisciplinares e relação de conteúdos e conceitos para o estímulo à iniciativa e autonomia intelectual dos estudantes.

Desse modo, buscava-se a “autonomia da escola”, questão fundamental para que fosse dada a devida atenção às especificidades e à diversidade expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As orientações curriculares para o Ensino Médio não previam conteúdos estritamente voltados à preparação para o trabalho, uma vez que estes deveriam estar restritos à educação de nível superior e técnico, ainda que os documentos voltados para o ensino médio manifestassem concepções com o enfoque para a formação de um novo perfil de trabalhador, de acordo com as novas demandas do mercado de trabalho.

Ainda com relação a essa etapa de ensino, destaca-se a discussão sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e de Filosofia presentes no período em análise. A Resolução SE nº 7/1998 (SÃO PAULO, 1998), que estabeleceu diretrizes para a reorganização curricular do ensino médio da rede estadual paulista, determinou que alguns componentes curriculares são de opção livre, de acordo com a Proposta Pedagógica da escola. Assim, para as escolas em que o Ensino Médio contava com 800 horas anuais, propunha-se “(a) inclusão de Sociologia, Filosofia ou Psicologia, ou ainda de disciplinas que

propiciem o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, de acordo com os componentes sugeridos no inciso II do artigo 1º da Resolução SE nº 182/96”. (SÃO PAULO, 1998c). Para as escolas com 1000 horas anuais, a Resolução direcionava, ainda de modo optativo, para a inclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia ou Psicologia nas 1ª e 2ª séries.

Em âmbito nacional, em 2001, a Mensagem nº 1073/2001 vetou o Projeto de Lei nº 09/2000, que tratava sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia, justificando que:

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

Desse modo, as disciplinas de Sociologia e de Filosofia continuaram na organização curricular da REE-SP de forma opcional e de acordo com a proposta pedagógica das unidades escolares.

A Resolução nº 07/2005, que estabelece as Diretrizes para organização curricular no ensino médio no período noturno, inclui em sua grade curricular as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia como opcionais (SÃO PAULO, 2005). Antes disso, o Parecer 774/2002 propõe a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo paulista, sendo que este parecer expressa que “a inclusão de disciplinas de conteúdo humanístico nas grades curriculares das escolas é imprescindível para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e, conseqüentemente, de uma sociedade democrática e socialmente justa. No entanto, em sentido contrário agia a SEE-SP, que reduziu o número de aulas de disciplinas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia” (SÃO PAULO, 2002b). Ressalta-se que o parecer indica que seja adotado pela REE-SP uma maior quantidade de conteúdos humanísticos e não, exclusivamente, a inserção da Educação Moral e Cívica.

Somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), orientado pelo Parecer nº 38, que discutiu a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e destacou que os conhecimentos sociológicos e filosóficos são essenciais para o exercício da cidadania<sup>19</sup>, emitiu parecer salientando que

(...) observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas (BRASIL, 2006a).

Ainda assim, o CEE-SP, por meio da Indicação nº 62/2006, manifestou-se contrário à obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, alegando que tal determinação interferiria na autonomia dos sistemas de ensino e padronizava a organização curricular (SÃO PAULO, 2006). Somente em 2010, após uma tentativa malsucedida de barrar a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio, prevista na Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), é que a SEE-SP as incorporou como obrigatórias em sua matriz curricular.

Nota-se, em síntese, que a orientação curricular paulista no período envolveu a busca pela eficácia e eficiência com o controle do tempo no ensino dos conteúdos, saberes interdisciplinares, utilizando uma base comum e domínio da língua por todos, combinada à ideia de flexibilidade para que a escola pudesse valer-se de sua autonomia relativa para a organização pedagógica e curricular.

Assim, o currículo paulista resulta no dilema entre uma autonomia relativa – na medida em que há possibilidade da comunidade escolar tomar decisões sobre o percurso das ações pedagógicas e corresponsabilização no que tange aos resultados – e, ao mesmo tempo, orientações curriculares centralizadoras pautadas na pedagogia das competências e do aprender a aprender, com foco em uma formação aderente às novas demandas de trabalho, de mercado e à lógica do capital.

---

19 A resolução CNE nº 04/2006 indica que os sistemas de ensino têm um ano para a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006b).

### **Projeto Escola de Tempo Integral: uma outra escola?**

Discussões e experiências de educação integral e ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas de educação básica pública datam da primeira metade do século XX (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2010). Contudo, nem sempre as propostas de ampliação do tempo escolar, nas diferentes denominações que tais projetos têm recebido, são expressão de uma concepção de educação integral no sentido da “ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos”. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

As justificativas para ampliação do tempo escolar, na maioria das vezes, estão diretamente ancoradas numa perspectiva de melhorar o desempenho nas avaliações, especialmente aquelas em larga escala, e pela importância de as crianças e adolescentes ficarem mais tempo na escola dadas as condições sociais das famílias de pouco poder aquisitivo. Contudo, conforme Galian e Sampaio (2012) sugerem, mais tempo na escola não contribui necessariamente para melhorar o desempenho ou para uma educação mais qualificada, capaz de propiciar formação integral aos estudantes. Assim, “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Por isso, a ampliação do tempo escolar, do ponto de vista da educação integral, só se justifica se tiver como propósito “propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (*Ibidem*, p. 1021), no sentido de oferecer atividades que contribuam para o desenvolvimento das diversas dimensões de vida das crianças e dos adolescentes.

Na REE-SP, a primeira experiência de escola de tempo integral ocorreu em 2005, com o Projeto Escola de Tempo Integral, disposto pela Resolução SE nº 89/2005 (SÃO PAULO, 2005). A proposta foi justificada pela importância da educação no cotidiano de crianças e jovens, sendo necessário ofertar atividades que aumentassem as possibilidades de aprender, atendendo às políticas de inclusão. O Projeto foi justificado com base em quatro aspectos: 1) maior permanência na escola em relação ao tempo; 2) ampliação das possibilidades

de aprendizagem; 3) enriquecimento do currículo básico; e 4) currículo permeado por Temas Transversais (*Ibidem*).<sup>20</sup>

A implementação do projeto ocorreu por meio da adesão de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental, que atendiam aos critérios de espaço físico compatível, intenção de participar do programa por parte da comunidade escolar e, preferencialmente, escolas localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pertencentes a uma das 90 Diretorias de Ensino. As escolas deveriam funcionar em dois turnos, de nove horas diárias e 45 aulas semanais, com uma hora de almoço e 20 minutos de intervalo para cada turno, sendo, nos anos iniciais do ensino fundamental, cinco aulas no período da manhã referentes ao currículo básico e quatro aulas no período da tarde para as oficinas curriculares e, nos anos finais do ensino fundamental, seis aulas no turno da manhã para o currículo básico e três aulas voltadas às oficinas curriculares no turno da tarde (SÃO PAULO, 2005, 2006). Do ponto de vista da organização curricular, a

Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para: I - orientação de estudos; II - atividades Artísticas e Culturais; III - atividades Desportivas; IV - atividades de Integração Social; V - atividades de Enriquecimento Curricular (SÃO PAULO, 2005, art. 5º).

Tais oficinas de enriquecimento curricular são compreendidas como

(...) a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (SÃO PAULO, 2006).

20 O currículo é composto por uma parte comum e outra diversificada complementada pelas escolas ou sistemas de ensino, considerando as características locais, regionais, econômicas e culturais (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, os PCN indicam seis temas transversais, sendo eles: Ética, Saúde, Trabalho e consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Educação Sexual.

No Quadro 1 são apresentadas as oficinas que compõem o currículo do Projeto ETI e a formação exigida ao professor dos anos finais do ensino fundamental para lecionar nas respectivas ações. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, o docente deve ser portador de diploma em licenciatura plena em Pedagogia ou curso de nível superior equivalente ou formação em nível médio, curso normal/magistério. As aulas relativas às oficinas podem ser atribuídas aos professores como composição da jornada ou carga suplementar de trabalho.

**Quadro 1 – Oficinas/habilitações dos docentes**

Oficinas	Habilitações dos docentes
Orientação para Estudo e Pesquisa	Licenciatura plena em Pedagogia Curso de nível superior ou equivalente Habilitação em magistério do ensino médio ou das séries iniciais do ensino fundamental
Hora da Leitura	Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa Licenciatura plena em qualquer componente curricular
Informática Educacional	Licenciatura plena com formação e conhecimento na área com curso de capacitação pelo Núcleo Regional de Tecnologia Educacional (NRTE)
Experiências Matemáticas	Licenciatura plena em Matemática Licenciatura plena em Física ou em Química Licenciatura em Ciências plenificado com qualquer habilitação
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	Licenciatura plena em Letras/Espanhol ou proficiência adquirida em cursos especializados
Atividades Esportivas e Motoras	Licenciatura plena em Educação Física
Atividades Artísticas	Licenciatura plena em Educação Artística/Arte
Saúde e Qualidade de vida	Licenciatura em Ciências plenificada em Biologia Licenciatura em Química Licenciatura em Física Licenciatura em Matemática Licenciatura plena em Ciências Biológicas Licenciatura plena em História Natural
Filosofia	Licenciatura plena em Filosofia
Empreendedorismo Social	Licenciatura em Ciências Sociais

Fonte: elaborado pelos autores com base na Resolução SE 7, de 18-1-2006.

Estudo de Torres (2016), sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) na rede estadual paulista, indicou que a permanência dos alunos por mais tempo na escola não foi acompanhada de um currículo enriquecido com atividades diversas, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças e jovens, mas a realização de mais atividades no mesmo formato daquelas desenvolvidas como parte do currículo básico, especialmente às referentes aos conteúdos de Português e Matemática, comumente verificados nas avaliações externas. Castro e Lopes (2011) também verificaram que a adesão à proposta de ETI não significou melhoria na infraestrutura das escolas e nas condições de trabalho docente, e a análise dos resultados destas escolas no Saesp mostrou que não houve melhoria no desempenho escolar dos estudantes em regime de tempo integral.

Dessa forma, a ETI não propiciou, por meio do seu currículo, experiências educativas e formativas muito distintas daquelas vivenciadas nas escolas de tempo parcial, exceto pela maior permanência dos alunos na escola e pelas atividades relacionadas à arte e à educação física desenvolvidas nas oficinas. Contudo, não significou a construção de um currículo integrado, mas de duas propostas curriculares: aquela realizada no período da manhã, semelhante à grade curricular das demais escolas da rede de ensino, e o denominado “enriquecimento curricular”, por meio das oficinas, que nem sempre se concretizou numa verdadeira ampliação de experiências formativas. Ao contrário, tratou-se de usar o maior tempo de permanência na escola para “preparar” os alunos com vistas a melhorar o desempenho nas avaliações externas, notadamente o Saesp; seguindo a mesma dinâmica do conjunto das escolas em que as políticas curriculares responderam mais à busca de melhoria nestas avaliações e menos a uma perspectiva formativa integral.

### **Os temas transversais no currículo paulista**

Podemos ainda pensar um pouco mais sobre novas possibilidades curriculares, que não necessariamente se efetivassem com um tempo mais estendido da escola, como nas ETI, mas com a adoção de outros temas vinculados à realidade dos estudantes, com estratégias interdisciplinares apresentadas em novas proposições de ensino. Nesse sentido, os temas transversais merecem uma análise à parte, pois, de certo modo, foram concebidos nos PCN (BRASIL, 1997a) como forma de ressignificar os conteúdos oferecidos de modo a integrar as disciplinas – uma

estratégia que acompanha, mas não necessariamente se define, por projetos de tempo integral. No entanto, conforme nota Macedo (1999), tal estratégia ainda esbarra nos limites das concepções curriculares em jogo no período deste estudo.

Por um lado, observa-se como uma nova política curricular está vinculada à mudança no mercado de trabalho, com a perspectiva de um currículo tão flexível quanto os sujeitos nele formados. Por outro, e aqui entram com força os temas transversais, nota-se que no discurso da década de 1990 havia toda uma expectativa da educação como ferramenta para dirimir conflitos culturais tão presentes em tempos de globalização. Nesse sentido, toma-se como referência o Relatório Delors (1996), documento da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, preparado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma vez que com base nele é possível compreender em grande medida o lugar dos temas transversais no projeto nacional de currículo. Contrário a uma visão tradicional da educação como transmissão de conhecimento, este relatório abria para dimensões da aprendizagem, em pilares fundamentais, que levam em consideração não apenas as habilidades mais voltadas ao indivíduo (como o aprender a conhecer e o aprender a fazer), mas também às dimensões socioculturais da aprendizagem, como o “aprender a viver junto”, o “aprender a ser”. Estas últimas dimensões da aprendizagem, em especial, tecem as bases para os temas transversais, visando um contexto de conflitos culturais em um mundo globalizado.

É interessante observar nas primeiras páginas do documento, a ideia da educação como estratégia fundamental para enfrentar as tensões abertas pela globalização. Afinal, “como aprender a viver juntos nesta ‘aldeia global’, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (UNESCO, 1998, p. 12). O princípio que impele à resposta desta questão vem logo a seguir:

É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (UNESCO, 1998, p. 16).

A análise mais detida deste parágrafo ressoa no recorte produzido pelos PCN em seus temas transversais. No referido documento, as matérias circunscreveriam cinco grandes temas: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho & Consumo. Recorte que indica uma reflexão sobre as tensões geradas no mundo globalizado descrito pelo Relatório Delors e que aparece na vida escolar sobre as mais diversas formas: desinteresse, violência escolar, indisciplina etc., temáticas que passam a fazer parte da bibliografia especializada desde a década de 1990, conforme o levantamento realizado por Aquino (2016). Nesse sentido, é possível afirmar que os temas transversais não apenas procuram responder a novas apreensões curriculares integradas, mas também estão próximos aos conflitos culturais da globalização. Em relação a isso, é evidente a ressalva que justifica os temas transversais nos PCN:

há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. (BRASIL, 1997b, p. 23).

Acompanhando a formulação dos temas transversais nas políticas curriculares nacionais da época, Macedo (1999) auxilia na compreensão sobre o lugar deles nas orientações dos PCN, o que possibilita também o entendimento do debate no currículo paulista elaborado no período. Em uma das justificativas apresentadas pelo MEC sobre a necessidade dos temas transversais em paralelo com as disciplinas regulares previstas no currículo, reconhece-se que estas não oferecem condição suficiente para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (o que não significa não serem necessárias), afinal é “preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade” (BRASIL, 1997b, p. 23).

Com efeito, Macedo (1999) lembra do impacto destas novas diretrizes no campo educacional. Afinal, o que seriam tais temas transversais? Como deveriam ser tratados em sala de aula? O “clima de perplexidade” que envolvia os educadores à época acompanha a tentativa de definir as estratégias de ensino destes assuntos variados (MACEDO, 1999, p. 43). Tal sentimento, no entanto, revela, para a autora, uma orientação contraditória que compõe o do-

cumento. Decerto, há todo um esforço crítico do documento que diagnostica que “as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos” (BRASIL, 1997b, p. 43-44). Nesse caso, os temas transversais operariam como “eixo integrador” das disciplinas, as quais passariam a ser mais próximas da realidade social potencializando estudantes como sujeitos ativos no processo de produção de conhecimento.

No entanto, tal centralidade integradora dos temas transversais limita-se a um “patamar de importância inferior” comparada ao lugar de destaque das disciplinas escolares tradicionais (BRASIL, 1997b, p. 57). Isso porque, ao analisar o conjunto dos PCN em seus diversos documentos, Macedo (1999) percebe que a integração disciplinar, ao invés de ser pensada pelos temas transversais, segue na verdade o principal operador dos PCN: as disciplinas escolares, com os problemas específicos das áreas de conhecimento. Conforme a autora, “trata-se de disciplinas isoladas com especificidades próprias que não são articuladas no documento, a não ser naquilo que naturalmente se articulam” (MACEDO, 1999, p. 55). Isto é, a aproximação entre as disciplinas não avança para além de seus saberes positivos. Conforme o documento de Ciências Naturais, os PCN indicam a articulação que se estabelece com a Matemática, quando se quantificam os dados; ou, quando registram observações, podemos considerar a interface com a Língua Portuguesa etc. No limite, todo o exercício prático-social pretendido pela ruptura curricular nos temas transversais é obstruído ao manter a lógica interna e positiva das disciplinas (MACEDO, 1999).

O problema, precisa Macedo (1999), não é o reconhecimento desses saberes na formação escolar, mas os fundamentos positivistas – consequentemente, avesso à interferência dos saberes instituídos – em que estão consolidados nos PCN. Confinadas em sua lógica interna e positiva, a disciplina deixa de ser pensada como efeito de uma prática social. O que se bloqueia no “desenho curricular” dos PCN é a constituição intersubjetiva e contextualizada que configura uma disciplina curricular, presente nos embates sobre seus conteúdos, na constituição de um problema, na aplicação de determinado conhecimento. Com efeito, conclui Macedo (1999, p. 56), “Os PCN estão propondo a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução de temas transversais de relevância social. A despeito dessa relevância, os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir”.

No que se refere às políticas curriculares do estado de São Paulo, observou-se a ausência de uma reflexão mais detida sobre os temas transversais entre os anos de 1995 e 2006, conforme será analisado a seguir.

Dentre os movimentos encontrados no período em questão no estado de São Paulo, acompanha-se o diagnóstico anteriormente apresentado sobre as perspectivas do currículo paulista. Decerto, os temas transversais foram de início abordados como política de Estado ainda que, conforme pode-se pensar com Macedo (1999), esta vertente curricular apresente mudanças tímidas, acaba se restringindo ao que “a lógica disciplinar” permitia (MACEDO, 1999, p. 56). Assim, serão levantadas algumas hipóteses no interior do contexto apresentado pela arquitetura curricular do período estudado.

Pode-se considerar, com Souza (2006), que sob o impacto dos PCN, o clima de perplexidade descrito por Macedo poderia ser contornado pelo *habitus* docente. Segundo a autora, o material didático, por vezes uma importante ferramenta para a compreensão das mudanças curriculares, quando existente na escola, seria raramente utilizado (SOUZA, 2006). Seu emprego, muitas vezes, dependia da intermediação da coordenação que apresentava o material ou ainda em oficinas nas reuniões do antigo Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) (SOUZA, 2006, p. 215). Em sua análise dos materiais didáticos do primeiro ciclo, a autora ressalta a presença dos materiais para matemática e para língua portuguesa (disciplinas essenciais desde os primeiros anos de avaliação externa). Pouco se diz a respeito dos materiais didáticos dedicados aos temas transversais, reforçando o fenômeno de um currículo básico e comum pautado pela lógica interna destas duas disciplinas em detrimento da rede de saberes produzidas no conjunto da escola.

De outro modo, compreende-se junto com Macedo (1999) que cada vez mais seria a matriz disciplinar a comandar o currículo, acompanhando progressivamente o sentido conteudista apresentado nas avaliações externas, com especial influência do Saresp.

Vale a pena, no entanto, perceber que o movimento dos temas transversais por vezes não se restringe ao campo das políticas curriculares próprias à SEE-SP. Destaca-se, aqui, o surgimento do Programa Estadual de Direitos Humanos, promulgado em 15 de setembro de 1997. Este seria o resultado do

diálogo entre movimentos da sociedade civil organizada e representantes do Estado de São Paulo, tanto do poder executivo quanto legislativo.<sup>21</sup>

Em seu primeiro artigo, afirma como programa de ação: “Introduzir noções de direitos humanos no currículo escolar, no ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, pela abordagem de temas transversais” (SÃO PAULO, 1997). De maneira similar ao ponto levantado anteriormente, a força de efetivação desta cláusula é ainda tímida, exigindo mais esforços de aproximação entre os grupos sociais em defesa dos Direitos Humanos, a então Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania e a própria SEE-SP. No entanto, nada que alterasse uma reflexão sobre o currículo na escola, cada vez mais apoiado no “fetiche” dos resultados e do desempenho. A despeito desses avanços, conforme Carvalho (2020, p. 2) sugere, tal intersecção entre educação e direitos humanos ainda é falha, com uma contínua “discrepância entre a profusão de discursos normativos e metodológicos e a escassez de resultados práticos satisfatórios no campo da educação para os direitos humanos”. Portanto, um elemento curricular que ainda exige mais reflexões, compreendendo os retrocessos sociais de uma democracia ainda recém-recuperada dos efeitos do golpe civil-militar de 1964 e de uma constituição que, até então, não havia completado uma década.

Caminhos semelhantes foram traçados pelos temas transversais dedicados ao Meio Ambiente, com a participação de diversos setores da sociedade, portadores de práticas distintas sobre o tema (LIMA, 2011; LOUREIRO & LAYRARGUES, 2013). Neste caso, destaca-se a atuação ainda discreta do poder legislativo que procura implementar nas escolas de sua representação a obrigatoriedade curricular em educação ambiental. Este encaminhamento ganha reforço a partir do esforço da Lei Federal nº 9795/1999, que instaura a

---

21 No Decreto nº 42. 209 da Assembleia Legislativa de 15 de setembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997), que instaura o Programa Estadual dos Direitos Humanos, conta com os seguintes representantes atuante na Comissão Especial de Acompanhamento, conforme o seu artigo 4º: quatro membros de livre indicação do Governador do Estado; dois representantes do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana - CONDEPE; dois membros representando os demais conselhos de cidadania, indicados pela Secretaria do Governo e Gestão Estratégica; um representante do Núcleo de Estudos da Violência - NEV da Universidade de São Paulo - USP; um representante da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania.

Política Nacional de Educação Ambiental. A partir do princípio de que “todos têm o direito a uma educação ambiental”, a lei traz implicações na política curricular das demais instituições educacionais, que ficam responsáveis por “promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999, art. 3º, inciso II). Ação reforçada em sua Seção II que trata da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Ressalta-se, a seguir, os seguintes artigos:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

(...)

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

O excerto acima evidencia a consonância do assunto à estrutura dos temas transversais, evitando ser tratada como “disciplina específica”; denota, também, a necessidade da adoção de políticas de formação de professores para este campo.

O caso paulista passa a ser interessante e indica um caminho mais adequado nos quadros legais, uma vez que evita a proliferação de projetos de lei na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) e implica o poder executivo no desígnio efetivo para a concretização da proposta curricular. É preciso dizer que, a despeito da Política Nacional de Educação Ambiental ser de 1999, foi necessária quase uma década para que se aprovasse a Lei que instaura esta política no estado de São Paulo, Lei nº 12.780/ 2007 (SÃO PAULO, 2007).

Por fim, outro campo que chama atenção refere-se aos temas transversais dedicados à saúde. Dos temas possíveis, levantamos aqui a questão das drogas e a educação sexual. No primeiro caso, uma das ações iniciais logo após os PCN é a Lei Ordinária do Estado de São Paulo nº 9939/1998 (SÃO PAULO, 1998), que

reconhece como parte de sua política curricular “noções básicas de prevenção e combate ao uso indevido de drogas”. É interessante notar que, mais uma vez, a política de Estado toca em um problema da realidade social presente na comunidade escolar. No entanto, não é menos relevante ressaltar que os termos utilizados acompanham as políticas de “guerra às drogas” (CARLINI-COTRIM, 1998), essencial nas políticas econômicas neoliberais de controle das populações.

Decerto, é importante uma educação para compreender o universo das drogas. No entanto, é também importante considerar o que Aquino (1998) já indicava à época: os limites dessa perspectiva de “combate às drogas”. Seria importante notar com mais propriedade como se deu a implementação desta política, quais discursos e grupos adotaram este currículo, que materiais circulavam e como era a formação dos professores para isso. Talvez, tenha se exigido demais da capacidade de intervenção escolar. Sobrecarregada em suas funções, cada vez mais os profissionais oferecem respostas parciais e insuficientes (AQUINO, 1998). Diferentemente de uma política estadual como a apresentada pela Educação Ambiental, a Lei 9939/1998 é um dispositivo genérico com apenas três artigos de pouco conteúdo sobre este projeto educativo. Na prática escolar, mantida a organização curricular sob a forma disciplinar, sem a guinada exigida pelos temas transversais na disposição de seus conteúdos, o resultado do debate sobre as drogas permanece, em grande medida, como um “embuste” (AQUINO, 1998, p. 96)

De outro modo, pensando no campo da educação sexual nas escolas, é também interessante notar a quantidade de projetos de lei apresentados sobre o tema. Em geral, a percepção adotada acompanha uma compreensão das transformações orgânicas e psicológicas dos adolescentes. Conforme Altmann (2006), muitas vezes se trata desta questão sob a perspectiva da “orientação sexual”, mantendo a tendência do debate no campo das ciências biológicas e da morfologia orgânica. Algo bem diverso acontece quando se trata da “educação sexual”, lembra a autora, quando o tema do corpo e sua sexualidade também absorvem a questão da identidade (ALTMANN, 2006, p. 2). Muito se desenvolveu até então: as temáticas de gênero, que também atravessariam os temas transversais das pluralidades culturais, avançam para uma questão que atravessa conteúdos das ciências naturais e humanas, bem como linguagens. Quando restrita à orientação sexual, fica em aberto um significante a ser dis-

cutido posteriormente: para além da perspectiva quase higienista de prevenção, uma reflexão sobre a cultura da sexualidade, da tolerância às pluralidades sexuais e suas mais diversas composições sociais, como as adoções variadas de famílias homoafetivas. A ausência de um plano curricular que envolva estas questões apenas aprofunda o campo de preconceitos e as violências que ainda hoje ameaçam nosso convívio social mais democrático.

Um contraexemplo importante para isso é o resultado de lutas que culminou na Lei Federal nº 10.639/2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para inclusão no currículo da obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileira” (BRASIL, 2003). Isso implica não apenas em adicionar o conteúdo ao currículo paulista, mas também a possibilidade de se repensar toda a história, considerando os processos de formação cultural o peso de influências afro-brasileiras. Os livros didáticos de história passariam a ser avaliados por tais critérios, bem como os cursos de formação para professores. Conforme o levantamento bibliográfico de Regis & Basílio (2018), essa jurisdição tem implicações sobre o currículo que, ao menos, tensiona suas concepções hegemônicas e impõe questionamentos aos sistemas de ensino e instituições educacionais.

Os temas transversais são, assim, um campo interessante de estudos para se investigar as políticas curriculares do estado de São Paulo. Primeiramente, por esta sua ambiguidade no projeto educacional que busca cada vez mais escapar do ensino tradicional, muito embora este seja reforçado nas políticas centrais de avaliação de resultados por disciplinas. Com efeito, temos aqui um impasse para os conteúdos transversais nos currículos: tratados como centrais para uma nova educação em contato com a realidade social dos alunos, mas efetivamente secundário diante das políticas curriculares de avaliação externa como o Saesp, o que, de certo modo, acaba reforçando uma disciplina dos conteúdos de traços tradicionais.

Nesse impasse pedagógico, é interessante notar como outras políticas de Estado passam a atravessar os discursos dos temas transversais. Outros agentes sociais entram na configuração deste elemento curricular: movimentos sociais os mais diversos, concepções variadas de ciência e cultura, debates contemporâneos próximos à realidade social dos estudantes e, não menos importante, a possibilidade de enfrentamento das contradições sociais que explodem muitas vezes na violência do feminicídio, nos mais variados precon-

ceitos, na gravidez precoce e indesejada, no sofrimento social e psíquico de discentes. Elementos muitas vezes silenciados pela lógica interna das disciplinas, pela sobrevalorização dos resultados em determinado recorte curricular, peça-chave para o entendimento de quão distante a escola está dos problemas de seu entorno, como ela caminha cegamente em políticas de resultados que nada afetam a experiência da vida escolar de sua comunidade.

Assim, os temas transversais evidenciam, por um lado, certa cegueira na política curricular do Estado de São Paulo, e, por outro, as mais diversas possibilidades para se desenvolver uma escola mais atenta ao seu entorno. Tudo isso exige uma política curricular em correspondência com o tempo de preparo de atividades para os temas transversais. Sem o adequado uso do tempo escolar que considere a autonomia do corpo docente para estabelecer os recortes necessários para o desenvolvimento destes projetos, pouco resta para os temas transversais que correm o risco de se tornar mais um discurso bonito que nada tem a ver com a realidade da escola.

### **Considerações finais**

As políticas curriculares da SEE-SP para o ensino fundamental e médio no período de 1995-2006 foram permeadas pela reorganização da rede de ensino<sup>22</sup>, que introduziu uma perspectiva gerencialista, nos termos da Reforma do Estado, e pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. Os programas e projetos mais diretamente relacionados ao currículo, classes de aceleração, organização do ensino em ciclos e progressão continuada e a Escola de Tempo Integral foram direcionados ao ensino fundamental, cuja universalização era prioridade na década de 1990 e início dos anos 2000.

Com base nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo paulista, apoiado no livro didático, iniciou um processo de organização das relações entre ensino e aprendizagem em torno de competências e habilidades. Nota-se maior preocupação com a aprendizagem, muitas vezes em termos pragmáticos, ou seja, o necessário para uma adaptação às exigências sociais de uma integração marginalizada, uma vez que a maioria dos estudantes das escolas públicas não galga formação em nível superior ou mesmo uma

---

22 Para saber mais sobre consultar Adrião (2006).

formação técnica qualificada, como aquela que ocorre nos Institutos Federais de Educação ou nas escolas vinculadas ao Centro Paula Souza.

Tal processo de organização do ensino-aprendizagem, por vezes, passa a ser compreendido como uma renovação curricular que procura aproximar a escola de um debate sobre a realidade social vigente. Nesse sentido, nota-se a tensão presente em âmbito nacional, quando os PCN apresentam os temas transversais. O que se pondera, entretanto, é um certo deslocamento deste elemento curricular, compreendido muitas vezes como secundário mediante as necessidades de formação que giram em torno das competências e habilidades.

Em contraste com um debate curricular voltado para novas formas de conhecimento, o modelo curricular do estado de São Paulo acaba restrito à “lógica disciplinar” e positiva dos conhecimentos – situação que se reforça com o avanço de políticas de avaliação em larga escala, como o Saresp. Isso porque, como efeito desta padronização, bloqueia-se a possibilidade de uma proposta curricular articulada ao debate sobre a realidade local, a que os temas transversais certamente são sensíveis. Há, pois, uma tensão que permeia todo esse período, entre, por um lado, parâmetros curriculares que procuram aproximar a escola da realidade social de seus estudantes e, por outro lado, uma necessidade advinda de processos gestores alinhados à NGP que padroniza em larga medida os procedimentos educacionais e as opções curriculares que habitam a escola.

Em consonância com a prioridade que o ensino fundamental teve no período, a SEE-SP realizou políticas educacionais como a reorganização escolar com propostas, segundo os documentos da secretaria, que visavam melhorar a aprendizagem, especialmente nos anos iniciais, por meio de medidas de correção de fluxo, seja por meio das classes de aceleração ou da progressão continuada. A despeito da importância de ruptura com a chamada pedagogia da repetência que essas políticas propunham, dada a forma como foram implementadas, sem a participação da comunidade escolar no processo de elaboração e sem uma verdadeira organização do currículo escolar em ciclo, entendendo este em sentido amplo, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada na rede paulista de ensino produziu efeito maior nas estatísticas relativas à promoção e reprovação do que propriamente na formação dos estudantes. Mesmo a política de ampliação do tempo escolar, por meio

da ETI, não foi capaz de melhorar o desempenho escolar dos alunos verificados nas avaliações externas. Isso denota que, embora as políticas curriculares sejam fundamentais para garantir um processo de ensino e aprendizagem de boa qualidade, elas não conseguem operar mudanças significativas se não estiverem apoiadas por outras medidas educacionais que permitam um bom desenvolvimento das propostas curriculares como as condições de trabalho do magistério e a estrutura e funcionamento das escolas no que se refere à infraestrutura e à organização pedagógica.

O processo permanece avesso a mudanças, ainda quando se considera a tentativa de guinada curricular para outros modelos de ensino-aprendizagem, como a adoção dos temas transversais, propagados pelos PCN. A tentativa de fazer com que a escola se aproxime cada vez mais dos debates sobre a realidade em seu entorno acaba se fixando num modelo fechado com a especialização das disciplinas (MACEDO, 1999), ou ainda no “embuste” (AQUINO, 1998) de respostas fragmentadas dada a insuficiência institucional para dar conta dos problemas da realidade, cada vez mais intensos em tempos de globalização cultural. Algo que se reflete na discrepância entre a norma e as práticas pedagógicas (CARVALHO, 2020).

Para finalizar, pode-se dizer que não houve no período, para o conjunto da rede de ensino, a adoção de políticas curriculares próprias como ocorreu a partir de 2007, com o Programa São Paulo Faz Escola e a implantação da Proposta Curricular de São Paulo. Se se considerar o período total da pesquisa, 1995-2018, este primeiro, 1995-2006, poderia ser caracterizado, com base na teoria do equilíbrio pontuado (BAUMGARTNER; JONES, TRUE, 2007), como um período de estabilidade com mudanças lentas, incrementais e lineares, diferentemente do segundo, 2007-2018, em que há uma grande mudança em relação à política curricular anterior, com a implementação de currículo próprio, baseado em material direcionado aos professores, alunos e gestores e forte centralização em torno do que e como deve ser ensinado e respectivas expectativas de aprendizagem.

## Referências

ADRIÃO. T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006.

- ALTMANN, H. “Sobre a educação sexual como um problema escolar”. *Revista Linhas*, v. 7, n. 1, 2006, <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1324> Acesso 29/06/2020.
- ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- AQUINO, J. G. “A escola e as novas demandas sociais: as drogas como tema transversal”. In: AQUINO, J. G. (org.), *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 83-104, 1998.
- \_\_\_\_\_. “Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa”. *Cadernos de pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 664-692, jul./set. 2016
- ARANTES, P. E. *Extinção*, São Paulo: Boitempo, 2007.
- AZANHA, J. M. P. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001.
- BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BAUMGARTNER, F. R.; JONES, B. D.; TRUE, J. L. *Punctuated Equilibrium Theory*. Theories of the Policy Process. Colorado: Westview Press, 2007.
- BOURDIEU, P. *O Senso Prático*, trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 215-227.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso 01 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 04/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. DF, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Política Nacional de Educação Ambiental*, Brasília. DF, 1999.
- \_\_\_\_\_. LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, Brasília-DF, 2003.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) Acesso 19 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. Mensagem nº 1073, de 8 de outubro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/VETO\\_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm) Acesso 19 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 38 de 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, Brasília, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Brasília, 2006b.
- CARLINI-COTRIM, B. “Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade”. In: AQUINO, J. G. (org.), *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 19-30, 1998
- CARVALHO, J. S. F. de. “Direitos humanos, formação escolar e esfera pública”. In: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Direitos%20humanos,%20formacao%20escolar%20e%20esf%20publ%20Ze%20Segio.pdf> Acesso em 29/10/2020.
- CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Martins. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.
- CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia) Acesso em 11 junho de 2019.

- \_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 1017-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 20 jan. 2019.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COAN, M. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 141-172.
- COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Tradução. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso 23 dez. 2019.
- DAVIES, N. *O Fundef e as verbas da Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782001000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782001000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 dez. 2019.
- ENGUITA, F. M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set/dez. 2007.
- FERNANDES, F. *A constituição inacabada: vias históricas e significado político*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989
- FILGUEIRAS, J. M. *A Educação Moral e Cívica e sua Produção Didática (1969-1993)*, Dissertação de Mestrado para o Programa de História da PUC-SP, São Paulo, 2006.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, set. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008000015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 dez. 2019.

- FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? *Anais da 27ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu: ANPED, 2004.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-92.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M.M.F. “Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica”, *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012
- GANDIN, L. A; HYPOLITO, A. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: GANDIN, L. A; HYPOLITO, A. M. (orgs.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GENTILI, P. A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- \_\_\_\_\_. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.
- HELOANI, R. *Modelo de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade*. São Paulo: Cortez, 2018.
- JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77-95.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da Anped Sul, 11., 2016. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2016, p. 1-22.

- LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.
- LIMA, G. F. C. *Educação ambiental: formação, identidades e desafios*. Campinas: Papirus, 2011.
- LIMA, L. C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio /jun /jul /ago, 2004.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.
- LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. “Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectiva de aliança contra-hegemônica”. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, p. 13-20, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*. n. 21 (1). p. 9-22, jan/jun, 1996.
- MACEDO, E. F. “Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais”. In: MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: Políticas e práticas*, Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 43-59.
- NEUBAUER, R. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. Programas de correção de fluxo escolar. *Em aberto*, Brasília, v.17, n. 71, p.128-132, jan. 2000.
- NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de políticas educacionais*. n. 5, jan-jun, p. 13-26, 2009.
- NEVES, L. M. W. Prefácio. In: EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 7-9.
- OLIVEIRA, D. A. Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. In: OLIVEIRA, D.A. *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Lima: Fondo Editorial/UCH, 2008, p. 17-52.

- PEREIRA, L. C. B. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *A reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira*. Brasília: ESAF, 1995.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- REGIS, K.; BASÍLIO, “Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018
- RIBEIRO, S. C. Pedagogia da competência. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, mai/ago. 1991.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: papiros, 1997.
- \_\_\_\_\_. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papiros, 1997.
- ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).
- SANTOS, M. J. dos. *Hibridismo administrativo: marcas da estrutura organizacional da SEESP (1846-2018)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.
- SÃO PAULO. *Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983*. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais, São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Comunicado SE*, de 22 de março de 1995, São Paulo, SP.
- \_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 406 de 13 de junho de 1995. *Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica, nas escolas de 1º e 2º graus*, 1995. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=33114>. Acesso 23 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Resolução SE, de 13 de maio de 1996*. Homologa Parecer CEE nº170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental - Classes de Aceleração. São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199605130000>>. Acesso 30 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Deliberação CEE nº09, de 30 de julho de 1997*. São Paulo, SP. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E12\\_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20997.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E12_DELIBERA%C3%87%C3%83O%20CEE%20997.pdf)>. Acesso 30 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Indicação CEE nº08, de 30 de julho de 1997*. São Paulo, SP.

- \_\_\_\_\_. Decreto nº 42.209, de 15/09/1997. *Institui o Programa Estadual de Direitos Humanos, cria a Comissão Especial de Acompanhamento da execução desse programa*. São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9939, de 17 de abril de 1998. Insere no currículo das escolas públicas o ensino de noções básicas de “Prevenção e Combate ao Uso Indevido de Drogas”, São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. Resolução Secretaria de Educação nº 21, de 5 de fevereiro de 1998, São Paulo, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação CEE nº 05, de 15 de abril de 1998b.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Indicação CEE nº 08 de 25 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares para Ensino Fundamental no sistema de ensino de São Paulo, São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007. *Política Estadual de Educação Ambiental*, São Paulo, 2007
- \_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (versão preliminar), São Paulo, jul. 2017. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/Texto%20Base%20-%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Texto%20Base%20-%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf). Acesso em 23 nov. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Resolução Secretaria de Educação nº 07, de 19 de janeiro de 1998*. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Resolução Secretaria de Educação nº 184, de 27 de dezembro de 2002*. São Paulo, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Parecer CEE nº 774, de 15 de maio de 2002b*.
- \_\_\_\_\_. *Resolução Secretaria de Educação nº 1, de 06 de janeiro de 2004*, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Resolução Secretaria de Educação nº 07, de 01 de fevereiro de 2005*, São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação CEE nº 62, de 20 de setembro de 2006. Inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, São Paulo, 2006.
- SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 14-24.

- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 11-20.
- SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In.: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11-29.
- \_\_\_\_\_. *O Currículo como Fetice: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, R. F. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 203-221, 2006.
- TAVARES, M.C.; FIORI, J.L. (org.). *Poder e Dinheiro: Uma economia política da globalização*, 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1997.
- TORRES, T. A. Ribeiro. *O Projeto de Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- UNESCO, *Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, trad. José Carlos Eufrazio, Cortez, MEC: São Paulo, Brasília-DF, 1998.
- VIEGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A progressão continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 247-262, dez. 2006.



# Padronização curricular e controle do trabalho docente nas políticas educacionais paulista (2007-2018)<sup>1</sup>

*Márcia Aparecida Jacomini*

*Ana Carolina Colacioppo Rodrigues*

*Raphael Bueno Bernardo da Silva*

*Silvio Ricardo Gomes Carneiro*

*Julia Brito da Conceição*

## **Introdução**

Os anos de 1990 foram marcados pelo processo de universalização do ensino fundamental e ampliação do atendimento ao ensino médio e à educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) (BRASIL, 1996), retomando preceitos constitucionais, apontava para a redução das desigualdades educacionais, por meio de uma educação fundamentada na liberdade e solidariedade humanas, formando um jovem cidadão preparado para o convívio social, bem como para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

Nesse contexto, o currículo na rede de ensino estadual de São Paulo, na segunda metade dos anos de 1990 e na primeira dos anos 2000, foi organizado com base nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como principal material de apoio aos professores e aos estudantes o livro didático, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Naquele período, as avaliações em larga escala e o pagamento de bônus salarial aos profissionais da educação associado ao desempenho dos estudantes nessas avaliações influenciaram, em certa medida, a organização curricular e o trabalho do professor nas instituições públicas de educação básica da rede

---

1 Para uma versão reduzida deste texto, ver JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo; BUENO, DA SILVA, Raphael Bueno Bernardo. "Padronização, controle e *accountability* na política curricular paulista (2007-2018)". *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. In: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260074>. Acesso em 13 Dez 2022.

estadual paulista. Mas considera-se que o professor tinha maior autonomia na organização do trabalho pedagógico, se comparado ao período posterior a 2007, quando foi implantado o currículo centralizado, como será analisado neste capítulo. Como resultado de uma série de medidas iniciadas em 2007, o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), instituído pela Resolução SE 76/2008, marca uma diferença em relação aos parâmetros e diretrizes curriculares, visto que diminui a autonomia das escolas na organização de seus currículos.

Em nível nacional, no período de 2001 a 2012 foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica,<sup>2</sup> isto é, “as diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013).

Não obstante, desde o início da década de 2010, discussões para o estabelecimento de orientações curriculares no formato de uma base nacional comum ocupam o cenário nacional, tendo em vista o estabelecido na LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e um contexto de crescente participação de “promotores privados” (CÁSSIO; CATELLI, 2019) em torno do debate público sobre as reformas educacionais.

O processo de instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizado somente em 2018, foi acompanhado e assimilado pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo (SEE-SP), como fica evidenciado em Resoluções como a SE-18/2016 (SÃO PAULO, 2016) e SE-55/2017 (SÃO PAULO, 2017), que criam comitês para planejamento e implementação da Base, enquanto o documento encontrava-se ainda em fase de elaboração em âmbito nacional pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Dessa forma, com praticamente uma década de antecedência, a rede estadual paulista adiantou-se a esse processo nacional que culminou em uma base nacional comum dos currículos.

Um entendimento possível sobre este processo nos remete a pensar nas mudanças que ocorrem no campo educacional há algumas décadas, orientadas

---

2 O conjunto de legislação, publicado no período de 2001 a 2012, que compõe tais diretrizes encontra-se em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

pelas conferências internacionais de educação, cujo símbolo é o relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, em que são apresentados os quatro pilares para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 2000). Estes pilares educacionais fundamentam os modelos de aprendizagem introduzidos pelo Relatório Faure, também resultado dos trabalhos da Unesco, intitulado “Aprender a ser: a educação do futuro” (FAURE *et al.*, 1972), deslocando a educação compreendida como “transmissão de conteúdos” para uma “aprendizagem constante”, ao longo de toda vida e presente na multiplicidade de situações. Coincidência ou não, tais relatórios surgem em momentos centrais de implementação de novos modelos de gestão pública, conforme sugerem alguns autores (BIESTA, 2013; LAVAL, 2004).

Essa mudança da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem, de acordo com Gert Biesta (2013), decorre de várias tendências,<sup>3</sup> dentre as quais, o que interessa mais de perto neste texto, é como a ideologia de mercado do neoliberalismo tem influenciado o desenho educacional em vários aspectos. Destaca-se a ideia da educação como “mercadoria”, em que os pais, enquanto consumidores da educação de seus filhos, teriam a prerrogativa de decidir o que será ensinado nas escolas, numa “lógica que focaliza quase exclusivamente o usuário ou consumidor do serviço educacional” (BIESTA, 2013, p. 37). Nessa relação, os estudantes são vistos como consumidores que buscam satisfazer certas necessidades e os professores e as instituições de ensino como provedores que buscam satisfazer tais necessidades. Na esteira dessa lógica, o direito à educação é substituído pelo direito à aprendizagem, verificado nas avaliações em larga escala, e o trabalho docente passa a ser controlado por um conjunto de mecanismos de gestão e, principalmente, pela *accountability*, modelo de gestão baseado na prestação de contas mensurada pela capacidade deficitária ou superavitária da realização institucional de metas prévias e externamente estabelecidas.

Se, historicamente, a prerrogativa de estabelecimento do processo educativo era das instituições de ensino e seus profissionais, sob a coordenação do

---

3 Biesta (2013, p. 34-36) menciona ao menos quatro tendências que alteram a linguagem da educação: as novas teorias de aprendizagem, o impacto do pós-modernismo, a explosão silenciosa da aprendizagem adulta e a erosão do Estado de bem-estar social.

Estado, às vezes até de forma autoritária, no contexto em que a educação passa a ser vista como uma “mercadoria” entregue aos consumidores, são os termos da transação econômica que determinam o que se quer. Contudo, isso não significa que os estudantes e pais/responsáveis foram colocados numa condição de decidir sobre seus processos formativos de fato. Na verdade, a definição das formas e dos conteúdos da educação escolar tem sido influenciada por um conjunto de instituições privadas, vinculadas aos distintos tipos de capital que, apoiadas nos discursos da importância da educação, da ineficiência do Estado em provê-la e no direito de cidadãos/consumidores escolherem, vêm protagonizando os debates educacionais e influenciando políticas públicas para a educação.

Essa mudança na linguagem da educação se manifesta nas políticas curriculares por meio do estabelecimento de currículos padronizados, com foco no direito à aprendizagem, em nome de uma melhoria da qualidade do ensino atestada pelas avaliações externas e ancoradas na eficiência e eficácia do “processo educacional”. Nessa perspectiva de currículo e de gestão do processo educativo não há espaços para a incerteza, o improvável, o imponderável, o ato criador, o inesperado, ou a intuição, em um processo de conservação e inovação tão fundamental à educação, mas pouco relevante à aprendizagem no sentido instrumental que vem adquirindo nas reformas educacionais e curriculares.

Nesse sentido, autores como Masschelein e Simons afirmam que passa a ocorrer uma “domesticação da escola”, quando o tempo do ócio (*skolé*), próprio às experiências educativas, e seu imponderável, passa a ser um tempo “domado” e submetido a todo instante ao ritual de exames e otimização do desempenho técnico. Tarefas que, segundo os autores, “são impossíveis de serem realizadas sem abandonar a própria escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 109); impulsionando, portanto, processos que “descolarizam a escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 109) e reduzem a instituição de ensino à forma empresa, conforme indicado por Laval (2004).

Como consequência, esse foco na aprendizagem, além de contrastar com a educação escolar em sentido *lato*, produz também mudanças no trabalho docente. Isso porque a autonomia didático-pedagógica do professor é limitada pela padronização de objetivos de aprendizagens inscritos no currículo, definida externamente às escolas, provocando um constante sentimento de não pertencimento, de não ser “dono” de seu trabalho, uma vez que seus saberes acumulados

por suas experiências não importam, desde que o padrão curricular seja cumprido. Desfiguração que mina a confiança e autoestima do professor, configurando o que Linhart (2014) denomina de “precariedade subjetiva do trabalho”.

Tendo em vista a compreensão dos sentidos e significados desse processo de centralização curricular e de maior controle sobre o trabalho docente, a política curricular do estado de São Paulo, no período de 2007 a 2018, foi analisada com base na legislação, especialmente leis, resoluções e portarias da SEE-SP.

Do ponto de vista metodológico, realizou-se pesquisa documental e bibliográfica. Para o estudo documental foi conduzido levantamento da legislação nacional e do estado de São Paulo, utilizando-se principalmente os *sites* do MEC, da SEE-SP e do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP). Para a localização de algumas leis recorreu-se ao Portal da Legislação-Planalto. A leitura da legislação permitiu a descrição e a análise das políticas curriculares no estado de São Paulo em seus aspectos centrais, com destaque para o Programa SPFE, principal política curricular do governo paulista no período em estudo, abrangendo o conjunto das escolas da rede estadual de ensino; e para o Programa Ensino Integral (PEI), instituído em 2012, que, embora com abrangência restrita, também operou mudanças no currículo escolar. Também foi realizada entrevista com a ex-secretária de educação, professora Maria Helena Guimarães de Castro.

O capítulo está organizado em dois tópicos, esta introdução e as considerações finais. No primeiro, discute-se a nova agenda curricular adotada a partir de 2007. No segundo, as políticas curriculares do governo paulista são analisadas com base no Programa SPFE e na proposta curricular do PEI, seguida de uma análise que parte dos deslocamentos próprios à lógica curricular de uma escola em busca da sintonia com a realidade de seus estudantes, provocando deslocamentos significativos nos debates curriculares que se configuram no “Projeto de Vida”.

Nas considerações finais conclui-se que neste período houve um aprofundamento das políticas curriculares em torno da linguagem da aprendizagem, configurando tanto uma “escola das competências”, quanto seu correlato na função docente, o “professor competente”. Figuras que acabam por “desescolarizar a escola”, esvaziando dela o tempo, o espaço e mesmo o trabalho significativo para uma experiência curricular de fato educativa. Desconfigurações

que não existem sem resistências, compreendidas por gestores, em geral, fora de seu contexto, como badernas, desordens, corporativismos, entre outros.

### **Uma nova agenda curricular na educação paulista**

A análise das políticas curriculares, como parte das políticas educacionais, permite compreender em quais projetos, interesses e finalidades o currículo escolar encontra-se inserido. Segundo Apple (2008), o currículo não se configura como um documento neutro e não é apenas uma síntese de conhecimentos em forma de conteúdo, com o que se espera que os estudantes aprendam. Ele é também expressão da forma como a escola organiza as relações de poder e atribui significados aos processos educativos.

Dessa forma, as instituições de ensino não estão apartadas de interesses e conflitos sociais, seja em seus objetivos, ou no que se espera de seus resultados educacionais e sociais. Há na escola e nos currículos um compromisso com a manutenção do *status quo*, que pode contribuir para a reprodução da desigualdade e de controle social; mas há também questionamentos em relação às desigualdades, aos preconceitos, às discriminações, assim tensionando o papel reprodutor da escola.

Como instituição importante na divulgação da ideologia<sup>4</sup> hegemônica na sociedade, a produção e divulgação do conhecimento escolar organizam-se em torno do currículo, entendido como práxis e território de disputa (GIMENO SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2011), e articula-se mais diretamente ao projeto educacional, mas também ao projeto de sociedade, predominante num determinado contexto histórico, político, social e econômico.

Ao analisar as políticas curriculares do estado de São Paulo, pode-se evidenciar que, a partir de 2007, ocorre a implantação de uma espécie de “nova agenda” curricular, sendo gradualmente implementada pelas escolas (PAES; RAMOS, 2014). Em agosto de 2007, a SEE-SP, durante o governo de José Serra (2007-2010), sob o comando da secretária de educação Maria Helena Guimarães de Castro, anunciou oficialmente um plano de reestruturação da política educacional paulista (SÃO PAULO, 2007b).

---

4 Atribui-se ao termo ideologia o significado gramsciano de concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 2013, C. 11, § 12).

No texto de divulgação da nova agenda destacam-se aspectos da política curricular, tais como: elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, inclusive com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os estudantes e orientações metodológicas para implantação do currículo; diversificação curricular do ensino médio, com itinerários diversos, a partir de uma base comum com ênfase no domínio da língua portuguesa, da linguagem científica, artística, computacional e uma língua estrangeira moderna, adotando uma ou mais modalidades de habilitação técnica profissionalizante; criação da função do Professor Coordenador (PC), devendo este atuar como apoio pedagógico para implantar essa nova política curricular, e foco nos sistemas de avaliação em larga escala, na política de incentivos remuneratórios aos profissionais da educação para atingir as metas propostas e na gestão para resultados (SÃO PAULO, 2007b). A questão curricular era fundamental na nova agenda educacional, conforme palavras da então secretária de educação, professora Maria Helena Guimarães de Castro, o “mais importante do plano de ação para a Rede Estadual Paulista, na minha visão, foi a proposta curricular”<sup>5</sup>

É nesse contexto que, no ano seguinte ao anúncio da nova agenda, a Resolução SE 76 (SÃO PAULO, 2008d) estruturou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental e médio, estabelecendo um currículo comum, padronizado para toda a rede, como parte do Programa SPFE. Tal programa concebe o currículo da rede estadual de forma centralizada, determinando inclusive o material didático que o professor deve utilizar.<sup>6</sup> Em consonância com essa política, em 2009 se concretiza a destinação às

---

5 Entrevista concedida em 15/01/2021, arquivo da pesquisa.

6 É válido ressaltar as tendências mais abertas à autonomia das unidades escolares nas orientações curriculares paulistas no período anterior à 2007, como por exemplo na Indicação nº 09/2000, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 11 de outubro de 2000, que, ao estabelecer diretrizes curriculares para a etapa do ensino médio, propõe uma autonomia das unidades escolares na elaboração e execução de suas propostas pedagógicas e currículos, permitindo que a escolha de conteúdos características de cada área e componente curricular fique à critério da Proposta Pedagógica de cada escola, tendo como referência o “desenvolvimento dos aspectos sócio-cognitivos (sic), éticos e de sensibilidade humano-social e estética” (SÃO PAULO, 2000, p. 11), desde que em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio vigentes no período. Dessa forma, o processo de centralização curricular no estado de São Paulo, acentuado a partir da gestão 2007-2010 mostra, se comparado a diretrizes anteriores, uma perda de autonomia dos profissionais da educação na formulação

escolas estaduais dos denominados Cadernos do Professor, bem como o do gestor e dos alunos, este último “composto por atividades sobre os conteúdos definidos pelo novo currículo” (PAES; RAMOS, 2014, p. 59).

Articulada à política de centralização curricular paulista, a Resolução SE 74/2008 (SÃO PAULO, 2008e) regulamentou o Programa de Qualidade da Escola (PQE), que já estava sendo gradualmente implementado desde 2007, quando fora anunciado pela Secretaria de Educação. O PQE estrutura a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). No âmbito dessa política, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), passa a ser utilizado como base para a composição do Idesp, orientando o cálculo da bonificação por resultados, paga anualmente aos servidores da Educação (SÃO PAULO, 2009), regulamentada pela Lei Complementar nº 948/2003 (SÃO PAULO, 2003).

Com essa política, as metas, os índices, os fluxos de matrículas, as transferências e a evasão de alunos são elementos que compõem o cálculo do Idesp. Tais estatísticas são apresentadas como pauta norteadora do currículo e das atividades cotidianas escolares na rede estadual paulista, conformando um sistema de medição, controle e responsabilização de gestores e professores pelos resultados obtidos, conforme metas preestabelecidas nos planos da SEE/SP, naquilo que pode ser definido como *accountability*.

Assim, o estado de São Paulo estrutura uma prática educacional baseada numa padronização curricular e em resultados medidos por meio de exames periódicos, configurando índices e rankeamentos dos estabelecimentos de ensino, característicos das políticas neoliberais, conforme indicado por Dardot e Laval (2016, p. 320).

O “governo” das administrações públicas, de autoridades locais, dos hospitais e das escolas por indicadores sintéticos de desempenho, cujos resultados são largamente difundidos pela imprensa local e nacional na forma de ranking, convida o cidadão a basear seu julgamento apenas na relação de custo-benefício.

Assim, pode-se dizer que a escola se insere num contexto neoliberal de gestão do que é público, e a responsabilização dos professores se torna uma das chaves motoras dessa política, aliada ao ranqueamento das escolas. Com isso, toda a rede estadual paulista torna-se objeto a ser examinada estatisticamente, medida e exibida, internamente e externamente, de acordo com determinados resultados atingidos.

Essa burocratização da pedagogia faz parte de um processo o qual podemos denominar de política de resultados (AUGUSTO, 2013), e que vêm norteando fortemente as escolas estaduais de São Paulo desde a instituição do PQE, juntamente com a centralização do currículo no Programa SPFE. Na escola em que impera a gestão por resultados e o direito à aprendizagem em detrimento ao direito à educação, o esforço se dá no sentido de transformar o professor em um cumpridor de metas e os estudantes em bons aprendentes e conformados consumidores (LINHART, 2014; BIESTA, 2013). Como parte dessas políticas de avaliação e qualidade da educação baseada no resultado de metas, o que se nota é a centralidade ocupada pelas políticas curriculares.

### **Políticas curriculares na rede estadual paulista**

Analisar-se-á mais detidamente estas implicações, tendo em vista as políticas educacionais que surgem da nova agenda da SEE-SP, sobretudo aspectos relacionados ao Programa SPFE, ao PEI e, de um ponto de vista curricular, como os temas transversais se articulam a esses programas.

#### *Programa São Paulo Faz Escola*

O Programa SPFE tornou comum os conteúdos e a proposta educacional no território paulista visando à melhoria da qualidade da educação, conforme anunciado pela SEE-SP. De fato, o SPFE visa superar o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas por meio de mudanças na gestão e nos próprios procedimentos de avaliação internos à escola e, em especial, no currículo oferecido pela rede de ensino. Esse currículo se expressa na iniciativa da escola em responsabilizar-se por sua aplicação e revela o específico de cada escola em construir e gerenciar o seu projeto pedagógico no interior de um padrão mensurado pelos resultados das avaliações externas. Segundo Fini (2009), as escolas devem prestar contas sobre suas ações, responsabilizando-se por seus resultados.

Nesse sentido, surge a Resolução SE 76/2008, que implementa o SPFE em vistas de

estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido (SÃO PAULO, 2008d, p. 1).

A reforma curricular, apresentada no documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008a), estabelece o objetivo de “aprimorar o trabalho pedagógico e docente (...), em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores” (SÃO PAULO, 2008a, p. 7). As ações anunciadas no SPFE englobam um conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, com repercussão nas atribuições funcionais dos profissionais da educação, nos procedimentos didático-pedagógico das escolas e no currículo. No centro da proposta estava a criação de um currículo comum para toda a rede, cujos princípios centrais são a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2008a). A fim de difundir e implantar este último, foram produzidos materiais instrucionais com o objetivo de orientar o trabalho dos envolvidos no processo.

Sobre o aspecto da produção de materiais didáticos, e acompanhando de modo mais detido esse novo modelo de gerenciamento e implementação de políticas curriculares no Estado de São Paulo, cabe ressaltar um aspecto importante, que é a presença de “parceiros” da SEE-SP, com instituições privadas produzindo o material. Encontra-se aqui uma zona híbrida de parceiros público-privados que transitam entre o campo estatal e as mais diversas frentes da parceria privada. Os responsáveis pela coordenação da elaboração do SPFE foram os mesmos envolvidos nas políticas educacionais do governo federal do PSDB entre 1996 e 2003, com destaque para as professoras Maria Inês Fini e Guiomar Namó de Mello.<sup>7</sup> Vários dos que participaram da elaboração do material didático destinado aos estudantes e professores são acadêmicos e alguns

---

7 Maria Inês Fini trabalhou na SEE-SP na gestão 2007-2010 e Guiomar Namó de Mello foi consultora da SEE-SP no mesmo período.

desempenharam trabalhos para o BM, UNESCO e PISA, conforme informações do Quadro 1.

**Quadro 1 - Elaboradores do Programa São Paulo Faz Escola 2008-2010**

Profissional	Função na SEE-SP, de 2008 a 2010	Função no MEC entre 1995 e 2007	Filiação (partido político)	Formação acadêmica	Atuação no Ensino Superior	Atuação em instituições internacionais
Maria Helena Guimarães de Castro	Secretária	Presidente do INEP		Ciências Sociais (graduação e mestrado) Ciências Políticas (doutorado)	Unicamp (docente)	
Maria Inês Fini	Coord. geral do SPFE	INEP (ENEM e ECCEJA)		Pedagogia, mestrado em Educação, doutorado em Psicologia Social	Unicamp (docente)	PISA
Guiomar Namó de Mello	Elaboradora do SPFE	CNE/ REDEFOR	PSDB	Pedagogia, pós-graduação em Educação	PUCSP (docente)	Banco Mundial
Lino Macedo	Elaborador do SPFE	ENEM		Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação	USP – docente	
Luis Carlos de Menezes	Elaborador do SPFE	PCNs e ENEM		Física (graduação e pós-graduação)	USP Docente	UNESCO
Ruy Berger	Elaborador do SPFE	Secretário de Educação Média e Tecnológica	PSDB			
Paulo Renato	Secretário	Ministro da Educação	PSDB	C. Econômicas (graduação e pós-graduação)	Unicamp (docente e reitor)	Banco Mundial
Paulo Miceli	Coord. de área de CH do currículo			História (Graduação e pós-graduação)	Unicamp (docente)	Unesco

Fonte: Lopes (2014, p. 35).

Os cadernos, por sua vez, foram elaborados pela Fundação Vanzolini, com a participação de um conjunto de profissionais responsáveis por cada área do conhecimento (SÃO PAULO, 2008b). Além desta Fundação, a SEE-SP contratou grandes editoras e /ou gráficas por meio de edital público para impressão do material. Sobre o tema, relata Castro:

Olha, a participação da Fundação Vanzolini ela foi muito para organizar a estrutura operacional de apoio, porque eu tinha a equipe dos consultores, tá? Então esses consultores alguns eram contratados pela Vanzolini, porque a Secretaria não tinha como fazer uma contratação de todos os consultores. Outros já estavam, nós tínhamos um grupo de consultores contratados ali direto pela própria Secretaria. Mas o mais importante da Fundação Vanzolini foi dar apoio... ela tinha a Rede do Saber, a Fundação Vanzolini tinha a Rede do Saber. Então, nós tínhamos que construir, desenvolver os materiais e ter uma logística de apoio para chegar nas escolas, para chegar nas diferentes diretorias de ensino, para poder fazer o programa de formação continuada.<sup>8</sup>

À época, este modelo de parcerias foi alvo de críticas e muitas suspeitas. Toda estrutura mobilizada para a confecção dos materiais didáticos dos alunos da rede pública paulista foi cercada de polêmicas. Dentre elas, Boim (2010) questiona que, apesar do estado de São Paulo ser dono da Imprensa Oficial, contando com o maior parque gráfico da América Latina, a impressão do material não foi feita por ela. Assim, questiona-se também a ordem de pagamento feita à gráfica Plural para a impressão dos cadernos de Educação Física, o que não constava no edital (BOIM, 2010).

Soma-se a isso, o fato de o material distribuído aos professores e estudantes conter erros. O primeiro deles, com repercussão nacional, foi o erro no caderno de Geografia do 6º ano do ensino fundamental,<sup>9</sup> contribuindo para

8 Excerto de entrevista concedida por Maria Helena Guimarães de Castro em 15/01/2021, arquivo da pesquisa.

9 A apostila apresentou duas vezes o Paraguai no mapa da América do Sul e ainda inverteu a localização do Uruguai e Paraguai. O erro foi apresentado nos cadernos do aluno e do professor. Outro problema foi a não inclusão do Equador no mapa. Sem isso, o aluno não teve informação para responder à seguinte questão proposta: Quais são os países sul-americanos que não fazem fronteira com o Brasil? (COISSI, 2009)

manifestações contrárias por parte de professores em relação à implementação da Proposta (ZAN, 2012). Sobre o episódio, a SEE-SP limitou-se a informar em nota, que os erros eram de responsabilidade da empresa que produziu o material e que as escolas tinham sido alertadas sobre falhas por meio do site, enquanto a Fundação Vanzolini esquivou-se dizendo que o material foi produzido sob a supervisão da SEE-SP. De um lado, a SEE-SP empenha um discurso de prestação de contas por parte das escolas e seus professores; de outro, a responsabilização é diluída ou mesmo obscurecida entre os parceiros quando a questão da *accountability* se volta para os problemas de gerenciamento dos programas. Um evidente jogo de dois pesos e duas medidas que colocam muitas questões sobre o sentido de qualidade da educação a orientar todo esse processo.

Para além dos materiais escolares produzidos e distribuídos, cabe evidenciar outros elementos quando o foco se volta ao processo de implementação da proposta curricular. Qual o planejamento para implementar um projeto dessa envergadura em uma rede tão complexa como a paulista? Como seriam acolhidas as críticas ao programa que, certamente, deveria passar por uma longa avaliação de suas pretensas transformações? Enfim, como se deu os processos de decisão para a implementação desse processo?

Uma logística informacional de apoio à implementação da proposta foi criada, sendo definido um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança (CARVALHO; RUSSO, 2016), tendo em vista a realização das 10 metas<sup>10</sup> para a educação até o ano de 2010 (SÃO PAULO, 2007a).

---

10 As dez metas foram: 1 – Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; 2 – Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª. série, 3 – Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4 – Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais dos ciclos (2ª., 4ª. e 8ª. séries do Ensino Fundamental e 3ª. série do Ensino Médio); 5 – Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6 – Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante; 7 – Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª.); 8 – Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas, com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar

Embora a SEE-SP tenha solicitado aos professores e gestores que enviassem relatos de boas experiências, tendo em vista à elaboração do material, não se tratou de um processo participativo de discussão e construção de proposta curricular. No início de 2008, os materiais enviados às escolas foram o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor*, intitulados posteriormente de *Cadernos do Aluno* e do *Professor*. Subseqüentemente, foram elaborados quatro volumes do *Caderno do professor*, um por bimestre, para todas as disciplinas. O material possui seqüências didáticas e sugestões de atividades para orientar as aulas. Com vistas à melhoria dos materiais, a SEE-SP solicitou devolutiva dos professores e gestores, que foram em alguma medida incorporadas. Alheia a quaisquer projetos pedagógicos já desenvolvidos em escolas, a SEE-SP definiu também que o *Caderno do Aluno* seria específico por disciplinas e por bimestre, caracterizando-se como material de referência pessoal do aluno, no qual ele registraria anotações, faria exercícios e desenvolveria as habilidades.

Após um ano de aplicação dos materiais nas escolas da rede paulista produzidos pelo SPFE, o Saresp de 2009 foi elaborado tendo como base a nova Proposta Curricular. Maria Helena Guimarães de Castro explica que a SEE-SP fez “um alinhamento do material com o Saresp. E o Saresp estava na escala do Saeb, e fizemos o alinhamento desse material. Então eu acredito que essa foi, na minha visão, a política mais importante, junto com a Saresp e a criação do Idesp”.<sup>11</sup>

---

o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema; 9 – Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10 – Programa de obras e infraestrutura física das escolas: Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100% das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. (SÃO PAULO, 2007a).

11 Entrevista concedida em 15/01/2021, arquivo da pesquisa.

Segundo a SEE-SP,<sup>12</sup> a participação na avaliação foi recorde: 77% dos 2,5 milhões de alunos realizaram o exame. Escolas municipais e particulares também participaram. Em 2010, a SEE-SP divulgou que, com os bons resultados da implantação da Proposta Curricular, avaliados pelo Saresp, pelas devolutivas do corpo docente e na voz da comunidade escolar, o Currículo havia sido consolidado. Os cadernos do aluno foram atualizados em 2011 e o Programa SPFE permanece em vigor na rede estadual paulista, com atualizações e adequações do material à BNCC.

A forma como o conteúdo escolar foi escrito na proposta curricular não favorece uma discussão mais ampla sobre as concepções teóricas e metodológicas dos autores. Os cadernos pretendem garantir o mesmo ensino, com o mesmo conteúdo e ao mesmo tempo para todos os alunos matriculados na rede. As implicações dessas mudanças podem ser observadas no controle do trabalho docente, uma vez que os cadernos do professor contêm orientações sobre como ser professor e organizar o fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, também é possível dizer que a qualidade de educação passa a ser concebida conforme a eficiência nas avaliações, conferindo um padrão de qualidade independente da particularidade das condições e dos territórios ocupados pelas escolas.

Não apenas docentes e discentes receberam um material padronizado para a orientação dos processos, como também o Gestor, completando o processo de implementação do programa nas escolas, agora na figura dos professores coordenadores e diretores. Conforme ressaltam Carvalho e Russo (2016), como forma de melhor implementar a pretendida reforma, a responsabilidade do professor coordenador foi intensificada com o trabalho de planejar como as escolas cumpririam as metas de desempenho estabelecidas pela SEE-SP e como elevariam o nível de aprendizado dos alunos conforme os índices empregados nas avaliações externas de desempenho. Como decorrência das expectativas em relação aos ocupantes da função, foi elaborado o documento Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola (SÃO PAULO, 2008b) para subsidiar a atuação desse profissional no processo de implementação da nova proposta. Na apresentação do volume 1 desse documento, a Secretária de Educação, Maria Helena

---

12 Informações localizadas em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>. Acesso em 13 de dez. 2022.

Guimarães de Castro, afirma que o ano de 2008 seria um divisor de águas para a educação.<sup>13</sup> Dessa forma, embora os gestores não tenham sido chamados a colaborar com a construção da proposta curricular, foi a eles atribuída a missão de divulgá-la e implementá-la (MALDONALDO, 2013).

Em certa medida, o SPFE expressa uma crença ou um desejo da SEE-SP de que por meio de orientações precisas sobre o que e como ensinar e do controle do trabalho do professor, os estudantes possam apresentar melhores desempenhos nas avaliações externas. Passa a operar aqui o que Masschelein e Simons (2012, p. 142) denominam como “cultura de qualidade”. Todo o aparato de avaliações de desempenho, nesse sentido, cria uma espécie de “olho da qualidade que tudo vê” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 142). Uma “polícia de cultura” que regula se a “cultura de qualidade” está presente. Com isso, a incapacidade ou a recusa de prestar contas é vista com desconfiança ou sinal de falta de qualidade. E assim, nesse “regime policial” da qualidade, o professor doma a si mesmo: “submete-se a um tribunal de qualidade e obedece às leis da qualidade de serviço” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 143).

Esse traço é cada vez mais visível à medida que o Programa SPFE representa uma forte mudança no trabalho docente. O planejamento pedagógico foi substituído pela discussão de como usar os materiais didáticos, pois seu uso intensificou a responsabilidade dos professores que foram orientados por supervisores, diretores e coordenadores, tendo em vista assegurar que os recursos didáticos sejam cotidianamente utilizados e os conteúdos programados para cada disciplina aplicados, evidenciando maior controle sobre o trabalho do professor. A melhoria nos índices das avaliações externas foi diretamente associada à implementação do SPFE.

No discurso dos idealizadores da proposta, a elaboração dos cadernos ocorreu com o objetivo de facilitar o trabalho do professor em sala de aula no cumprimento de suas metas. Trabalho “facilitado” a tal ponto que, segundo Boim (2010), os professores ficaram responsáveis meramente pela reprodução dos conteúdos sem efetivamente conceber seu material de trabalho. A autono-

---

13 Informação disponibilizada em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/CADERNO\\_GESTOR\\_FINAL\\_red.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf). Acesso em 13 de dez. 2022.

mia do professor e a liberdade de realizar o planejamento pedagógico foram desconsideradas nesse processo.

Cria-se a figura de um funcionário domesticado, o “professor competente”, cujo perfil profissional “funciona como instrumento para avaliar, ajustar e desenvolver o profissionalismo do professor” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 140). A lista de funções, competências e subcompetências ganha uma complexidade na rede de saberes a serem desempenhados, que assumem vida própria. Como resultado, denunciam Masschelein e Simons (2017, p. 141), desaparece – ou ao menos silencia – “o professor atencioso que está verdadeiramente dedicado à causa”. Em outras palavras, domado pelo universo das habilidades e competências a serem administradas, anula-se o ofício docente, aquele que, na oficina da sala de aula operava com conhecimentos, habilidades e atitudes que dirigem atenção ao mundo. Com este contraste, o “professor competente” nada tem a ver com o “professor bem formado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 141), que não se perde num eterno aprender, mas busca reconhecer sua posição no mundo e, assim, identificar seus desafios. Anulada esta possibilidade, resta um “professor flexível”, alguém que não é mais “arreatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arreatado por tudo – na medida em que a demanda exija” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 146).

### *O currículo no Programa Ensino Integral (PEI)*

O Programa de Ensino Integral foi implementado em 2012 pela Lei Complementar n. 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012a), tendo em vista à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Conforme Resolução n. 52/2014 (SÃO PAULO, 2014a), que regulamenta a organização e o funcionamento das escolas que aderiram ao programa, ele tem como objetivo a formação de indivíduos solidários, autônomos e competentes, com base no desenvolvimento pleno da pessoa humana e no preparo para o exercício da cidadania.

A proposta está referenciada no modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que segundo avaliação da Secretaria de Educação apresentou bons resultados. O novo modelo de ensino integral envolve mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária. Visando à “(...) formação de um jovem autônomo, solidário

e competente, o Programa apoia-se em quatro princípios teórico-filosóficos: “A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil”. (SÃO PAULO, s/d(a), p. 13) Com base nesses princípios, a SEE-SP pretendia implantar um “currículo integralizado e diversificado”, cuja matriz deve ser flexível e contemplar atividades que envolvam estudantes, professores e gestores.

Do ponto de vista curricular, essa perspectiva educativa se estrutura em dois eixos pedagógicos: 1. Projeto de Vida (plano de futuro acadêmico e profissional para estudantes); 2. Protagonismo Juvenil (estímulo à autogestão do aprendizado, rumo ao enfrentamento dos problemas no cotidiano escolar, na comunidade e na vida social). Nota-se aqui uma orientação curricular respaldada na noção de competência, com foco nas diferenças e particularidades individuais e nas ações práticas da vida (TANGUY, 1997, RAMOS, 2002). Além das competências, o conceito de protagonismo juvenil é outro elemento importante na concepção curricular do PEI, sendo recorrente em autores como Antônio Carlos Gomes da Costa (2000; 2001), defendendo o incentivo à autonomia dos jovens, mediada pela função docente e atrelada a atitudes e iniciativas desenvolvidas na escola e fora dela, contribuindo assim para a construção de seu projeto de vida.

Voorwald e Souza (2014), representando a SEE-SP, se apropriaram dos conceitos de protagonismo e projeto de vida, combinando-os com a proposta de Líderes de Turma, Clubes Juvenis e a Tutoria. Este conjunto formador do currículo nas escolas PEI leva a práticas que mesclam uma espécie de promoção de autonomia supervisionada, pois pressupõe que as atividades sejam orientadas e tuteladas pelos educadores.

A matriz curricular das escolas que aderiram ao PEI é composta pelos diferentes componentes curriculares da base nacional comum e pela parte diversificada de atividades complementares e disciplinas eletivas (SÃO PAULO, 2014a).

De acordo com o documento Diretrizes do Programa Ensino Integral, a concepção de avaliação do PEI está apoiada no pressuposto explicitado por Philippe Perrenoud de que mudanças na avaliação escolar demandam mudanças na própria escola, uma vez que avaliar envolve o estabelecimento de critérios e valores em torno dos processos educativos. Assim, a avaliação na escola PEI “(...) pressupõe não apenas repensar as concepções e princípios

avaliativos, mas também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social” (SÃO PAULO, s/d (b), p. 22). Uma “Avaliação 360º”, em que “todos se avaliam e são avaliados tanto pelos demais educadores como pelos alunos”, conforme sugere Fodra (2015, p. 4), sem perceber o quanto isso reforça o panóptico da avaliação de qualidade que submete a todos ao olhar das competências e habilidades (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

O PEI envolve também um redimensionamento das condições de trabalho dos professores com a introdução do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que estabelece jornada de 40 horas semanais, e da Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI), de 75% do salário-base (SÃO PAULO, 2012a; SÃO PAULO, 2012b). Com isso, foram criadas condições mais adequadas de trabalho, mas, por outro lado, instituiu-se um clima de insegurança nas escolas uma vez que o professor pode ter sua participação no projeto encerrada mediante o não cumprimento dos requisitos estabelecidos pela SEE-SP. Eis aqui, sob outra forma, um redimensionamento do lugar docente na escola, domado por outra estratégia: “a profissionalização através da pressão da responsabilidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 141). Desenha-se assim um perfil de profissional competente submetido a “um chicote na mão do governo”, tecido pelas habilidades e competências, usado para domar não só a escola, mas também os professores (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 140). Não se trata, claro, de uma responsabilidade que leva em consideração o mundo à volta das experiências e preocupações do docente atencioso. De outro modo, é uma responsabilidade “domada”, própria à *accountability*, “a capacidade de resposta tendo em vista a prestação de contas”, um esvaziamento da “responsabilidade pedagógica” reduzida a uma responsabilidade compreendida como “a justificativa de resultados e seus retornos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 145).

As atribuições do quadro do magistério também são reorganizadas na escola PEI. Tendo em vista uma estrutura pedagógica favorável ao desenvolvimento do conjunto das atividades, foi criada a figura do Professor Coordenador de Área (PCA) e o Professor Coordenador (PC) tornou-se Professor Coordenador Geral (PCG), cuja função é coordenar o trabalho dos PCA e garantir o alinhamento entre eles na sistematização e avaliação da produtividade dos docentes.

Essa organização do trabalho pedagógico apoia, principalmente, o desenvolvimento do projeto de vida, estratégia central para um modelo pedagógico que defende o protagonismo dos estudantes e o envolvimento de todos os profissionais da escola no desdobramento de ações/atividades relacionadas ao Protagonismo Infantil, à Educação Emocional e às Diferentes Linguagens (teatro, música, dança e artes visuais, cultura do movimento). Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é trabalhado também o eixo do já citado Protagonismo Juvenil, com o aluno sendo estimulado a desenvolver soluções para problemas reais observados na vida social, assim como os Clubes Juvenis, organizados pelos próprios alunos e a Tutoria que consiste no acompanhamento do Projeto de Vida.

Não obstante as intenções de maior protagonismo dos estudantes no processo educativo, declaradas nos materiais que orientam a implementação do PEI, a pesquisa de Quirino *et. al.* (2018) constatou que o currículo continua centrado na realização das atividades do Caderno do Aluno, com pouco ou nenhum espaço para o trabalho criativo e crítico por parte dos estudantes. Sobre o currículo das escolas de tempo integral, Cavaliere (2014) chama atenção para os rumos que a extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola pode tomar quando desprovido de um projeto pedagógico articulado, com vistas à integração das diversas dimensões de desenvolvimento e formação das crianças, adolescentes e jovens.

Outra questão que merece ser considerada em relação ao PEI é seu efeito em relação às escolas da mesma região. Como descrito, a organização e funcionamento das escolas PEI difere daquele do conjunto das escolas da rede estadual paulista, existindo uma espécie de estrutura paralela de escolas na rede. Ainda como parte dos estudos de Quirino *et. al.* (2018), os autores verificaram que entre 2011 e 2016 houve melhor desempenho no Idesp das escolas PEI em relação às demais de uma mesma região, indicando, num primeiro momento, efeitos positivos do programa. Contudo, a pesquisa mostra que as escolas selecionadas para integrar o Programa Ensino Integral a partir de 2012 são aquelas com estudantes de maior nível socioeconômico, soma-se a isso a evasão de estudantes de escolas PEI, seja pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho, seja porque há grande pressão sobre os estudantes e o magistério

das escolas PEI para melhorar o desempenho nas avaliações externas, o Saresp notadamente.

Nessa dinâmica, as escolas PEI tendem a ficar com os estudantes que podem disponibilizar maior tempo aos estudos e aqueles que apresentam melhor rendimento escolar, centrifugando para as escolas vizinhas, numa mesma região, aqueles que não correspondem adequadamente às pretensões das escolas PEI. Essas desigualdades socioespacial e educacional decorrentes da implementação de escolas de tempo integral têm sido sinalizadas por diversos estudos (VIEIRA *et. al.*, 2016; BATISTA *et. al.*, 2016; GROBSBAUM; FALSARELLA, 2016; GIROTTO e CÁSSIO, 2018) e constituem desafios às políticas públicas para educação básica no que se refere à ampliação da jornada escolar.

Há que se pensar em que medida o PEI e o programa SPFE estão em conexão. De um lado, tem-se um projeto de escola submetido a um regime cada vez mais padronizado, voltado para os resultados de melhoria no desempenho discente nas avaliações externas aos processos internos à escola. Este projeto se encontra, nas diferentes formas, em ambos os programas da rede pública de ensino paulista. De outro, o que os estudos apontam para certa cisão na implementação desses programas curriculares, gerando nas escolas PEI um aspecto de modelo de ensino destinado a poucos, produzindo desigualdades na região de ensino em que se implementa.

Com efeito, é interessante a hipótese de que, embora as escolas PEI carreguem consigo todo um debate sobre um ensino integral, o risco de padronização ainda mais intensa e esvaziamento dos processos pedagógicos é agravado quando este modelo se estabelece em um contexto de gerenciamento por resultados. Uma hipótese que se reforça quando se nota o modo como o tempo escolar é ocupado pela lógica das avaliações e do aprendizado, compreendendo por vezes o maior tempo dentro da escola sem uma reflexão mais detida dos espaços, dos tempos e também dos saberes dentro da escola (GALIAN; SAMPAIO, 2012). Afinal, em que medida a lógica da educação integral se apresenta reduzida em seus potenciais quando a qualidade da educação oferecida nesse modelo institucional é apenas uma intensificação do mesmo modo que se ocupa o tempo e o espaço nas demais escolas? Tal pergunta exige o esforço de compreensão destes programas pela lógica própria do currículo, de

modo a entender qual a materialidade dessa padronização curricular presente em modelos aparentemente diversos de escola.

### *Do interdisciplinar à vida disciplinada*

Aproximar as propostas pedagógicas de diferentes modelos escolares apenas sob o olhar da implementação dos programas é, de certa maneira, interessante para compreender uma lógica externa que objetiva tais propostas curriculares em associação com modelos de gerenciamento. No entanto, é também interessante expor a própria materialidade do currículo em operação, organizando as relações escolares e as funções sociais que imperam no seu interior. Do contrário, não se compreende por que se sustenta esse caminho, a despeito das inúmeras críticas sobre a desvalorização docente e sobre propostas pedagógicas continuamente mal avaliadas.

Há algo na lógica do próprio currículo que permite a adesão da equipe educadora aos padrões de controle e qualidade ofertados pela SEE-SP. Como bem lembra Apple (2008), o currículo não é apenas o conjunto de normativas, mas incide sobre um conjunto de práticas que reforçam suas linhas ideológicas ou mesmo a resistência a elas. Há uma mudança que permite este deslocamento nas funções e na linguagem da escola. E é nas práticas que compõem um currículo que isso se faz visível. Por isso, pode ser reveladora uma análise sobre os significados mobilizados pela proposta disciplinar do “projeto de vida”. Entender a gênese desse componente passa a ser fundamental.

Desde os fins dos anos 1980, Gimeno Sacristán (2000, p. 55) já havia compreendido uma mudança do lugar social da escola naquilo que denomina a “concepção globalizadora da educação”, que carrega consigo novas exigências para o currículo, dentre as quais noções de higiene pessoal, educação para o trânsito, educação sexual, educação para o consumo, prevenção contra as drogas, a cultura de massas, a cultura juvenil, a integração no mundo adulto – além das áreas clássicas de conhecimento (Gimeno Sacristán, 2000, p. 58). Isso reflete uma mudança em todas as relações pedagógicas, incluindo aqui uma mudança nos códigos do currículo, como a passagem da linguagem da educação para a linguagem da aprendizagem, conforme ressalta Biesta (2013) – algo implícito nas propostas de currículo paulista desde os anos 1990, e escancarado nos procedimentos adotados desde 2007.

Decerto, a lógica disciplinar do Projeto de Vida acompanha este deslocamento para uma “concepção globalizada da educação”. Conforme descrito no Caderno do Professor, este componente tem como princípio “ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo (...)” (SEE-SP, 2014, p. 7). É uma instância potente para ressignificar os conteúdos clássicos e disciplinares em direção a um modelo curricular capaz de considerar o lugar do indivíduo diante dos desafios oferecidos pelo mundo global.

Esse deslocamento já vinha ocorrendo desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a introdução dos temas transversais. No entanto, o que salta aos olhos com o Projeto de Vida é também um deslocamento no interior das propostas interdisciplinares e transversais que outrora almejavam gerar uma escola capaz de introduzir sujeitos escolares no cotidiano do mundo. Basta notar que os temas centrais que orientavam a transversalidade giravam em torno de uma mudança cultural pela globalização dos anos 1990.<sup>14</sup> É significativo que o projeto de vida e um conjunto de disciplinas optativas passem a ocupar o lugar de temas gerais como ética, saúde, trabalho, consumo, meio ambiente, pluralidade cultural e educação sexual.

De fato, os temas transversais, em vista dos conflitos sociais e das experiências próprias de estudantes, preocupavam-se em fazer do processo educacional algo mais do que a simples transmissão de conteúdos propiciando uma “educação para a vida”, com um modelo de aprendizagem que instrumentaliza “os alunos para enfrentar os problemas do mundo real” (SÃO PAULO, s/d(a), p. 13). Segue uma tendência que se fortalece no âmbito federal. Diretrizes curriculares nacionais específicas aos temas transversais reforçam sua centralidade<sup>15</sup> e efetivam políticas específicas no âmbito estadual, como a Lei nº

---

14 De acordo com os PCN, o currículo é composto por uma parte comum e outra diversificada complementada pelas escolas ou sistemas de ensino, considerando as características locais, regionais, econômicas e culturais (BRASIL, 1996). Do mesmo modo, os PCN indicam seis temas transversais, sendo eles: Ética, Saúde, Trabalho e consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Educação Sexual.

15 Algo que podemos encontrar nos seguintes documentos: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*

12.780 (SÃO PAULO, 2007c), que institui a Política Estadual de Educação Ambiental,<sup>16</sup> e mesmo a versão preliminar do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.<sup>17</sup> A despeito disso, os conteúdos transversais ainda permanecem secundários na proposta curricular do Estado.

O programa SPFE segue a tendência analisada por Macedo (1999) em que os temas transversais seriam secundários à lógica disciplinar. Basta notar o eixo principal das políticas curriculares pelos resultados do Saresp e sua centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Diante desses dois caminhos, forma-se uma certa esquizofrenia nos documentos oficiais que, segundo Macedo (1999), a despeito de prezarem pela ruptura dos modelos tradicionais de ensino em defesa de uma educação conectada com a realidade social, mantêm o caráter disciplinar em que os conteúdos são transmitidos. Uma dupla lógica curricular que afeta os procedimentos pedagógicos na escola, perdendo força o lado mais frágil e sem muitos cuidados. Associada às avaliações como o Saresp e o Idesp, o que passa a ser analisado é a confluência de agendas de um currículo padronizado em materiais didáticos, independentemente das particularidades dos contextos escolares. Na lógica da *accountability*, o professor passa a ser cobrado pela sua capacidade de adequação à agenda curricular da SEE-SP e não tanto pela produção de uma formação de estudantes para a realidade social.

O interessante é que os dois discursos, transversal e disciplinar, aparecem nos documentos de orientação e nas intenções dos gestores: a escola eficiente e produtiva é a mesma que apresenta o sujeito, independente de seus próprios contextos, ao mundo. Eis talvez um dos principais elementos dessa esquizofrenia curricular. Pois há entre elas uma disputa de concepção de es-

---

(2012) e, no caso dos debates ecológicos, destacamos a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999 (que instaura a *Política Nacional de Educação Ambiental*) e, posteriormente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* (2012).

16 Que articula elementos também externos à realidade escolar, embora esta seja parte estratégica destas políticas.

17 SÃO PAULO, *Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (versão preliminar)*, São Paulo, Jul. 2017. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civil/Texto%20Base%20-%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civil/Texto%20Base%20-%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf). Acesso em 23 de nov. 2019.

cola, de sua organização de tempos, espaços e trabalhos – algo fundamental para se pensar o currículo em meio a tantas mudanças estruturais (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 420). Bastaria olhar a apresentação de prioridades nas escolas para compreender a hierarquia dos saberes ali estabelecida e as contradições discursivas e práticas. No relato etnográfico de Catanzaro (2012), é visível a influência de tais padronizações em discursos de coordenadores das escolas e no desencontro de expectativas e reconhecimento da equipe docente. Um padrão difuso na visão que o jovem tem da escola e certamente distante da passagem entre um espaço de aprendizagem e um local de encontro de sua geração (PEREIRA, 2016). Nesse contraste entre a educação para a vida e a avaliação externa, acaba se reproduzindo um modelo de ensino empobrecido e já muito criticado (APPLE, 2008; FREIRE, 2013) que se baseia em um conhecimento mínimo de leitura e de cálculo voltado ao Saesp.

Pode-se, no entanto, notar a proposta do Projeto de Vida nas escolas PEI como um esforço para dissolver essa contradição. Nesse programa, como visto, está aberta a possibilidade para outras propostas curriculares, considerando um currículo integrado e uma educação voltada para as experiências de uma juventude considerada protagonista. Em contraste com uma escola que continua oferecendo uma formação de baixa qualidade e desconectada da realidade e necessidade dos alunos, o PEI responde com um projeto pedagógico organizado “em consonância com as necessidades e os desejos dos alunos” e com melhoras visíveis no “resultado da aprendizagem”, segundo Fodra (2015, p. 6). Contudo, a autora baseia sua conclusão no crescimento de 26% do Idesp das escolas de ensino médio do programa em 2014, sem uma melhor interpretação sobre como o Projeto de Vida impacta nesses resultados. Ainda que consideremos tais benefícios, é sintomático que o discurso de Fodra, representativo da SEE-SP,<sup>18</sup> mensure o sucesso ou o fracasso de uma política curricular nos resultados traduzidos em um índice, em que esta articulação com a necessidade e os desejos de estudantes não são obviamente mensuráveis.

---

18 O texto de Sandra Maria Fodra, “O Projeto de Vida: Escolas do Programa Ensino Integral” foi apresentado no 41st Association for Moral Education Conference. A autora se apresentou como membro da SEE-SP e à época atuava na equipe central do PEI.

No entanto, sob a ótica do Projeto de Vida proposto pelo PEI, pode-se afirmar que uma tal perspectiva da SEE-SP não é uma discrepância, mas sim um aprofundamento da lógica das habilidades e competências, reforçando ainda mais a tendência analisada por Macedo (1999) da prevalência da lógica disciplinar sobre a interdisciplinaridade exigida pelos temas transversais. Na arquitetura curricular montada para o PEI, o percurso gerado em seus tempos, espaços e trabalhos gira em torno das opções do indivíduo aprendiz em um cardápio disciplinar. Entretanto, o modelo assume um novo contorno. Não se trata mais meramente de uma compreensão interdisciplinar dos temas transversais, mas de um desvio na compreensão de seus princípios. Algo que se evidencia quando, nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral, remarca o protagonismo juvenil.<sup>19</sup> É notável o contraste: a juventude deixa de ser parte do problema, não é mais apenas o grupo social, objeto dos problemas do mundo globalizado, como outrora nos temas transversais, e passa a ser protagonista, parte da solução.

À primeira vista, o chamado à responsabilidade e à participação abre para possibilidades interessantes. No entanto, como bem sugere Apple (2008), é importante perceber como esse discurso se estabelece na prática cotidiana escolar, no estabelecimento de normativas e ações que organizam a dinâmica escolar e seus sujeitos, considerando que a escola é parte da rede de instituições de “controle social”, e que ele não se limita às disciplinas, mas se estende às formas e significados que são produzidos e transmitidos nesse espaço educativo.

Esta consideração é importante uma vez que aqui está em jogo uma mudança no significado dos problemas que outrora sustentavam os temas transversais e suas possibilidades de aproximar o contexto escolar da realidade social de seus estudantes. Com o PEI, é importante observar como a gramática

---

19 Termo que em si, mereceria uma discussão a parte. O autor de referência nas diretrizes do PEI é Bruno Silveira, que atuou como diretor executivo da Fundação Emílio Odebrecht (1986-1992), promovendo o debate do jovem como foco. Acompanha o que o meio empresarial destaca como a “onda jovem” na América Latina, diagnóstico que destaca que, entre os anos de 2005 e 2025, jovens entre 15 e 24 anos representariam a maioria da população no país, conforme informações no site: <https://www.fundacaoodebrecht.org.br/noticias/2015/06/18/especial-50-anos-o-jovem-como-protagonista.html> 17 de dez 2019. Caldeirão de capital humano propício para investimento e formação de futura mão de obra. Aqui, mais uma vez, nota-se a aproximação entre os projetos de educação e os interesses privados.

da “gestão dos problemas” passa a ser operante. Não é à toa que o protagonismo juvenil se associa ao eixo do Projeto de Vida, este reconhecido como “o grande diferencial” do modelo escolar do PEI (SÃO PAULO, s/d(b), p. 13).

Tendo o Projeto de Vida como eixo central, o PEI associa o campo curricular às expectativas juvenis diante de um mundo cheio de desafios. Mais ainda, todo um cardápio de “escolhas” é oferecido aos estudantes, que pretensamente passariam a desenhar sua trajetória no corpo curricular da escola. Está aí justificada a presença de professores-tutores para orientar nessas escolhas, a organização de disciplinas eletivas oferecidas aos estudantes, os “líderes” da turma, os clubes juvenis para incorporar “oportunidades de organização, gestão e convivência entre seus membros” (FODRA, 2015, p. 8). Mesmo a “orientação de estudos”, que aparentemente escapariam desta lógica de consumo das ofertas curriculares, ao oferecer “suporte para que os alunos (sic) consolidem e ampliem as habilidades previstas de forma que não apresentem novas defasagens” (SÃO PAULO, 2014, p. 32), partilha dessa lógica. Afinal, como manter os índices de desempenho dessa escola-modelo se nos desejos e necessidades da juventude não estiverem introjetados tais valores avaliativos?

Curiosa é a gramática em que o Projeto de Vida se apresenta. Diante de uma realidade complexa e contraditória, ao invés da perspectiva crítica – termo cada vez mais esvaziado nos documentos de educação – passa a valer o gerenciamento de ações e o delineamento de projetos em busca de soluções efetivas. Neste giro curricular, os problemas do mundo, outrora tratados nos temas transversais, passam a integrar a escola sob a forma de “gestão de crises” em que o indivíduo é convocado para escolher saídas. Como sugere Laval (2004, p. 53), o indivíduo passa a ser “responsabilizado”, alguém que no seu protagonismo é “consciente das vantagens e dos custos do aprendizado que deve fazer as melhores escolhas de formação para seu próprio bem”. Característica que também se prolonga no corpo docente que, na nova gramática, torna-se “guia, tutor, mediador” que acompanha os “indivíduos isolados no seu processo de formação” (LAVAL, 2004, p. 53). Mudança que carrega consigo a introjeção de cobrança excessiva em uma cultura de hiperatividade, muitas vezes respondida por sintomas psíquicos, como os transtornos de déficit de atenção (TÜRCKE, 2016), ou mesmo *burnouts* entre docentes.

Como resultado, tem-se uma transversalidade reduzida à matéria de gestão e o interdisciplinar bloqueado pela lógica disciplinar. Nessa realidade de gestão, curiosamente ficam de lado questões que escapam dessa matriz: problemas profundos das contradições sociais, muitas vezes explodindo nas questões de raça e gênero, passam a ser vistas como desvio programático, ou mesmo, acusados de ideologia em vistas de uma educação “neutra”. Neutralidade que, na verdade, representa, na melhor das hipóteses, a eficiência e a produtividade esperadas pelas avaliações externas à sombra dos conflitos que habitam das mais diversas formas a comunidade escolar. Contradições sociais são distúrbios na máquina de resultados. Ser resiliente é imperativo para manter a esteira girando. Eis o que se espera de uma escola das competências: docentes e estudantes competentes para com suas próprias escolhas, independente das condições sociais, econômicas, políticas que lhes cercam.

### **Considerações finais**

O retrato das políticas curriculares aqui analisadas se estabelece num certo cercamento das capacidades produtivas e das potências presentes em uma instituição escolar. Nelas, o que se figura é uma compreensão que se estrutura pela padronização dos currículos, pelo controle dos procedimentos pedagógicos e por uma cultura da *accountability*. Estes três eixos analíticos se evidenciam conforme avança o discurso pedagógico baseado nas habilidades e competências, reforçando mais e mais uma visão míope dos processos educacionais reduzidos à gramática da aprendizagem e sua eficiência e produtividade mensuradas ao ritmo das avaliações externas.

Como consequência, as propostas de programas curriculares do período estudado reforçam cada vez mais uma lógica disciplinar e conteudista, com a sobrevalorização da Língua Portuguesa e da Matemática e a desvalorização das demais disciplinas que compõem um currículo mais integral. Com o empobrecimento curricular assim estabelecido, nada mais previsível do que uma “escola desescolarizada” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), extasiada em um ritual constante de avaliações distantes dos complexos tecidos sociais do estado paulista.

Com o currículo centralizado e a constante avaliação do Saresp, acompanhados por uma política de bonificação dos salários docentes, baseada no Idesp, implementa-se um elemento alheio ao contexto de cada escola. O tem-

po, o espaço e o trabalho que estruturam o currículo das escolas passa a ser esvaziado pelos processos avaliativos que contextualizam as escolas no território dos rankings. Diante da abstração geral dos índices, não importa o bairro em que a escola se localiza, quem a frequenta, quais as potências singulares de cada projeto pedagógico. A escola das competências se nutre dos professores e estudantes competentes.

Decerto, não se trata de uma opção exclusiva do governo paulista. As políticas curriculares no Brasil, desde os anos de 1990, têm sido orientadas pela denominada pedagogia das competências e por uma perspectiva centralizadora do currículo escolar. Os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000) foram importantes documentos de orientação pedagógica. As avaliações externas, também implementadas a partir dos anos de 1990, têm sido importantes instrumentos de indução dos currículos escolares em nível nacional, tendo em vista melhorar o desempenho dos estudantes nas provas e as políticas de bonificação do magistério vinculadas aos resultados.

No entanto, desde 2007, o caso paulista concentra em sua rede – a maior do país – mudanças no padrão dos procedimentos escolares. O que fica patente é o papel que as políticas curriculares ocupam quando associada a uma nova gestão pública, baseada em resultados. Padronização, controle e *accountability* se impõem quando uma série de ferramentas administrativas passa a se alinhar com uma concepção de currículo, muitas vezes confundido com um modelo disciplinar, seja ele mais ou menos flexível. Apesar de toda a crítica presente nos documentos oficiais sobre os limites da educação “tradicional” e “disciplinar”, ela ainda persevera na prática, reconfigurando as expectativas presentes nas avaliações de resultados. Currículo não se altera apenas normativamente, uma vez que nele se instauram tanto práticas disciplinares, quanto seus conflitos (APPLE, 2008). Na medida em que as avaliações retiram do processo os conflitos, algo do currículo passa a faltar.

É assim no programa SPFE, e continua a ser assim também nas escolas PEI. Mesmo que estas ofereçam um modelo pedagógico mais arrojado, prevendo didáticas que considerem estudantes corresponsáveis pelos seus próprios itinerários formativos, encontram-se pontos de corrosão. Na análise aqui apresentada deste caso, notando tanto a proposta do Projeto de Vida

como seu eixo central, quanto a melhoria de seus resultados sob os critérios esperados pela SEE-SP, algo ainda permanece em sua sombra. À primeira vista, cresce um modelo de padronização e controle que gera um exercício de enorme pressão em sua equipe, submetida a constantes avaliações, como também um processo seletivo de seu público, anterior mesmo à sua entrada na instituição, considerando os níveis socioeconômicos de seus estudantes em comparação com os demais estudantes das escolas do entorno (QUIRINO *et al.*, 2018). Ademais, para manter a alta performance da escola nos índices, estabelece-se um calendário exaustivo de avaliações, que submetem os seus sujeitos escolares a um nível extremo de corrosão psíquica e social das relações de aprendizagem (BIESTA, 2013; TÜRCKE, 2016).

Sob o olhar das propostas curriculares apresentadas tanto no SPFE quanto no PEI, cresce também a cultura da *accountability*, em que se baseia a responsabilização pela prestação de contas. Aqui não se contabiliza apenas a responsabilização pelo céu e o inferno dos índices. Entra no cálculo também certa racionalidade das práticas pedagógicas estruturadas na individualização das aparentes escolhas, independentemente do que é oferecido. O professor “competente” na escola das competências é aquele que, a despeito das adversidades que impossibilitam a isonomia de suas tarefas, alcança os resultados possíveis dentro do quadro de expectativas gerenciáveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 148). O estudante “competente” é aquele eficaz e produtivo, capaz de sustentar seu “projeto de vida” fixado no “varal dos sonhos”, distinto daquele que segue a ordem da “zoeira”, dissonância estudantil produzida por toda a materialidade de onde vivem (PEREIRA, 2016, p. 79) e que deve permanecer silenciada na ordem escolar das competências.

Silenciada? Talvez. Afinal, ainda que a máquina gerencial-curricular da padronização, controle e *accountability* se estabeleça, é preciso lembrar dos ruídos produzidos em seu interior. Ele ressoa no gestor que compreende a escola em que trabalha por um projeto pedagógico integrado a seu território; na atividade docente que se materializa na crítica das contradições da realidade; no instante quando estudantes ocupam escolas para que elas não sejam fechadas. Aqui, a responsabilidade é outra e está completamente integrada com o mundo e seus desafios feitos de carne e osso. Envoltos pela mesma materialidade, os sujeitos da escola se reconhecem como tais. Ninguém é cobrado pela abstrata “prestação

de contas”, mas pelo “olho no olho”, pela palavra que faz circular, pela atenção e o cuidado que dedicam ao mundo. Na densidade dessas relações, tudo o que é aprendizagem se desmancha no ar. O arquivo de avaliações se enche de poeiras, a moeda das competências e habilidades começa a perder seu valor. Basta ver o que os secundaristas mais mobilizaram quando ocuparam escolas em 2015: as cadeiras, outrora lugar de disciplinarização dos corpos, agora um ponto de onde podem explicitar seu lugar social na escola (CAMPOS *et al*, 2016). Basta notar o que se demanda quando se boicota o Saesp. É outra a ordem do tempo, do espaço e das atividades, longe da reprodução eterna das avaliações vazias, do padrão que exclui e do controle que silencia.

### Referências

- APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e Currículo*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AUGUSTO, Maria Helena. “Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre a carreira e remuneração”. In: Reunião Nacional da ANPED, 36ª., 2013, Goiânia. *Anais (...)*. Goiânia:ANPED,2013.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et. al*. “Política para o ensino médio: O caso de quatro estados”. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n.02, v. 6jul-dez., 2016, p.1-46.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BOIM, Thiago. *O que e como ensinar: Proposta Curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - PUCSP, São Paulo, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996*.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998*.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I — Bases Legais*. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio/ SAMPAlO, M.M.F. (org.)*, Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de

- Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*.
- \_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 746 de 2016*. Reformulação do Ensino Médio.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasil, 2017a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U Diário de 21 de dez. 2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 2017b.
- CAMPOS, Antonia *et. al.* *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.
- CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; RUSSO, Miguel Henrique “Políticas educacionais e itinerários de pesquisa: o programa São Paulo faz Escola”. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, n.02, v. 1, jul-dez. 2016, p. 193-210. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br](http://www.revistas2.uepg.br). Acesso em 20 de jun. 2019
- CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto Jr. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CATANZARO, Fabiana Olivieri. *O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de Ensino Médio*. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, USP São Paulo, 2012.
- CAVALIERE, Ana Maria “Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.129, v. 35, out-dez. 2014, p.1205-1222.
- COISSI, Juliana. “Livro da rede Estadual tem dois Paraguais”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 de mar.de 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1703200906.htm>. Acesso em 16 de nov. 2019
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

- FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, HENRI; PETROVSKI, Arthur V.; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion (Comissão Faure). *Aprender a ser: a educação do futuro*, Unesco, 1972.
- FINI, Maria Inês. “Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo”. *São Paulo Perspec*, São Paulo, n. 1, v. 23, jan-jun. 2009. p. 57-73. Disponível em: [www.produtos.seade.gov.br](http://www.produtos.seade.gov.br). Acesso em 20 de jun. 2019
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FODRA, Sandra Maria. “O projeto de vida: escolas do programa do ensino integral”. In: Association for Moral Education, 41, 2015. *Anais (...)*. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1348/835> Acesso em 18 de jun. 2020.
- GALIAN, CláudiaValentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. “Educação em tempo integral: implicações para um currículo da escola básica”. *Currículo sem Fronteiras*, n.2, v. 12, maio-ago. 2012, p. 403-422.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROTTI, Eduardo D.; CÁSSIO, Fernando L. “A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, n.109, v. 26, Arizona State University, 2018, p.1-29.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Volume 1.
- GROSBAUM, Marta Wolak; FALSARELLA, Ana Maria. “Ensino Médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais no estado de São Paulo”. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n.02, v. 6, jul./dez. 2016, p.192-215. Disponível em: [www.cadernoscenpec.org.br](http://www.cadernoscenpec.org.br). Acesso em 20 de jun. 2019.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo; BUENO, DA SILVA, Raphael Bueno Bernardo. “Padronização, controle e *accountability* na política curricular paulista (2007-2018) in *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021. In: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260074>. Acesso em 13 de dez. 2022.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Ed. Planta, 2004.

- LINHART, Danièle. “Modernização e precarização da vida no trabalho”. In: AN-TUNES, Ricardo. (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 41-54.
- LOPES, Maria Rita de Castro. *Currículo prescritivo e disciplinador do Estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo, 2014.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. “Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais”. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 43-59.
- MALDONALDO, Luís Renato Silva. *Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo faz Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Gêssica Priscila. “O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de gestão tutelada”. *Comunicações*, Piracicaba, n.2, Ano 21. jul.-dez. 2014, p. 53-66. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p53-66>. Acesso em 18 jun., 2019.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. *“A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Ed. Unifesp, 2016.
- QUIRINO, Arizla Emanuela Pereira et. al. “A geografia do ensino integral em São Paulo”. In: GIROTTO, Eduardo D. (Org.). *Atlas da rede estadual de educação de São Paulo*. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-92.
- RAMOS, Marise Nogueira *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Indicação CEE Nº 09/2000*.  
 \_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar nº 948, de 10/12/2003.  
 \_\_\_\_\_. *Estado lança 10 metas para a Educação até 2010*. Portal do Governo, 2007a.  
 \_\_\_\_\_. Secretaria da educação de São Paulo cria nova agenda para educação pública. *Diário Oficial*, São Paulo, v. 117, n. 157, ago. 2007b.  
 \_\_\_\_\_. *Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007*, São Paulo, SP, 2007c.  
 \_\_\_\_\_. Escola de formação. Ícones da linha do tempo – São Paulo faz Escola, s/d(a).  
 \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, s/d(b).  
 \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: documento de apresentação*. São Paulo: SEESP, 2008a.

- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini*. – São Paulo: SEE, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Lei complementar n. 1078, de 17 de dezembro de 2008*. São Paulo: SEESP, 2008c.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *Resolução SE-76, de 7 de novembro de 2008*. São Paulo, SEESP, 2008d.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE - 74, de 6 de novembro de 2008. São Paulo, SEESP, 2008e.
- \_\_\_\_\_. *Programa Qualidade da Escola: Nota Técnica*. São Paulo: SEESP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, p. 1, 5 jan. 2012a.
- \_\_\_\_\_. *Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, seção 1, p. 1, 28 dez. 2012b.
- \_\_\_\_\_. *Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014*. São Paulo, SEESP, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 24, de 1-3-2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 24, de 23-11-2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 24, de 6-3-2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 18, de 02-05-2019.
- TANGUY, Lucie. “Racionalidade pedagógica e legitimidade política”. In: ROPÉ, François; TANGUY, Lucie. (Orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p.121-135.
- TORRES, Rosa Maria. “Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-93.
- TÜRCKE, Christoph. *Hiperativos : abaixo a cultura do déficit de atenção*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- VIEIRA, Sofia Larche. *et. al.* “Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estado de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo”. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n.2, v. 6, jul./dez. 2016. p. 51-79. Disponível em: [www.caadernoscenpec.org.br](http://www.caadernoscenpec.org.br). Acesso em 10 de mar. 2019.

VOORWALD, Herman; SOUZA, Valéria. de. *Políticas públicas e educação: o novo modelo de escola de tempo integral*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A Concepção de Ensino Médio e de Currículo Expressa na Proposta de São Paulo. *Horizontes*, Itatiba, n.2, v. 30, jul./dez.2012. p. 59-68. Disponível em: [www.revistahorizontes.usf.edu.br](http://www.revistahorizontes.usf.edu.br). Acesso em 20 de mar. 2019.



# A Educação de Jovens e Adultos e seu atendimento pela rede estadual de ensino paulista (1995-2018)

*Isabel Melero Bello*

*Ana Carolina Colacioppo Rodrigues*

*Marieta Gouvêa de Oliveira Penna*

## **Introdução**

*São mais de 13 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 14 anos que não sabem ler nem escrever e um enorme contingente de pessoas que, tendo passado pela escola não têm o domínio do letramento e não podem utilizá-lo para o desenvolvimento de suas potencialidades em diferentes contextos ao longo de suas vidas (Haddad e Siqueira, 2015).*

Atualmente, a busca por novas oportunidades de estudos na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil ocorre por parte de adolescentes e jovens pobres que tiveram ao longo da vida uma trajetória escolar descontínua, interrompida por terem que trabalhar prematuramente ou devido a fracassos escolares acumulados e desistências. Eles procuram completar suas trajetórias na escola a fim de obterem credenciais escolares que tragam benefícios para suas vidas. Tal situação vem ocorrendo nas últimas décadas devido às exigências do mercado de trabalho. Esse é o perfil juvenil que vem adquirindo as pessoas que procuram a EJA, o que foi potencializado com a Lei nº 9.394/96 – LDB/96 (BRASIL, 1996a) que reduziu a idade mínima de acesso a essa modalidade (DI PIERRO, 2005).

Contudo, “em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil” (DI PIERRO, 2005, p. 1120), as políticas voltadas para essa população não foram construídas considerando suas características

de acordo com a etapa de suas vidas, mas sim sob uma representação social elaborada sobre esse grupo ao longo de décadas.

A autora (DI PIERRO, 2005, p. 1123) apresenta esclarecimentos da razão de tal situação persistir:

As análises sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos, que deveriam responder a essas aspirações e demandas, destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, *a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990*, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado (grifos nossos).

Causa e consequência dessa situação é o financiamento público destinado a essa modalidade:

Estudiosos do financiamento da Educação argumentam que o fator de ponderação da EJA nos cálculos do Fundeb é muito baixo - apenas 80% do valor de referência atribuído às séries iniciais do Ensino Fundamental regular urbano. Isso desestimula os gestores estaduais e municipais a investir na modalidade, já que os custos de manutenção das turmas de EJA não são menores que os das demais classes. Outros analistas afirmam que os elevados índices de abandono na EJA colaboram para tornar a modalidade desprestigiada entre os dirigentes escolares, especialmente em contextos nos quais os indicadores de fluxo e rendimento repercutem na avaliação das unidades de ensino e influenciam a remuneração e a progressão na carreira docente. A explicação mais difundida até o momento, porém, é a de que existe um fosso separando as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores e as características dos cursos nas escolas públicas (DI PIERRO, 2014a, p. 3).

Segundo a autora (DI PIERRO, 2005), isso decorre do argumento que prevaleceu na reforma educacional brasileira dos anos 1990 de que a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação de crianças, o que fez com que a focalização dos recursos públicos fosse no ensino fundamental de crianças e adolescentes, “visto como estratégia de prevenção do analfabetismo” (p. 1123).

Isso provocou, segundo Di Pierro (2005), “a segmentação do acesso dos jovens e adultos aos serviços educativos, o que representa a ruptura do princípio de universalidade e a desconstituição de um direito duramente conquistado” (p. 1125).

Estados e municípios têm recorrido a duas estratégias para atender à crescente demanda da EJA, tendo em vista a questão do financiamento precário dessa modalidade:

O expediente mais frequente foi o falseamento das estatísticas, declarando-se no censo escolar as matrículas na educação de jovens e adultos como ensino regular em classes de aceleração para estudantes com defasagem série-idade, modalidade esta passível de captação de recursos dos fundos. Um dos problemas advindos da adesão a esse expediente é a descaracterização da educação de jovens e adultos como modalidade que requer norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de educadores (DI PIERRO, 2005, p.1124).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) referentes aos índices de analfabetismo no Brasil nos anos de 2017 e 2018 demonstram que a faixa de 60 anos de idade ou mais é aquela que possui maior número de pessoas analfabetas. As regiões norte e nordeste são as que apresentam os maiores índices de analfabetismo entre pessoas mais jovens (15 anos de idade ou mais) e também entre as mais velhas (60 anos de idade ou mais). Há, portanto, significativas diferenças entre as regiões, o que retrata a desigualdade no tratamento das questões educacionais no país.

Em números, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas (analfabetismo de 6,8%). Observa-se, ainda, que quanto mais se avança na idade do grupo, maior a proporção de analfabetos. Em 2018, somaram-se quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais (taxa de

analfabetismo de 18,6%) em relação ao ano anterior. Em 2017, a taxa foi de 19,2% (IBGE, 2019).

Quanto aos grupos mais novos, observa-se a queda do analfabetismo para 11,5% entre aqueles com 40 anos ou mais, 7,2% entre indivíduos com 25 anos ou mais e 6,8% entre a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2019).

É importante esclarecer, como ressaltam Haddad e Siqueira (2015), que a definição de alfabetização tem muitas interpretações. Conforme o próprio Ministério da Educação (MEC) define, “um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (INEP, 2015, p.160).

Tal definição revela uma situação ainda mais alarmante. De acordo com Haddad e Siqueira (2015), com base no Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) de 2012, havia 28 milhões de analfabetos funcionais no Brasil. São pessoas de 15 anos de idade ou mais que possuem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo os negros os mais atingidos. Esses indivíduos passaram pela escola e viveram o fracasso escolar em seu curto percurso pela instituição.

Dados mais recentes do INAF não apontam avanços nos níveis de alfabetismo no Brasil. O relatório elaborado pela Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro (AÇÃO EDUCATIVA E INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2019) evidencia que os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Ao longo dos anos, conforme os relatórios do INAF apontam, verificou-se um lento crescimento e uma estagnação a partir de 2009 da população que poderia ser considerada funcionalmente alfabetizada. No estudo de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados funcionalmente alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de funcionalmente alfabetizados ficou estável em 73% para, em 2018, apresentar uma oscilação negativa. Em síntese, apenas 7 entre 10 pessoas entre 15 e 64 anos podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas conforme a metodologia do INAF pela estimativa de 2018. O relatório ainda indica que,

em todas as faixas etárias, é significativa a proporção de pessoas no nível elementar: mais de 3 a cada 10 brasileiros entre 15 e 49 anos de idade, embora funcionalmente alfabetizados, têm significativas limitações para relacionar-se com as demandas cotidianas de uma sociedade letrada.

Haddad e Siqueira (2015) trazem duas informações importantes sobre a situação da EJA no Brasil: a primeira é que a ideia de analfabetismo absoluto vem sendo substituída, tendo como foco o analfabetismo funcional. A segunda diz respeito à oferta de vagas para a modalidade: apesar da demanda identificada, houve um recuo na oferta de vagas. Provavelmente, como já ressaltado por Di Pierro (2005), essa situação decorre, entre outras, da questão do financiamento público precário para a modalidade.

É importante ressaltar, a partir do contexto apresentado, que vários encontros internacionais aconteceram nas últimas décadas, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), as quais procuraram superar a visão de analfabetismo como a única característica desse grupo de adultos a partir da perspectiva dos direitos humanos (HADDAD e SIQUEIRA, 2015), o que engloba o direito à aprendizagem, aos direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

No Brasil, também ocorreu um avanço em relação à legislação produzida sobre a questão. Destaca-se a própria LDB/96 (BRASIL, 1996a) e o Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000b) que fixa as diretrizes curriculares para a EJA e ressalta que é um direito público subjetivo o ensino de qualidade para essa população. No parecer destaca-se a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, assim como proporcionar formação específica de professores para a modalidade EJA.

Contudo, as análises históricas sobre a EJA no Brasil revelam que, durante décadas, a modalidade foi considerada sob uma perspectiva compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, guiada por políticas frágeis e aligeiradas, de baixo custo, desvinculadas da Educação Básica e pensadas em prol do sistema produtivo capitalista (BEISIEGEL, 2005), o que, sem dúvida, ainda influencia as representações sobre a EJA, afetando as políticas públicas para a área. Até que ponto superamos essas perspectivas na atualidade?

Somente recentemente, com a LDB/96 (BRASIL, 1996a), a EJA passou a ser considerada no contexto educacional mais amplo, assim como a educa-

ção infantil. Houve intensa discussão do sentido da EJA como modalidade da Educação Básica, o que resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a) que, em seu parecer (BRASIL, 2000b), reconhece a modalidade como “um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000b, p. 26), devendo o seu desenvolvimento considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e se pautar “pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000b).

No entanto, esse fato não se traduziu de imediato em melhorias para a modalidade, já que os auxílios financeiros ainda se concentravam na educação básica regular. No período do governo de Fernando Henrique Cardoso se promoveu o veto que impediu a contagem das matrículas de EJA no repasse dos recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) – Lei nº. 9424/96 (BRASIL, 1996b). Foi somente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que se promoveram reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil, incluindo a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007), assim como da educação infantil.

Contudo, segundo Di Pierro (2014b),

(...) os diagnósticos sobre a situação educacional atual dos brasileiros jovens e adultos são unânimes em apontar a reduzida escolaridade média da população, a persistência de elevados índices de analfabetismo nos grupos de idade mais avançada e profundas desigualdades educacionais entre as gerações, regiões, zonas urbanas e rurais, grupos étnicos e classes de rendimento (...) cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar (p. 845).

No caso do estado de São Paulo as taxas de analfabetismo ainda são elevadas, apesar de se observar uma lenta diminuição. Na tabela 1 são apresentados dados referentes às taxas de analfabetismo na faixa etária de 15 anos de idade ou mais, no período 2008-2015.

**Tabela 1. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais no estado de São Paulo**

Período	População de 15 anos e mais	Taxa de Analfabetismo da População de 15 Anos e Mais - PNAD (Em %)
2008	34594613	4,74
2009	34910715	4,75
2010	35230741	4,30
2011	35555347	3,67
2012	35884440	3,81
2013	34594613	3,71
2014	34910715	3,76
2015	35230741	3,53

Fonte: SEADE, 2019. Elaborado pelas autoras.

Na tabela 2 é apresentado o número de matrículas na modalidade. É expressiva a diminuição de alunos matriculados no período 2007-2018 no Ensino Fundamental(EF) e no Ensino Médio (EM).

**Tabela 2. Matrículas na EJA - estado de São Paulo**

Período	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio
2007	453.538	478.959
2008	452.688	458.319
2009	389.582	404.247
2010	302.908	302.793
2011	262.040	249.039
2012	238.471	239.780
2013	223.365	236.950
2014	210.679	231.033
2015	215.396	242.294
2016	207.405	249.914
2017	194.917	249.722
2018	190.461	262.361

Fonte: SEADE, 2019. Elaborado pelas autoras.

A partir desse contexto, este estudo tem o objetivo de discutir as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP<sup>1</sup>) voltadas para a modalidade EJA entre 1995-2018, período em que o PSDB dominou o cenário político paulista, com ênfase nas políticas curriculares. Para tanto, fez-se levantamento da legislação federal e estadual sobre o tema nos sítios eletrônicos oficiais<sup>2</sup>. A partir do levantamento, procedeu-se à análise documental, conforme entendimento de Cellard (2008). Segundo o autor, a análise documental auxilia observar o processo de amadurecimento de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. Nesse sentido, a análise dos documentos (no caso, legislação federal e estadual) ao longo do período de mais de duas décadas permitiu perceber o processo de construção de políticas para a EJA a partir do movimento iniciado no âmbito do Estado, suas modificações e a consolidação de paradigmas e orientações.

### **A SEE/SP e o atendimento da EJA**

Segundo Goodson (1995), o currículo é uma construção social que tem que ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas. Ainda, segundo o autor (1990), “as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais” (p. 224). Assim, as análises aqui empreendidas têm como parâmetro compreender como seu deu a construção do currículo por meio da prescrição apresentada pela SEE/SP, não se perdendo de vista as relações de poder estabelecidas com outros parceiros, inclusive da iniciativa privada.

O ano de 1995 é um marco para as políticas públicas no país, dado o início de um amplo processo de Reforma do Estado Brasileiro. O documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Bresser Pereira, tinha como objetivo promover a reforma da administração pública com bases modernas e racionais. O corpo doutrinário

1 Atualmente, SEDUC- SP.

2 Em relação à legislação federal, a consulta foi realizada em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). A busca da legislação estadual foi realizada em [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br).

seguido pelo governo federal a partir desse momento procurou transformar o Estado seguindo o que se costumou chamar de Nova Gestão Pública (NGP), um conjunto de argumentos filosóficos e administrativos voltados à transformação da administração pública. De acordo com Dasso Jr. (s/d), para Luiz Carlos Bresser Pereira, a NGP era o pensamento único a ser aplicado à Administração Pública. Dentre os eixos básicos da NGP estão a profissionalização da gestão nas organizações públicas, estabelecimento de padrões de desempenho mediante avaliações, ênfase no controle e nos resultados, introdução da competição no setor público, uso de práticas gerenciais do setor privado na administração pública e ênfase na disciplina e na utilização de recursos mediante corte de gastos, com foco na maior economia e eficiência (DASSO JR., s/d).

As políticas educacionais brasileiras foram rapidamente organizadas mediante tal lógica. No caso de São Paulo, tal alinhamento iniciou já em 1995, dada a ideologia partidária em comum entre os governos estadual e federal.

A gestão Covas inicia em 1995 a longa permanência do PSDB no governo paulista. Na área da educação, dois atos legais inauguram as inúmeras alterações que ocorreriam na educação paulista.

O Decreto nº 40.673/96 (SÃO PAULO, 1996a) e a Resolução nº 169/96 (SÃO PAULO, 1996b) causaram grandes mudanças na rede paulista. O Decreto estabeleceu a Parceria Estado-municípios e a Resolução determinou a reorganização da rede, extinguindo as classes de ensino de suplência I (EFI) para EJA, passando a responsabilidade para os municípios. A oferta de EJA para EF II e EM permaneceu na rede oficial via ensino semipresencial, tele-salas e centros de EJA e também na iniciativa privada mediante autorização da SEE-SP. O Ciclo I (alfabetização e pós-alfabetização), por sua vez, não contou com tais controles, estando livre para a sociedade encontrar caminhos de atender à demanda.

No mesmo ano, a então Secretária da Educação Rose Neubauer recebeu proposta de convênio com o *Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário* Queiroz Filho (IBEAC), organização sem fins lucrativos fundada em 1981 por André Franco Montoro, dedicada à EJA. A gestão paulista decidiu por aderir ao caminho de parcerias público-privadas, apesar da responsabilidade atribuída após a LDB/96 (BRASIL, 1996a) aos municípios. Diferentes governos do PSDB no período analisado seguiram esse caminho que culminou no *Programa*

*Alfabetiza São Paulo*, em 2003. Inicialmente, o Programa só poderia ser oferecido por escolas parceiras da Escola da Família, mas em 2010 houve abertura para que organizações da sociedade civil interessadas fizessem a parceria.

Segundo Pastore (2014),

O Alfabetiza São Paulo não difere substancialmente de outras tantas iniciativas congêneres, exceto por sua escassa visibilidade. *Mantendo parcerias com as mesmas cinco ONGs, a SEE/SP não prevê, desde 1997, mecanismos que legitimem a participação das mesmas em detrimento de diversas outras existentes.* Não há edital ou seleção pública dos parceiros que intervêm na política (grifos nossos, p. 17).

As organizações que permaneceram durante dezessete anos como parceiras foram: IBEAC, Kolping, CCECAS, ITD e AlfaSol (PASTORE, 2014).

Pastore (2014) divide a relação da SEE-SP com as organizações da sociedade civil em três fases:

Em uma primeira fase, a mediação entre a Secretaria e as ONGs conveniadas foi meramente administrativa, sem que houvesse controle algum no aspecto pedagógico. A segunda fase foi marcada pelo início desse controle, aliado a uma tentativa de organização e registro mais sistemáticos da ação pela Secretaria, a cargo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). E a terceira fase coincide com a mudança da equipe pedagógica responsável pela gestão do Programa no órgão, resultando em uma tentativa de institucionalização, unificação e regulação do trabalho das ONGs (p. 36).

Uma das principais coleções utilizadas para o Ciclo I/EJA foi a *Viver e Aprender* (VÓVIO, 1998), de Cláudia Lemos Vóvio (coordenação), parceria da Ação Educativa com o MEC. O material tinha como principal eixo questões da vida cotidiana para promover a alfabetização e pós-alfabetização de adultos e serviu de apoio para várias entidades. Hoje se encontra disponível para *download* no Domínio Público.

A opção por delegar o atendimento da EJA – alfabetização e pós-alfabetização – a outras instituições da sociedade civil é uma prática que não se res-

tringe ao estado de São Paulo, como revelam os estudos de Di Pierro (2005), mas se reproduzem pelo país:

...estratégia largamente difundida foi o estabelecimento de parcerias com organizações sociais para a execução direta dos serviços educativos para jovens e adultos. Embora a maior parte dessas parcerias tenha origem em um movimento político de voluntariado, participação e educação popular (como é o caso dos Movimentos de Alfabetização – MOVA), as motivações altruístas das organizações sociais foram convergentes ao intuito dos governos de baratear os custos dos serviços de educação de jovens e adultos (p. 1124).

A autora aponta os riscos de se optar por tal modelo:

Os riscos dessa inesperada convergência são de três ordens: a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada; a tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos, e sua conversão em objeto da filantropia privada; a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais (p. 1124).

Em relação ao EF II e EM, a responsabilidade é atribuída aos estados e municípios, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cabendo à União função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (parágraf.1º, art.211). Nesse sentido, a gestão Covas, com a Resolução SE nº 1/2001 (SÃO PAULO, 2001a), promoveu a organização curricular da EJA (EF II e EM), estabelecendo a possibilidade de oferecimento presencial com frequência flexível nos Centros Estaduais de Educação Supletiva ou em telessalas (Telecurso 2000)<sup>3</sup>:

3 O *Telecurso 2º Grau* foi criado em 1978 como uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta – mantenedora da TV Cultura – e a Fundação Roberto Marinho. A Rede Globo também exibia os cursos. Em 1981 foi criado o *Telecurso 1º Grau*. Em 1986 a Fundação Roberto Marinho criou o “Novo Telecurso 2º Grau” em parceria com a Fundação Bradesco, que obteve

Artigo 1º - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ciclo II do ensino fundamental e de ensino médio, mantidos nas unidades escolares da rede estadual serão organizados de acordo com as diretrizes contidas na presente Resolução e na conformidade das seguintes alternativas: I – cursos presenciais, estruturados curricularmente conforme o disposto nas Resoluções SE 4 e 7 de 15 e 19-1-1998, respectivamente; II –  *cursos de frequência flexível e atendimento individualizado, desenvolvidos por meio do Telecurso 2000*; III –  *curso de frequência flexível e atendimento individualizado, conforme proposta pedagógica dos Centros Estaduais de Educação Supletiva* (grifos nossos).

De acordo com a Resolução, a organização curricular deveria seguir as orientações do MEC:

Artigo 2º - A organização curricular dos cursos de educação de jovens e adultos será composta:

I – por todas as disciplinas que compõem a Base Nacional Comum, conforme distribuição contida nas matrizes curriculares das Resoluções SE nº 4/98 para o ensino fundamental e para o ensino médio;

II – pela oferta obrigatória, na parte diversificada do currículo, de língua estrangeira moderna nos cursos correspondentes ao Ciclo II do ensino fundamental e de ensino médio (...)

Artigo 3º - Na estruturação dos cursos presenciais, observar-se-á duração mínima de 1600 e 1200 h de efetivo trabalho escolar, respectivamente, para os cursos correspondentes ao Ciclo II do ensino fundamental e de ensino médio (SÃO PAULO, 2001a).

Com o falecimento de Mário Covas em 2001, Geraldo Alckmin dá continuidade à gestão. Já nesse período, com a Resolução SE nº 116/2001(SÃO PAULO, 2001b), as competências e habilidades passam a ser a referência para os exames supletivos. As áreas de conhecimento são organizadas em: Linguagem, códigos e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias, conforme a divisão estabelecida pelo MEC. Cada área seria composta pelos seguintes componentes curriculares:

---

autorização para avaliar e certificar o curso com validade para prosseguimento de estudos em todo território nacional, em escolas e classes montadas em empresas.

1 – no Ensino Fundamental:

- a) Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna integrando a área de Linguagens e Códigos;
- b) Ciências Físicas e Biológicas e Matemática integrando a área de Ciências da Natureza e Matemática;
- c) História e Geografia integrando a área de Ciências Humanas.

2 – no Ensino Médio:

- a) área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna e Educação Artística;
- b) área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Física, Química, Biologia e Matemática;
- c) área de Ciências Humanas e suas Tecnologias: História e Geografia.

Artigo 2º – No Ensino Fundamental é facultativo o preenchimento das questões relativas à Língua Estrangeira Moderna.

A Resolução SE nº181/2002 (SÃO PAULO, 2002) regulamentou a organização e o funcionamento dos cursos de EJA, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino, e as formas de avaliação. Também deliberou sobre o perfil de professor que seria responsável pelo curso. Já estabelecia que os professores atuariam por disciplina ou área de conhecimento: “Dentre os docentes credenciados, as aulas serão atribuídas, preferencialmente, aos portadores de licenciatura plena na disciplina objeto da docência ou na área de conhecimento”. (SÃO PAULO, 2002).

Em 2005, no governo Claudio Lembo (que substituiu Alckmin que se licenciou para concorrer ao cargo de presidente da República), criou-se o Projeto Piloto Escola da Juventude pela Resolução SE nº 14/2005 (SÃO PAULO, 2005). Ligado às escolas que aderiram ao Programa Escola da Família, o Projeto visava o oferecimento de aulas aos finais de semana para o EM-EJA. A duração do curso era de 18 meses, em quatro módulos, tendo como orientadores alunos de graduação das áreas do EM. O currículo poderia ser organizado por componente curricular ou por área de conhecimento, abertura que facilitou a contratação de professores sem formação específica nas disciplinas (Matemática, Biologia, Sociologia etc.) tanto no programa quanto no ensino oficial, nas escolas públicas ou entidades conveniadas:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Piloto da Escola da Juventude, modalidade de ensino médio para jovens e adultos, que apresenta inovações de natureza pedagógica, de organização do espaço e tempo escolar, com a introdução de recursos tecnológicos.

Artigo 2º - O Projeto Escola da Juventude tem como objetivos:

- I - oferecer uma alternativa de estudo para jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, preferencialmente, nos fins de semana, integrada ao Programa Escola da Família, de modo a ampliar o acesso aos estudos do Ensino Médio dos jovens com escassas possibilidades de frequentar as várias modalidades de cursos ofertadas pelas escolas estaduais durante a semana;
- II - desenvolver uma metodologia de trabalho apoiada no uso das mídias impressa e eletrônica disponíveis nas escolas;
- III - desenvolver um currículo focado no tratamento de assuntos e questões contemporâneas, na inclusão digital, no exercício da leitura, da escrita, do raciocínio lógico, de modo a levar os jovens a ampliar a sua escolaridade; desenvolver seu repertório cultural; assim como suas potencialidades intelectuais e afetivas, e qualificar-se para o trabalho.

As exigências em relação a quem será o professor nesse projeto mudam. Agora, alunos em formação nas graduações também poderiam atuar na modalidade como orientadores de estudos:

Artigo 4º - Cada sala de aula terá o apoio de um Orientador de Estudos, que se responsabilizará pelo trabalho com os materiais impressos e digitais e pelas atividades presenciais.

§ 1º - Os Orientadores de Estudo serão alunos em fase de conclusão de curso de graduação, nas áreas do currículo do Ensino Médio, e terão domínio básico nas tecnologias.

No ano de 2009, a Indicação CEE nº 82/2009 (SÃO PAULO, 2009a) se apoiou no conceito de EJA definido pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000b) para promover a organização da modalidade no estado de São Paulo.

(...) são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se

mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade.

O objetivo apresentado na Indicação se voltava para o respeito às características e peculiaridades da população que procura a EJA. O oferecimento livre dos Anos Iniciais quanto à organização curricular, ao tempo de integralização e também quanto a quem poderá oferecer permaneceram nas orientações da Secretaria.

A Deliberação CEE 82/2009 (SÃO PAULO, 2009b), já na gestão de José Serra, trouxe novidades em relação ao currículo a ser oferecido para o EF II e EM modalidade EJA:

Art. 3º - Os currículos dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos serão estruturados pela equipe pedagógica da instituição de ensino, com fundamento nas disposições da Deliberação CEE nº 77/08 e tendo em vista as orientações constantes do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Art. 4º - O currículo para esta modalidade de ensino poderá ser organizado em áreas do conhecimento ou por componente curricular com detalhamento no Projeto Pedagógico.

Art.5º - Os cursos serão organizados em dois níveis, correspondentes, respectivamente, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio devendo ser desenvolvidos por meio de Projetos Pedagógicos específicos.

As orientações para o Exame Nacional de Certificação de Competências para a EJA (ENCCEJA) passaram a ser a referência para que as escolas organizassem seus currículos.

Também em 2009, a Resolução SEE nº 48/2009 (SÃO PAULO, 2009c) começou uma transição gradual nos cursos no que se refere ao novo material a ser utilizado que seria o do ENCCEJA, disponível para *download* no sítio do INEP, ratificando a relação avaliação externa-currículo:

Art. 4º - em se tratando de atendimento a aluno ingressante, as unidades escolares deverão:

I - nos cursos presenciais:

(...)

b) implementar, em caráter obrigatório, as orientações e os procedimentos metodológicos contidos nos materiais didáticos de apoio ao ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos;

É curioso observar na mesma resolução o perfil de professor exigido para tais cursos:

Art. 7º - com relação à atribuição de aulas, observar-se-á que:

a) no Ensino Fundamental, no caso da área:

1. De Linguagens e Códigos, as aulas deverão ser atribuídas ao Professor/Orientador de Aprendizagem, portador de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Estrangeira Moderna, *que ficará responsável pela docência de Arte*, sendo que, as de Educação Física serão atribuídas ao portador da licenciatura específica;

2. da Matemática e das Ciências da Natureza, ao portador de *Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática*;

3. das Ciências Humanas, ao portador de *Licenciatura Plena em História ou Geografia* ou ao portador de *Licenciatura em Estudos Sociais* com habilitação em História ou em Geografia;

b) no Ensino Médio, à exceção de Matemática, Física, Química e Biologia, cujas aulas serão atribuídas aos portadores da respectiva licenciatura específica, *as aulas serão atribuídas por área*, sendo que, no caso da área de Linguagens e Códigos, deverá ser observado o disposto no item 1 da alínea “a” do inciso II deste artigo e, na área de Ciências Humanas, as aulas deverão ser atribuídas ao docente devidamente habilitado em História ou Geografia que ficará responsável pelo desenvolvimento de todos os conteúdos que integram essa área (Grifos nossos).

Observa-se que para a área de Ciências Humanas não há a preocupação em contratar professor com formação específica para cada disciplina, como ocorre com a área de Matemática, por exemplo. Já na área de Linguagens e Códigos, o professor formado em Letras será responsável pela área de Arte. Resgata-se, ainda, a ideia de habilitações previstas na reforma educacional dos anos 1970. Um exemplo é a licenciatura plena em Ciências, assim como a licenciatura plena em Estudos Sociais com habilitação em História e Geografia.

A Instrução CENP, de 18-8-2009 (SÃO PAULO, 2009d) reforçou a orientação de que o currículo da EJA – EFII e EM - seria o material do ENCCEJA.

A Deliberação CEE nº 95/2010 (SÃO PAULO, 2010) estabeleceu, por sua vez, seguindo determinação federal, que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizado preliminarmente como meio de acesso ao ensino superior, também certificaria para o EM, assim como o ENCCEJA.

Em termos de infraestrutura e material pedagógico para a modalidade, há peculiaridades que merecem destaque.

O governo estadual paulista possuía até 2019, segundo seu sítio eletrônico, 1.078 escolas regulares que ofereciam EF II e EM - EJA e 31 Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos (CEEJA) localizados em várias cidades do estado. Nos CEEJA, a frequência é flexível (modalidade semi-presencial): o aluno estuda em casa e vai à instituição para dirimir dúvidas com orientadores das disciplinas. O material utilizado pelo CEEJA se chama “Mundo do Trabalho” e foi elaborado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) em parceria com a SEE/SP. A Fundação Carlos Alberto Vanzolini se responsabilizou pela gestão do processo de produção editorial do material, assim como da concepção do ambiente virtual. Para o EF II são quatro volumes para cada disciplina (Arte, Ciências, Geografia, História, Inglês, Português, Matemática) e para o EM, três volumes por disciplina (Língua Portuguesa, Arte, Inglês, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Matemática, Biologia, Ciências, Física e Química). Conforme dados da SEE/SP, o material didático para os estudantes está disponível para *download*.

No que se refere às escolas que oferecem EJA presencial, no entanto, não há, no sítio eletrônico da SEE/SP, qualquer referência a material específico para alunos ou professores da modalidade, como pode se observar no *print* abaixo:



Fonte: Sítio da SEDUC/SP <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos> em 09/12/2019.

Do ponto de vista pedagógico e da função docente, isso pode ser visto como um ganho, uma vantagem, já que cada escola teria autonomia para organizar seus currículos, de acordo com seus alunos e a realidade local. No entanto, a diferença entre o número de matrículas na modalidade presencial e semipresencial é significativa, como revelaram os dados da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, 2020). Em 2018, havia 173.948 alunos matriculados no EM, presencial (76,1% do total de matrículas) e 63.346 na modalidade semipresencial (26,7% do total de matrículas). No EF II, essa distância entre o número de matrículas na modalidade presencial e semipresencial diminui: são 34.316 (55,3%) na modalidade presencial e 27.746 (44,7%), no semipresencial. Assim, outra hipótese, a ser averiguada, pode ser levantada: o custo com material impresso para todos os alunos matriculados na EJA e seus professores seria significativo para a SEE-SP e sua opção foi não fornecer tais recursos. Já para a modalidade semipresencial, o material está disponível de forma virtual, sendo opção do aluno imprimi-lo ou não.

No que se refere à infraestrutura, a Resolução SE 02/2016 (SÃO PAULO, 2016), em seu artigo 2º, estabeleceu o número máximo de alunos por sala de aula:

As classes de alunos serão constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis e na conformidade dos seguintes referenciais numéricos:

I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental;

II - 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental;

III - 40 alunos, para as classes de ensino médio;

IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio.

Percebe-se que as salas destinadas à EJA presencial, em termos de número de alunos, são as maiores em comparação ao ensino regular.

### **Algumas considerações**

Mediante os dados coletados a partir da pesquisa realizada, fica claro o tratamento marginal destinado à EJA em detrimento ao ensino público regular. A falta de material didático específico para a EJA presencial – o que não ocorre com o ensino regular que recebe os “Cadernos do Aluno” e “Cadernos do Professor” –, o número superior de alunos da EJA por sala permitido pela legislação estadual quando comparado ao ensino regular, a gradual flexibilização da legislação relativa às exigências de formação acadêmica daqueles que se responsabilizariam pelas salas de EJA – num claro movimento de desvalorização da docência na modalidade –, e o desinteresse em desenvolver um currículo paulista para a EJA são alguns dos dados que nos levam a inferir que há um tratamento diferenciado da SEE-SP para com a modalidade. Tal constatação é representativa da situação analisada por Haddad e Siqueira (2015) em relação ao restante do país: “A EJA permanece marginal entre as políticas educacionais, além do seu baixo prestígio junto à sociedade brasileira” (p.108).

Dado o contexto apresentado, é fundamental que novas pesquisas sejam realizadas a partir da perspectiva das escolas e de seus profissionais. A situação do oferecimento da EJA semipresencial e presencial e as implicações das orientações curriculares da SEE-SP sobre o trabalho de professores e gestores são algumas das questões que demandam novos estudos.

## Referências

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF – *Indicador de alfabetismo funcional: Relatório 2018*. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3Mk-wxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 5 mar. 2020.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. (S.l: s.n.), 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: MARE, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília: 1996b.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB1/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: 2000a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). *Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília: 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar. Microdados 2008-2013*. INEP: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentosacessar>>.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DASSO JÚNIOR, Érico Aragon. “Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal, s/d. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

- DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. *Gestão Escolar*, São Paulo, v. 6, n. 31, 2014a.
- \_\_\_\_\_. O impacto da inclusão da EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014b.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FDE. *Educação Básica no estado de São Paulo: evolução das matrículas*. Ano de referência: 2019. No. 4 -2020. FDE: 2020.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n. 2. Porto Alegre, p. 177-229, 1990.
- HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIF*. Vitória: ES, v.1, n.2, p. 88-110, jul./dez.2015.
- IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: educação 2018. IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em: 20 de mar. 2019.
- PASTORE, Juliana Dias. *Programa Alfabetiza São Paulo: análise da política estadual de alfabetização de jovens e adultos (1997/2013)*. 2014. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005.
- SÃO PAULO. *Decreto – lei nº 40.673*, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, com o objetivo de desenvolver o ensino fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos Estadual e Municipal. São Paulo, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Resolução nº 169*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes para a continuidade do Programa de Reorganização da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. DOE, Poder Executivo, 106 (223). SÃO PAULO, 1996b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Resolução SE nº1*, de 22 de outubro de 2001. Dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: 2001a.

- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Resolução SE nº 116*, de 22 de outubro de 2001. Dispõe sobre os exames supletivos de Educação Básica na rede estadual de ensino. São Paulo: 2001b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Resolução SE nº 181*, de 19 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino. São Paulo: 2002.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Resolução SE nº 14*, de 17 de janeiro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude. São Paulo: 2005.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Indicação CEE nº 82*, de 18 de janeiro de 2009. Estabelece diretrizes para a oferta de Cursos de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. São Paulo: 2009a.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE nº 82*, de 16 de março de 2009. Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. 2009b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Resolução SEE nº 48*, de 24 de julho de 2009. Dispõe sobre a implementação, nas unidades escolares estaduais, das diretrizes dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Deliberação CEE nº 82/2009. São Paulo: 2009c.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Instrução CENP, de 18-8-2009. São Paulo: 2009d.
- \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação Deliberação. *CEE nº 95/2010. Estabelece normas para certificação de alunos de Ensino Médio através do ENCCEJA/ENEM-2009*. São Paulo: 2010.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. *Resolução SE nº 2*, de 8 de janeiro de 2016. Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: 2016.
- VÓVIO, Claudia Lemos (coord.). *Viver, aprender: educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998.

# Educação em espaços de privação de liberdade no estado de São Paulo<sup>1</sup>

*Marieta Gouvêa de Oliveira Penna*

*Isabel Melero Bello*

*Ana Carolina Colacioppo Rodrigues*

## **Introdução**

Apresenta-se parte de pesquisa que investiga a política educacional do estado de São Paulo implementada no período 1995-2018, sob o comando do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Estudiosos como Souza (2002), Sá (2019), entre outros, evidenciaram a racionalidade instrumental presente na formulação da política educacional no Estado de São Paulo. Parte-se de compreensão sobre a lógica presente em tal política como expressão do neoliberalismo, entendido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

O foco é analisar a formulação da política estadual no que se refere à promoção da educação básica em espaços de privação de liberdade, nas prisões na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); e na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), ensino regular. Entende-se que tal política modela o currículo e estabelece as possibilidades educacionais a serem efetivadas nas escolas nesses contextos.

Como afirma Gimeno Sacristán (2000, p.17), “O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”, que se apresenta às escolas e seus professores carregado de supostos que se fazem necessários decifrar. O âmbito da atividade político-administrativa prescreve o currículo a ser desenvolvido nas escolas que, ao se efetivar, por certo é submetido a

---

1 Uma versão deste texto foi publicada na *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)*, v. 45, p. 1-20, 2021.

interpretações. Mas, de todo modo, ao ser prescrito, adota uma determinada estrutura que o condiciona, em alguns aspectos.

Entende-se que a educação em prisões e em unidades de internação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas deva ser pautada pela lógica do direito e pela promoção de uma educação emancipadora (ONOFRE, 2007). A política educacional para a promoção da educação básica em contextos de privação de liberdade necessita ser compreendida como um direito juridicamente protegido, e por isso, “é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições” (CURY, 2008, p. 296). A educação é expressa como um direito a partir do disposto nas legislações que a regulamentam, a saber: a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984); a Constituição Federal (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2010), as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Também, se faz necessário considerar as especificidades presentes em instituições destinadas ao cumprimento de pena de privação de liberdade, subordinadas às dinâmicas de punição e coerção, em ambiente hostil e que promove a anulação dos sujeitos (GOFFMAN, 1999).

O recorte da pesquisa que aqui se apresenta foi realizado tendo como procedimento metodológico a análise dos documentos oficiais que implementaram a política estadual para a educação básica em contextos de privação de liberdade, obtidos no sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo,<sup>2</sup> analisados em sua sequência cronológica, a fim de se captar a lógica pertinente à sua implantação. Para tanto, foi elaborado um protocolo para a extração de dados dos documentos, entendidos como fonte de informações relacionadas ao contexto social global, buscando abranger a conjuntura política, econômica, social e cultural na qual ocorreu a sua produção (CELLARD, 2008). Também, foi realizado no banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um mapeamento das teses e dissertações que tiveram por foco a discussão da temática.

---

2 <https://www.educacao.sp.gov.br/>.

### **A educação básica nas prisões em São Paulo**

Até 1979 a educação nas prisões no estado de São Paulo era realizada por meio do comissionamento de professores da rede pública estadual. Segundo Portugues (2001), o cancelamento desse comissionamento provocou uma lacuna no atendimento da educação escolar nas prisões, que de todo modo funcionava aos moldes da educação oferecida a crianças e adolescentes, desconsiderando a especificidade do contexto prisional e de sua população. Ainda de acordo com o autor, “O calendário escolar, o material didático, os processos de avaliação e promoção de séries eram análogos aos do ensino destinado às crianças”. (PORTUGUES, 2001, p. 261).

A partir de 1987, a Fundação Manoel Pedro Pimentel (Funap), vinculada à Secretaria da Justiça, e após sua criação, à Secretaria da Administração Penitenciária, passou a se responsabilizar pelas ações educativas nos presídios. O atendimento educacional nas escolas dava-se por meio de um quadro de monitores contratados pela Funap, que era completado com monitores contratados entre a população carcerária (PORTUGUES, 2001). Para a certificação daqueles que terminassem a escolarização, recorria-se ao Centro de Exames Supletivos (CESU).

De acordo com Leme (2018, p. 20), nesses anos de atuação, a Funap “(...) implantou e desenvolveu nas unidades prisionais do Estado ações de educação formal e não formal, como qualificação profissional, atividades artísticas e culturais, zelando por um modelo integral de formação ou como uma educação ao longo da vida”, buscando enfrentar o dilema existente entre os processos educativos e punitivos.

A educação nas prisões em São Paulo passou por modificações a partir da aprovação das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (Resolução CEB/CNE n. 04, de 9 de março de 2010) (BRASIL, 2010), que conferiu a responsabilidade pela educação nas prisões às Secretarias de Estado da Educação, em parceria com os órgãos que possuíam tal encargo nos diferentes Estados. Na legislação, especifica-se que será financiada com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a promulgação das Diretrizes, no estado de São Paulo foi criado um Grupo de Trabalho composto por representantes da Casa Civil, da Secretaria da Administração Penitenciária (SAP); da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECT) e da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) (Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011) (SÃO PAULO, 2011a). Esse grupo instituiu o Programa de Educação nas Prisões (PEP) que, em seu artigo primeiro, descreve como finalidade de tal Programa “oferecer ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior aos presos nos estabelecimentos penais”.

Sobre a educação básica, entre os anos de 2011 e 2012, ocorreu uma transição das atribuições da Funap para a Secretaria de Estado da Educação, que efetivamente assumiu a responsabilidade pela educação escolar nas prisões em São Paulo em 2013 (LEME, 2018), o que pode ser verificado com a legislação promulgada, que detalha tal atendimento.

Quanto à oferta de ensino profissionalizante nas unidades prisionais, foi possível levantar que segue sob responsabilidade da Funap que, de acordo com informações obtidas em seu sítio,<sup>3</sup> tem por missão institucional “planejar, desenvolver e avaliar, no âmbito estadual, programas sociais nas áreas da assistência jurídica, da educação, da cultura, da capacitação profissional e do trabalho para as pessoas que se encontrem privadas de liberdade”. Para Leme (2018), o fato de a formação profissional estar apartada da formação na educação básica é uma das fragilidades do currículo desenvolvido nas escolas situadas nas unidades prisionais, após a SEE-SP<sup>4</sup> assumir a sua responsabilidade.

No que se refere ao detalhamento da oferta da educação básica, a Resolução SE 64, de 13 de junho de 2012 (SÃO PAULO, 2012a) especifica as atribuições de responsabilidades. A SEE-SP ficou responsável pela oferta de escolarização na educação básica, na modalidade EJA – ensino fundamental e ensino médio, devendo disponibilizar materiais didático-pedagógicos; acompanhar e supervisionar o desenvolvimento das ações; promover a certificação

3 Endereço eletrônico: <http://www.funap.sp.gov.br/site/>. Acesso em 19 de agosto de 2019.

4 Embora hoje a Secretaria da Educação de São Paulo seja denominada SEDUC, optou-se por manter tal como disposto nos documentos consultados.

dos alunos; acompanhar a escrituração da vida escolar dos estudantes; promover ações de formação para os profissionais envolvidos na ação educativa.

Para a Secretaria da Administração Penitenciária (SAP), as atribuições referem-se ao apoio logístico para que a educação escolar ocorra; promoção de estrutura física; oferecimento de pessoal de apoio necessário ao desenvolvimento dos trabalhos; realização dos registros do aproveitamento, frequência e vida escolar dos alunos nos instrumentos e nos sistemas específicos para esse fim. (SÃO PAULO, 2012a)

A Funap, de acordo com o disposto no documento, ficou responsável pelo oferecimento de monitores presos e outros profissionais necessários à realização dos trabalhos educacionais desenvolvidos nas escolas em funcionamento dentro das Unidades Prisionais; por promover formações específicas sobre o sistema organizacional prisional e disponibilizar o mobiliário escolar (SÃO PAULO, 2012a). Com relação aos monitores presos, Leme (2018) indica que, aos poucos, perderam as atribuições de apoio aos professores. Sobre a formação específica, Silva (2017) identificou que os professores que assumiram classes no sistema prisional para atuar no início do ano letivo de 2013 receberam uma formação relacionada ao sistema prisional. Tal formação, segundo relato dos professores, ocorreu uma única vez.

A Resolução específica também os horários de oferta de aulas, que deverão ocorrer nos períodos da manhã e da tarde, e no período noturno “nas unidades prisionais destinadas ao cumprimento de penas privativas de liberdade em regime semiaberto e nos Centros de Ressocialização, avaliados os critérios de segurança” (SÃO PAULO, 2012a). Sobre esse aspecto, Portugues (2001) destaca que a escola, ao funcionar no mesmo horário que as oficinas de trabalho, acaba ficando em segundo plano para aqueles que se encontram na situação de detentos, uma vez que no geral optam pelo trabalho, que lhes assegura alguma remuneração.

Na sequência, a Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de janeiro de 2013 (SÃO PAULO, 2013) detalha o atendimento educacional, considerando que a educação básica “será implementada mediante projeto pedagógico próprio, na modalidade EJA, de modo a atender a multiplicidade de perfis, interesses e itinerários escolares da clientela”. A organização das turmas será por meio da organização de classes multisseriadas e de frequência flexível, com a orga-

nização curricular estruturada em semestres letivos (termos), sendo quatro semestres letivos para o ensino fundamental e três semestres letivos para o ensino médio. A organização das turmas ficará a cargo dos professores e dos funcionários dos estabelecimentos penais. Ainda, especifica que o aluno poderá “a qualquer momento, ser deslocado para outro termo, caso se constate a necessidade de superar dificuldades ou de avançar no processo de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013). As classes deverão ter no máximo 20 alunos quando se tratar de ensino fundamental, e 30 alunos quando se tratar de classes de ensino médio. As classes assim formadas integrarão o quadro de classes da unidade escolar vinculadora mais próxima à unidade prisional.

A Resolução (SÃO PAULO, 2013) trata também da contratação dos professores que deverão estar inscritos no processo regular anual de atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino e efetuar inscrição específica o projeto PEP.<sup>5</sup> A atribuição de aulas é efetuada por área de conhecimento e realizada pelo diretor da unidade escolar vinculadora com a seguinte disposição de prioridade: I – docente ocupante de função-atividade, II – candidato à docência que tenha sido aprovado no processo seletivo, previsto pela Lei Complementar 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009). Em relação à formação inicial exigida aos professores, a resolução prevê que as aulas serão atribuídas por área de conhecimento, preferencialmente ao professor portador de diploma de licenciatura plena (SÃO PAULO, 2013).

Com relação à atribuição de classes, Silva (2017) aponta indícios de precarização do trabalho docente, pois além da contratação precária, como Ocupantes de Função Atividade (servidores admitidos em caráter temporário), “as aulas são atribuídas por áreas de conhecimento e os professores não têm formação inicial para lecionar todas as disciplinas que lhe são atribuídas, o que aponta indícios da desvalorização do Estado com a escolas prisionais” (SILVA, 2017, p. 172).

Na escola vinculadora, o Professor Coordenador deverá acompanhar os trabalhos das classes do PEP, responsabilizando-se pela formação dos profes-

---

5 A Resolução SE nº 03, de 28-1-2011 dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas organiza as formas de contratação de professores por Projetos de Pasta.

sores e devendo realizar visitas às classes da unidade prisional. O trabalho do Professor Coordenador será avaliado pelo diretor e pelo supervisor de ensino.

Na sequência dos documentos analisados, a Resolução Conjunta SE-SAP-2, de 30/12/2016 (SÃO PAULO, 2016a) retoma e detalha as responsabilidades institucionais na oferta da educação básica na modalidade EJA a fim de garantir que ocorra:

(...) na conformidade do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Resoluções CNE-CEB-2/2010 e 4/2016, mediante a implementação de ações didático-pedagógicas compatíveis com as demandas que caracterizam esse alunado (...), visando a sua reinserção social e educacional (SÃO PAULO, 2016a).

De acordo com a Resolução (SÃO PAULO, 2016a), ocorrerá “a constituição de classes de modo a atender a multiplicidade de perfis, interesses e itinerários escolares dos alunos, com multisseriação sempre que necessário”. Ainda, estabelece necessidade de utilização de metodologias flexíveis e temas transversais, considerando os conhecimentos e as experiências anteriores acumuladas pelo aluno. A SEE-SP fica obrigada a disponibilizar materiais escolares e de apoio pedagógico. Os materiais didáticos e paradidáticos serão os disponíveis na rede estadual de ensino, “em consonância com o Currículo do Estado de São Paulo, como referência para o trabalho pedagógico, e de metodologias de ensino flexíveis que atendam à rotatividade e à heterogeneidade das trajetórias escolares dos alunos”, indicando uma contradição, uma vez que tal material é padronizado, dificultando a utilização de metodologias flexíveis. Ainda, estabelece que: “Observada a organização dos estudos, de que trata a presente resolução, as matrizes curriculares dos cursos de EJA, diurno ou noturno, oferecidos no sistema prisional, serão estruturadas por áreas de conhecimento da base nacional comum” (SÃO PAULO, 2016a).

Sobre a contratação do professor, especifica que após ser credenciado e aprovado em processo seletivo realizado pela Diretoria de Ensino, deverá passar por entrevista “preferencialmente efetuada em conjunto entre a Diretoria de Ensino e representante do estabelecimento penal”. Ainda, estabelece para contratação a seguinte ordem de prioridade, mantendo a condição de precarização na forma de contratação dos professores (SÃO PAULO, 2016a).

1. Docente em situação de adido;<sup>6</sup> 2. Docente ocupante de função-atividade, que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais; ou 3. Docente contratado, nos termos da Lei Complementar 1.093/2009, (SÃO PAULO, 2016a).

O currículo deverá ser organizado por áreas de conhecimentos, de acordo com a base nacional comum, tal como detalhado na Resolução Conjunta SE-SAP-2, de 30/12/2016 (SÃO PAULO, 2016a), em seu artigo 5º:

1. No Ensino Fundamental - Anos Iniciais: cursos de duração e organização livres, com foco na especificidade do processo de alfabetização de adultos; 2. No Ensino Fundamental - Anos Finais: a) área de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Arte (em suas diferentes linguagens cênicas, plásticas, visuais e musicais) e Educação Física; b) área de Matemática: Matemática; c) área de Ciências da Natureza: Ciências, Físicas e Biológicas; d) área de Ciências Humanas: História e Geografia; 3. No Ensino Médio: a) área de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Arte (em suas diferentes linguagens cênicas, visuais, plásticas e musicais) e Educação Física; b) área de Matemática: Matemática; c) área de Ciências da Natureza: Física, Química e Biologia; d) área de Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Leme (2018) em seu estudo sobre a proposta curricular presente na Resolução Conjunta SE-SAP-2 de 30/12/2016 (SÃO PAULO, 2016a), destaca que seu detalhamento não contempla as atividades não formais ou complementares que, de seu ponto de vista, poderiam possibilitar uma formação que vá além do currículo formal e que permita trabalhar com as especificidades contextuais e que, em suas palavras, “historicamente eram oferecidas nas prisões e que são priorizadas pelas Diretrizes Nacionais” (LEME, 2018, p. 103). Para Leme (2018) a matriz curricular adotada não contempla as especificidades e necessidades do contexto prisional, além de ser omissa quanto aos aspectos culturais e de profissionalização.

---

6 O professor adido é o titular de cargo que não consegue classe na sua disciplina objeto de concurso, na Unidade Escolar onde está classificado.

Na sequência da publicação dos documentos, a Resolução SE 20, de 26-2-2018 (SÃO PAULO, 2018) estabelece a necessidade de procedimentos que assegurem a esse público-alvo a oportunidade de acesso à documentação escolar comprobatória de estudos realizados entre 2011 a 2012, período de transição entre as responsabilidades da Funap e da SEE-SP pela educação nas unidades prisionais do Estado.

Para além das questões acima evidenciadas, ao se investigar a educação escolar nas prisões é relevante atentar para o fato de a promulgação das Diretrizes Nacionais para a educação nas prisões (BRASIL, 2010) se dar a partir de intenso debate na sociedade. Trata-se de um passo importante para a garantia desse direito, ao reafirmar a oferta dessa educação na modalidade EJA, superando a prática limitada à oferta de ações não formais, e com a clara destinação de recursos a partir do Fundeb (MOREIRA, 2017). No entanto, de acordo com Leme (2018), tal destinação de recursos não tem sido suficiente para suprir a necessidade de oferta de vagas nas prisões paulistas. Sobre esse aspecto do debate Julião (2016, p. 28) adverte que, embora constituída como um direito, garantido em diversos documentos, como a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), e as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2010), “dados divulgados pelo Ministério da Justiça, em 2015, referentes a 2014, revelam que apenas 58.750 (10,92%) dos apenados no país estavam participando de alguma atividade educativa no cárcere”. De acordo com informações do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen (BRASIL, 2017), a partir de dados coletados com 70% da população encarcerada em 2016:

(...) 17,75% da população prisional brasileira ainda não acessou o ensino médio, tendo concluído, no máximo, o ensino fundamental. Entre a população que se encontra no ensino médio, tendo concluído ou não esta etapa da educação formal, temos 24% da população privada de liberdade (BRASIL, 2017, p. 34).

No estado de São Paulo, a partir dos dados disponibilizados pelo Infopen (BRASIL, 2017), somando-se aqueles que possuíam o ensino fundamental in-

completo aos analfabetos e alfabetizados sem cursos regulares, chega-se a 50% da população carcerária, evidenciando flagrante descumprimento do acesso à educação a esses homens e mulheres ao longo de suas vidas, direito ao qual deveriam ter acesso estando encarcerados, até mesmo como parte de processo que contribua para a sua reinserção social.

### **A escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação**

Até 2003 a Fundação Bem-Estar do Menor (Febem) era responsável por abrigar crianças e adolescentes abandonados, em situação irregular, além de jovens infratores. De acordo com Lopes (2006, p. 31), a Resolução Conjunta SE/SCFBES n. 1 de 11 de novembro de 1994, que trata do ensino de 1º Grau na Febem, estabelece que tal escolarização deverá ocorrer “por meio de classes de 1ª a 4ª série ensino de 1º Grau, regulares e supletivo, vinculadas a unidades escolares estaduais”. A educação escolar ocorria nos moldes da educação oferecida nas escolas regulares, em salas multisseriadas. O aspecto educativo não era prioridade no cumprimento de medidas de internação, caracterizando-se por instituição marcada pela violência (SANTOS, 1997).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069/90 (BRASIL, 1990), ocorre um movimento no sentido de garantir a proteção integral da criança e do adolescente, em que pese a enorme distância existente entre o instituído e o efetivado, em especial no que se refere às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O documento faz distinção entre as medidas de proteção e as medidas socioeducativas, estas últimas referidas a adolescentes autores de ato infracional. A partir de então, a Febem passa a atender apenas adolescentes autores de ato infracional.

No que se refere à escolarização desses adolescentes, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (BRASIL, 1996), é divulgada a Resolução SEE nº 61, de 14 de abril de 1998 (SÃO PAULO, 1998), que dispõe sobre autorização de funcionamento de classes de atendimento à Febem e estabelece que:

Artigo 1º - Fica autorizada a organização e o funcionamento de classes de curso supletivo correspondente ao ensino fundamental e ao ensino médio para atendimento às necessidades de escolaridade da clientela da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, e das instituições que mantiverem convênio com a FEBEM para a mesma finalidade (SÃO PAULO, 1998).

Em consonância com o ECA (BRASIL, 1990), que enfatiza o caráter educativo do cumprimento das medidas de internação e semiliberdade, a Resolução Conjunta SE/SJEL 2, de 30-9-2003 (SÃO PAULO, 2003a) subordina a Febem à Secretaria de Estado da Educação.

A fim de organizar o atendimento escolar, é promulgada a Resolução SE - 109, de 13-10-2003 (SÃO PAULO, 2003b), que estabelece o funcionamento de classes de Ensino Fundamental e Médio regulares e de EJA, a fim de “garantir o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola; implementar uma ação educativa que atenda às necessidades e características dessa clientela (SÃO PAULO, 2003b). A escolarização se dará mediante articulação entre a Febem e as escolas estaduais, considerando o mesmo calendário letivo, estando previsto o acompanhamento das atividades pela supervisão escolar. Quanto aos professores, a Resolução prevê sua contratação e capacitação, e ainda “o fornecimento do material didático-pedagógico específico dos projetos promovidos pela Secretaria da Educação e aqueles por ela elaborados e disponibilizados para a rede estadual” (SÃO PAULO, 2003b).

É detalhado que o trabalho a ser desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória (UIP) e nas Unidades de Internação (UI) terão características próprias, em conformidade com as especificidades de seus atendimentos. Com relação às UIP, “a escolarização dar-se-á por meio do Projeto Educação e Cidadania que garante uma organização curricular diferenciada, atendendo o caráter transitório do aluno em situação de internação provisória”. O projeto deverá se organizar a partir de eixos norteadores (Cidadania, Ética, Identidade), prevendo que “A metodologia utilizada deverá atender a essa proposta curricular específica com ênfase em Projetos de Trabalho que tratem de temas de caráter reflexivo e subtemas com finitude em cada dia” (SÃO PAULO, 2003b). Ainda, estabelece que a avaliação ocorrerá por meio de registros diários, a serem consideradas na continuidade dos estudos. O agru-

pamento de alunos não se dará pelo critério de seriação, ou seja, serão salas multisseriadas, com um limite de quinze alunos por turma.

Com relação às UI, tem-se que “a escolarização dar-se-á por meio de ensino regular, classes de aceleração, educação de jovens e adultos ou projetos específicos que atendam às características próprias da clientela”. Quanto à contratação dos professores, a Resolução SE - 109, de 13-10-2003 (SÃO PAULO, 2003b) estabelece que as atividades escolares serão assumidas preferencialmente por docente portador de licenciatura plena em uma das disciplinas do currículo do ensino fundamental, prevendo capacitação específica quanto ao projeto em que irá atuar.

Em 2006, com a promulgação da Lei 12.469/06 (SÃO PAULO, 2006), a Febem passou a chamar Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA), do que decorreu a desativação de grandes complexos até então existentes (CARVALHO, 2017), e a diminuição de número de internos por Centro de Atendimento (OLIC, 2013).

Os processos de escolarização passaram a ser regulados pela Resolução SE-15, de 3 de fevereiro de 2010 (SÃO PAULO, 2010), que estabelece o Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE), a ser desenvolvido nas classes de Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas Unidades de Internação. Nas classes das Unidades de Internação provisória, permanece vigorando o Projeto Educação e Cidadania.

De acordo com o documento, o Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE) deverá ocorrer por meio da organização curricular em blocos semestrais com duração de cem dias, de modo a corresponder:

No Nível I – estudos correspondentes às quatro séries ou cinco anos iniciais do ensino fundamental, com duração de até 4(quatro) anos letivos; b) no Nível II – estudos correspondentes às quatro séries/ anos finais do ensino fundamental, com duração de, até 4(quatro) anos ou 8(oito) semestres letivos; c) no Nível III – estudos correspondentes às três séries do ensino médio, com duração de até 3 (três) anos ou 6 (seis) semestres letivos.

Ainda, estabelece a implementação, no Ensino Fundamental I, do Programa “Alfabetiza São Paulo”, bem como a adequação de conteúdos e

materiais didáticos divulgados pela Secretaria Estadual da Educação para o Ensino Fundamental e Médio regulares.

A Resolução SE nº 03, de 28-1-2011 (SÃO PAULO, 2011b), dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas, organiza as formas de contratação de professores por Projetos da Pasta. Com relação aos docentes que atuarão na Fundação CASA, dispõe que as classes ou aulas serão atribuídas pelo diretor da unidade escolar vinculadora, “aos docentes não efetivos e aos candidatos à contratação temporária, inscritos no processo regular de atribuição de classes/aulas e também especialmente para esse projeto”, evidenciando precarização do trabalho docente quanto às formas de contratação.

No âmbito federal, em 2012, ocorreu a promulgação a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012). De acordo com Carvalho (2017), o objetivo foi o de garantir a natureza pedagógica da medida socioeducativa, atendendo a demandas de diversos atores e de políticas públicas e sociais.

A fim de “aprimorar as condições que assegurem aos adolescentes e jovens, que se encontram nas Unidades de Internação da Fundação CASA, efetivas oportunidades de prosseguirem em seu itinerário escolar” a SEE-SP promulgou a Resolução SE nº 06, de 19 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012b), que altera o Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, ao prever a organização curricular “estruturada em anos/séries anuais, com duração de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, em horas-aula com duração de 50 (cinquenta) minutos cada e a distribuição das disciplinas e as cargas horárias previstas nos Anexos I, II e IV da Res. SE-98, de 24.12.2008” (SÃO PAULO, 2012b). Quanto ao material didático, dispõe que será o mesmo das escolas regulares, “elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, à luz dos princípios, conteúdos e procedimentos metodológicos contidos nos documentos implementadores do currículo oficial da Rede Estadual de Ensino de São Paulo” (SÃO PAULO, 2012b). Embora a legislação preveja a utilização do mesmo material disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação, em seu estudo, Oliveira (2010) afirma que tais materiais não foram entregues à Unidade de Internação em que fez a pesquisa, o que demonstra o descompromisso com essa população e com os professores responsáveis.

Pelo exposto na Resolução SE n. 06, de 19-1-2012 (SÃO PAULO, 2012b), o atendimento educacional poderá ser realizado por meio de turmas constituídas por alunos de diferentes anos/séries, quando necessário. Quando um adolescente chegar a uma Unidade de Internação deverá, no prazo máximo de dez dias, realizar avaliação diagnóstica em Matemática e Língua Portuguesa, a fim de definir sua classificação. O certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio será expedido pela escola vinculadora. As atividades educativas na Fundação CASA serão acompanhadas por Professor Coordenador da Escola Vinculadora, responsável também por ministrar cursos de capacitação visando a melhoria da prática em sala de aula. Esse professor contará com o auxílio de outros Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. Todo trabalho será também acompanhado pela respectiva Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2012b).

Na sequência, em 2016, a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), tendo por base o Parecer CNE/CEB nº 8, de 07 de outubro de 2015 (BRASIL, 2015), definiu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, estabelecendo princípios que deverão nortear tal atendimento, tais como a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos; o estabelecimento de estratégias de aprendizagem adequadas às necessidades dos estudantes; o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência; entre outros.

A fim de atender ao disposto nas Diretrizes Nacionais, o governo de São Paulo elaborou em 2016 o “Documento Orientador Conjunto nº 01 – Procedimentos para a garantia de acesso à Educação Básica aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado: orientações gerais aos funcionários da SEE-SP e da Fundação CASA” (CARVALHO, 2017, p. 65).

A Resolução SE n. 13, de 29-1-2016 (SÃO PAULO, 2016b), estabelece que se houver a suspensão das aulas nas UI por rebelião ou qualquer outro motivo, o professor deverá cumprir as horas de trabalho na unidade vinculadora, atuando no Projeto Apoio à Aprendizagem.

Na sequência, a Resolução Conjunta SE-SJDC-1, de 10-1-2017 a fim de (...) “otimizar o tempo de permanência dos adolescentes internados nos

Centros de Internação Provisória – CIPs” (SÃO PAULO, 2017a), institui, em seu Artigo 1º, o Projeto Explorando o Currículo - PEC, que tem por objetivo uma “organização curricular diferenciada e flexível, desenvolvidas por meio de atividades ajustadas ao caráter de transitoriedade e de permanência provisória dos alunos” (SÃO PAULO, 2017a), e estabelece:

1. criação e instalação de classes escolares desseriadas, vinculadas a escolas estaduais, indicadas pelas Diretorias de Ensino, como unidades integrantes de seus módulos, obedecido o limite de 15 (quinze) alunos por turma/classe; 2. inclusão das características básicas das atividades educacionais programadas para atendimento escolar dos adolescentes nas classes escolares no CIP, na Proposta Pedagógica da unidade escolar vinculadora;

A atividade pedagógica se dará por meio de uma escola vinculadora, e a responsabilidade pela formação do professor será da SEE-SP, que também deverá oferecer material pedagógico e realizar a avaliação dos alunos. A Fundação CASA deverá oferecer o espaço físico, informar sobre as necessidades de atendimento nos CIP. O Projeto Explorando o Currículo terá como referência as Áreas do Conhecimento, os materiais de apoio do Currículo, e as atividades de Alfabetização e Letramento. A metodologia a ser utilizada será a Pedagogia de Projetos que trabalhe temas transversais, a avaliação será diagnóstica e processual, com registros diários, organizados em portfólio. As classes serão atribuídas a docente portador de Licenciatura Plena em uma das disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental ou Médio, ou portador de Licenciatura em Pedagogia, e será avaliado trimestralmente pelas instituições envolvidas (escola vinculadora e unidade prisional onde leciona). Serão atribuídas 40 horas semanais ao docente, tal como segue: “docente em situação de adido; II - docente ocupante de função-atividade, que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais; ou docentes contratados nos termos da Lei Complementar 1.093/2009” (SÃO PAULO, 2017a).

Com relação às UI, a Resolução Conjunta SE-SJDC-2 (SÃO PAULO, 2017b) mantém a seriação, bem como a possibilidade de organização de salas multisseriadas, dadas as necessidades de cada Unidade.

Ao investigar os processos de escolarização em uma Unidade de Internação (UI) da Fundação CASA, Oliveira (2010) verificou que a proposta de escolarização não estava inserida na proposta pedagógica da Unidade, havendo forte distanciamento entre os profissionais da Fundação CASA e os professores. Para a autora, a ausência de uma formação específica para os educadores e as condições objetivas de realização dos processos educacionais acabam por se constituir como impeditivos para que os princípios estabelecidos nas Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas se efetivem.

### **Algumas considerações para finalizar**

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), ao se analisar os processos educacionais, é relevante tornar explícita a política curricular e as instâncias que a definem. No entanto, para o autor,

(...) o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes e contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói no mesmo (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 102).

O currículo prescrito não determina diretamente a prática pedagógica nas escolas, momento em que a política curricular é interpretada pelos professores. Mas tem fortes consequências sobre ela, impondo constrangimentos e limitações, ou mesmo abrindo possibilidades.

Com a análise da documentação encontrada no que se refere à educação básica em espaços de privação de liberdade, foi possível verificar que o estado de São Paulo legisla sobre a temática impulsionado por regulamentações federais, às quais deve se adequar. A escolarização daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade não é uma prioridade. As formas como tal educação tem sido implementada evidencia constrangimentos que incidem sobre as possibilidades do estabelecimento do currículo e, portanto, da educação a ser ofertada.

Entre os achados da pesquisa, pode-se destacar a ausência de formação em serviço dos docentes, sua contratação de forma precária, a falta de materiais pedagógicos, a submissão da escola à lógica punitiva e opressora

que vigora em espaços de privação de liberdade, entre outros aspectos, que acabam contribuindo para que o direito à educação não se efetive. No que se refere à contratação de professores, identificou-se que ocorre por meio de contratos temporários, fato que não garante estabilidade funcional e aumenta a rotatividade. Ainda, tal contratação está desvinculada da oferta de formação em serviço que contemple a especificidade do contexto no qual o professor irá trabalhar, que envolve situações de tensão e submissão à lógica disciplinar institucional, aspecto central para que de fato seja possível a oferta de uma formação aos estudantes que ali se encontram que reconheça suas singularidades e promova um combate à violência e à opressão.

Estudos como o de Onofre (2012) indicam o potencial que permeia as ações educativas levadas a cabo no interior de espaços de privação de liberdade que, no entanto, se dão no embate com a lógica disciplinar, demandando educadores com profunda compreensão sobre esses contextos, o que requer sólida formação inicial e formação em serviço que contemple essas especificidades. Oliveira (2010) concluiu que a ausência de formação específica para os docentes que atuam em Unidades de Internação da Fundação CASA contribui para perpetuação de preconceitos e para que hajam dificuldades no enfrentamento de situações de conflito existentes nesse contexto. O estabelecimento de vínculos entre professores e alunos não se vê favorecido, o que se agrava pelo fato de não serem tratados no currículo temas que possam contribuir com o envolvimento positivo dos alunos com a escola e com os estudos.

No que se refere à educação nas prisões, pode-se ainda apontar a pouca oferta de vagas, bem como a formação instrumental oferecida aos educandos e que não contempla as especificidades da EJA no contexto prisional. Ainda, de acordo com estudos que tiveram por objeto a implantação das Diretrizes Nacionais no estado de São Paulo (LEME, 2018; SILVA, 2017), a experiência educativa da Funap não foi aproveitada, dificultando o enfrentamento pelos educadores da lógica disciplinar presente no contexto prisional. Outra faceta evidenciada foi o distanciamento entre o proposto na legislação e a realidade do contexto prisional, em termos da organização das turmas (semestrais), seguindo os moldes da organização escolar da rede regular de ensino e desconsiderando a alta rotatividade dos alunos nesse contexto. Também, a proposta de

organização curricular foi estruturada por áreas de conhecimento, e não por temas relacionados à realidade cultural dos estudantes.

Pesquisas sobre os processos educativos realizados na Fundação CASA evidenciam dificuldades quanto ao trabalho pedagógico no que se refere ao espaço da escola (muitas vezes inadequado), ausência de materiais (OLIC, 2009); formação fragmentada dos educadores, não permitindo uma compreensão ampliada sobre os adolescentes e suas demandas (CELLA; CAMARGO, 2009). Quanto às possibilidades formativas dos estudantes, o estudo de Carvalho (2017) indica ambiguidades, posto ser processo que, por um lado, ocorre em ambiente de tensão e submetido à lógica disciplinar e anuladora dos sujeitos; por outro, permite aos adolescentes o contato com o conhecimento, no mais das vezes negado ao longo de suas trajetórias escolares. Essa contradição também é evidenciada por Marzochi (2014), quando os estudantes por ela entrevistados afirmam preferir a escola da Fundação CASA que a da rua, sentindo-se de alguma forma mais respeitados por seus professores, em que pese essa escola se situar num ambiente de extrema opressão. De todo modo, muitas vezes, os adolescentes sentem a escola como uma obrigação, não conseguindo superar sentimento negativo construído nos anos em que frequentaram essa instituição antes de sua internação (FONSECA, 2013).

Sobre a relação estabelecida com a escola e com o conhecimento em contextos de privação de liberdade, vale destacar a seguinte afirmação de Marzochi (2014, p. 174):

(...) a escola tem lugar muito mais no plano simbólico do que real na sociedade atual, está presente como instituição com uma base legal e no imaginário dos alunos, como ponte para o sucesso; no entanto, na prática, ao permanecer sob a lógica da disciplina, como controle de comportamento, não se faz presente na vida dos jovens, não os afeta, não os conquista, ou seja, ocupa o não-lugar.

A análise da legislação que regulamenta a realização da educação escolar em espaços de privação de liberdade no estado de São Paulo evidenciou afinamento à perspectiva neoliberal, prevalecendo uma compreensão da qualidade na educação a partir racionalidade econômica e instrumental (SOUZA, 2002).

Ao se alinhar a essa lógica, se descuida da escolarização em seu sentido de promoção de uma formação humana e emancipadora, e de compreensão da escolarização como um direito social, direito sistematicamente negado àqueles que se encontram detidos em espaços de privação de liberdade.

Nesse sentido, as regulamentações expressas na legislação analisada “fornecem uma série de ordenamentos para a organização do ensino e dos currículos e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais” (GARCIA; ANADON, 2009, p. 65), e o “(...) acesso a bens e serviços não é mais considerado ligado a um status que abre portas para direitos (...)” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380).

Para além da lógica presente nos documentos aqui analisados, cabe problematizar a enorme distância entre o proposto e o que ocorre no interior das unidades prisionais, onde sequer existem vagas suficientes nos ambientes escolares existentes. Ainda, a não superação da prevalência de aspectos punitivos sobre os socioeducativos, explicitada em estudos como o de Teixeira (2013).

A análise dos documentos evidenciou a ausência de normatizações que atentem para o desenvolvimento de processos educativos para sujeitos em situação de privação de liberdade de modo a promover sua formação num sentido mais amplo e que contribuam para sua reinserção social. Ainda, notou-se a ausência de normatizações que promovam o desenvolvimento profissional docente para atuar nesse contexto. As medidas tomadas pelo governo vão no sentido de dar conta das novas exigências legais, atendendo às determinações estabelecidas pela legislação federal, aspecto também evidenciado em outros estudos, como em Moreira (2017) e em Silva (2017). O cumprimento dessas determinações se dá com o menor custo possível, por meio de contratações precárias, sem o preparo dos professores para atuar nesse contexto, em detrimento do real atendimento do direito à educação daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade, afinando-se à lógica neoliberal da “mercantilização implacável de toda a sociedade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23).

## Referências

- BRASIL (1984). *Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execuções Penais*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 14.

- \_\_\_\_\_. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.27833, 23 dez. 1996. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Resolução CEB/CNE n. 04, de 9 de março de 2010*. Define Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Parecer CNE/CEB nº 8, de 07 de outubro de 2015*. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category\\_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25201-parecer-cne-ceb008-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. (2016). *Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016*. Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Departamento penitenciário Nacional, 2017.
- CARVALHO, Valéria Regina Valério. *O sentido do trabalho escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. “Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 281-299, jan./abr. 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100014](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100014)>. Acesso em: 02 ago. 2016.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. “A educação básica como direito”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-304, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FONSECA, Débora Cristina. “Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 7, no. 1, p. 13-31, mai. 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/608>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. “Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./ abr. 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100004)>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. 6. ed., São Paulo: Perspectiva, 1999.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. “Escola na ou da prisão”? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan.-abr., 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-32622016000100025&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622016000100025&lng=pt)>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- LEME, José Antônio Gonçalves. *Educação nas prisões do estado de São Paulo: esforços históricos e os limites institucionais*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- LOPES, Juliana Silva. *A escola na FEBEM – SP: em busca do significado*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MARZOCHI, Andrea Souza. *História de vida dos jovens da Fundação CASA: o lugar da escola nessas vidas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- MOREIRA, Fábio Aparecido. *Educação prisional: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

- OLIC, Maurício Bacic. “A casa está na mão de quem? Hierarquia e relações de poder no interior de Unidades de Internação destinadas a jovens infratores”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 18, p. 1-35, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/45443>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- OLIC, Maurício Bacic. “Entre os dispositivos e as disposições: relações de poder em tempos de fundação CASA”. *Ponto Urbe*, São Paulo, v. 12, p. 1-20, 2013. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/573>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- OLIVEIRA, Andréa dos Santos. *A Fundação CASA e o trabalho educativo escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola na prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: \_\_\_\_\_ (org.) *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EduFSCar, 2007, p. 11-28.
- \_\_\_\_\_. “A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade”. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 46-59, ago./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/609/344>>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- PORTUGUES, Manoel Rodrigues. “Educação de adultos presos”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p.355-374, jul./ dez. 2001.
- SÁ, Guilherme Cardoso de. *Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado*. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- SANTOS, Roberto da Silva. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.
- SÃO PAULO (ESTADO) (1998). *Resolução SE nº 61, de 14 de abril de 1998*. Dispõe sobre autorização de funcionamento de classes de atendimento à FEBEM. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun, 2019.
- \_\_\_\_\_. (2003a). *Resolução Conjunta SE/SJEL 2, de 30-9-2003*. Revoga dispositivo legal que especifica. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- \_\_\_\_\_. (2003b). *Resolução SE - 109, de 13-10-2003*. Dispõe sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI

e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor - Febem-SP. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun.2019.

\_\_\_\_\_. (2006). *Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006*. Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/69aaa-17c14b8cb5483256cfb0050146e/ae2a2c6fc31cd3703257251006374d7?OpenDocument&Highlight=0,febem>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. (2009). *Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.Complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em: 01 abr.2019.

\_\_\_\_\_. (2010). Resolução SE nº 15, de 3-2-2010. Institui o Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar”, nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. (2011a). *Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011*. Institui Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do estado de São Paulo, 2011. Publicado na Casa Civil, aos 2 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. (2011b). *Resolução SE nº 03, de 28-1-2011*. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. (2012a). *Resolução SE 64, de 13 de junho de 2012*. Dispõe sobre a regulamentação de vida escolar de jovens e adultos privados de liberdade, em estabelecimentos penais, e dá providências correlatas. São Paulo, 13 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. (2012b). *Resolução SE nº 06, de 19 de janeiro de 2012*. Altera dispositivos da Resolução SE nº 6, de 28.1.2011, que redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio

em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE nº 15, de 3 de fevereiro de 2010, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201201190006>>. Acesso em: 03 jun. 2019

\_\_\_\_\_. (2013). *Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de janeiro de 2013*. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo, junho de 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. (2016a). *Resolução Conjunta SE-SAP-2, de 30-12-2016*. Dispõe sobre a oferta da educação básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo, dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=92>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

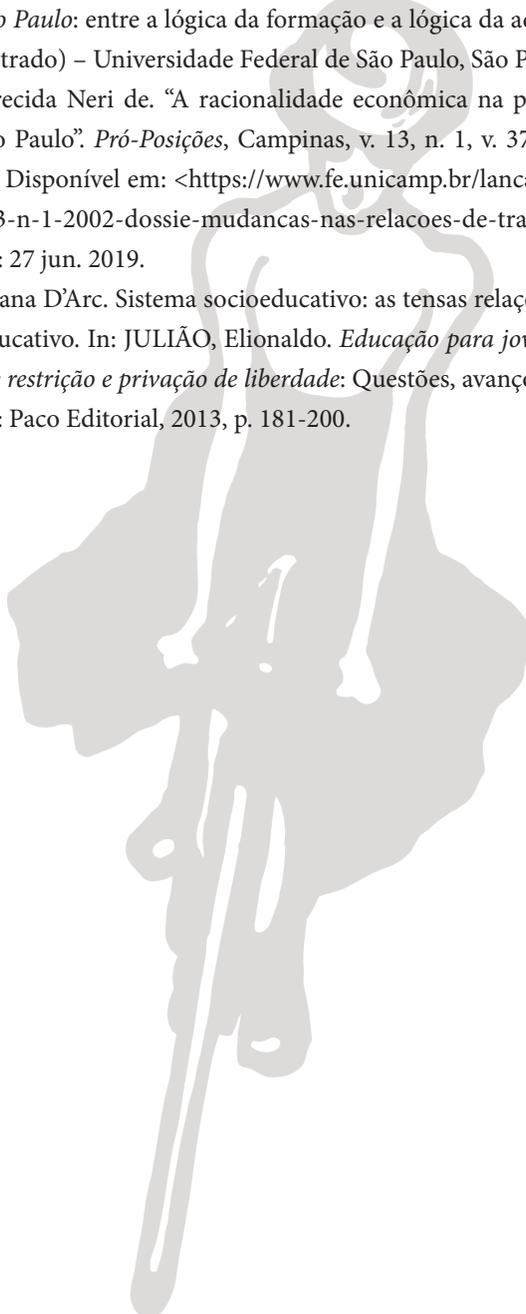
\_\_\_\_\_. (2016b). *Resolução SE nº 13, de 29 de janeiro de 2016*. Altera a Resolução SE 6, de 28-01-2011, que redireciona as diretrizes do Projeto “Revitalizando a Trajetória Escolar” nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nas Unidades de Internação - UIs, da Fundação CASA. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201601290013>>. Acesso: 05 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. (2017a). *Resolução Conjunta SE-SJDC-1, de 10-1-2017*. Institui o Projeto Explorando o Currículo no atendimento escolar a adolescentes que se encontram em internação provisória, nos Centros de Internação Provisória - CIP, da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente - Fundação CASA – SP. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201612270076>>. Acesso em: 05 jun. 2019

\_\_\_\_\_. (2017b). *Resolução Conjunta SE-SJDC-2, de 10-1-2017*. Dispõe sobre o atendimento escolar a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação nos Centros de Internação - CI da Fundação CASA, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201612270076>>. Acesso em: 05 jun. 2019

\_\_\_\_\_. (2018). *Resolução SE 20, de 26-2-2018*. Dispõe sobre registros escolares de jovens e adultos privados de liberdade, em estabelecimentos penais, no período de 2011 a 2012. São Paulo, fevereiro de 2018.

- SILVA, Andressa Baldini. *O trabalho docente na prisão por professores da rede estadual de São Paulo: entre a lógica da formação e a lógica da adaptação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SOUZA, Aparecida Neri de. “A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo”. *Pró-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1, v. 37, p. 78-90, jan. / abril 2002. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-13-n-1-2002-dossie-mudancas-nas-relacoes-de-trabalho-relacoes>>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- TEIXEIRA, Joana D’Arc. Sistema socioeducativo: as tensas relações entre o punitivo e o educativo. In: JULIÃO, Elionaldo. *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: Questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2013, p. 181-200.





# Educação Profissional paulista e relações público-privado na política curricular do Centro Paula Souza (1995-2018)<sup>1</sup>

*Carmen Sylvia Vidigal Moraes*

*Elydimara Durso dos Reis*

*Felipe Alencar*

## **Introdução**

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS)<sup>2</sup> iniciou suas atividades no ano de 1969 - vinculado à época, para fins administrativos, à Secretaria da Educação e, para medidas financeiras, à Secretaria da Fazenda – com objetivo de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, e veio a incluir, no transcorrer dos anos, oferta de educação profissional de nível médio, absorvendo unidades já existentes da rede estadual de ensino e construindo novas escolas técnicas de nível médio e superior em todas as regiões do Estado de São Paulo (CPS, 2019).

Em 1976, o CPS foi transformado em autarquia de regime especial (condição dada apenas às universidades), incorporado à Universidade Estadual Paulista (Unesp) por meio da Lei 952/1976, e vinculado à Secretaria do Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SDE), visando “promover o crescimento sustentável, aprimorar os ensinos superior, técnico e de graduação tecnológica e estimular a inovação (...) com políticas públicas voltadas à geração de emprego e renda e ao aumento do empreendedorismo e da competitividade do setor produtivo” (CPS, 2019).

---

1 Uma versão deste capítulo foi publicada na *Revista Brasileira de Educação* (RBE). MORAES; REIS; ALENCAR. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995–2018). *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e 270005, 2022. Disponível em :< <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270005>>.

2 Há duas siglas utilizadas pela instituição: CPS e CEETEPS. Neste estudo utilizaremos CPS.

Está presente, hoje,<sup>3</sup> em 368 municípios e administra 223 Escolas Técnicas Estaduais (Etec) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatec), com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. Nas Etecs, há mais de 228 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica, em 212 cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Já as Fatec atendem mais de 94 mil alunos matriculados em 84 cursos de graduação tecnológica. Além destes, o CPS oferece cursos de pós graduação, extensão e atualização tecnológica.

O percurso de expansão do CPS, conforme Sacilotto (2016, p. 25), “acompanha a trajetória histórica da educação profissional brasileira” e torna-se o “instrumento e o recurso institucional da implementação da política pública de educação profissional e tecnologia no Estado de São Paulo”.

Apesar das reformas introduzidas na educação básica durante o período da ditadura civil militar (Lei 5692/1971), promovendo o empobrecimento dos currículos escolares e o fracasso na realização da pretendida formação técnica, as escolas das redes de ensino técnico continuaram a funcionar sem interferências, adquirindo uma qualidade diferenciada, propiciada em parte pelo caráter seletivo de acesso dos alunos por meio de vestibulares e, em parte, pela relativa autonomia de sua gestão. Manifesta-se, dessa forma, na especificidade histórica da sociedade brasileira, uma *dualidade no ensino invertida*: a escola pública *regular*, propedêutica, consiste na modalidade de maior acesso à população pobre, enquanto a escola técnica pública de nível médio torna-se seletiva, destinada a menor número (MORAES, 2006; 2017).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB/1996), o formato do ensino médio e suas atribuições foram alvos de disputa. Logo em seguida à aprovação da LDB, o governo FHC emite decreto 2208/1997, que separou os ensinos médio e técnico e desescolarizou o ensino técnico, com objetivo de desmontar o ensino médio profissional ofertado nas escolas técnicas federais e estaduais, considerado de alto cus-

3 Informações extraídas do site institucional do CPS: < <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>>. Acesso em 03 mai. 2021.

to. As propostas do BIRD e FMI foram executadas pelos governos estaduais e federal. Opera-se uma reformulação conceitual e pedagógica exitosa – desde a denominação ensino profissional, que passa a ser educação profissional, até o deslocamento da noção de qualificação pela noção de competência, com suas implicações graves nas propostas curriculares e, portanto, na relação com o conhecimento. Ao mesmo tempo, foram introduzidas medidas de reorganização das redes de ensino em seus aspectos físicos e administrativos, trazendo formas de padronização de importantes meios e processos como livros didáticos, propostas curriculares centralizadas e avaliações externas, medidas compreendidas como necessárias ao crescimento econômico, à modernização do país e sua inclusão no rol das economias capitalistas mais desenvolvidas (SOUZA, 2013). Além de não ter provocado mudanças na precariedade do atendimento nas escolas, as reformas implicaram descaracterização e maior desqualificação do ensino médio.

No marco das políticas neoliberais, da Reforma do Estado, da denominada Nova Gestão Pública (VERGER; NORMAND, 2015; LAVAL, 2004) e dos pressupostos políticos e filosóficos que informam as políticas educacionais de governos do PSDB, desde 1995 no Estado de São Paulo, torna-se relevante pesquisar a política educacional paulista em período histórico amplo, envolvendo diferentes dimensões das ações realizadas pela Secretaria de Educação (SEE)<sup>4</sup> e pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, à qual se vincula o CPS, com vistas a examinar o movimento das políticas direcionadas à educação profissional técnica de nível médio e à formação continuada, na sua relação com as normativas e diretrizes do governo federal nos períodos definidos.

À luz da abordagem do ciclo de políticas, são considerados os contextos de influência e de produção do texto e da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nessa direção, são aqui apresentadas algumas reflexões para análise do processo de formação de relações público-privado na organização administrativa e pedagógica do CPS, entre 1995-2018. Desenvolve-se, inicialmente, breve histórico

---

4 Cf. Resolução SE n. 18, de 2 de maio de 2019, a sigla da Secretaria da Educação – SEE-SP – passou a ser SEDUC-SP.

da expansão do ensino profissional no estado de São Paulo, com ênfase nas principais mudanças legais e sua incidência na política institucional para, em seguida, examinar a política curricular, com enfoque nas matrizes curriculares do curso de administração, entendida como um meio de materialização da intervenção de agentes privados na educação profissional (MORAES; ALENCAR, 2020).

Para melhor compreender a “enorme trama de atores e situações que interagem na trajetória das políticas educativas” (BALL, 1989, p. 24), é importante contextualizá-las no conjunto de mudanças que invadem o cenário nacional e internacional, destacando, por sua vez, alguns momentos importantes da configuração institucional do CPS na sua relação com as políticas federais de organização da educação profissional.

No trabalho de campo, no que se refere às fontes primárias, foi feito levantamento da legislação educacional nacional e estadual, de indicadores sociais e educacionais, e documentos institucionais: propostas e projetos educativos produzidos e implementados no CPS e sua rede de escolas, os elaborados pelas Secretarias e governo do Estado. Quanto às fontes secundárias - localização e revisão da bibliografia relacionada à educação profissional na rede estadual e, especificamente, ao CPS - é importante observar o escasso número de estudos e pesquisas encontrado sobre as origens e desenvolvimento da instituição e suas escolas profissionais.<sup>5</sup> Foram localizados apenas quatro trabalhos acadêmicos, uma monografia (publicada em 2017), uma tese de doutorado (publicada em 2016), produzidas na Pós-Graduação em Educação da FE-Unicamp, e dois mestrados profissionais defendidos, em 2020, na FATEC- CPS. Tais trabalhos, referenciados em ampla consulta documental, constituíram importantes referências na elaboração do texto.

### **Educação profissional no Estado de São Paulo: entre contenção e expansão**

Desde a posse de Mário Covas, em 1995, até a saída de Geraldo Alckmin, em 2018, para a disputa presidencial, apenas o PSDB esteve à frente do governo paulista. Depois de Covas (falecido em 2001), alternaram-se Geraldo

---

5 Buscou-se pelos termos Centro Paula Souza, política educacional e educação profissional de São Paulo no Catálogo de Teses e Dissertações/Capes.

Alckmin/Cláudio Lembo (2001-2006) e José Serra (2007-2010). Este foi o grande período de expansão do CPS.

Após momento inicial de discussão e disposição declarada pelo governo Covas de reorganizar a instituição, “deter a criação de novos cursos e unidades”, rever convênios e “tratamento trabalhista”,<sup>6</sup> enfrentando resistência de movimentos organizados por professores, funcionários e alunos em todo o período, as gestões posteriores do PSDB mudarão de posição, passando a desenvolver política de ampliação da rede via expansão de unidades – Etec e Fatec – por todo o Estado.

Entre 1997 e 2002, o CPS procurou melhorar a infraestrutura das unidades sem promover qualquer expansão. O ano de 2002 marca a introdução da educação profissional na agenda de políticas públicas do governo estadual (SACILOTTO, 2016) e, diferentemente das expansões anteriores, que incorporavam escolas existentes e criação de poucas unidades, a expansão via criação de novas escolas caracterizará as gestões do PSDB.

Nos anos 1990, na nova configuração imposta ao Estado brasileiro, as mudanças de natureza em sua dimensão pública tendem, como avalia Cohn (2004), a transplantar para o seu interior a racionalidade do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais.

Até a vigência do Decreto federal 2.208/1997, o ensino técnico profissional era oferecido simultaneamente e de forma integrada ao ensino médio geral, nas redes de escolas técnicas federal e estaduais, de modo a atender à formação profissional nas áreas de serviço, indústria e agricultura. Para se adequar às determinações da LDB/1996 e do Decreto federal, o governo do Estado de São Paulo promoveu mudanças nas escolas estaduais, bloqueando matrículas nas séries iniciais dos cursos profissionalizantes, ao mesmo tempo em que determinou a separação entre ensino médio e ensino técnico.

As alterações na organização administrativa, pedagógica e didático-curricular introduzidas nas escolas técnicas do CPS, decorrentes da implantação do

---

6 Trabalhadores do CPS enfrentaram oito anos sem reajuste salarial. Relatos dos gestores da época sinalizam o clima de descontentamento na instituição. Apenas em 2008 foi construído um plano de carreira e contratação de funcionários e aumentos salariais (Lei complementar n. 1044/2008). Consultar Fiala (2016).

Decreto federal 2.208/1997, estão associadas às interferências de organismos internacionais e nacionais, aos interesses de setores sociais da sociedade brasileira, à adoção da agenda neoliberal pelo governo FHC e à própria dinâmica da instituição mantenedora das escolas técnicas estaduais e dos sujeitos sociais que nela interagem, e podem ser resumidas em alguns pontos principais: desvinculação do ensino técnico do ensino médio; modularização dos cursos; reformulação dos currículos segundo o modelo das competências, reformulação dos modelos convencionais de aquisição de conhecimento e sistematização de mecanismos de avaliação da qualidade de ensino (SACILOTTO, 2016; KORITIAKE, 2008).

De acordo com o MEC, no documento Planejamento Estratégico 95/98, no caso dos cursos profissionalizantes, “o eixo das articulações se voltará para as instituições de formação profissional (Senai, Senac, Senar, Senat e congêneres) e para o próprio setor produtivo” (MORAES, 2001). Integrando a agenda governamental neoliberal e alicerçado nas premissas da Teoria do Capital Humano, o decreto de reforma do ensino técnico prevê nesse aspecto, tal como no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que as escolas incluam nos conselhos de administração (Conselho de Direção e Conselho Consultivo) a participação de empresários da região onde se localizam, de modo que possam orientar seus rumos de acordo com as demandas das empresas locais. E, assim como o Senai, propõe ajustar as escolas ao mercado organizando os currículos de ensino, tendo como parâmetro perfil ocupacional e demandas (competências) do mercado de trabalho – e não mais “currículos montados a partir de disciplinas acadêmicas” (OLIVEIRA, 1995), na expressão de um consultor do BIRD.

O Decreto 2.208/1997 afirma, como um dos objetivos da reforma, acompanhar o avanço tecnológico de forma a atender as novas demandas do mercado, que exige “flexibilização, qualidade e produtividade”. Na concepção da proposta, com vistas a conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, o currículo do ensino técnico é estruturado por áreas e setores da economia e organizado, preferencialmente, sob a forma modular. Os módulos podem ser cursados em diferentes instituições e ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito a *certificados de competência*. A frequência e aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou a aprovação em exames organizados pelos sistemas federal e estaduais de ensino conferem ao aluno o certificado de técnico de nível médio na referida habilitação.

Nessa direção, documento do MEC, que estabelece os parâmetros curriculares nacionais para a educação profissional (conteúdos mínimos, *habilidades e competências básicas*), considera que “a organização em módulos deverá proporcionar maior agilidade às instituições de formação profissional (...) uma vez que os cursos, programas e currículos poderão ser reestruturados e renovados periodicamente, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 18).

A digressão relativa às políticas federais, desenvolvidas como parte do programa educacional do PSDB coordenado por Paulo Renato Souza, Ministro da Educação nos dois mandatos de FHC (1995-2002), tem por objetivo indicar sua consonância com as políticas desenvolvidas no Estado de São Paulo e, em particular, no CPS, tanto no que diz respeito às medidas destinadas a coibir a ampliação da rede, quanto às concepções pedagógicas que orientaram políticas curriculares e processos de avaliação na instituição.

Levando em conta a legislação federal e o Processo n. 119/97, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no caso do CPS foram realizadas as mudanças previstas: manutenção do ensino médio de forma paralela, com matrículas em separado, nas escolas da rede estadual, com funcionamento no turno matutino, reservando os turnos vespertino e noturno para o ensino profissional, este último voltado preferencialmente para o alunado que já houvesse concluído o ensino médio e que trabalhasse durante o dia. A medida visava dar maior funcionalidade à rede, racionalizando seus recursos e, ao mesmo tempo, adequando-a à legislação federal e às normatizações estaduais. O ensino técnico passava a ter currículo próprio, organizado sob forma modular, com base no modelo das competências, com carga mínima prevista na legislação.<sup>7</sup>

O CPS elaborou no ano 2000 o documento *Educação Profissional em São Paulo* para afirmar seu projeto institucional de oferta de cursos, encaminhado aos deputados estaduais da Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp), com o propósito de apoiar a comunicação sobre a mudança da educação profissional e tecnológica no Estado, e apresentar “o novo modelo de educação profissional”. A proposta “de adequação pedagógica e institucional do CPS ao tipo de gestão requerida pelo novo modelo”, alinhava-se à perspectiva de “inserção ou reinserção

---

7 Os cursos passavam a ter periodicidade semestral e duração de 1500 horas-aula, com 400 horas de estágio totalizando 1.900 horas-aula (CNM/REDE UNITRABALHO, 1999, p. 237).

do cidadão no mundo do trabalho e integração da economia paulista à situação cambiante do mercado em um mundo globalizado” (CPS, 2000).

A vitória do governo petista e as mudanças nas políticas de ensino médio e da educação profissional no país (Decreto Federal 5.154/2004) trouxeram novo dilema para a Administração Central do CPS: manter o ensino médio regular nas Etec ou integrá-lo com o ensino técnico.

Documentos do CPS, do Sindicato dos Trabalhadores do CPS (Sinteeeps) e pesquisas de Sacilotto (2016) e de Santana (2016) apontam problemas para efetiva implantação da forma integrada do ensino médio com educação profissional técnica no CPS: redução da quantidade de vagas e alunos; aumento do custo/aluno, pelo fim do período parcial do ensino médio regular; necessidade de mudanças significativas nas organizações curriculares dos cursos, para superar segmentação e desarticulação entre disciplinas, desconhecimento da concepção de integração pelos docentes e gestores, e ausência de condições adequadas de aprendizagem dos alunos. Acrescentem-se a essas dificuldades, as mudanças de concepção e de princípios ordenadores na construção dos currículos, definidos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB 6/2012 e Parecer CNE/CEB nº 11/2012).

Assim, embora o Decreto Federal 5.154/2004 retomasse a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio a partir do ano letivo de 2005, a primeira experiência de ensino integrado é retomada apenas em 2010, com a habilitação profissional de Mecatrônica integrada ao ensino médio. Após 2005, as formas de oferta dos cursos permanecem idênticas àquelas disponíveis anteriormente, isto é, de ensino técnico nas formas *concomitante* e *subsequente*<sup>8</sup> e de ensino médio, separadamente, com matrículas distintas.<sup>9</sup>

A reestruturação administrativa e pedagógica foi acompanhada pela ampliação da capacidade de atendimento das unidades de ensino existentes de modo a aumentar vagas disponíveis, incluída a oferta de ensino médio em Etecs que não o ofereciam. A criação de novas unidades começa no governo

8 Destinam-se a quem cursa o ensino médio e a quem já o tenha concluído, respectivamente.

9 O estado de São Paulo instituiu o Ensino Técnico Integrado ao Médio com o Programa Federal “Brasil Profissionalizado”, em 2007, que liberou recursos aos estados visando fortalecer suas redes de educação profissional tecnológica, como meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2014, o CPS o ofertava em 175 unidades (LIMA, 2020, p. 102).

Alckmin/Lembo (2001-2007), e intensifica-se no governo Serra (2007-2010): de 138 Etecs e 33 Fatecs, com 123.000 alunos e 11.000 trabalhadores, em 2007, a instituição passa a ter 198 Etecs e 49 Fatecs, com 196.000 alunos e 16.000 trabalhadores, em 2010 (QUINTINO, 2020, p. 92).

Conforme relatório da Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (SFP-SP), em 2002, os recursos do Programa Federal de Expansão da Educação Profissional (PROEP), viabilizados por meio do convênio entre MEC e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), financiavam o desenvolvimento de projetos escolares nas então denominadas Escolas Técnicas (ETE) de São Paulo, Santos, Botucatu, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto (QUINTINO, 2020, p. 91).

Os estudos de Sacilotto (2016) e Fiala (2016) mostram que, ao contrário de outras instituições estaduais de educação, como as três universidades públicas (USP, Unicamp e Unesp), autarquias de regime especial integradas à mesma secretaria estadual, o CPS nunca teve autonomia financeira, nem seu orçamento esteve vinculado legalmente a percentuais de receitas estaduais. A desvinculação orçamentária e a ausência de autonomia provocam alterações aleatórias no financiamento da rede de escolas, nas suas diferentes atividades de gestão, didático-pedagógicas e, neste caso, na ampliação da oferta e na qualidade de ensino.

As escolas técnicas reagiram às oscilações e restrições orçamentárias (e por vezes a própria gestão do CPS, diretamente ou por indução) ao recorrer a formas alternativas de financiamento, que Sacilotto (2016) caracteriza como “pactos fundacionais da política pública”: projetos financiados por fundações e agências de fomento; recursos oriundos das Cooperativas Escolares (nas escolas “agrícolas”); parcela do montante do pagamento de inscrição dos candidatos ao exame de ingresso; contribuições dos alunos às Associações de Pais e Mestres das escolas, entre outras. Além disso, sua pesquisa enumera vários projetos, desenvolvidos nas Etec e Fatec, financiados por fundações de direito privado, a exemplo da Fundação Vitae<sup>10</sup> e da Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT).<sup>11</sup>

---

10 Sobre a Fundação Vitae, consultar Almeida; Herencia (2012).

11 FAT é uma fundação de direito privado, criada por professores da Fatec de São Paulo, em 1987, que organizou e realizou vestibulares e seleções de ingresso nas Fatec e Etec. Consultar: <[fundacaofat.org.br/fundacao/](http://fundacaofat.org.br/fundacao/)>. Acesso em 10 jul. 2020.

O Programa de Apoio ao Ensino Técnico foi criado em 1996 pela Fundação Vitae – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, com objetivo de contribuir para aperfeiçoamento da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Em 2006, após a Vitae encerrar suas atividades, a FAT assume a gestão do Programa em parceria com outras instituições, entre elas, Fundação Lemann (desde 2002), Instituto Unibanco, Banco Itaú BBA e Fundação Itaú Social, a partir de 2007 (FUNDAÇÃO FAT, 2009, p. 13 *apud* SACILOTTO, 2016). O Programa passa a chamar-se “Parceiros-Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico”, com os mesmos objetivos e formas de financiamento. No período entre 1996 e 2013 são financiados 96 projetos de Etec do CPS, para atualização e construção de laboratórios em diferentes cursos (FUNDAÇÃO FAT, 2009, p. 13-14 *apud* SACILOTTO, 2016).

O Relatório de Gestão 2004-2008 (CPS, 2009) relata que, no período, são celebrados 373 convênios, 97 para a criação de classes descentralizadas.<sup>12</sup> As prefeituras municipais “destacam-se entre os parceiros que firmaram convênios com a instituição, tanto para as Classes Descentralizadas como para a implantação de novas Etecs e Fatecs”. O Relatório registra também parcerias com o setor privado: “a assinatura de vários convênios com usinas sucroalcooleiras, indústrias e empresas para cursos de formação e qualificação de seus funcionários, a maioria em Classes Descentralizadas”, destacando o “papel fundamental da Fundação FAT para a concretização de convênios de grande relevância (CPS, 2009, p. 22-23; CPS, 2016, p. 6, *apud* SACILOTTO, 2016).

### **Privatização na educação profissional**

No Centro Paula Souza o currículo é definido como “esquema teórico-metodológico destinado à formação de perfis profissionais, ou seja: o conjunto de competências e atribuições que um profissional é capaz de desempenhar em determinado cargo ou função ou como profissional autônomo” (DEMAI, 2019, p. 24). Esta concepção guia a organização dos currículos sob a perspectiva das competências e o objetivo de formar um determinado perfil profissional.

---

12 Formato autorizado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em 1999, como meio de expansão da oferta do CPS utilizando-se de outros espaços institucionais, o que caracteriza movimento tendencial de precarização das condições de ensino, cf Quintino (2020).

De acordo com informações da diretora do Grupo de Formulação de Análises Curriculares (GFAC) do CPS, Fernanda Demai (2019, p. 34), desde 1999 a instituição realiza trabalho de elaboração e de reelaboração curricular “junto a especialistas e a instituições, públicas e privadas, priorizando a formação de parcerias”. O arranjo público-privado se adensa com a criação, em 2008, da Unidade do Ensino Médio e Técnico (CETEC), que instituiu o “Laboratório de Currículo”, formalizando no CPS esse processo de estruturação da política curricular.

A justificativa apresentada à iniciativa considera que, embora as diretrizes oficiais sejam entendidas como um caminho a ser seguido pelas instituições de ensino no planejamento e desenvolvimento dos currículos, a sua adaptação se faz necessária no âmbito da educação profissional, pois “os conteúdos curriculares são planejados de modo contextualizado a objetivos educacionais específicos e não apenas como uma apresentação à cultura geral acumulada nas histórias das sociedades” (DEMAI, 2019, p. 34). Tal distinção/oposição decorre da compreensão institucional do currículo como orientador, planejador, sistematizador de perfis profissionais, atividades, valores etc cujas finalidades são as de “atender aos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com as funções gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais e as relações e atores sociais da escola” (DEMAI, 2019, p. 34).

Essa opção é tomada de modo articulado à política para a educação técnico profissional definida no plano federal, no governo FHC. Em 2000, com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, pelo MEC, houve a explicitação do objetivo de romper com o paradigma do Currículo da Educação Profissional Técnica (EPT) focado em “conteúdos a serem ensinados” pelo novo “paradigma em implantação”, com foco nas competências a serem desenvolvidas, nos saberes a serem construídos – “saber, saber ser e saber fazer”. Nessa direção, de acordo com os referenciais, o currículo “deixa de ser um fim a ser alcançado, simples rol de conteúdos ensinados e aprendidos” (DEMAI, 2019, p. 24) para significar “um conjunto de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas” (BRASIL, 2000, p. 11).

Por quase uma década, a organização da EPT de nível médio foi orientada pela tríade – “competências”, “habilidades” e “bases tecnológicas” -, e construída a partir de categorias denominadas “áreas profissionais”, seguindo parâmetros dos organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial/BIRD,

e “mudanças conceituais” introduzidas pelo Livro Branco, da Comunidade Europeia, em 1995. No governo Lula, há a emissão do novo decreto – n. 5154/2004 - que substitui medida anterior e reintegra a educação profissional técnica ao ensino médio, mas apenas em 2008, com a Resolução CNE/CEB n. 3, de 9 de julho de 2008, e o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) do MEC, o paradigma da EPT de nível médio foi remodelado, substituindo-se as “áreas profissionais” por “eixos tecnológicos”, com vistas à superação do modelo das competências pela concepção de politécnica ou “núcleo politécnico comum para cada eixo tecnológico” (MACHADO, 2010, p. 93).

Na avaliação crítica do CPS, tanto os Referenciais Curriculares de 2000 como o CNTC de 2008 não traziam “informações suficientes para uma padronização curricular”. Por isso, o CPS utilizaria, para os cursos técnicos, “uma metodologia híbrida de estudos e formulações curriculares, buscando, além dos (...) referenciais legais, pesquisas junto ao setor produtivo, a outras instituições que ofertam EPT e outras instâncias governamentais, como o Ministério do Trabalho e Emprego” (DEMAI, 2019, p. 29). Com essas preocupações, haviam sido organizadas, em 2006, reuniões de trabalho e edições do Fórum de Educação Profissional, envolvendo as principais instituições que desenvolvem formação técnica e tecnológica no estado de São Paulo: CPS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), Senai São Paulo, Associação Nacional de Educação Tecnológica, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Conselho Regional de Química 4ª. Região, Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado de São Paulo, Sindicato dos Tecnólogos do Estado de São Paulo.

A partir de 2008, realizam-se duas edições anuais “por iniciativa das instituições citadas”, nas quais são trabalhados temas de relevância para a EPT e elaborados diagnósticos da situação da EPT no estado de São Paulo e no país, com ênfase no planejamento curricular - concepções e práticas de elaboração de desenhos curriculares a respectivos itinerários formativos e planos de curso. Os eventos contam, em média, com 200 participantes, entre professores e gestores educacionais, e são sediados pelas instituições que compõem o Fórum (DEMAI, 2019, p. 81-82).

Em 2012, é implementado o Programa da Rede de Ensino Médio Técnico – Rede/Vence, por meio do Decreto 57.121/2011, com alterações introduzidas pelo Decreto 58.185/2012 e Resolução SE 78/2012. A oferta do ensino médio

foi organizada com componentes curriculares da base nacional comum, da parte diversificada e da formação profissional de nível médio, desenvolvidos pelas escolas públicas estaduais em regime de intercomplementaridade com unidades do CPS e do IFSP.

No Programa, tanto o CPS como o IFSP são responsáveis pela oferta da modalidade “integrada”<sup>13</sup> do ensino médio ao técnico, com a atribuição de ofertar o ensino técnico em parceria com as escolas estaduais, voltadas ao desenvolvimento da formação geral (“educação regular”) do educando.

Este mesmo programa previa ainda a modalidade concomitante na qual, mediante credenciamento, instituições públicas e privadas poderiam ofertar cursos técnicos no âmbito do Programa REDE. Este formato funcionaria, então, mediante a compra de vagas nas instituições credenciadas.

Cabe comentar, conforme consta na Resolução SE 47, de 13-07-2011, que o acompanhamento e a avaliação da execução dos cursos contratados no âmbito do Programa seriam realizados pelo Comitê Gestor da REDE com suporte da SEE-SP o que foi reforçado na Resolução SE 53, de 11-08-2011, que instituiu o Comitê Gestor do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – CG-REDE, e esclareceu em seu artigo 3º que o

Comitê Gestor do Programa Rede de Ensino Médio Técnico, CG-REDE, será integrado por servidores indicados e autorizados pelas autoridades dos respectivos órgãos e entidades de origem, na seguinte conformidade:  
I - 2 representantes da Secretaria da Educação - SE;  
II - 1 representante da Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia - SDECT;  
III - 1 representante da Secretaria do Emprego e Relações de Trabalho - SERT;

---

13 Observação: O Programa REDE é considerado como um programa de Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolvido em regime de experiência pedagógica, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) mediante autorização do conselheiro Francisco Aparecido Cordão. A autorização está expressa no Parecer CNE/CEB n. 12/2011, contudo, no documento reconhece-se que o Programa possui a forma concomitante de oferta, com matrículas distintas na escola de Ensino Médio da rede estadual de ensino e na correspondente escola técnica do CPS e do IFSP, em regime de intercomplementaridade possibilitando a efetiva integração curricular, pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de “projeto pedagógico único”.

- IV - 1 representante do Conselho Estadual de Educação - CEE;
- V - 1 representante da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE;
- VI - 1 representante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFECTSP;
- VII - 1 representante da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE;
- VIII - 1 representante da Fundação de Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP;
- IX - 1 representante da Federação das Indústrias de São Paulo - FIESP;
- X - 1 representante da Federação do Comércio, de Bens, Serviços e Turismo de São Paulo - FECOMERCIO.

Para atender às finalidades previstas na Resolução SE 47, de 13-07-2011 foi celebrado um contrato entre o Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento de Minas Gerais S/C LTDA (conhecido como Herkenhoff & Prates) e a Fundação para o desenvolvimento da Educação (FDE) em 08 de agosto de 2011.

Recentemente, com a disposição da reforma do ensino médio, Lei Federal n. 13.145/2017, foram implantadas mudanças consideráveis nessa etapa do ensino conforme será mostrado adiante.

Os elementos históricos da organização do ensino técnico de nível médio no CPS indicam que a elaboração e reelaboração dos currículos ocorreram conforme a legislação federal, com ajustes propiciados pelas injunções do Governo do Estado de São Paulo e pela autonomia relativa da instituição na organização pedagógica, além da administrativa e financeira (MORAES; ALENCAR, 2020).

### **Agentes privados nas políticas curriculares**

Os processos de conformação curricular na EPT deram-se por meio do desenvolvimento prioritário de parcerias com o “setor produtivo”, contando, entre os anos de 2000 a 2018, com 112 parceiros, que passaram de 4, em 2000, para 37, em 2017 e 70, em 2018. Desse total de instituições, houve 31 parcerias com autarquias estatais ou sem fins lucrativos e 81 parcerias com setor privado, o que evidencia crescente aproximação entre escola e mercado no período. Compreende-se por privado aquilo que é vinculado ao mercado e ao neoconservadorismo e que traz implicações para a democratização da educação (PERONI, 2015).

No quadro 1, abaixo, são listadas instituições do setor público e no quadro 2 são selecionados quatro parceiros do setor privado pela abrangência de sua interferência em cursos técnicos do CPS:

**Quadro 1 – Parcerias com setor público ou sem fins lucrativos no CPS (2000-2018)**

Câmara Municipal de São Paulo	Departamento de Estradas e Rodagens
Centro Cultural de Ourinhos	– DER
Centro de Estudos e Pesquisas de	Hospital Geral de Taipas
Administração Municipal – Cepam	Instituto Butantan Instituto de Botânica
Centro de Referência de Álcool, Tabaco e	– Secretaria do Meio Ambiente do Estado
Outras Drogas – Cratod	de São Paulo
Comissão Municipal de Prevenção de	Instituto de Geociências da USP
Doenças Aviárias	Ministério do Trabalho
Companhia de Engenharia de Tráfego	Movimento dos Trabalhadores Rurais
– CET	Sem Terra – MST
Companhia de Saneamento Básico do	Prefeitura Municipal de Jundiá
Estado de São Paulo S.A. – Sabesp	Prefeitura Municipal de Ourinhos
Companhia do Metropolitano de São	São Paulo Transporte – SPTrans
Paulo – Metrô	Secretaria da Cultura
Companhia Paulista de Trens	Secretaria de Energia e Mineração
Metropolitanos – CPTM	Secretaria de Habitação e Regularização
Conselho Estadual de Entorpecentes	Fundiária – Prefeitura de Santo André
– Conen	Secretaria do Estado de Saúde de São
Conselho Regional de Administração –	Paulo
São Paulo	Sindicato dos Técnicos de Nível Médio do
Conservatório Dramático e Musical Dr.	Estado de São Paulo
Carlos de Campos – Tatuí	Tribunal de Justiça de São Paulo – TJSP
Cooperativa de Agricultores da Região de	Unesp
Orlândia – Carol	Unicamp
	Unifesp – Universidade Federal de São
	Paulo

Fonte: Elaboração própria com base em Demai (2019, 93-101)

**Quadro 2 – Agentes privados e cursos técnicos sob sua intervenção no CPS (2000-2018)**

Instituição privada	Curso	Ano
IBM Brasil	Especialização em Java/WR	2008, 2013
	Especialização em Desenvolvimento e Produção Mainframe	2013
	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Redes de Computadores; Técnico em Telecomunicações	2017
	Ensino Médio com Qualificação Profissional de Administrador de Banco de Dados (MTec)	2018
Google Microsoft	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Redes de Computadores; Técnico em Telecomunicações	2017
Rede Globo/ Fundação Roberto Marinho	Técnico em Administração Empresarial – Modalidade a Distância; Técnico em Gestão das Pequenas Empresas – Modalidade a Distância; Técnico em Secretariado e Assessoria – Modalidade a Distância;	2005
	Técnico em Multimídia; Técnico em Produção de Áudio e Vídeo	2011

Fonte: Elaboração própria com base em Demai (2019, p. 93-101)

Conforme indicado no Quadro 2, os agentes privados envolvidos na definição da estrutura curricular dos cursos do CPS são grandes corporações de elevado patrimônio, que atuam na instituição a partir de 2005. A Google e a Microsoft intervêm nos mesmos cursos desde 2017, e a Rede Globo/Fundação Roberto Marinho, desde 2005. Foi a emissora que, segundo Guerra (2019, p.

294), detectou “a necessidade de uma formação que mobilizasse competências técnicas para o trabalho na linguagem audiovisual e de multimeios dentro de sua própria realidade e demandou ao CPS a organização deste trabalho”, parceria que resultou na construção da Etec Roberto Marinho. Por fim, a IBM Brasil intervém no CPS, desde 2008, em 10 cursos, oferecendo o programa P-Tech nos Estados Unidos, em Marrocos e Austrália, direcionado ao eixo tecnológico *Informação e comunicação*. No CPS, alunos do programa realizam experiências de estágio com parceiros da empresa e obtêm o diploma de técnico de nível médio e superior na tecnologia correspondente.

Por orientação do Laboratório de Currículo, os “parceiros do setor produtivo devem constar da ficha catalográfica que traz os créditos dos planos de curso, e (...) assinar parecer técnico de aprovação dos documentos de planejamento curricular (plano de curso)” (ARAÚJO; DEMAI, 2019, p. 92), o que indica a incidência dessas parcerias com o setor produtivo na definição do que deve ser priorizado nos currículos.

De acordo com Araújo (2019, p. 251), coordenador geral do ensino médio e técnico do CPS, em todos os currículos construídos nestes quase 20 anos,

a Cetec tem mediado esse processo, gerenciado os Laboratórios de Currículo (processo, produtos e equipes formadas por especialistas de empresas e das Etecs) relativos à (re) elaboração curricular, fazendo com que as definições sobre as atribuições, as competências profissionais, as instalações, as cargas horárias teóricas e práticas sejam acordadas pelo coletivo. (...) A descrição do perfil profissional é detalhada em atribuições e atividades, tendo como limite a análise do que está previsto para as funções/cargos das empresas consultadas e as da mesma família descritas na CBO – Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério de Trabalho e Emprego.

O coordenador descreve com clareza a construção dos conteúdos curriculares orientados pela performance profissional demandada pelas empresas nos diferentes setores produtivos e famílias ocupacionais definidas na CBO, segundo o modelo das competências. Explicita também, com objetividade, a apropriação institucional do significado da noção de competência, compreendida como saber operacional voltado à resolução prática de problemas em

situações de trabalho, em acordo com as formulações de empresas e suas fundações e com as orientações dominantes no campo governamental.

As funções que estruturam as etapas do trabalho (planejamento, execução e controle) ajudam na definição dos componentes curriculares: disciplinas, projetos e atividades, ou seja, as funções que são referências para a organização do trabalho são, conseqüentemente, a base para a elaboração dos currículos de cursos técnicos e tecnológicos. Elas também, em alguns cursos, delimitam os módulos e as certificações. Na formação do técnico as experiências desenvolvidas dentro e fora da Etec têm um papel importante na construção das competências previstas no currículo, isso porque trabalhamos com a definição de competência profissional (ARAÚJO, 2019, p. 251).

Embora o documento do Laboratório de Currículo não ignore a condição social e de desigualdade dos estudantes, confere-se distinção à formação por competências, vista como formação indutora de comportamentos adaptados (social e emocionalmente) às normas do mercado e, portanto, promotora da capacidade de trabalho, de empregabilidade, nos moldes das teorias econômicas marginalistas:

(...) as competências profissionais mobilizam valores e atitudes éticos e comportamentais, que levam a uma adaptabilidade do profissional técnico a situações profissionais e de vida diferenciadas, o que não deixa de ser uma condição de ingresso e permanência em funções, cargos, postos ou outras formas de trabalho, como o trabalho autônomo ou o trabalho a distância, entre outros (DEMAI, 2019, p. 32).

A diretora do GFAC do CPS informa serem elaborados anualmente, em parceria público-privado, de 3 a 5 currículos novos, e reelaborados sistematicamente de 25 a 30 currículos (DEMAI, 2019, p. 36), o que denota permanentes modificações dos percursos de formação de estudantes alinhados às demandas apresentadas pelo mercado. Na fala da superintendente do CPS, Laura Laganá:

Um dos destaques que chamam a atenção para o trabalho do laboratório de currículos do CPS é a elaboração dos cursos em parceria com o setor produtivo, oferecendo formações estrategicamente direcionadas à demanda regional. O melhor caminho para formar profissionais bem preparados é ouvir o que as empresas têm a dizer sobre as suas necessidades

– isso ajuda a manter o alto nível de empregabilidade dos alunos de Etecs e de Fatecs (LAGANÁ, 2019, p. 11).

Com essa lógica, organiza-se, em 2011, a *Agência Inova Paula Souza*, com o objetivo de garantir a simbiose necessária entre os cursos e a produção de conhecimento para inovação tecnológica de empresas do setor privado. Segundo o balanço de gestão dos anos 2008-2012:

Para intensificar a proximidade do Paula Souza com o setor privado, no que diz respeito à contribuição para a inovação das empresas, a Inova participou de vários eventos e feiras tecnológicas buscando difundir estudos e oportunidades de transferência de conhecimentos e de tecnologias desenvolvidas pelos alunos da instituição (CPS, 2012, p. 54-55).

Um elemento que explicita formalmente essa permanente aproximação é a inclusão do *empreendedorismo*, a partir de 2014, como competência transversal ou na forma de componente curricular em todos os cursos e eixos tecnológicos, no CPS. O alinhamento de foco comportamental, pragmático e de planejamento atualiza, uma vez mais, o léxico do mundo corporativo: *resolução de problemas com ferramentas de gestão e criatividade, comunicação objetiva, iniciativa, visão estratégica e sistêmica orientadas às metas do setor produtivo, mensuração de impactos, sustentabilidade econômica* (Adaptado de DEMAI, 2019, p. 69-70).

No balanço de gestão do período seguinte, 2012-2016, a perspectiva do empreendedorismo na atuação do ensino técnico foi caracterizada como positiva do ponto de vista institucional:

Um recente foco na inovação e no empreendedorismo, presente em iniciativas da Agência Inova Paula Souza, assim como nos currículos de cursos, na metodologia de ensino e na capacitação de professores, direciona a formação em todos os níveis para as demandas mais atuais da economia (CPS, 2016, p. 14).

Com a implementação do Vence em 2012, há equivalência ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (Etim) no caso de o ensino médio ocorrer na escola da SEE-SP e o Ensino Técnico na Etec do CPS ou quando os Ensinos Médio e Técnico ocorrerem na escola da SEE-SP sendo certificados pelo CPS (MAIA, 2020).

Por fim, em 2018, a partir das disposições da Lei Federal n. 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio, o CPS implantou um novo modelo de ensino médio, com a previsão de itinerários formativos constituídos por componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) combinada com uma parte diversificada. As “matrizes temáticas” estão sendo definidas pelo Gfac, em implantação desde 2018, antes mesmo da homologação da BNCC no estado (14/12/2018).<sup>14</sup> Na seção seguinte deste texto são evidenciadas as alterações que reduziram drasticamente os conteúdos nas matrizes curriculares dos cursos, oriundas dessas reformulações na política educacional.

De acordo com o coordenador pedagógico do CPS, “as críticas à reforma do ensino médio não condizem com a realidade das novas propostas do CPS para o ensino básico”. Para ele, “a flexibilização traz benefícios a um modelo nacional fragilizado”:

Achar que o ensino médio unitário atende a todos pode ser arrogante ou idealista. No Acre, no sertão da Bahia e em São Paulo não se sustenta que todos tenham a mesma formação. A ideia é de que a formação esteja contextualizada com a região, os jovens e suas famílias (ARAÚJO, 2019).

Como já se indicou, o CPS aponta, com frequência, que o “setor produtivo” é formulador do currículo, conferindo-lhe sentido pragmático de atendimento às demandas de agentes privados por meio da adequação curricular às competências requisitadas pelo mercado. Cabe, então, perguntar: quando e como é garantido o espaço para a opinião dos sujeitos da escola?

No documento produzido pelo Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza, o currículo escolar é “produto da manifestação humana, formatado com interesses objetivos de um ou mais grupos” (DEMAI, 2019, p. 43). Para o coordenador geral dos ensinos médio e técnico,

os currículos construídos nestes quase 20 anos são resultados de um consenso entre o que pretendem os demandantes e o que especialistas da Cetec, professores das Escola Técnicas Estaduais de São Paulo – Etecs – consideram pertinente à luz das experiências e das reflexões sobre a formação profissional de nível médio (ARAÚJO, 2019, p. 251).

14 A respeito, ver Piolli e Sala (2019).

Apesar dessas intencionalidades do discurso, é importante pontuar que o documento institucional *Observatório Escolar* do CPS deixa explícita a concepção de modelo de administração escolar que sugere um mosaico de diferentes classificações do termo *gestão*: pedagógica, do espaço físico, participativa, de pessoas, de documentos, de parcerias, dos serviços de apoio (RAMOS, 2011, p. 32). Todas essas dimensões são submetidas à avaliação por índice de desempenho, *formulada* pela direção e coordenação do CPS e executada pelo Conselho de Escola, via aplicação do instrumento de autoavaliação (RAMOS, 2011, p. 63).

Essas diferentes classificações para as “práticas de gestão” buscam substituir o princípio de gestão democrática do ensino público, consagrado na CF/1988. No CPS, adota-se um modelo de gestão oriundo da administração empresarial, cuja abordagem obedece à sistemática Planejar-Executar-Verificar-Agir (Ciclo PDCA), de organizações tipicamente gerenciais.

O quadro de “parceiros” do setor privado, que submete o formato dos cursos à luz de suas demandas, e a perspectiva de gestão do CPS, prevista no Observatório Escolar, são fortes evidências de que o funcionamento institucional não prevê espaços democráticos nos quais a comunidade escolar possa participar com direito a voz e possibilidade de decisão sobre os rumos do processo educativo. Por outro lado, agentes privados possuem local privilegiado na formulação, implementação e avaliação da execução de suas demandas, concretizadas nas políticas curriculares do CPS.

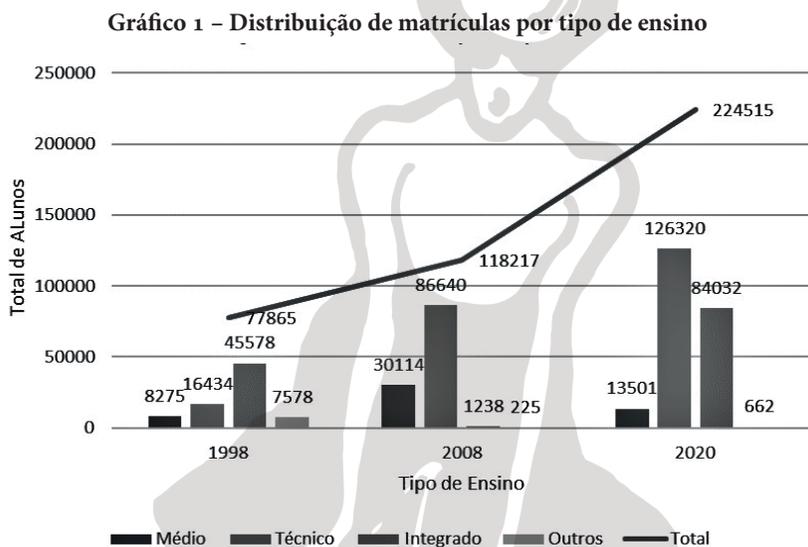
### **Matrizes curriculares da habilitação profissional de técnico em administração<sup>15</sup>**

No banco de dados disponibilizado pela Cetec<sup>16</sup> para os primeiros semestres de 1998 e 2008 (ano em que a oferta de técnico integrado ao médio teria voltado “com força”, conforme relatório de gestão CPS 2008-2012, p. 26), e de 2020, verifica-se que a perspectiva do ensino integrado começa a alçar uma retomada, mas ainda está abaixo dos índices notados para 1998.

15 A saber: Habilitação Profissional de Técnico em Administração; Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (Etim); e Ensino Médio com habilitação profissional de técnico em Administração - (Novotec). Todas as matrizes curriculares aqui apresentadas foram extraídas de seus respectivos planos de curso.

16 Mapeamento de totais de alunos. Disponível em: <[cpscetec.com.br/](http://cpscetec.com.br/)> Acesso em 12 jul. 2020

O gráfico apresentado, a seguir, sugere que o formato integrado foi praticamente extinto por volta dos anos 2008, quando sua representatividade esteve próxima a 1%, se comparado aos outros formatos de ensino.



\* Outros: Inclui, no ano de 1998 os cursos de Educação Profissional de Formação Inicial e Continuada (FIC); em 2008, os cursos de EJA não integrada ao técnico, FIC e especialização, e, em 2020 os cursos de especialização.

Fonte: Elaboração própria a partir do banco de dados Cetec - 12 jul. 2020.

O gráfico permite observar também a ampliação no número de vagas gerais para o período, que passaram de 77.685 em 1998, para 118.217, em 2008. Em 2020, estão matriculados 224.515 alunos nos Ensinos Técnico, Médio Integrado e Médio. O aumento foi acompanhado da retomada dos cursos integrados de nível médio que passaram a incluir, desde 2018, em boa parte das escolas técnicas, o Ensino Médio com o Itinerário Formativo (Técnico e Profissional) - MTec. Em 2020, esta proposta curricular foi incorporada ao Programa Novotec da Secretaria de Desenvolvimento Econômico (MAIA, 2020, p. 316).

O eixo *Gestão e negócios*, conforme dados da Cetec, agrupa o maior número de matrículas no primeiro semestre de 2020 (89.249 alunos, 39,8%)<sup>17</sup>,

17 Os valores percentuais aqui apresentados são aproximados e levam em consideração o número total de matrículas por ano.

seguido pelos eixos *Informação e Comunicação* (31.696 alunos, 14,1%) e o eixo *Controle e Processos Industriais* (27.771 alunos, 12,4%).

Dentre os cursos ofertados pelo CPS, analisa-se o curso de administração por ser este um dos que compõem o eixo *Gestão e negócios* e reunir o maior número de estudantes dos cursos técnicos no ano de 2020. Segundo os últimos dados consolidados divulgados no banco de dados da Cetec, de um total de 224.515 alunos matriculados no ensino médio, 50.391 matrículas foram no curso de administração,<sup>18</sup> portanto, aproximadamente 22,4% do total de matrículas nas Etec, são em cursos de administração, abrangendo-se os cursos técnicos presenciais e EAD, concomitantes, subsequentes e integrados.

**Quadro 3 - Parceiros na formulação dos cursos de administração (2005-2018)**

Ano	Parceiros	Cursos
2005	Rede Globo de Televisão/Fundação Roberto Marinho	Técnico em Administração Empresarial – Modalidade a Distância
2016	Representação da Unesco no Brasil – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
2017	Representação da Unesco no Brasil – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
	Conselho Regional de Administração – São Paulo; Universidade Metodista de São Paulo	Técnico em Administração
2018	Conselho Regional de Administração – São Paulo; Dura Automotive	Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração (MTec)

Fonte: Elaboração própria com base em Araújo; Demai (2019, p. 93-101)

A respeito destas parcerias, entende-se que a atuação da Representação da Unesco no Brasil e da Universidade Metodista de São Paulo estão alinhadas com as propostas fins destas instituições, assim como é previsível a participação do Conselho Regional de Administração, na medida em que é responsável por orientar,

18 Excluiu-se o Ensino Médio com Qualificação Profissional de Auxiliar Administrativo, de Auxiliar de Finanças e de Auxiliar de Marketing e Comercial - MQTec (Novotec) por este não ser um curso com habilitação técnica como os demais.

disciplinar e fiscalizar a profissão de Administrador. Há ainda a atuação da Rede Globo de Televisão/Fundação Roberto Marinho, anteriormente mencionada, e da empresa Dura Automotive, que tem matriz nos EUA e filial em Rio Grande da Serra, SP,<sup>19</sup> cidade contemplada com a criação da Etec Rio Grande da Serra.

Entre as parcerias do CPS, incluiu-se a colaboração do Conselho Regional de Administração, iniciada em 2018, para a oferta do curso Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração (MTec), e do curso Técnico em Logística, dessa vez em atuação conjunta com as empresas Alcis Ltda (que oferece Softwares para logística) e Verlog Logística & Transportes Ltda (cf. ARAÚJO; DEMAI, 2019).

No processo seletivo (vestibulinho) da Etec, o aluno pode escolher entre o Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim),<sup>20</sup> o Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração - MTec (Novotec)<sup>21</sup> e o Projeto de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (MAS)<sup>22</sup>.

Abaixo apresentamos um quadro síntese comparativo entre o Etim e Novotec, para elucidar mudanças introduzidas com adequação dos cursos do CPS à BNCC e à reforma do ensino médio e argumentamos os prejuízos desta política educacional ao conteúdo da escola:

---

19 Informações disponíveis em: <[duraauto.com.br](http://duraauto.com.br)>. Acesso em 26 jul. 2020.

20 Matriz referenciada no Plano de Curso 213, disponibilizado pela Etec Raposo Tavares. Disponível em: <[etecraposotavares.com.br/cursos/etim-administracao/](http://etecraposotavares.com.br/cursos/etim-administracao/)>. Acesso em 13 jul. 2020.

21 Matriz referenciada no Plano de Curso 427. Disponibilizada pela Etec Prof. Adolpho Arruda Mello. Disponível em: <[etecarrudamello.com/cursos-tecnicos](http://etecarrudamello.com/cursos-tecnicos/)>. Acesso em 16 jul. 2020.

22 Permite que em cinco anos o aluno complete o Ensino Médio, Técnico e Superior Tecnológico.

**Quadro 4 - Comparativo matrizes curriculares Etim e Novotec –  
Conteúdos da BNCC**

Características	ETIM	Novotec
Total de horas	3.080 horas/aula	2.160 horas/aula carga horária técnica é maior
Matemática; Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	480 horas/aula	360 horas/aula
Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	Manutenção da carga horária: 80 horas/aula por ano totaliza 240 horas/aula	
Espanhol (Componente não obrigatório)	Manutenção da carga horária de 80 horas/aula	
Filosofia e Sociologia Ambas com diminuição da carga horária a 1/3.	120 horas/aula	40 horas/aula Filosofia, na 2ª série Sociologia na 3ª série
Arte com redução de carga horária, mantida no 1º ano do ensino médio	120 horas/aula	80 horas/aula
Educação física, História, Geografia, Física, Química e Biologia reduzidas em um semestre passando a ocorrer somente nos 1º e 2º anos do ensino médio	80 horas/aula por ano totaliza 240 horas/aula	80 horas/aula apenas nos 1º e 2º ano totaliza 160 horas/aula
Formações intermediárias de técnico em administração por módulos: Módulo I ou 1º ano: Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de auxiliar administrativo. Módulos I + II ou 1º + 2º anos: Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de assistente administrativo. Módulos I + II + III ou 1º + 2º + 3º anos: Habilitação Profissional de técnico em administração		

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaboração dos autores com base nas matrizes curriculares selecionadas.

No que se refere à parte relativa à formação técnica e profissional, nosso comparativo inclui o curso com Habilitação Profissional de Técnico em Administração. Tanto o curso de Habilitação Profissional de Técnico em Administração, quanto o Etim e o Novotec, relacionados no quadro 4, permitem formações intermediárias. Embora as certificações intermediárias e o

diploma ao final do curso sejam equivalentes, os cursos possuem disciplinas com diferentes nomenclaturas e carga horária.

As bibliografias apresentadas nos planos de ensino dos cursos indicam que os dois cursos, Etim e Novotec, possuem as mesmas referências para conteúdos da formação geral e da habilitação em administração. Isso sugere que, apesar das disciplinas terem nomenclaturas nem sempre coincidentes ou conteúdos distribuídos de modos diferentes, estes possuem um referencial de trabalho comum.

Mas, ao comparamos os cursos concomitantes e subsequentes, no que concerne à parte profissional técnica, nota-se que há 15 referências comuns e 20 divergentes. Destas, 9 constam só nos integrados, e 11 no técnico em administração, sendo que apenas 12 autores aparecem citados em um ou em outro plano, o que fornece indícios de haver um núcleo comum estruturante nos cursos em administração, possibilitando certificações e diplomas com a mesma denominação.

A *interdisciplinaridade* é citada em todos os planos de curso, mas alcança evidência no curso do Novotec, posto que neste há uma disciplina, com carga horária 100% prática, denominada “Projeto integrador I e II”, ofertada nas 1ª e 2ª série com total de 160 horas/aula, sugerindo haver diálogo entre os professores do Projeto Integrador e da Base Comum e Técnica, e entre os professores do Projeto Integrador e Comunidade Escolar.

Nas cargas horárias de conteúdo técnico e profissional, o MTec (Novotec) em Administração apresenta um total de 1.440 horas/aula; destas, quase metade, 760 horas/aula acontecem na 3ª série do ensino médio, em relação inversa ao que se observa para os conteúdos da BNCC reduzidos a 440 horas/aula, o que equivale a quatro/cinco disciplinas, a saber: “Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional”, “Língua Estrangeira Moderna Inglês e Comunicação Profissional”, “Matemática”, “Língua Estrangeira Moderna – Espanhol”, quando esta ocorre, e “Sociologia”, sendo estas duas últimas restritas à 3ª série.

Em relação ao Etim em Administração, reserva-se ao conteúdo técnico e profissional 1.320 horas/aula, estando estas distribuídas ao longo das séries do ensino médio de modo mais uniforme que no Novotec, a saber, 400 horas/aula na 1ª Série; 480 horas/aula na 2ª Série e 440 horas/aula na 3ª Série.

Já o curso Técnico em Administração possui um total de 1.500 horas/aula igualmente distribuídas em 500 horas/aula por módulo de curso, o que permite afirmar que este curso possui uma carga horária técnica e profissional maior que a dos cursos integrados investigados. Mas, se considerarmos que, conforme consta no Plano de Ensino, ele inclui a disciplina “Linguagem, Trabalho e Tecnologia”, com 40 horas/aula, a qual trabalha com foco em competências relativas à Língua Portuguesa e Comunicação Profissional em Língua Materna, além de “Inglês Instrumental”, também com 40 horas/aula, entendendo que estas duas disciplinas, nos cursos integrados, teriam alguns aspectos correspondentes aos conteúdos trabalhados na BNCC, e, portanto, poderiam ser subtraídas da contagem, teríamos 1.420 horas/aula de conteúdo estritamente voltado à área técnica e profissional. Acrescenta-se que, para os três currículos, existe ainda uma carga horária de 120 horas reservadas ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Quando nos voltamos somente aos cursos Etim e Novotec, cabe destacar que o Etim possui carga horária total de 4.400 horas/aula, enquanto o Novotec tem 3.600 horas/aula, o que representa uma diferença de 800 horas/aula de estudos a mais para o ensino integrado, e equivale a mais da metade da carga horária reservada à parte técnica e profissional do Novotec, ou a cerca de 37% de sua carga horária reservada aos conteúdos da BNCC.

Entre as muitas hipóteses que se pode elaborar a partir da observação das matrizes curriculares aqui discutidas, e assumindo-se o fazer currículo como ato político, pode-se dizer que a reforma do ensino médio e a BNCC aprofundam um processo de aceleração da formação profissional de nível médio, no qual, embora a certificação por competência possa tornar os jovens aptos a se inserir no mundo do trabalho, o faz de forma restrita, usurpando-os de seu direito pleno à educação.

Apesar do Novotec possuir um pouco mais de carga horária reservada à formação técnica e profissional, a diminuição do total de horas nos cursos do Novotec mostra esvaziamento das práticas educativas e dos conteúdos de ensino. Um olhar mais atento às matrizes curriculares pode revelar um processo drástico de redução de conhecimentos ofertados aos estudantes, uma vez que se prioriza o ensino de conteúdos instrumentais, aparentemente mais úteis às competências profissionais, reservando-lhe maior carga horária, em

detrimento do ensino de disciplinas de formação geral, como sociologia e filosofia, com carga horária diminuta e apenas na terceira série do ensino médio, distanciando os estudantes de uma formação integral e humanística.

Embora as mudanças curriculares provoquem perdas em ambos os formatos de ensino médio, verifica-se que a flexibilização introduzida no Novotec cria nova segmentação interna (dualidade?) na oferta do ensino médio – um formato estritamente voltado ao mercado e outro, mais abrangente, preparatório aos cursos superiores.

### Considerações finais

Constata-se, na análise realizada, um processo de dupla privatização *na e através* da política de educação profissional paulista: por uma via endógena, envolvendo importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para a formatação do setor público de modo semelhante às empresas e, paralelamente, um crescente e ativo papel de agentes privados de distintas naturezas na formulação de políticas (cf. BALL; YOUDELL, 2007; BALL, 2012).

Isto confere uma característica peculiar ao CPS: a escola permanece como propriedade estatal, mas passa a ter lógica e conteúdo orientados pelo mercado. O estudo permite afirmar que os currículos no CPS são conformados em simbiose com demandas advindas do mercado e, também, em acordo com as legislações em vigência.

No contexto da Reforma do Estado e da Nova Gestão Pública, são redefinidas as superestruturas para aprofundamento do avanço do setor mercantil no público, sob a representação da maior participação da sociedade civil, e utilização de diagnóstico permanente de insuficiência da cobertura do poder estatal para melhorar a qualidade dos serviços públicos.

Nessa homogeneização da sociedade civil repousa a real intencionalidade do privilégio de espaços para empresas e empresários em oposição à participação ativa das comunidades subalternas. Vale alertar, portanto, que no seio da sociedade civil há desenhos societários antagônicos, uma *bad civil society*, que desenvolve projetos mercadológicos nutrindo interesses próprios de lucros acima das vidas, investindo também em correntes autoritárias e totalitárias (CHAMBERS; KOPSTEIN, 2001).

Com essa estratégia, foram favorecidas as dimensões políticas e ideológicas dirigidas ao empobrecimento dos conteúdos de ensino e dos pressupostos político-pedagógicos da formação de nível técnico, por meio da apropriação de um léxico ilusório de *parcerias*, *empreendedorismo*, *competências*, utilizado para disputar a formação na escola pública, com invólucro empresarial.

Em paralelo, o formato mais atual adotado para o ensino médio, o Novotec, integrando BNCC e ensino técnico, propõe profissionalização de tempo reduzido para jovens, voltada ao estrito atendimento às demandas de competências do mercado. Comparado ao formato implantado anteriormente, o Etim, apresenta um enxugamento da carga horária de conteúdos relacionados à BNCC.

O crescente empobrecimento dos currículos escolares, com a retirada e esvaziamento dos fundamentos teóricos científicos, humanísticos e tecnológicos, imprescindíveis para a compreensão crítica da realidade social e a participação ativa na moderna sociedade tecnológica, expressam o pragmatismo político e econômico das reformas educacionais impostas pelas agendas neoliberais dos governos federal e estadual.

Nessa direção, pode-se supor que o projeto de desmonte do ensino médio e técnico das escolas estaduais e federais, tal qual foi possível constatar no CPS, está em consonância com a ausência de demandas socioeconômicas por produção de ciência e tecnologia em um país cuja economia se especializa em criar empregos e/ou ocupações precarizadas, de baixa qualificação (com a destruição permanente de cadeias produtivas, o declínio da participação da indústria de transformação, em especial a metal-mecânica, no PIB).

Em outras palavras: o projeto de privatização do ensino técnico público, associado à mercadorização da educação, nesses tempos de globalização financeira, estaria voltado – além da disputa pelos fundos públicos – à conformação de uma nova subjetividade ao estudante trabalhador, adaptado à ausência do emprego e privado de seus direitos sociais, destinado ao empreendedorismo, isto é, ao trabalho precário, subcontratado e sub-remunerado?

## Referências

- ALMEIDA, Gabriela Sandes Borges.; HERENCIA, José Luiz. “A Fundação Vitae e seu legado para a cultura brasileira - Parte I: fontes conceituais, linhas direti-vas, programas próprios e legado”. In: *III Seminário Internacional de Políticas Culturais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2012.
- ARAUJO, Almério Melquíades de. Entrevista ao *Do Portal do Governo*, em 03 jan. 2019: Em 2019, Ensino Médio no Centro Paula Souza terá mais modalidades. Disponível em: <[saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/em-2019-ensino-medio-no-centro-paula-souza-tera-mais-modalidades/](http://saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/em-2019-ensino-medio-no-centro-paula-souza-tera-mais-modalidades/)>. Acesso em 25 ago. 2020
- BALL, Stephen John. *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Social Imaginary*. Didcot: Routledge, 2012.
- BALL, Stephen John. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- BALL, Stephen John; YOUDELL, Deborah. *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International, 2007.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Decreto Federal 2.208/1997*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Decreto Federal 5.154/2004*. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 11.741, de 16 de julho de 2008*, que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 6/2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico*. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação Profissional: referências curriculares nacionais da educação*.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CEB nº 11/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a.

- CPS. *Educação Profissional em São Paulo*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2000.
- \_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2004-2008. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.
- \_\_\_\_\_. Sobre o Centro Paula Souza. Disponível em: <[ceeteps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza](http://ceeteps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza)>. Acesso em julho 2019.
- CHAMBERS, Simone.; KOPSTEIN, Jeffrey. “Bad civil society”. *Political Theory*, v. 29, n. 6, p. 837-865, dez., 2001.
- CNM/REDE UNITRABALHO. Diagnóstico da Formação Profissional. Ramo Metalúrgico. São Paulo: CNM/Rede Unitrabalho, 1999.
- COHN, Amélia. “O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude?” In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2004, p. 160-179.
- DEMAI, Fernanda Mello. “Missão, concepções e práticas do grupo de formulação e análises curriculares (GFAC)”, In: ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello. (orgs.). *Currículo Escolar em Laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Centro Paula Souza, p. 21-130, 2019.
- FIALA, Diane Andreia de Souza. *A política de expansão da Educação Profissional Tecnológica de Graduação Pública no Estado de São Paulo (2000-2007)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- GUERRA, Lucília dos Anjos Felgueiras. “Construção de currículo no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design”. In: ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello. (orgs.). *Currículo escolar em laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: CPS, p. 288-300, 2019.
- KORITIAKE, Luiz Antônio. *Reestruturação produtiva e educação: um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e técnico*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.
- LAGANÁ, Laura. “Prefácio”. In: ARAÚJO, Almério Melquíades de; DEMAI, Fernanda Mello. (orgs.). *Currículo escolar em laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019, p. 11-12.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Plana, 2004.
- LIMA, Silvia Elena de. *Educação Profissional e Tecnologia Pública no Estado de São Paulo: um estudo a partir da expansão do Centro Paula Souza*. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade Tecnológica, São Paulo, 2020.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. “Organização da Educação Profissional e tecnológica por eixos tecnológicos”. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n.30, jan./jun. 2010, p. 89-108.
- MAIA, Luís Carlos Zanirato. *Mapeamento das Unidades do CPS*. Ano 24, V. 46, 1º Sem., CPS, 2020.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. “O que há de novo na educação profissional no Brasil”. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 8, jan./jun. 2001, p. 13-45.
- \_\_\_\_\_. “Educação Permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado”. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, 2006, p. 395-416.
- \_\_\_\_\_. “O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun., 2017, p. 405-429.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALENCAR, Felipe. *Políticas de educação profissional no estado de São Paulo* (Relatório Parcial de Pesquisa Política Educacional da Rede Estadual Paulista 1995 a 2018). São Paulo: Fapesp, 2020.
- OLIVEIRA, J. B. *Novos Rumos da Formação Profissional*, mimeo. (artigo apresentado no Seminário Internacional FIEMG). Belo Horizonte, 1995.
- PERONI, Vera Maria Vidal. “Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil”. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (org.) *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15-34.
- PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. In *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1, 2019.
- QUINTINO, Renato de Menezes. *Classes descentralizadas do Centro Paula Souza na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.
- SACILOTTO, José Vitorio. *A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- SANTANA, Adriana Cristina Ruescas. *Representações sociais de professores de escolas técnicas estaduais paulistanas sobre a formação técnica integrada ao ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Processo n. 119/97. Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo. São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. Lei complementar n. 1044, de 13 de maio de 2008. Institui o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributivo dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976, que cria a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e dá providências correlatas. São Paulo, 1976.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 57.121, de 11 de julho de 2011. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, na Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE 47, de 13 de julho de 2011. Dispõe sobre a regulamentação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011, e dá providências correlatas.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE 53, de 11 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – CG-REDE, para acompanhar, avaliar e propor ações relativas à articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, no âmbito da Secretaria da Educação.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE 78/2012. Unifica as normas regulamentares de implementação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE nas escolas públicas estaduais e dá providências correlatas.
- \_\_\_\_\_. Decreto estadual. n. 58.385, de 13 de setembro de 2012. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: DO, 2012.
- \_\_\_\_\_. Resolução SE n. 18, de 2 de maio de 2019. São Paulo: Seduc, 2019.
- SOUZA, Aparecida Neri de. “Professores, modernização e precarização”. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo, Boitempo, p. 217-227, 2013.
- VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. “Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, 2015, p. 573-840.



## Sobre o(a)s autore(a)s

ANA CAROLINA COLACIOPPO RODRIGUES é professora de Educação Básica e Ensino Superior. Pedagoga, com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação. Atualmente trabalha com a formação pedagógica de professores em curso de licenciatura.

ANDRESSA NUNES VASCONCELOS é graduada em Pedagogia (Unifesp) e bacharel em Gerontologia pela Universidade de São Paulo (USP).

BARBARA DE SOUZA ORLANDIN é mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e doutoranda no mesmo programa. Atua como professora da educação básica em escola municipal de educação infantil de São Paulo.

CARMEN SYLVIA VIDIGAL MORAES é doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Faculdade de Educação da USP, onde é coordenadora do Centro de Memória da Educação e do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação.

EDVALDO DOS REIS OLIVEIRA FILHO é pedagogo (Anhanguera), cientista social (Unifesp), especialista em Gestão Escolar (USP), mestre em Educação (Unifesp) e doutorando em Educação (Unifesp). Atualmente, ocupa o cargo de coordenador pedagógico em uma escola municipal de Guarulhos/SP.

ELYDIMARA DURSO DOS REIS é mestranda em Educação na Faculdade de Educação da USP. Bolsista Cnpq. Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da USP.

FELIPE ALENCAR é mestrando em Educação na Faculdade de Educação da USP. Pedagogo da Universidade Federal do ABC (UFABC). Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da USP, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e da Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

ISABEL MELERO BELLO é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e possui pós-doutoramento em Educação (Unesp/Rio Claro). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – graduação e pós-graduação *stricto sensu*. É líder do grupo de pesquisa “Políticas Educacionais, Formação de Professores e Saberes Escolares – PEFProSE. Pesquisa Formação de Professores, Políticas Educacionais e Saberes Escolares.

JULIA BRITO DA CONCEIÇÃO é graduada em Ciências Sociais Licenciatura (Unifesp). Assistente em BI em ID\TBWA.

LUIZ RICARDO GONÇALVES RABELLO é mestre em Educação na Universidade Federal de São Paulo e possui licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição. Atua no campo da Educação desde 2006, com experiência no Ensino Fundamental I, II e Médio em escolas públicas, particulares, além de escolas de idiomas. Atualmente é diretor de escola na Rede Estadual de São Paulo.

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado na mesma instituição e na Fondazione Istituto Gramsci, Roma, Itália. Professora do Departamento de Educação da Unifesp. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar. Participa da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Pesquisa políticas educacionais e gestão escolar.

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), onde também realizou estágio Pós-Doutoral. Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo, atuando na Graduação e na Pós-Graduação Stricto Sensu. Temas de pesquisa: trabalho docente, práticas pedagógicas, função social da escola.

RAPHAEL BUENO BERNARDO DA SILVA é professor de história da educação básica na rede estadual de São Paulo (SEDUC) e mestre em filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPG-FIL) da Universidade Federal do ABC (UFABC). Atua como conselheiro da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) em Santo André e desenvolve pesquisas junto à Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

SILVIO CARNEIRO é professor do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do ABC (CCNH/UFABC), bem como dos Mestrados Acadêmico e Profissional em Filosofia da UFABC. É membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) e do GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Pesquisa junto ao grupo DiEPEE/UFABC (grupo de pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola da UFABC) e atua junto à Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Suas áreas de interesse se concentram nos temas das políticas curriculares, instituições escolares e subjetividades na educação.

VANESSA SANTANA DOS SANTOS é doutoranda e mestra pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Graduação em Pedagogia (UMC). Professora do Departamento de Ciências Humanas do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).



Alameda nas redes sociais:

Site: [www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora\\_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi impressa em São Paulo na outono de 2023. No texto foi utilizada a fonte Minion Pro em corpo 10,5 e entrelinha de 15,5 pontos.