

Currículo paulista em transição: um estudo comparativo de sua implementação em 2008 e 2020^{1,2}

Anike A. Arnaud³

ORCID: 0000-0001-9045-7319

Resumo

Desde a divulgação da Proposta Curricular Paulista em 2008, a organização curricular da rede de ensino paulista passou por várias mudanças, com a Secretaria de Educação do estado implementando diversas ações para garantir a efetivação do Currículo no ambiente escolar. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as principais estratégias adotadas pela Secretaria da Educação de São Paulo na implementação do Currículo Paulista em 2008 e em 2020. Os dados foram obtidos por meio de uma revisão da literatura, que abrangeu publicações relacionadas à implementação da Proposta Curricular desde 2007, bem como a partir de uma pesquisa de doutorado realizada em escolas da rede paulista de ensino, que investigou a implementação do Currículo Paulista a partir de 2020. A pesquisa empírica foi realizada em uma perspectiva longitudinal, acompanhando professores de Química e gestores de duas escolas básicas durante cinco anos. Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Como resultado, observou-se que a implementação do Currículo Paulista pelo governo do estado de São Paulo envolveu o uso contínuo de estratégias, como materiais padronizados, mudanças na figura do Professor Coordenador, ênfase na conexão entre o currículo e a avaliação do Saesp. No contexto da implementação do Currículo Paulista em 2020, a estratégia da Secretaria de Educação do estado de São Paulo envolveu a falta de informações prévias, fomentando sensação de incerteza e dificultando a resistência dos professores, além do uso do Centro de Mídias da Educação como um guia curricular, permitindo maior controle do estado sobre o conteúdo educacional oferecido aos estudantes.

Palavras-chave

Análise textual discursiva – Centro de mídias da educação – Políticas curriculares.

1- Disponibilidade de dados: o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível publicamente na tese de doutorado que origina o artigo. A tese de doutorado pode ser acessada em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-19022024-175247/pt-br.php>

2- A autora agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro recebido (processos 2013/07937-8 e 2019/15461-0).

3- Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: anikearnaud@yahoo.com.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278930>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Paulista curriculum in transition: a comparative study of its implementation in 2008 and 2020

Abstract

Since the release of the Paulista Curricular Proposal in 2008, the curricular organization of the Paulista education system has been through many changes, with the Secretary of Education of the state implementing many actions to ensure the effectiveness of the curriculum in the school environment. This study aims to analyze the main strategies the São Paulo Secretary of Education adopted in implementing the Paulista curriculum in 2008 and 2020. The data were obtained through a literature review, which included publications regarding the implementation of the Curricular Proposal since 2007, as well as from a doctorate research done with schools of the Paulista education system that investigated the implementation of the Paulista curriculum since 2020. The empirical research was done from a longitudinal perspective, following chemistry professors and the administrators of two schools for five years. The data was analyzed through the Discursive Textual Analysis. As a result, it was observed that the implementation of the Paulista curriculum by the São Paulo State government involved the continuous use of strategies, such as standardized materials, changes in the figure of the professor coordinator, and emphasis on the connection between the curriculum and the Saesp evaluation. In the context of the implementation of the Paulista Curriculum in 2020, the São Paulo State Secretary of Education strategy involved the lack of previous information, bringing an uncertainty sensation and difficulty to the professor's resistance, besides using the Education Media Center as a curricular guide, allowing a higher level of State control over the educational content offered to the students.

Keywords

Discursive textual analysis – Education media center – Curricular policies.

Introdução

A organização curricular do estado de São Paulo passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Inicialmente, o currículo do estado estava sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que era responsável por:

- I - Elaborar modelos de organização curricular para o Ensino de 1º e 2º Grau, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Educação Especial;
- II - Reformular, em processo contínuo, as propostas curriculares [...].
- III - Realizar estudos que fundamentem a elaboração de propostas curriculares [...].
- IV - Elaborar, com a cooperação da Divisão de Supervisão, os instrumentos de avaliação do currículo e do processo ensino-aprendizagem [...] (São Paulo, 1976).



Entretanto, a política curricular que alterou de maneira mais profunda a organização curricular no estado foi instituída em 2007, por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP). Com o discurso de aprimoramento dos indicadores educacionais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), sob a gestão do governo de José Serra, implementou um plano de ação com dez metas para a educação no Estado a serem cumpridas até o ano de 2010. Dentre as metas, destacam-se a alfabetização de todas as crianças do estado, a redução das taxas de reprovação, os programas de recuperação, o pagamento de bônus com base no rendimento da escola, entre outras (Carvalho; Russo, 2012; Bortoletto-Santos; Pierson, 2015).

Entre o conjunto de medidas adotadas pelo governo para atingir as metas está o estabelecimento das diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais. A reorganização curricular se deu por meio da criação da Proposta Curricular do estado de São Paulo. Nas referidas diretrizes, destaca-se que a PCESP passaria a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação das propostas pedagógicas das escolas da rede estadual. Além disso, aponta-se que a Proposta Curricular complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, recém-implementados.

No ano de 2010, a Proposta Curricular do estado de São Paulo foi consolidada e transformou-se em Currículo do estado de São Paulo (São Paulo, 2010), sendo distribuída, a partir de 2012, a primeira edição atualizada do documento básico curricular, dividido por áreas do conhecimento.

Esse cenário, contudo, mudou a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. A promulgação da Base exigiu a reformulação dos currículos estaduais de todo país, visando contemplar as novas determinações do documento.

O estado de São Paulo foi o primeiro a ter aprovado o documento curricular, mesmo durante o cenário de luto e doença imposto pela pandemia de covid-19 instaurada em todo o mundo. Em meio ao isolamento social, o governo do estado de São Paulo lançou, por intermédio de sua Secretaria de Educação, a versão preliminar do documento curricular do Ensino Médio, que permaneceu disponível para consulta pública durante trinta dias no ano de 2020. Esse documento, uma vez homologado, tornou-se o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) atualmente em vigor e em processo de implementação nas escolas paulistas.

Diante desse cenário de construções e reconstruções, propõe-se discutir as principais estratégias utilizadas pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para implementação da Proposta Curricular Paulista em 2008, e as estratégias que vêm sendo colocadas em prática para implementação do Currículo Paulista reformulado em 2020. Nesse sentido, apresenta-se inicialmente uma revisão de literatura, que permitiu discutir quais foram os meios utilizados pela Seduc para implementação da Proposta Curricular em 2008. Em seguida, discute-se os resultados de uma pesquisa de doutorado que acompanhou escolas básicas de São Paulo no processo de implementação do Currículo Paulista reformulado em 2020.

O percurso metodológico

Nesta pesquisa, adota-se nos métodos de produção e análise de dados a perspectiva qualitativa da pesquisa científica, que é dividida em duas partes: revisão de literatura e pesquisa empírica.



Revisão da literatura

A revisão da literatura foi realizada mediante busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior⁴ e em indexadores de artigos científicos por produções que analisassem a implementação da política curricular paulista. Para isso, estabeleceu-se o período de busca entre 2008 e 2019 e as palavras-chave: implementação, currículo, paulista, São Paulo, e variações entre elas.

As produções encontradas foram selecionadas mediante leitura do resumo para identificação daquelas que se referiam a discussões sobre a implantação da Proposta Curricular paulista, pesquisas com professores e profissionais da educação, análise de políticas e materiais, ou pesquisas com alunos das escolas paulistas.

Foram encontrados 32 artigos partindo das palavras-chave destacadas. Porém, devido ao limite do artigo, optou-se por ressaltar as pesquisas que relatavam as estratégias mais percebidas pelos professores, para comparar com a pesquisa de doutorado apresentada na sequência. Os dados serão apresentados na forma do metatexto, que será explicado mais adiante.

Pesquisa longitudinal

A pesquisa empírica é orientada pelo paradigma interpretativista (Mertens, 2015). Enquanto pressuposto filosófico, também é orientada pela fenomenologia (Bicudo, 2011). Em termos éticos baseia-se no Manual de Ética e Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os procedimentos adotados para produção dos dados da pesquisa foram realizados anualmente nos anos 2019 a 2023 e consistiram em: a) realização de duas entrevistas semiestruturadas com professores de Química sobre suas percepções acerca da implementação do currículo, b) realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadoras e diretoras sobre suas percepções acerca da implementação do currículo; c) observação participante em aulas de professores de Química referentes ao conteúdo de oxirredução; d) observação de reuniões de planejamento dos professores e coordenadores; e) produção de diário de pesquisa com informações relevantes produzidas durante o período da pesquisa.

Foram registradas e transcritas todas as observações para análise dos dados, totalizando cerca de 6.700 horas de gravação em áudio e vídeo, mantidas integralmente durante a análise. Os procedimentos de coleta de dados foram conduzidos em duas escolas básicas em São Paulo: uma pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI) e outra escola regular. A seleção de duas escolas visou proporcionar uma diversidade de contextos para comparar e compreender diferentes abordagens na implementação curricular, bem como considerou o limite temporal da pesquisa e à abordagem longitudinal adotada. A escolha de acompanhar especificamente professores de Química foi influenciada pela proximidade da pesquisadora com profissionais dessa área, dada a sua formação na licenciatura em Química.

4 - Pode ser acessado pelo link: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

A análise dos dados foi realizada partindo dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), com base na proposta de Moraes e Galiazzi (2016) e Galiazzi e Sousa (2022). O procedimento de análise de dados da ATD consiste na unitarização do *corpus* de análise, categorização das unidades, descrição das categorias emergentes e escrita do metatexto. A Figura 1 representa o procedimento de análise de dados por meio da ATD.

Figura 1- Procedimentos da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaboração própria com base nas proposições de Moraes, Galiazzi (2006) e Galiazzi e Sousa (2022).



A organização e análise dos dados foi realizada por meio da utilização do *software* MAXQDA®. Atribuiu-se um código para cada unidade de análise que faz referência, na sequência, a: participante da pesquisa (Quadro 1); tipo de dado produzido (E para Entrevistas e A para Aulas), o número da entrevista ou aula; o número da unidade de análise; e o ano em que a unidade foi produzida.

Os participantes da pesquisa, os nomes fictícios atribuídos e seus cargos podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1- Participantes da pesquisa

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

Fonte: Autoria própria.

A análise dos dados permitiu identificar estratégias utilizadas pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para implementação do Currículo Paulista, tanto em 2008 quanto a partir de 2020. Nesse sentido, apresentam-se inicialmente os resultados da revisão de literatura, seguido da discussão das estratégias recentes percebidas pelos professores protagonistas da pesquisa. Ambas as partes são descritas na forma do metatexto produzido que representa aquilo que emergiu da análise realizada (Galiazzi, Sousa, 2022).

A implementação da proposta curricular do estado de São Paulo a partir de 2008

No ano letivo de 2008 ocorreram as primeiras ações de implementação da PCESP. Ramos (2013) destaca, entre essas ações, a criação do Programa de Recuperação da Aprendizagem e a criação do Programa de Recuperação Paralela, com ênfase na recuperação de Língua Portuguesa e Matemática. Ortega e Militão (2021) também destacam a criação do Portal de Apoio à Implantação do Currículo, que promovia vídeos e roteiros para serem utilizados na formação via Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), e a etapa formativa oferecida pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAPE) aos ingressos do concurso de 2011.

Entretanto, segundo as pesquisas levantadas na revisão da literatura, as ações que tiveram mais impacto no cotidiano das escolas são relacionadas à implementação do material didático, à mudança na função de professor coordenador às modificações no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e sua relação com o pagamento de bônus aos professores e aos cursos promovidos pela EFAPE.

Programa São Paulo Faz Escola

Uma das primeiras estratégias para introduzir a Proposta Curricular envolveu a adoção do Jornal do Aluno nos primeiros 42 dias letivos de 2008. Esse recurso foi especialmente projetado para auxiliar na recuperação da aprendizagem, com foco principal nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com Bortoletto-Santos e Pierson (2015), essa abordagem visava estabelecer uma base para que os alunos pudessem posteriormente interagir com a Proposta Curricular.

Além do Jornal do Aluno, a Revista do Professor também foi disponibilizada. Esse material fornecia orientações para que os professores pudessem orientar a recuperação da aprendizagem e iniciar o processo de familiarização com a Proposta Curricular. Posteriormente, esses recursos se tornaram o Caderno do Aluno e o Caderno do Professor.

Os Cadernos, que delineavam o cronograma das aulas, os objetivos, o conteúdo e os métodos de avaliação, suscitaram diversas contradições durante sua implementação. Conforme observado por Massabni (2015), a criação e distribuição de um material próprio permitiram à rede de ensino manter sua identidade, enquanto outras redes optaram por adquirir materiais prontos, frequentemente vinculados a sistemas apostilados. A perspectiva de Bortoletto-Santos e Pierson (2015) é que a unificação e a disponibilização dos Cadernos individualmente, pelo menos, sugeriram um compromisso em assegurar um conjunto mínimo de recursos para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas.

Entretanto, Carvalho e Russo ressaltam que a imposição dos Cadernos, apresentada como uma medida de organização curricular, “se constitui em poderoso instrumento que confere ao estado o poder de decidir como e o que deve ser ensinado aos alunos” (2012, p. 148). Outros estudiosos acrescentam diversas críticas aos Cadernos: eles são considerados direcionadores e reguladores da prática docente (Massabini, 2015); operam por meio de um processo intensivo de controle e centralização curricular (Carvalho, 2018); são vistos como um “receituário salvacionista, subestimando a prática docente e o exercício de sua autonomia” (Furlan; Silva, 2017, p. 983); foram transformados em manuais, perdendo sua função orientadora; e adotam um discurso operacional e aplicacionista, restringindo a ação do professor ao currículo prescrito (Lastória; Souza, 2019).

De acordo com Massabni (2015), a aceitação dos Cadernos, devido à sua natureza flexível, não significou aceitar a proposta pedagógica, nem desencadeou um processo de revisão das crenças e valores pessoais dos professores. Portanto, segundo a autora, esse processo evidenciou as limitações da Proposta Curricular em promover uma identificação do professor com o papel de orientador da aprendizagem.

O Professor Coordenador

Em 2007, a Secretaria de Educação instituiu a coordenação pedagógica como um dos pilares da política da rede, atribuindo aos Professores Coordenadores (PC) a função de gestores implementadores dessa política. Nesse contexto, os PC desempenhavam o papel de intermediários entre as diretrizes da Secretaria de Educação e os professores. A partir



da implementação do Currículo Paulista, as expectativas em relação aos PC aumentaram significativamente, elevando o cargo à categoria de funcionário de carreira na Seduc, sujeito a concursos públicos.

Ortega e Militão (2021) ressaltam que, com a reforma curricular e a atuação dos PC, o trabalho dos docentes passou a ser controlado de forma sistêmica com o objetivo de racionalizar as atividades em sala de aula e alcançar a maior eficiência possível. Isso ocorre porque os professores agora estão obrigados a seguir o currículo oficial e são supervisionados pelos PC para assegurar o cumprimento das diretrizes curriculares.

No processo de implementação da reforma curricular, o papel do Professor Coordenador emergiu como peça fundamental, como também evidenciado pela criação do Caderno do Gestor, um recurso que fornecia diretrizes sobre como organizar reuniões motivadoras entre os profissionais das escolas. Conforme Pinto (2011) observa, o elemento estruturante de toda a proposta era o acompanhamento realizado pelos PC, que tinham a responsabilidade de discutir a proposta, promover mudanças de atitude e articular os professores para mitigar a resistência às mudanças.

Massabni (2015) resalta que a responsabilidade dos Professores Coordenadores consistia em atuar como reguladores das práticas docentes, colaborando para alinhar o currículo com as atividades em sala de aula. Lastória e Souza (2019) acrescentam que a gestão interna também envolvia a verificação da conformidade dos registros nos diários de classe e demais documentações com as diretrizes estabelecidas pelo currículo. Dessa forma, observa-se um forte controle sobre a autonomia do professor por meio da supervisão intensa exercida pelos Professores Coordenadores.

Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Após a adoção do Currículo Paulista, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo também empreendeu esforços para unificar o sistema de avaliação utilizado no estado e alinhá-lo com os objetivos estabelecidos no Currículo. Nesse contexto, a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que já estava em vigor na rede desde 1996, passou por uma revisão com o propósito de atualizá-la conforme as diretrizes do novo Currículo.

De acordo com Carvalho (2018), a equipe responsável pela elaboração da Matriz de Referência do Saresp considerava a sinalização dos conhecimentos básicos a serem abordados nas salas de aula como o objetivo mais relevante do exame. O autor complementa que, ao alinhar os objetivos do Saresp com o Currículo Paulista, a Seduc estabeleceu uma lógica na qual os professores se viram pressionados a implementar sistematicamente o currículo, uma vez que seriam avaliados por meio da avaliação externa.

Outra estratégia adotada pela Seduc na implementação do Currículo foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) em 2008. O Idesp desempenhou um papel crucial na coordenação e realização do Saresp em consonância com o Currículo, uma vez que vinculou os resultados dos alunos ao pagamento de bônus para os professores. Em outras palavras, para garantir um desempenho positivo na avaliação e,

por conseguinte, a obtenção de incentivos financeiros, os professores precisavam seguir rigorosamente as orientações do Currículo que seriam avaliadas no Saresp.

Para Furlan e Silva (2017), o sistema de avaliação externa seguido da concessão anual de bônus aos professores que se empenham na implementação da política curricular funciona como um mecanismo de persuasão, baseado na recompensa financeira. Segundo esses autores, “essa política de persuasão sob uma moeda de troca converte o currículo em produto, a educação em mercadoria, o aluno em consumidor e os docentes em tarefeiros executores de uma proposta pré-concebida” (Furlan; Silva, 2017, p. 984). Portanto, trata-se de um sistema perverso que não melhora significativamente a remuneração dos profissionais da educação, mas cria mecanismos para “torná-los reféns de uma política educacional que busca apenas resultados e índices” (Forner; Malheiros, 2019, p. 527).

Formação continuada de professores

A fim de assegurar a implementação bem-sucedida do PCESP, a Secretaria de Educação adotou outra estratégia: a promoção de cursos destinados à formação contínua dos profissionais da educação. Entre esses cursos, o mais notório foi o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II, realizado pela Eface. Como afirmado por Ramos (2013), a concepção desse curso visava, principalmente, preparar os professores, especialmente os que estavam no início de suas carreiras, para a adoção do novo currículo. O curso em questão consistia em duas partes: a primeira abordava a política educacional paulista e tópicos pedagógicos gerais, enquanto a segunda parte focava no currículo e na metodologia de ensino do Programa São Paulo Faz Escola.

Contudo, Dessotti e Dessotti (2015) observam que os cursos oferecidos pela Seduc, especialmente aqueles ministrados na Eface, eram planejados sem a participação dos professores na seleção e no planejamento dos conteúdos. Isso resultava em uma desconexão entre o conteúdo dos cursos e a realidade vivenciada pelos professores, que possuíam um conhecimento mais profundo das demandas específicas das escolas.

Giavara e Barreiro (2013) observam que as Orientações Técnicas (OT), momentos em que a formação contínua dos professores era conduzida pelas Diretorias de Ensino, foram interrompidas no Estado em 2008. Segundo as autoras, os professores foram privados da oportunidade de participar de debates, de expressar críticas em relação à reforma curricular ou até mesmo de apresentar alternativas durante as reuniões das OT.

Para Massabni (2015), os cursos voltados para a implementação da reforma curricular delineiam os papéis dos professores não com base em sua habilidade de planejar o currículo, mas sim com base em sua capacidade de executar o currículo desenvolvido por outros. Nesse contexto, o professor não é visto como a autoridade educacional, mas como o profissional que aplica os métodos, técnicas e programas escolhidos por terceiros, que são considerados os especialistas.

A implementação do Currículo Paulista em 2020

Apesar da modificação do Currículo Paulista em virtude da homologação da Base Nacional Comum Curricular, algumas dessas estratégias continuam sendo utilizadas



pela Secretaria para impor orientações curriculares. Uma dessas estratégias refere-se aos cadernos do aluno, do professor e do gestor, que continuam sendo utilizados como ferramentas para compreensão e organização do trabalho pedagógico:

É, vamos supor, às vezes eu mudava às vezes a ordem, e coisa e tal. Mas seguia mais ou menos a ordem que estava ali [no caderno do aluno], que estava preconizado ali. (Enedina, E01U08, 2019).

Embora não sejam mais enviados com a mesma frequência anterior, os professores ainda recorrem à versão on-line disponível no site da Secretaria de Educação:

[...] então eu não tenho mais apostila com texto, então os textos da apostila eram norteadores para ajudar em português, e hoje não tem mais, aí eu tenho que imprimir esses textos, que a apostila [caderno do aluno] disponibilizava.” (César, E01U15, 2019).

Tem professor que disponibiliza o on-line. Eu pego o caderno, tem muita coisa que eu pego lá do caderno e imprimo algumas coisas e entrego para eles. Mas isso aí é Estado né. É lidar com imprevistos que o Estado tem. (Nise, E03U135, 2022).

A figura do Professor Coordenador também continua desempenhando um papel central, embora com uma mudança simbólica. O Coordenador, que costumava ser considerado o guardião do currículo, agora não está mais familiarizado com a proposta curricular. No entanto, o coordenador ainda mantém a responsabilidade de cobrar resultados e pressionar pela constante busca por metas e pelo aumento dos índices da escola:

Os professores até têm uma certa autonomia assim, eu enquanto coordenação até deixo eles livres para mudar alguma coisa, mas alguma coisa, porque o currículo depois vem as provas avaliativas [...]” (Heleieth, E01U07, 2019).

(Pesquisadora): Veio o caderno tanto para o aluno quanto para o professor?

(Enedina Alves): Veio, é para ser usado.

(Coordenadora): É obrigatório e é para ser usado, não é para inventar a roda nem nada. (Enedina, E03U02, 2022).

Na perspectiva deste estudo, a estratégia da Secretaria de Educação do estado de São Paulo para garantir a implementação de suas propostas curriculares também continua na vinculação dos conteúdos do currículo à avaliação do Saesp. Além disso, a conexão entre a avaliação do Saesp e o bônus-mérito assegura uma preocupação constante com o que é preconizado pela Seduc:

Então a gente procura, eles [professores] procuram fazer o que está dentro do currículo para poder depois ter um bom resultado nessas provas. (Heleieth, E01U07, 2019).

Entretanto, por meio da pesquisa realizada, observaram-se outras estratégias empregadas pela Seduc para implementação do Currículo Paulista reformulado. Essas estratégias tratam das categorias finais da Análise Textual Discursiva realizada e se relacionam principalmente à incerteza que os professores sentem com relação a sua profissão e a utilização do Centro de Mídias da Educação do Estado de São Paulo.

Acrescenta-se também a discussão de como a formação continuada vem sendo articulada para a promoção do Currículo Paulista a partir de 2019.

Cabe acrescentar também que, após a promulgação da BNCC, as ações de implementação do Currículo Paulista estão ocorrendo em um ritmo mais acelerado em comparação com a versão anterior do documento. A Proposta Curricular Paulista foi divulgada em 2007, mas somente em 2011 o documento curricular foi apresentado em sua forma finalizada. No entanto, o Currículo Paulista finalizado em 2020 começou a ser planejado em 2019, e no ano seguinte (2021), os materiais atualizados já estavam disponíveis na rede. Isso demonstra um avanço considerável na implementação das políticas educacionais em São Paulo.

A incerteza

Por meio da análise realizada, interpreta-se que a incerteza e a ausência de informações prévias são uma estratégia deliberada da Seduc, e vários fatores contribuem para essa percepção. As declarações iniciais dos professores indicam que eles não têm conhecimento das iniciativas em nível estadual relacionadas à discussão ou implementação de programas ligados ao Novo Ensino Médio, ou ao Currículo Paulista:

Eu não sei o que está acontecendo, a gente não sabe o que está acontecendo. (Enedina, E01U100, 2019).

Não, a gente está esperando. A gente não conversou mais sobre isso. Até fiz uma AT essa semana, semestre passado, mas aí é esperar, mandaram esperar para o ano que vem, para realmente no ano que vem implementar mesmo. (Heleieth, E01U09, 2019).

A professora de Química da escola regular, Enedina, observa que essa incerteza pode estar relacionada à falta de informações fornecidas pela Secretaria de Educação, por meio das diretorias de ensino:

A gente não recebeu nada. Recebeu agora, para não dizer que não recebeu, veio uns questionários que eu não peguei. Uns questionários que a gente ficou sabendo por outros professores. Não veio para a gente, mas na escola dela tinha vindo. Aí foram na diretoria de ensino para saber e daí veio esse questionário para a gente. “Veio”, assim né, nós que fomos buscar. (Enedina, E01U102, 2019).

A falta de comunicação da Seduc, sobretudo nas escolas mais distantes do centro da cidade, tem gerado incerteza em relação às ações que a escola pode ou deverá realizar, tanto no presente como no futuro. Além disso, é evidente que as informações chegam às escolas com uma urgência excessiva, como exemplificado pelo fato de os professores não terem conhecimento prévio sobre a estrutura dos itinerários formativos. Eles só receberam essa informação no momento da implementação, sem a oportunidade de preparação prévia (devido à falta de materiais disponíveis) ou de desenvolverem suas próprias propostas:



Como que vai funcionar, até a metade do ano é base comum e a outra metade são os itinerários formativos? Vai ser tudo misturado? Não entendi também, isso não está claro. (César, E02U83, 2020).

César também aponta que os professores não sabiam a estruturação da grade curricular e a quantidade de aulas que teriam no ano seguinte, e que acredita

[...] que o professor vá para onde tenha demanda. Eu acho que vai assim, vamos supor na escola não vai ter ciências da natureza, eu acho que o professor vai ter que ir para outra escola complementar a carga horária dele. (César, E02U82, 2020).

No planejamento inicial do ano letivo de 2022, os professores também não receberam o material didático da Formação Geral Básica. A professora Nise comenta que iniciou o ano letivo de 2022 precisando preparar material para os itinerários formativos, uma vez que a orientação da Seduc foi que “esse semestre a gente teria que planejar e no próximo semestre já teria o material” (Nise, E03U99, 2022). Nise também acrescenta que achava difícil que o material seria realmente entregue. De fato, o material não foi entregue no segundo semestre de 2022.

Com base na revisão da literatura realizada também é perceptível a relação entre a incerteza dos professores e a organização e divulgação das iniciativas e programas da Seduc. Em busca na literatura percebeu-se que algumas das ações da Secretaria de Educação, com potencial para gerar controvérsias e implicar mudanças substanciais na educação paulista como um todo, são frequentemente promulgadas entre os meses de novembro e janeiro do ano subsequente. Alguns exemplos dessas ações incluem: a) a implementação dos processos de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual em novembro de 1995 e novamente em novembro de 2015; b) a introdução do Bônus-Mérito em janeiro de 2008; c) a implementação da Proposta Curricular do estado de São Paulo em novembro de 2008; d) o estabelecimento do Programa de Qualidade da Escola e do IDESP em novembro de 2008; e) a adoção da avaliação 360 nas escolas PEI em dezembro de 2014.

Esse elemento é significativo, uma vez que durante os meses de novembro e dezembro, os professores estão concentrados na finalização das notas, na conclusão do ano letivo e preocupados com o bônus-mérito como um suplemento para seus já reduzidos salários. Janeiro representa o período das merecidas férias dos professores, quando as informações não circulam tão intensamente quanto no ambiente escolar convencional.

Inferre-se, portanto, que algumas reformas podem passar despercebidas até o momento de sua implementação ou, caso entrem no bojo das discussões dos professores, podem ser esquecidas até os anos subsequentes, quando serão colocadas em prática.

Dessa forma, conclui-se que essa incerteza, além de produzir os impactos previamente mencionados, pode também criar desafios na mobilização de ações de resistência, dificultando as iniciativas dos sindicatos de professores, grupos sociais e esforços internos de mobilização dos próprios professores. Portanto, sugere-se que a incerteza seja considerada uma estratégia deliberada da Seduc visando obstaculizar a resistência dos professores. Isso ocorre porque as medidas são divulgadas no momento

de sua implementação, sem um esforço prévio de promover um debate mais amplo com a comunidade escolar.

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

O Centro de Mídias

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo foi estabelecido oficialmente para responder a uma demanda extraordinária causada pela pandemia do novo coronavírus. Conforme destacado por Mendonça e Fávero (2020), autores vinculados à Secretaria da Educação do estado de São Paulo, o CMESP representa uma política que estava em gestação na Seduc, mas cuja implementação foi acelerada em decorrência do contexto pandêmico.

No contexto de Enedina, o CMESP foi empregado como um guia curricular, uma vez que

Ele veio junto no efeito manada. Como todo mundo estava acompanhando o Centro de Mídias, o Centro de Mídias já introduziu o currículo no formato que estava, a gente não discutiu se estava fazendo e tal. (Enedina, E02U49, 2020).

Dessa forma, a professora relata que utiliza o Centro de Mídias como referência curricular, seguindo a sequência e o formato das aulas disponibilizadas. Ela também percebe a plataforma como uma ferramenta que a auxilia na compreensão do Currículo Paulista:

Eu sempre estava criando um roteiro para eles. Toda a minha aula tinha como base o centro de mídias também, para a gente acompanhar o bimestre e o que estava rolando lá. Para acompanhar o currículo e tudo mais. (Enedina, E02U33, 2020).

Já Nise, no contexto da escola PEI, aponta que o CMESP foi uma plataforma utilizada na escola e que influenciou no aprendizado dos alunos no contexto de isolamento. Segundo ela, os alunos que assistiam às aulas no Centro de Mídias e iam para a escola no revezamento, ainda conseguiram aprender algo durante o período:

Porque os nossos aqui, na pandemia, o que acontecia: a gente forçava eles a assistirem o centro de mídias, a fazerem o resumo, vir de 15 em 15 dias. Essa escola no meio do ano já voltou. 50% dos alunos voltaram e começaram a ter aula. Então eu acho que ainda consegui ainda ensinar alguma coisa, não ficou perdido. Mas os outros alunos... (Nise, E03U22, 2022).

A plataforma do CMESP também foi empregada como parte das aulas dos estudantes do Ensino Médio em um contexto adaptado ao ensino híbrido, no ano de 2020 e 2021. Nesse cenário, parte dos estudantes frequentava a escola, enquanto 75% deles eram obrigados a acompanhar as aulas por meio do aplicativo ou canal do YouTube:



A gente vai voltar do presencial. Todos os professores no presencial, com exceção do grupo de risco. Então cada semana nós vamos receber 25% dos alunos, o que dá uma média de dez alunos por sala. Nas demais semanas que o aluno não está na escola ele vai acompanhar as aulas de Química no Centro de Mídias. Então o professor não vai dar as aulas e sim dar um apoio às aulas que estão sendo dadas no Centro de Mídias. Os professores vão tirar dúvidas, vão corrigir as atividades que eles fizeram em casa porque no Centro de Mídias vão passar as atividades. Então vai ser mais um acompanhamento, um plantão né. A gente está preso. Vamos seguir aí a “cartilha”, digamos assim né. Então o que eles trabalharem nós vamos trabalhar. (César, mensagens de voz, 2021).

Mesmo com a retomada das aulas presenciais, o Centro de Mídias da Educação continuou a ser utilizado como uma alternativa às aulas ministradas pelos professores em duas situações distintas: na expansão da carga horária do Ensino Médio noturno e na aplicação de medidas socioeducativas.

Dentro dessa nova expansão. Aulas de expansão e não sei o que têm uma certa tecnologia e projeto de vida. Elas estão on-line. Então os alunos da noite, a expansão dele é on-line, uma parte dela. (Enedina, E03U29, 2022).

Aí a gente fala que tem que assistir às aulas do centro de mídias e assiste essas aulas e entrega os relatórios, coisas assim. A gente usa ele como auxílio quando a gente tem uma medida socioeducativa. (Enedina, E03U32, 2022).

Mendonça e Fávero (2020) também indicam que a Seduc está considerando outras aplicações para a plataforma, relacionadas à implementação dos itinerários formativos e à Educação de Jovens e Adultos. De acordo com esses autores, o CMESP “deve ajudar a permitir que os estudantes tenham maior variedade de opções para cursar seus itinerários formativos, tanto na parte das eletivas como do aprofundamento curricular” (Mendonça; Fávero, 2020, p. 65).

Além disso, há a proposta de que o Centro ofereça um aprofundamento curricular completo de pelo menos um itinerário de cada apresentado pelo Currículo Paulista. Segundo Mendonça e Fávero, essa proposta permitiria “que o estudante curse, em seu contraturno, um aprofundamento curricular mais alinhado ao seu projeto de vida e que a escola não oferte” (2020, p. 68).

Infere-se, portanto, que todas as sugestões de expansão do uso do CMESP apresentadas por Mendonça e Fávero (2020), ambos colaboradores da Secretaria de Educação de São Paulo, têm elementos comuns: o controle do estado sobre o conteúdo disponibilizado aos estudantes e a garantia da implementação de suas propostas curriculares.

Como a política do Centro de Mídias da Educação é recente, a literatura ainda carece de publicações que discutem seus efeitos na promoção da educação de qualidade para os alunos da rede paulista. Entretanto, alguns exemplos na literatura apresentam a percepção de professores acerca dessa política. Bahia destaca que o esforço anunciado pela Seduc com relação ao CMESP “está além do desejável por conta das inúmeras demandas que

recaem nos gestores e professores” (2020, p. 124). Kanashiro complementa que a proposta do estado de São Paulo de:

[...] eleger como ferramenta fundamental um aplicativo que exige a posse de dispositivos, sem fornecê-los, é uma medida que viola o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso à educação pública, pois desconsidera os efeitos da desigualdade e da exclusão, acentuando ainda mais a injustiça social e a iniquidade. (Kanashiro, 2021, p. 7).

A formação continuada

Uma observação importante feita nas falas dos professores é que um dos principais canais de comunicação da Seduc com a escola se dá por meio das formações continuadas, especialmente durante as atividades do ATPC:

É que o PCG [Professor Coordenador Geral] está de licença, o nosso Coordenador Geral, tem um portfólio dessas atividades, então foi trabalhado em formação por ele. Não porque ele quis, está tudo programado. Mas não foi porque ele quis, foi realmente algo que veio de cima. (César, E01U107, 2019).

A EFAPE, que é a escola de formação de professores, já prepara, já vem tudo pronto. Então essas pautas dependem do Estado. (César, E02U100, 2020).

[...] teve lá a consulta da internet e tudo mais, a gente falou em uns ATPC's para os professores entrarem, olharem lá, e todo mundo tem essa mesma crítica: o que a gente vai opinar ali? Já está pronto. (Enedina, E01U46, 2019).

É perceptível que as formações continuadas e orientações técnicas são os meios pelos quais a diretoria de ensino espera que as principais ações de implementação curricular sejam realizadas. Para Novaes e Silva (2020) os cursos da Efape têm o objetivo de instrumentalizar o professor para trabalhar com o currículo oficial e padronizá-lo de acordo com as diretrizes da reforma perpetrada pela Seduc.

Alguns professores, por sua vez, contam com essas formações para avançar nas atividades relacionadas às mudanças curriculares e em suas práticas docentes:

Porque eu vou ser bem sincera, essa metodologia, a orientação e a capacitação é no ATPCG. Mas os ATPCG são poucos para a capacitação, e eu entendo como capacitação, nessa parte do itinerário, tinha que ser um curso mesmo. Como que faz? Como que eu vou trabalhar essas metodologias ativas? Porque sinceramente na faculdade eu não tive essas metodologias ativas. (Nise, E03U101, 2022).

Então por isso que eu acho que os professores... talvez os alunos que estejam se formando eles tenham. Mas os professores que estão na ativa precisam ter esses cursos. É um curso, eu não acho que é uma conversa, ou que o professor tem que ler sobre, não, eu acho que tem que fazer um curso mesmo. (Nise, E03U104, 2022).



No entanto, a pesquisa revela uma diferença significativa nas ações da Seduc após a pandemia, especialmente devido à ligação da formação com o Centro de Mídias da Educação do estado de São Paulo. Primeiro, a disponibilização das formações por meio do canal do YouTube permite que os professores não estejam fisicamente presentes no mesmo local, o que sugere uma limitação nas valiosas discussões coletivas que costumavam ocorrer nesse espaço:

Tudo vinculado aos professores é pelo Centro de Mídias. (Enedina, E03U33, 2022).

E aí já que eles deram essa opção, o ATPC não tem mais um dia. Tem um dia que a gente coloca com o maior número de pessoas possíveis. Mesmo assim a gente não consegue atender todo mundo. (Enedina, E03U33, 2022).

Então os professores têm [a formação gravada], mas é ruim porque às vezes os professores não estão indo para discutir. (Enedina, E03U35, 2022).

Em segundo lugar, infere-se que as comunicações da Secretaria de Educação, a partir da utilização do CMESP como meio para a formação continuada, são diretamente dirigidas aos professores. No formato anterior, os professores coordenadores tinham a responsabilidade de capacitar os colegas da escola, mesmo que a pauta fosse definida previamente, ainda era possível abordar outros tópicos. No entanto, agora essa flexibilidade foi reduzida, e a Seduc acaba restringindo qualquer espaço para discussão coletiva. Cabe acrescentar que a ausência desse ambiente de debate dificulta, também, a organização de resistência por parte dos professores.

Sobre as ações na Eface, a literatura, estranhamente, carece de pesquisas sobre as ações formativas promovidas. Chama a atenção que na busca por publicações sobre essas ações foram encontradas poucas produções cujo foco são os cursos oferecidos ou análise da política da Eface.

Os efeitos da política curricular no estado de São Paulo

Para abrir a conclusão dessa pesquisa, reafirma-se as conclusões de outros estudos que indicam que a política curricular no estado tenta regular o trabalho docente, inclusive em aspectos que anteriormente o professor tinha autonomia, como a organização de conteúdos, as metodologias e recursos didáticos e formas de avaliação (Bortoletto-Santos; Pierson, 2015). Carneiro, Jacomini e Bello (2023) discutem que o currículo passou a ser acompanhado de outras políticas gerencialistas que visam um modelo de rede de ensino absorvido pela dinâmica dos resultados orientada sobretudo pelas avaliações externas. Sob essa perspectiva nota-se o efeito da introdução dos cadernos dos alunos na regulação do tempo dentro da escola, um recurso alinhado à avaliação do desempenho escolar, muitas vezes desvinculado dos desafios específicos de cada instituição educacional.

Nesse sentido, a pesquisa realizada busca trazer novas contribuições às perspectivas analíticas sobre a implementação da política curricular no estado de São Paulo. Neste estudo inferiu-se diversos aspectos acerca da implementação do Currículo Paulista a partir de 2008 e, posteriormente, em 2020. Esses aspectos referem-se principalmente às políticas

educacionais que foram articuladas para garantir a implementação das orientações curriculares. Dentre essas, destacam-se mecanismos que continuam sendo utilizados pela Seduc, como a implementação do material didático, a mudança na função de Professor Coordenador, as modificações no Saesp e os cursos promovidos pela Efape.

Sobre a implementação do material didático, destaca-se que os cadernos do estado, na perspectiva das contribuições da literatura adotam um discurso operacional e aplicacionista, perdendo sua função orientadora e restringindo a ação do professor ao currículo prescrito. Entretanto, observa-se que no contexto da implementação do Currículo Paulista reformulado, os cadernos continuam sendo utilizados como ferramentas para compreensão e organização do trabalho pedagógico.

Na implementação da PCESP a figura do Professor Coordenador foi central para garantir a racionalização das atividades em sala de aula e alcançar a maior eficiência possível, controlando de forma sistemática o trabalho do professor. No contexto da pesquisa empírica é perceptível que o coordenador ainda mantém a responsabilidade de cobrar resultados e pressionar pela constante busca por metas e pelo aumento dos índices da escola.

A relação entre o currículo e avaliação externa também perpassou ambos os momentos de implementação do Currículo Paulista. Nesse aspecto, a revisão da literatura descreve que a Seduc estabeleceu uma lógica na qual os professores se viram pressionados a implementar sistematicamente o currículo, uma vez que seriam avaliados por meio da avaliação externa e obteriam recompensa financeira, caso os resultados aumentassem e as metas fossem cumpridas. Esse mesmo mecanismo se mantém nas recentes políticas, sendo, inclusive, expandido com o uso de mais avaliações externas (aspecto que será mais abordado em publicações posteriores).

Com relação à formação continuada, as pesquisas destacam que os cursos voltados para a implementação da reforma curricular buscavam a execução do currículo desenvolvido por outros, além da escola. No contexto de implementação do Currículo Paulista reformulado, os espaços de formação continuada coletivos foram substituídos pela utilização da plataforma do CMESP.

A pesquisa empírica longitudinal, além de corroborar as conclusões dos estudos citados, também permitiu discutir outros mecanismos pelos quais a Seduc implementou o Currículo reformulado, destacando-se a incerteza dos professores, a implementação e expansão do Centro de Mídias e as mudanças na formação continuada dos professores.

Do ponto de vista das discussões apresentadas neste artigo, a incerteza e a falta de informações fornecidas pela Seduc aos profissionais da rede paulista, pode criar desafios na mobilização de ações de resistência. Nesse sentido, também pode-se concluir sobre a não percepção da gestão democrática no estado, uma vez que não é promovido um debate mais amplo com a comunidade escolar.

A implementação do CMESP no contexto pandêmico e sua expansão nas políticas recentes também indicam a padronização do currículo, o controle do estado sobre o conteúdo disponibilizado aos estudantes e a garantia da implementação de suas propostas curriculares.

A relação com a formação continuada nas escolas investigadas também demonstra a restrição do espaço de debate coletivo, pois as ações agora são padronizadas e



direcionadas diretamente aos professores, sem oportunidade de discussão entre os profissionais da educação.

As discussões apontadas nesse artigo permitem concluir que os mecanismos utilizados na implementação das políticas curriculares no estado de São Paulo têm consolidado cada vez mais um sistema centralizado de controle. O controle ocorre por meio da padronização do currículo, da cobrança nas avaliações externas, na ação dos professores coordenadores, na utilização do Centro de Mídias, nos cursos de formação continuada padronizados, e no cerceamento das ações coletivas de debate e resistência dos professores. Nesse sentido, Carneiro, Jacomini e Bello (2023) descrevem que, sob a marca curricular das aprendizagens e suas metas de eficiência, estrutura-se cada vez mais um campo de domesticação da escola e seus sujeitos, que implicam um “empobrecimento da experiência educacional” (2023, p. 21).

Referências

ARNAUD, Anike Araujo. **BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo**. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.81.2023.tde-19022024-175247>

BAHIA, Norinês Panicacci. Pandemia!!! E agora? Reflexões sobre o cotidiano escolar a distância. **Cadernos Ceru**, São Paulo, série 2, v. 31, n. 1, 2020.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORTOLETTO-SANTOS, Rita de Cássia; PIERSON, Alice Helena Campos. As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 585-605, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170303>

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero. O currículo como gestão e a desigualdade como resultado: o caso da rede estadual paulista no período de 1995-2018. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 23, e1763, 2023.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; RUSSO, Miguel Henrique. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS**, São Paulo, n. 29, p. 135-150, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n29.3776

CARVALHO, Marília Pinto de. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 187-207, nov./dez. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.59799

DESSOTTI, Elise; DESSOTTI, Isabel Cristina Caetano. A escola serve ou tem serventia? Uma análise da proposta curricular do estado de São Paulo sob o olhar do neoliberalismo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 132-140, 2015. DOI: 10.24115/S2446-622020151226p.132-140



FONSECA, Vitória Azevedo da; LIMA, Paulo Gomes. Sobre a política curricular no estado de São Paulo (2007-2009): algumas reflexões e encaminhamentos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 544-565, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p544-565>

FORNER, Régis; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. Modelagem e o Currículo Paulista: entre imposições, cobranças veladas e insubordinações criativas. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 8, n. 17, p. 519-545, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.17.519-545>

FURLAN, Angélica Bellodi Sant'Ana; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A fundamentação ético-democrática da proposta curricular do estado de São Paulo para o ensino de ciências: Adaptação ou emancipação? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 958-990, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p958-990>

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson. **Análise textual discursiva: uma ampliação de horizontes**. Ijuí: Unijuí, 2022.

GIAVARA, Ana Paula; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Entre o discurso e a prática: implementação do currículo de história no programa educacional São Paulo faz escola. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 241-262, 2013.

KANASHIRO, Paulo Roberto Teixeira. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-9, e-16145.054, 2021.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; SOUZA, Sonara da Silva de. Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 3, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-11

MASSABNI, Vânia Galindo. Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo/SP, n. 22, p. 161-172, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N22.6068>

MENDONÇA, Gustavo Blanco de; FÁVERO, Raquel Fernanda. **Centro de Mídias SP: uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020.

MERTENS, Donna. **Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. O Programa São Paulo Faz Escola e a proposta curricular paulista na visão dos professores. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 171-193, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1431>

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2011.



RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 537-556, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47224>

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, Seduc/Undime SP. São Paulo: Seduc/SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 23 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Decreto 7.510 de 29 de janeiro de 1976**. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>. Acesso em: 23 set. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: química. São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

Recebido em: 26.09.2023

Revisado em: 20.02.2024

Aprovado em: 23.04.2024

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Anike A. Arnaud é professora de Química, mestra e doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo.