

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAIS FERNANDA MARTINS NASCIMENTO

**PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL
PAULISTA (2020-2021): foco nas habilidades e competências
socioemocionais**

**GUARULHOS-SP
2022**

THAIS FERNANDA MARTINS NASCIMENTO

**PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL PAULISTA
(2020-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado, Trabalho
Orientadora: Profa. Dra. Márcia A. Jacomini

GUARULHOS
2022

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais n° 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Nascimento, Thais Fernanda Martins

Programa Inova Educação na rede estadual paulista (2021-2021): foco nas habilidades e competências socioemocionais / Thais Fernanda Martins Nascimento. – Guarulhos, 2022.

x, 103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2022.

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia A. Jacomini

1. Programa Inova Educação. 2. Implementação de políticas educacionais. 3. Currículo. 4. Rede estadual de ensino paulista

THAIS FERNANDA MARTINS NASCIMENTO

PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL PAULISTA (2020-2021):
FOCO NAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovação: ___/___/_____

Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Jacomini
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Goulart
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Valdelaine da Rosa Mendes
Universidade Federal de Pelotas

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito todo apoio, força e incentivo que meus pais, Patrícia e Fernando, minha irmã, Gabi, meu irmão, Robert, e o amor da minha vida, Sergio, me deram. Agradeço aos nossos cachorrinhos, Zaira e Zeus, por terem me alegrado e me enchido de ternura com seus olhinhos fofos nos momentos difíceis. Agradeço à minha melhor amiga, Ana, por todo apoio, força e conversas. Agradeço à Prof.^a Márcia Jacomini, por todas as orientações, suporte e aprendizados no decorrer de todo esse período. Agradeço às professoras Débora Goulart e Valdelaine Mendes, pelo aceite à participação em minha banca. Agradeço aos colegas do GEPPEGE, por todas as contribuições, em especial às colegas Dani e Vanessa, pelo cuidado e atenção. Agradeço aos professores(as) da Unifesp/EFLCH, por todos os aprendizados oportunizados durante o mestrado. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio na realização do presente trabalho. Sem vocês, nada teria sido possível. Muito obrigada!

RESUMO

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) apresentou o Programa Inova Educação para ser implementado, a partir de 2020, nas escolas que atendem estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O programa introduziu três novas disciplinas: Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia, ocasionando o aumento de cinco aulas semanais na grade curricular. A incorporação de novos componentes curriculares, com foco nas habilidades socioemocionais, pode representar novas dinâmicas e novos sentidos educacionais, que precisam ser estudados e analisados, em relação à gestão democrática de políticas educacionais e à efetivação do direito à educação. A presente pesquisa estuda o processo de implementação deste programa por meio de um estudo de caso, em uma escola estadual sediada no município de São José dos Campos/SP. O objetivo é analisar o processo de implementação, com vistas a compreender estratégias, adequações e ressignificações observáveis que contrastam o previsto na proposta e a prática, em um contexto de pandemia que levou ao fechamento das escolas em março de 2020. Analisa-se os principais aspectos da proposta por meio de estudo documental e bibliográfico e sua implementação com base em um estudo de caso, que envolveu o acompanhamento de atividades escolares e entrevistas com professores(as), professor coordenador e diretora, numa perspectiva que inter-relaciona elementos conjunturais e os processos organizacionais e políticos empiricamente. Na construção da pesquisa e análise dos dados, autores que discutem Estado, análise de políticas públicas – com foco na implementação –, políticas curriculares e currículo foram um suporte teórico importante à discussão. Os resultados indicam que a política educacional tem traços antidemocráticos e que a comunidade escolar apresenta uma relação de consumidora política das políticas educacionais, não por preferência ou escolha, mas por uma imposição governamental. Uma questão importante sobre essa política educacional diz respeito aos novos sentidos educativos empregados, que têm bases econômico-pedagógicas e centralizam o mundo do trabalho nos processos de ensino e aprendizagem, a partir das proposições de habilidades e competências socioemocionais.

Palavras-chave: Programa Inova Educação; Implementação de Políticas Educacionais; Currículo; Rede Estadual de Ensino Paulista.

ABSTRACT

In 2019, the Secretary of Education of the State of São Paulo (Seduc-SP) presented the Inova Educação Program to be implemented, from 2020, in schools that serve students in the final years of Elementary School and High School. The program introduced three new subjects: Electives, Life Project and Technology, resulting in an increase of five weekly classes in the curriculum. The incorporation of new curricular components, with a focus on socio-emotional skills, can represent new dynamics and new educational meanings, which need to be studied and analyzed, in relation to the democratic management of educational policies and the realization of the right to education. The present research studies the implementation process of this program through a case study, in a state school based in the city of São José dos Campos/SP. The objective is to analyze the implementation process, with a view to understanding observable strategies, adjustments and resignifications that contrast what is foreseen in the proposal and practice, in a context of a pandemic that led to the closure of schools in March 2020. The main ones are analyzed. aspects of the proposal through a documentary and bibliographic study and its implementation based on a case study, which involved the monitoring of school activities and interviews with teachers, coordinator teacher and principal, in a perspective that interrelates conjunctural elements and organizational and political processes empirically. In the construction of research and data analysis, authors who discuss the State, analysis of public policies – with a focus on implementation –, curriculum policies and curriculum were an important theoretical support for the discussion. The results indicate that educational policy has anti-democratic traits and that the school community presents a relationship of political consumer of educational policies, not by preference or choice, but by governmental imposition. An important question about this educational policy concerns the new educational meanings employed, which have economic-pedagogical bases and centralize the world of work in the teaching and learning processes, based on propositions of socio-emotional skills and competences. but by a government imposition. An important question about this educational policy concerns the new educational meanings employed, which have economic-pedagogical bases and centralize the world of work in the teaching and learning processes, based on propositions of socio-emotional skills and competences. but by a government imposition. An important question about this educational policy concerns the new educational meanings employed, which have economic-pedagogical bases and centralize the world of work in the teaching and learning processes, based on propositions of socio-emotional skills and competences.

Key words: Inova Education Program; Implementation of Educational Policies; Resume; State Education Network from São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas	19
Figura 2 – Percentual por município de escolas de Ensino Fundamental com acesso à internet banda larga – SP/2020	34
Figura 3 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa – SP/2020	34
Figura 4 – Percentual por município de escolas de Ensino Médio com acesso à internet banda larga – SP/2020	35
Figura 5 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio – SP/2020	36
Figura 6 – Ordem cronológica - Políticas educacionais da Seduc/SP	39
Figura 7 – Mudanças na grade horária – Programa Inova Educação	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grade curricular do Ensino Médio antes da Lei nº 13.415/2017.....	49
Quadro 2 – Grade curricular do Ensino Médio após a Lei nº 13.415/2017.....	50
Quadro 3 – Governadores e secretários da educação do Estado de São Paulo (1995-2019) ...	51
Quadro 4 – Fragmentos do Caderno do Professor para Projeto de Vida (2020).....	74
Quadro 5 – Habilidades socioemocionais vinculadas às atividades/exercícios em PV	77
Quadro 6 – Sumário da apostila Projeto de Vida – 3ª série – Volume 4 – 2020.....	82
Quadro 7 – Eletivas de 2021 da escola pesquisada	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil
CEMADEN	Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DCTA	Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento Dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVESP	Escola Virtual de Programas Educacionais
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
INVESTSP	Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEI	Programa de Ensino Integral
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PV	Projeto de Vida
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E NEOLIBERALISMO	16
1.1 Implementação de políticas públicas	16
1.2 Política curricular	22
1.3 Neoliberalismo e suas implicações na educação pública	26
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO	32
2.1 O Estado de São Paulo	32
2.2 A rede estadual de ensino	38
3 ESTUDO DE CASO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	56
3.1 O município de São José dos Campos/SP	60
3.2 Sobre aspectos da comunidade local	62
3.3 Sobre aspectos do ciclo do Programa Inova Educação: unilateralidade e ausência de participação da comunidade escolar nos processos decisórios	63
3.4 Sobre o alinhamento entre o discurso da Seduc-SP e as falas de alguns professores: a comunidade escolar enquanto “consumidora” política?	67
3.5 Sobre a Seduc-SP e seus artifícios de controle: curso, apostilas específicas, competências e habilidades socioemocionais e quadro de docentes reserva	72
3.6 Sobre competências e habilidades socioemocionais e os incrementos ao discurso em contexto pandêmico	79
3.7 Sobre metodologias, recursos e infraestrutura escolar limitados	86
3.8 Sobre o cardápio de escolhas de eletivas pouco diverso	87
3.9 Sobre os professores de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia	89
3.10 Sobre alunos e redução (ou não) da evasão	91
3.11 Sobre a indiferença entre a frequência nas disciplinas regulares e os novos componentes curriculares	92
3.12 Sobre o Programa Inova Educação enquanto etapa do projeto de expansão do PEI	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Em 2019, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) anunciou a implementação, a partir de 2020, do Programa Inova Educação¹, com a introdução de novas disciplinas na grade curricular das escolas da rede estadual de ensino que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio – os seguintes documentos citados estabelecem as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da rede estadual paulista: Resolução SE nº 66 de 09 de dezembro de 2019 (SÃO PAULO, 2019); e Resolução Seduc-SP nº 85 de 19 de novembro de 2020 (SÃO PAULO, 2020). Esses novos componentes indicam que a Seduc-SP visualiza novas demandas educacionais e incorpora, assim, novas proposições curriculares, que precisam ser compreendidas de forma ampliada, tendo em consideração os elementos contextuais.

A análise da proposta e do início de sua implementação no ano de 2020 é importante para uma compreensão mais ampla e articulada do Programa Inova Educação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² e a Reforma³ do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

O Programa Inova Educação implica em mudanças também relacionadas à organização e à rotina da comunidade escolar, como ajustes no tempo de aula, com aumento de 15 minutos por dia de permanência dos estudantes na escola e curso aos professores para os novos componentes curriculares – a saber, Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. Desse modo, as atividades educativas resultam de novos alinhamentos sobre o que seria uma educação para o século XXI – que precisa ser decifrada em termos do papel e das funções educacionais vinculadas às complexidades da vida e do mundo do trabalho.

A Seduc-SP entende que o programa possibilitará novas oportunidades aos estudantes ao promover um currículo que, na visão do órgão, está mais alinhado às demandas da juventude.

Com base em depoimentos de professores(as), professor coordenador e diretora escolar, analisa-se como foi a implementação do Programa Inova Educação na prática, isto é, a partir

¹ Em 2020, participei de uma pesquisa sobre o Programa Inova Educação, que resultou no livro eletrônico intitulado Inova Educação: leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista, pela Ação Educativa Assessoria e Pesquisa, publicado em 2021.

² Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: ago./2020.

³ A discussão sobre a Reforma do Ensino Médio é tangenciada, mas não é aprofundada, dado que em 2021, quando essa é iniciada em contexto nacional, a pesquisa já estava bastante encaminhada e já havia se estruturado. Os componentes curriculares do Programa Inova Educação aparecem na nova organização curricular do Novo Ensino Médio na rede estadual paulista.

da perspectiva dos implementadores diretos, focalizando as apropriações, as adaptações realizadas, os elementos conjunturais – principalmente as implicações da pandemia da Covid-19 – mediante a adoção do formato remoto para a realização das atividades escolares em praticamente todo ano de 2020, estendendo-se ao ano de 2021. É importante verificar em que medida as orientações da Seduc-SP sobre o programa foram realizadas pela escola e se foram necessárias adequações.

De acordo com o que é exibido no site do programa⁴, na disciplina de Tecnologia, as aulas são para que os estudantes aprendam a usar e criar tecnologias para o desenvolvimento de seus projetos individuais; em Projeto de Vida, as aulas servem para que os estudantes desenvolvam a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, o compromisso com a comunidade e perspectivas para o futuro; e em Eletivas, são aulas escolhidas pelos estudantes, dentre o que é ofertado pela escola.

Quais mudanças na infraestrutura e organização da escola foram fomentadas? Quais recursos foram disponibilizados para fazer frente aos novos propósitos do currículo? Partindo do pressuposto de que já era desafiador o processo de ensino e de aprendizagem, e conhecendo as dificuldades inerentes ao espaço escolar e às condições de trabalho dos professores, cabe questionar se o que foi divulgado nas mídias sociais, principalmente na propaganda⁵ do Governo do Estado de São Paulo sobre o Programa Inova Educação – a exemplo da seguinte frase: "Inova Educação. Professores motivados. Alunos inspirados. Pais integrados." –, está, ou não, sendo efetivado nas escolas públicas, sobretudo enquanto resultado da implementação desta política educacional.

É válido o questionamento sobre se a atualização curricular e as alterações relacionadas ao tempo de aula e de permanência nas escolas possibilitarão melhorias na qualidade da educação, impactando, conseqüentemente, na motivação dos professores, na inspiração dos estudantes e na integração dos pais. As expectativas parecem não corresponder com o que foi formulado e com os recursos mobilizados para a implementação. Por isso, a pesquisa é fundamental, visto que permite contrastar e evidenciar as possíveis fragilidades enquanto contribuição para a etapa de monitoramento e avaliação da política pública em questão. Portanto, olhar para as contradições é uma via interessante para repensar ações a favor da educação pública, servindo de base para as discussões e debates públicos, através da inter-relação entre pesquisa e gestão de políticas educacionais (que são fundamentais à efetivação do direito à educação em conjunto com outras políticas sociais), sobretudo em um contexto tão

⁴ Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: ago./2020.

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/eZt3WGDRKek>. Acesso em: ago./2020.

desafiante, em que leituras minuciosas e ampliadas, a partir de uma perspectiva empírica, podem favorecer a construção e a elaboração de alternativas mais acertadas.

Alguns estudos indicam questões desafiadoras no âmbito educacional/escolar que, por vezes, implicam dinâmicas de exclusão socialmente produzidas em detrimento do direito à educação (GENTILI, 2009) e configuram uma problemática sistêmica, em que o Estado se distancia de suas obrigações. É muito importante considerar que os problemas educacionais e escolares (GENTILI, 2009) conhecidamente existentes, de modo recorrente são invisibilizados e, por vezes, não recebem uma tratativa efetiva. Ademais, culturalmente tem-se, nas palavras do autor, “um desprezo aos direitos humanos e uma redução do valor da escolaridade”. Neste mesmo conjunto problemático, há: a insuficiência de recursos; as relações conflituosas; o distanciamento dos responsáveis na trajetória escolar dos estudantes, na medida em que esses avançam nos anos e séries (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010); as desigualdades em suas diferentes formas; etc. Problemáticas, estas, a serem enfrentadas em níveis nacional, estadual e municipal.

Substancialmente, as questões em síntese mencionadas não foram incorporadas densamente ao discurso governamental de proposição do Programa Inova Educação. Para a tomada de decisão, em alguns casos, o governo optou por considerar pesquisas e relatórios que foram produzidos por instituições que não são públicas e que podem expressar a supremacia dos interesses privados sobre os interesses públicos, cabendo então questionamentos⁶.

Por isso, realizar as leituras dos materiais cujos dados o governo considerou para justificar o Programa Inova Educação – tendo, inclusive, incluído e destacado no conteúdo dos cursos dos componentes disponibilizados pela EFAPE⁷ aos professores – é imprescindível para a análise do que se desenha enquanto política pública, enquanto remonte dos pressupostos. A aderência aos dados e informações constantes nesses materiais pode indicar que o que a Seduc-SP tem declarado ser uma demanda externalizada pelos estudantes, pode ser, na realidade, a expressão, a conexão e a composição do diálogo entre o que o governo implantou com o que, em um sistema “de cima para baixo”, o governo diz ser a vontade dos estudantes, sem uma base

⁶ O Programa Inova Educação se utiliza de alguns dados e informações constantes em materiais, tais como: “*Diversidade, equidade e inclusão na escola*” (2018) no âmbito do Projeto Faz Sentido, do Instituto Porvir, “*Ensino Médio: O que querem os jovens?*”, do Todos pela Educação (2017), relatório “*Competências e empregos: uma agenda para a juventude*”, do Banco Mundial, OCDE, entre outros. Esses materiais apresentam dados e informações que reconhecem estrategicamente algumas questões, mas não aprofundam outras fundamentais. Em linhas gerais, apresenta-se uma dualidade entre a escola pública existente e a escola desejável, que acaba servindo de base para a ratificação do que o governo propôs sem um processo consultivo tangível à comunidade escolar.

⁷ A Plataforma da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE) está disponível em: escoladeformacao.sp.gov.br.

material democrática de fato. E que pode significar uma incompatibilidade entre a política pública posta e as demandas factuais.

Assim, é interessante saber como foi a implementação do programa e que mudanças foram promovidas nos aspectos que a Seduc-SP considerava que seriam positivamente influenciados por ele. Fazendo uma apropriação da lógica de Marques (1992), o campo da educação não precisa de uma novidade que não mais inova, que apenas faz com que tudo se mantenha como está. A hipótese inicial era a de que a escola, mesmo com a implementação do programa, continuaria com as mesmas questões, porque, de fato, ainda nada foi feito em relação aos pontos que deveriam compor a agenda pública prioritária da educação, principalmente os aspectos que se relacionam à sua qualidade – que envolve, sobretudo, investimentos públicos em recursos que refletirão nos processos de ensino e aprendizagem, aqui separados propositalmente para designar o que é próprio da atividade docente e o que é próprio da atividade estudantil.

É salutar saber, no contexto das reformas educacionais, que repercussões a mudança da grade curricular tem fomentado na organização do trabalho pedagógico. À vista disso, também é importante problematizar e entender em que medida esse novo currículo inclui os aspectos sociais, políticos e culturais que perpassam os muros da escola e se desdobram à sociedade em geral – pensando, aqui, particularmente, as divergências e os conflitos que evidenciam a centralidade de pensar-se em vias que oportunizem, dos pontos de vista sociais e éticos, a potencialização de atitudes que conduzam os estudantes à uma convivência democrática, que respeite a diversidade, e pautada na justiça social frente às desigualdades socioeconômicas.

Isto posto e considerando que nos processos de implementação de políticas públicas é comum haver ressignificação dos projetos e programas propostos pelos governos, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: Que movimentos internos (resistências, atribuição de novos significados, dificuldades em relação aos recursos materiais, organização pedagógica etc.) as escolas fizeram para implementar o Programa Inova Educação? A resposta a esta pergunta teve que considerar as questões relacionadas às condições de funcionamento das escolas, inclusive, durante o período pandêmico.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de implementação do Programa Inova Educação, com vistas a compreender estratégias, adequações e ressignificações observáveis que contrastam o previsto na proposta e a prática escolar, num contexto de pandemia que levou ao fechamento das escolas em março de 2020. Em relação aos objetivos específicos, são: a) apreender o sentido educativo e político do programa no marco das políticas educacionais paulistas do último período, mais especificamente do Programa Educação –

Compromisso de São Paulo de 2011; b) verificar como o programa é apropriado pela comunidade escolar, considerando as dificuldades de implementação advindas de diferentes condicionantes e possíveis ressignificações.

Enquanto pesquisa qualitativa em educação, a metodologia envolveu pesquisas documental e bibliográfica, e um estudo de caso em uma escola estadual localizada no município de São José dos Campos/SP, cujos dados podem servir de norte aos processos de monitoramento e avaliação de políticas públicas – em específico no âmbito do Programa Inova Educação –, no sentido de considerar adequações necessárias à efetivação do direito à educação.

No primeiro capítulo, tem-se uma revisão de literatura importante para o que se estabelece na pesquisa: as concepções de implementação, currículo, neoliberalismo e educação são imprescindíveis para que se compreendam os elementos contextuais e políticos a partir de um suporte teórico que sintetiza discussões que adensam o estudo proposto. No segundo capítulo, tem-se uma abordagem sobre a rede estadual paulista de ensino e as políticas educacionais criadas e fomentadas no Estado de São Paulo, visando oferecer um panorama que remonta sua abrangência e retoma aspectos historiográficos importantes à contextualização. No terceiro e último capítulo, apresenta-se o estudo de caso realizado em uma escola estadual no município de São José dos Campos/SP, em que é possível visualizar, empiricamente, o processo de implementação do Programa Inova Educação, a partir das categorias de análise que emergiram por meio das observações e organização dos dados das entrevistas.

1 EDUCAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E NEOLIBERALISMO

Os conceitos de implementação, currículo e neoliberalismo são fundamentais para a compreensão do que tem se materializado em matéria de políticas educacionais e serão facilitadores à análise do Programa Inova Educação, que, conforme dito, é uma política educacional que foi recentemente implementada no Estado de São Paulo e que, basicamente, configurou uma alteração curricular e metodológica aos processos formativos escolares, com novos componentes e a inclusão de competências e habilidades socioemocionais a serem ensinadas e aprendidas. Este primeiro capítulo tem uma finalidade introdutória-teórico-reflexiva, que é relevante para que as análises sejam mais bem-posicionadas dentro de uma descrição conjuntural significativa; ele será dividido em subitens em que são discutidos, de forma não extensiva, os conceitos de implementação de políticas públicas, política curricular e neoliberalismo na educação.

1.1 Implementação de políticas públicas

Começar por conceituar o termo implementação tem pertinência, porque a questão de pesquisa envolve uma análise sobre o processo de implementação do Programa Inova Educação. Primeiramente, aborda-se o ciclo de políticas públicas de modo simplificado, em razão de a implementação ser uma de suas fases.

Entretanto, antes de adentrar na exposição que possibilitará o entendimento sobre o ciclo de políticas públicas, é necessário introduzir, brevemente, apenas a título de esclarecimento, um conceito de Estado e de políticas públicas, visto que, relacionalmente, o segundo resulta da ação do primeiro, ou seja, a formulação de políticas públicas, de um modo geral e em tese, é uma ação propriamente estatal.

Gramsci é um teórico com bastante relevância para estudos sobre políticas educacionais (JACOMINI, 2020). A concepção de Estado deste autor possibilita que se pensem os espaços de contraposições e as diferentes possibilidades metodológicas. O que o autor teoriza é uma via interessante de reflexão sobre os consensos e as várias influências nos processos das mudanças sociais.

O conceito gramsciano de Estado Integral é importante para o entendimento da discussão estabelecida sobre política pública educacional e seus arranjos, uma vez que compreende o Estado não apenas

[...] como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorrem para dar forma à atuação do Estado e que cumpre papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante”. (JACOMINI, 2020, p. 05)

Considere, pois, que a “equação” que explica o conceito de Estado, para Gramsci (2012, p. 248), exprime-se em: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção”, em que é possível indicar a atuação dos intelectuais na construção da hegemonia ideológica e política. Para o autor, habitualmente, o conceito de Estado

[...] é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e à economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (Bem. Croce, por exemplo, é uma espécie de papa laico e é um instrumento muito eficaz de hegemonia, ainda que vez por outra possa divergir deste ou daquele governo etc.). (GRAMSCI, 2005, p. 84)

Há, de acordo com Jacomini (2020), à luz dessa concepção gramsciana, uma rede de sustentação ou contestação da atuação da sociedade política, ou Estado em sentido restrito, compondo, assim, o Estado Integral que, em linhas gerais, é a conjunção entre sociedade civil e sociedade política; relação essa que implica em disputas ideológicas que impactam diretamente na atuação do Estado.

É importante considerar, contextual e historicamente, como o Estado é concebido nas diferentes perspectivas. Mendonça (2014) aborda aspectos bastante significativos acerca do Estado, promovendo uma discussão que dialoga com o conceito de Estado gramsciano:

A partir dessas questões, começam a se delinear os contornos do conceito gramsciano de Estado, o qual, diferentemente de Lenin, por exemplo, é entendido em sua acepção mais ampla e orgânica, como o conjunto formado pela sociedade política e a sociedade civil, resultando no que Gramsci denomina de “Estado Integral”, ou Estado Ampliado, como o querem alguns estudiosos de sua obra [...] O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas. [...] O primeiro termo é bastante claro na obra de Gramsci, referindo-se ao Estado em seu sentido restrito – ou seja, os aparelhos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo por ele também denominado de “Estado político” ou “Estado-governo”. [...] a noção de sociedade civil implica no conjunto dos organismos chamados de “privados” ou “aparelhos privados de hegemonia”, no sentido da adesão voluntária de seus membros. Dentre esses aparelhos Gramsci destaca igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos e imprensa. É em torno a eles que se organizam as vontades coletivas, seja dos grupos dominantes, seja dos dominados (p. 34).

O papel do Estado tem se ressignificado frente às novas dinâmicas e exigências da sociedade, as relações sociais têm se reformulado, e as influências dos mais variados tipos têm provocado realinhamentos e redirecionamentos dos serviços públicos.

Em consequência, para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...]. Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação [...] em qualquer sociedade o pólo norteador, o vértice principal do planejamento, constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico. (AZEVEDO, 2008, p. 60)

Sendo assim, existem movimentos, ou melhor, construções sociopolíticas que decorrem de projetos políticos e escolhas estratégicas, que precisam ser constantemente examinados e refletidos.

Já as políticas públicas configuram uma esfera de ação, que vai se dividindo em diversos setores e áreas, e, também, dizem respeito a estratégias políticas e organizacionais, tal como em um jogo. Souza (2006) faz uma síntese interessante a respeito e destaca diferentes perspectivas que permitem considerar uma confluência à definição, dado que não existe um conceito único sobre políticas públicas:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (p. 24)

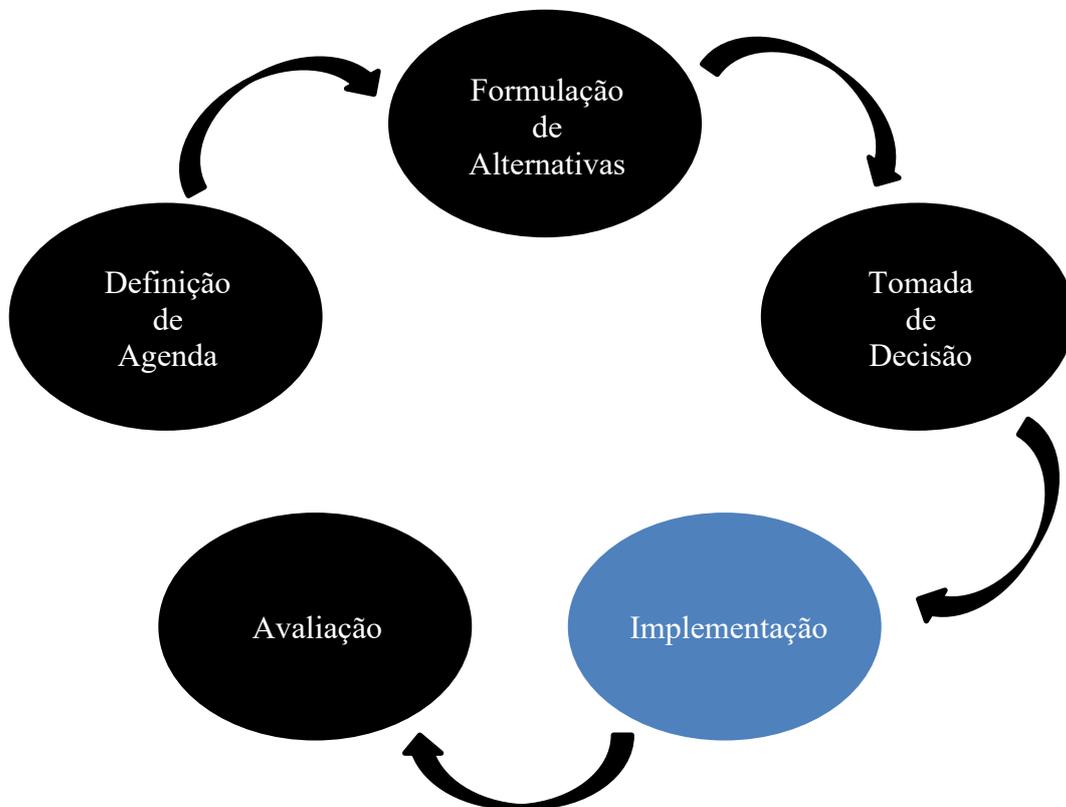
Há de se considerar que toda política pública, quando anunciada em fase de pré-implementação, deveria representar um ciclo democrático de consultas e diálogos com os atores sociais envolvidos, para que a formulação de alternativas ao que foi fixado como questão pública seja a mais representativa e factual dentro da realidade tocada.

Isto posto, o ciclo de políticas públicas é objeto de muitos estudos. Esse ciclo, de acordo com Souza (2006), tem início na definição de agenda, em que são destacados os problemas e as questões públicas. A partir dessa etapa, tem-se a identificação/formulação de alternativas, isto é, as alternativas que poderão responder aos problemas que constam na agenda. Com isso,

chega-se ao processo de tomada de decisão, em que se avaliam as opções e se define qual medida será adotada. A fase subsequente é a implementação da política, em que o que foi planejado é executado; é a prática, a ação.

Após a ação ser tomada, tem-se, então, o monitoramento. Esta etapa é constante e ocorre no decorrer da implementação em diante, para que sejam observados os rumos tomados. Posteriormente, acontece a etapa da avaliação, que é essencial a todas as políticas públicas, pois permite a interrogação sobre o impacto da política (LIMA; D'ASCENZI, 2013), a correção de aspectos falhos/fragilidades e a deliberação sobre alterações, se necessárias.

Figura 1 – Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: Elaboração própria fundamentada em Souza (2006).

Em todas as etapas, a participação dos envolvidos é importante, sobretudo se pensada a gestão democrática. Compreender isso é fundamental antes de adentrar na discussão mais específica sobre a implementação do Programa Inova Educação, sobretudo, via estudo de caso.

Em termos e em suma, pode-se dizer que a implementação faz referência a uma das fases do ciclo de políticas públicas mais focalizada aqui. A análise se volta, portanto, para a execução do que foi desenhado em forma de texto (o que não ocorre, especificamente no caso

do Programa Inova Educação, e, sendo assim, trouxe dificuldade, pois houve a necessidade de remonte de ideias a partir dos materiais e documentos referenciados no site, curso online ofertado aos professores, vídeos etc.). “Se levarmos em conta que existe uma relação entre o plano e sua execução, parece aceitável pensar que a análise da implementação deve contemplá-la. Analisar como algo é feito inevitavelmente criará a necessidade de entender a ideia executada e como ela se conformou” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 105).

Nesse sentido, Lima e D’Ascenzi (2013, p. 102) exibem modelos de análise em implementação de políticas públicas, destacando duas abordagens: a primeira “baseia-se na abordagem sequencial, a política pública é vista como uma sequência de etapas distintas e guiadas por lógicas diferentes”, em que os autores notam que há distinção entre decisão e operacionalização, tanto em relação aos atores quanto às arenas. Logo, quem formula a política pública não a executa. Para os autores, essa perspectiva é denominada *top-down* ou desenho prospectivo (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 103); já na segunda abordagem, a implementação é percebida como um processo interativo de formulação, implementação e reformulação, e os autores afirmam que é comumente denominada *bottom-up* ou desenho retrospectivo.

O segundo modelo analítico questiona dois supostos: o da influência decisiva dos formuladores sobre o processo de implementação e o de que as diretrizes explícitas, a determinação precisa de responsabilidades administrativas e a definição exata de resultados aumentam a probabilidade de as políticas serem implementadas com êxito (ELMORE, 1996). Ele enfatiza que a discricionariedade dos implementadores é inevitável e pode ser desejável, já que esses atores detêm conhecimento das situações locais e podem adaptar o plano a elas (O’BRIEN & LI, 1999). Tais ajustes podem ser possíveis fontes de inovação, dependentes, no entanto, das capacidades do Estado. (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 104)

Os autores definem, ainda, que a implementação é um processo de apropriação de uma ideia, que conecta o plano e os elementos dos contextos locais de ação (LIMA, D’ASCENZI, 2013). Destacam que analisar o processo de implementação, derivado da interpretação da estrutura normativa de uma política pública conectada às influências das concepções de mundo dos atores e suas condições materiais, precisa também levar em consideração as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias etc. Quanto à medição do sucesso ou fracasso, os autores afirmam que é pertinente considerar os resultados reais da implementação, contrapondo quais foram os efeitos gerados e, a partir disso, se são desejáveis ou não. Cabe, aqui, o atentamento ao fato de que o que é desejável para um indivíduo, pode não ser para outro, sobretudo em se tratando dos interesses divergentes e conflitivos da sociedade, já que as políticas públicas comumente representam arenas de

disputas. Então, é possível considerar que nem sempre o sucesso em uma perspectiva, também o será em outra.

Para tanto, devemos partir de uma concepção mais fluida da implementação. Podemos defini-la como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. Com isso, é possível integrar os dois elementos principais dos modelos citados e inserir variáveis cognitivas, como ideias e visões de mundo dos atores. Isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais. Desse amálgama nasce a ação, a política pública de fato. A análise do processo de implementação que deriva dessa dinâmica deve considerar alguns fatores, entre os quais destacamos: as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos. [...] No que se refere à medição do sucesso ou fracasso, essa concepção abre espaço para o resultado *alcançado*. A medida de sucesso ou fracasso deve estar de acordo com o esforço de ação produzido. Restringi-la à conformidade com objetivos previamente definidos leva-nos a desprezar os resultados reais da implementação. O mais relevante é verificar *quais* foram os efeitos gerados e se eles são desejáveis ou não. (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 105)

À vista disso, considera-se a implementação uma etapa importante, uma vez que pode produzir novos sentidos à política pensada inicialmente. A implementação implica em um processo em si. Este processo pode sofrer influências de quem o coloca em prática, fazendo com que o projetado não se efetive e, por isso, tem interferências consideráveis aos resultados esperados. Ou seja, pode ser a via dos movimentos de resistência, principalmente em circunstâncias de formulações *top-down*, em outras palavras, “de cima para baixo”.

Lotta (2014) defende que existem muitas lacunas na literatura sobre a fase da implementação, isto é, existem poucos estudos empíricos relacionados. A autora identifica dois potenciais analíticos: o primeiro entende a implementação “[...] como um processo de interação que acontece entre diversos atores, burocratas ou não, ao longo de uma cadeia de atividades e relações”; e o segundo “[...] pressupõe reconhecer a discricionariedade dos atores na influência dos processos de implementação das políticas públicas” (p. 187). Ela compreende que a implementação é um processo de “[...] interação entre os burocratas de nível de rua e os usuários da política pública, considerando que os resultados de uma política pública são influenciados pela forma como ela é implementada e pelos diversos fatores que incidem sobre esse processo” (p. 188). Isso implicou pensar o processo de implementação do Programa Inova Educação a partir das trajetórias que trouxeram dinâmicas de reconfiguração e/ou ressignificação da política na prática.

Lima e D'Ascenzi (2013) apresentam uma delimitação de variáveis importantes ao estudo da implementação de políticas públicas:

Alguns autores como Howlett e Ramesh (1995), Van Meter e Van Horn (1996) e Sabatier e Mazmanian (1996) empreenderam o esforço de delimitar variáveis independentes para o estudo da implementação de políticas públicas no escopo dessa perspectiva. Pode-se sistematizar a contribuição desses autores em quatro tipos de variáveis que influenciam o êxito do processo de implementação. O primeiro tipo refere-se à natureza do problema alvo da política: a existência de tecnologia de intervenção disponível e acessível, de uma teoria causal válida e o tamanho da população-alvo. O segundo grupo de variáveis são as normativas e referem-se ao grau em que o plano estrutura a implementação. O sucesso da implementação decorre da clareza dos objetivos, pois é imprescindível que os implementadores compreendam perfeitamente a política e saibam exatamente o que se espera deles. Essas questões vinculam-se à maior ou menor possibilidade de resistência ao plano. Soma-se a isso a previsão e disponibilidade de recursos, financeiros principalmente. O terceiro bloco alude a variáveis contextuais. O contexto social é comumente relacionado ao apoio do público à política e muitas vezes é considerado uma variável crítica porque esse apoio mostra-se instável e não perdura. O contexto econômico influencia a disponibilidade de recursos, essencial para o sucesso da implementação. O contexto político diz respeito, fundamentalmente, a mudanças de governo e ao apoio das elites. O quarto grupo de variáveis refere-se à organização do aparato administrativo: disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e da estrutura organizacional, basicamente. Os autores estão preocupados com os elementos que podem comprometer o êxito da implementação. O parâmetro de sucesso são os objetivos definidos no plano. As variáveis referem-se à arena de formulação e focam elementos considerados estruturantes da implementação. (p. 103)

Salientam, então, variáveis de orientação ao estudo da implementação: a natureza do problema alvo da política – em que uma teoria causal válida e o tamanho da população-alvo são algumas das referências; no grupo das variáveis normativas, destaque ao grau em que o plano estrutura a implementação (o que no caso do Programa Inova Educação fica prejudicado); as variáveis contextuais em que se pesam os contextos social, econômico e político; e as variáveis de organização do aparato administrativo, visualizadas em maior detalhe descritivo na citação acima.

No próximo item, apresenta-se a discussão teórica acerca do termo currículo, igualmente importante à pesquisa que envolveu o Programa Inova Educação, porque possibilita uma reflexão sobre as finalidades e intencionalidades que determinada configuração curricular pode ou não incorporar.

1.2 Política curricular

O Programa Inova Educação é, em linhas gerais, uma política curricular, que introduziu novos componentes ao currículo das escolas da rede estadual de ensino que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As novas proposições curriculares precisam ser compreendidas de modo aprofundado, tendo em conta as diferentes variáveis contextuais do processo, de maneira articulada à BNCC e à Reforma do Ensino Médio.

O foco deste subitem é apresentar algumas concepções sobre o termo currículo. Existe uma série considerável de autores que se debruçaram em definir os sentidos do assunto.

Há a inclusão do que a Seduc-SP denomina *competências e habilidades socioemocionais* que serão tratadas no próximo capítulo, dado que este é mais introdutório-teórico. Posto isto, as atividades educativas resultam de novos alinhamentos, divulgados pela Seduc-SP, sobre o que seria uma educação para o século XXI – que precisa ser decifrada em termos do papel e das funções educacionais vinculadas às complexidades da vida e do mundo do trabalho.

É importante pensar o currículo de modo contextualizado. Afinal, os contextos produzem elementos relevantes para a compreensão das finalidades e as intenções das configurações curriculares, direta e indiretamente, além de haver variabilidade entre as configurações a depender do período histórico.

De acordo com Silva (2009), tendo em vista o dinamismo da sociedade, tem-se, ao longo dos períodos históricos, diferentes proposições e definições acerca do currículo. O autor constata a existência de várias teorias curriculares e discursos que implicam responder à indagação: “qual conhecimento deve ser ensinado?”. Logo, o currículo se transforma à medida que a sociedade também se transforma. Esta ideia é importante no contexto do Programa Inova Educação, haja vista que há o apontamento, por parte da Seduc-SP, de uma necessidade de adequar a escola aos novos imperativos sociais, culturais, econômicos, políticos etc. Logo, a educação vai se metamorfoseando e adquirindo novos sentidos. Trata-se, portanto, de querer entender quais são as razões que têm impulsionado tais mudanças e quais são as preconizações no âmbito do programa. Isso contribui para uma teorização curricular bastante específica e importante, por indicar o início de uma nova fase, que tem se evidenciado gradualmente no âmbito da educação brasileira, por meio da proposição de políticas e reformas que possuem uma lógica que transita entre contradições sistêmicas.

O currículo é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada (MOREIRA, 1997). Essa concepção corrobora o que tem se materializado na sociedade, no sentido de serem observadas alterações nas configurações curriculares, a depender das determinações culturais, históricas e sociais, sendo nítida a variabilidade em diferentes contextos e períodos (SILVA, 2009). Posto isso, o Programa Inova Educação também pode refletir essa circunstância, haja vista que as alterações curriculares propostas se dizem conjugar com o dinamismo da sociedade, tal como uma “atualização” – que conforme já mencionado, denominam ser uma educação para o século XXI. O curioso é que, considerando as tendências da teoria curricular pós-crítica, o Programa Inova Educação não aciona diretamente uma preocupação com o enfrentamento de

culturas sociais e escolares prejudiciais, tendo em vista o racismo, a desigualdade socioeconômica, a desigualdade de gênero, as intolerâncias etc. É uma atualização que não centraliza discussões pertinentes à atualidade, cuja superação das problemáticas exige uma tomada de consciência individual através dos conteúdos abordados durante a trajetória escolar. Cultural, histórica e socialmente, o que se tem visto é que os elementos curriculares favorecem e circundam a economia e seus imperativos.

Assim, é importante também pensar a relação entre Estado e políticas curriculares, a partir da abordagem de Lopes (2006). Para a autora, há um conjunto de discursos em disputa no processo de constituição dessas políticas. Segundo ela, toda política curricular é uma política cultural com derivações e os processos sociais e econômicos podem servir de pano de fundo para compreendê-la. O Estado, na visão da autora, não detém ações verticais – em contrapartida, vale o destaque: as ações da Seduc-SP apresentam indícios de verticalidade, que têm efeitos negativos em termos da gestão democrática, dada a não criação de processos e instâncias deliberativas. A autora diz, ainda, que

[...] como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. Recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a idéia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado. (LOPES, 2006, p. 45)

Pensando os paradigmas da educação, é válido refletir sobre a importância do estabelecimento de diálogos e da gestão democrática no processo de formulação não só do currículo escolar, mas também frente a todos os assuntos educacionais e escolares (MARQUES, 1992), no sentido de que os processos decisórios precisam incorporar mais efetivamente as demandas levantadas pela comunidade escolar. Fato que, inevitavelmente, conduz ao questionamento sobre a correspondência, ou não, entre as questões da realidade escolar e educacional e as respostas governamentais criadas. Em dimensões ampliadas, as decisões precisam ser consensualmente validadas, de modo democrático e pluralista, nas instâncias e lugares sociais da própria educação.

Não é compatível com os dinamismos da sociedade contemporânea a ideia de um currículo concebido como plano de estudos, programa preestabelecido em elenco de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos em outras instâncias e lugares sociais, que não os da educação mesma. Devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém com os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos. (MARQUES, 1992, p. 561)

De forma crítica, Macedo (2017) aborda a teoria curricular “[...] como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo e, em certa medida, como educação e escola” (p. 540). Essa ideia de discurso é válida para indagar sobre as ingerências que não abrangem a realidade. Cada realidade aciona elementos simbólicos próprios, que por vezes são desconsiderados. Logo, é fundamental pensar também os processos de reconhecimento, a partir de questionamentos que são as vias necessárias para um aprofundamento epistemológico. A escola é *locus* das identidades, das diferenças e das interações e relações entre contradições, além de espaço de aproximações e distanciamentos. Tudo isso precisa ser considerado e incorporado no que as políticas curriculares expressam, pois desconsiderar as diferenças entre os estudantes é promover uma antidemocracia, que é prejudicial ao que se estabelece na perspectiva da cidadania.

Assim, em linhas gerais, a construção de um currículo focaliza intenções políticas no ato educativo, indicando, portanto, que há intencionalidade na estrutura curricular – que é ideologicamente hegemônica – de acordo com interesses sociopolíticos, que precisam ser constantemente analisados em detalhe (APPLE, 1982). Tendo essa afirmação como base, qual seria a intenção da nova configuração curricular proposta pela Seduc-SP? Esta é, sem dúvida, uma reflexão importante.

A verificação da prática é critério para analisar se a proposição do Programa Inova Educação traduz os processos significativos basilares do ato educativo; se faz sentido aos estudantes e docentes; bem como se há apropriação, tendo em vista o processo de implementação. Assim, é possível considerar, também, o currículo enquanto práxis (GIMENO SACRISTÁN, 2000), que diz respeito aos processos que envolvem o contexto, os interesses, os sujeitos etc. É um currículo “[...] que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Para Contreras (2012),

o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos –, os quais corresponderiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar [...]. (p. 40)

Ainda para o autor (2012), há uma confluência dos processos de controle ideológico e técnico no ensino: “[...] o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados” (p. 37).

Em se tratando da esfera política, é preciso perceber se o que é formulado é apropriável a quem se destina. À vista disso, reconhecer a subjetividade humana é uma iniciativa fundamental diante dos paradigmas que se colocam, sobretudo no que diz respeito às competências e habilidades socioemocionais, que recentemente estão sendo concebidas via curricular, dentro de um processo de escolarização, e que ainda carecem de estudos empíricos.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis. (SANTOS, 1995, p. 287)

As abordagens consideradas permitem uma fundamentação teórica mais consistente frente às análises da configuração curricular no âmbito do Programa Inova Educação. No próximo subitem, a discussão desenvolvida sobre neoliberalismo exhibe elementos contextuais importantes sobre os condicionantes e acentos neoliberais percebidos nas práticas governamentais voltadas à educação pública.

1.3 Neoliberalismo e suas implicações na educação pública

Agora, apresentar algumas definições sobre neoliberalismo tem fundamentalidade no que diz respeito à compreensão dos aspectos conjunturais do ciclo do Programa Inova Educação. O contexto particular de definição de agenda, formulação de alternativas e tomada de decisão apresenta indicativos que demandam também uma discussão teórica crítica sobre o que tem representado o neoliberalismo no campo da educação.

Em termos de definição, Araújo Júnior (2020) afirma que o neoliberalismo é “[...] uma forma histórica do modo de produção capitalista, correspondente à terceira fase do capitalismo imperialista, que tem como propósito a restauração do poder de uma classe social”⁸ (p. 22). O neoliberalismo tem fundamentado muitos reposicionamentos da educação escolar e redirecionamentos nos serviços públicos, colocando à mostra particularidades de uma

⁸ Em caráter de retomada histórica, “A ascensão da teoria neoliberal iniciou-se nos Anos de 1947, a partir da formação da sociedade Mont Pèlerin, que teve o economista Friedric Hayek como um de seus fundadores. Adotou como princípio a negação de todas as formas de intervenção e regulação do Estado. De início, tratava-se de um movimento à margem da política e do mundo acadêmico até que passou a ser, a partir do final dos Anos de 1970, a centralidade político-econômica dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha. Ambos buscavam não somente superar a crise do liberalismo embutido, expressada, principalmente, pela alta inflação e o crescente desemprego, mas também eliminar as ameaças que o poder popular de esquerda, de orientação socialista, poderia representar para a elite econômica local. [...] o neoliberalismo passou a exercer influência ideológica mais ampla nos organismos internacionais a partir dos Anos de 1980.”. (ARAÚJO JÚNIOR, 2020, p. 36-37)

reestruturação alinhada aos interesses privados. Para Araújo Júnior (2020), essas mudanças se dão no sentido de atender às demandas do capitalismo contemporâneo, na via do neoliberalismo. O autor considera que esse cenário de mudanças educacionais é caracteristicamente neoliberal – pois há um alinhamento aos interesses mercadológicos –, tem caráter privatista e influências/interferências dos empresários nos processos de formulação e tomada de decisão, sendo também visível uma centralização do trabalho, como forma de reestruturação produtiva. Segundo ele, as contradições do modo de produção capitalista expressadas no campo da educação, permitem compreender “[...] a educação escolar como espaço permanente de conflitos de classe” (p. 18).

Esse cenário de mudanças no Ensino Médio, em geral, tem a reestruturação produtiva do trabalho como centralidade. Todavia, as forças produtivas se relacionam com as formas históricas do capital e tendem a ser cambiáveis no tempo e no espaço de produção de cada uma dessas formas históricas. Com isso, ainda que, na centralidade das mudanças da última etapa da Educação Básica, encontre-se o trabalho, as características dessas mudanças assumem formas distintas em cada particularidade histórica. Sobre a Lei 13.415/2017, por exemplo, Gonçalves (2017), Krawczk e Ferretti (2017), e Lima Filho e Moura (2017) indicam-na como sendo neoliberal, por entenderem que estão alinhadas aos interesses mercadológicos, possuir um caráter privatista e terem sido pensadas por empresários. (ARAÚJO JÚNIOR, 2020, p. 18)

Para o autor (2020), o capitalismo contemporâneo tem como implicações a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, sendo a desregulamentação e flexibilização “uma característica dessa nova ordem de acumulação e como modalidade de discurso para legitimar o projeto restaurador da classe dominante” (p. 22).

É válido mencionar que,

Nesse processo, o mercado de trabalho passou a ser reestruturado por meio de regimes e contratos de trabalho flexíveis. Os postos de trabalho estáveis de tradições sindicalizadas foram ou têm sido substituídos por grupos periféricos de trabalho de grande rotatividade e menor estabilidade - um movimento de instabilização para os trabalhadores que, desapropriados das proteções trabalhistas, típicas do Estado de Bem-Estar social, se veem obrigados a concorrer a vagas no mercado de trabalho secundário (sem seguridade), contratações temporárias e/ou buscar fazeres autônomos para conseguir os meios básicos de sobrevivência. (ARAÚJO JÚNIOR, 2020, p. 31)

Há um amplo processo de desregulamentação sendo assistido, somado às intenções governamentais de privatizações “[...] em dimensões expandidas por meio de transferências de ativos de domínio público – como de utilidade pública, de benefícios sociais, de instituições públicas e operações de guerra – para o domínio privado” (ARAÚJO JÚNIOR, 2020, p. 32), são práticas comuns no âmbito do neoliberalismo, que tem aberto novos campos à acumulação capitalista, que anteriormente estavam fora de alcance – o que tem incluído o campo da educação.

Essas privatizações foram compreendidas por Harvey (2014 e 2014a) como parte da “acumulação por espoliação”, que tem como objetivo “abrir à acumulação do capital novos campos até então considerados fora do alcance do cálculo da lucratividade” (HARVEY, 2014a, p. 172), tais como: o uso da água, das telecomunicações, dos meios de transportes, da habitação social, da educação, da assistência à saúde, das pensões, das universidades, dos laboratórios de pesquisas, dos presídios, dos materiais genéticos, das formas culturais, entre tantos outros elementos de uso comum que podem estar sendo apropriados pela elite econômica e comercializados. (ARAÚJO JÚNIOR, 2020, p. 32)

É válido apresentar abaixo, uma citação de Perry Anderson (1995) que sintetiza a prática comum de governos neoliberais, para que se entenda quais são as ideias, orientações e tendências dessa ideologia. Para o autor, enquanto resultado, do ponto de vista social, o neoliberalismo criou sociedades marcadamente mais desiguais. O autor enfatiza que, por se tratar de um movimento ainda inacabado, as considerações sobre o neoliberalismo ainda são provisórias.

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. [...] se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. [...] Nesse sentido, qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado. Por enquanto, porém, é possível dar um veredicto acerca de sua atuação durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. (ANDERSON, 1995, p. 3 e 12)

Para Harvey (2014), as reversões dos quadros regulatórios resultam em degradações importantes à manutenção do sistema. Neste íterim, as características centrais práticas do neoliberalismo são: a) privatização e mercadificação, que são as transferências de ativos de domínio público e lógicas mercadológicas no tocante à prestação de serviços públicos, tais como a educação, habitação social, presídios, etc.; b) financeirização, que diz respeito a um estilo especulativo e predatório na extração de dinheiro das transações econômicas do mundo, em que as tecnologias têm substancialidade; c) administração e manipulação de crises que, por vezes e em suma, promovem endividamentos e relações de dependências em países periféricos;

e d) mudanças nas funções redistributivas, em que o Estado, em síntese, reduz o gasto público em benefícios sociais.

Certamente, esses elementos contextuais indicam que o Estado reduz suas “[...] funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 239). Afinal, na disputa entre políticas econômicas e políticas sociais, a economia aparece nos discursos políticos como prioridade em detrimento do setor social.

O Estado neoliberal diverge da teoria neoliberal quando é hostil a todas as formas de solidariedades sociais pelo fato de elas poderem impor restrições à acumulação do capital. Assim, o discurso do neoliberalismo referente ao Estado de valorização das liberdades individuais encontra-se prejudicado pela natureza própria das necessidades da acumulação flexível. A proteção dos interesses corporativos, em condições determinadas, exige um Estado repressor. (ARAÚJO JÚNIOR, 2020, p. 40)

De acordo com Araújo Júnior (2020), o Estado repressor surge nas condições em que é necessário proteger os interesses corporativos; deste modo, a ação contradiz a teoria neoliberal.

Dardot e Laval (2016) consideram aspectos importantes sobre o neoliberalismo no que se refere, inclusive, ao que esse produz às relações sociais, às maneiras de viver e às subjetividades; essas introyecções do neoliberalismo ao indivíduo podem explicar o porquê de não existirem resistências suficientemente substanciais para barrar as políticas neoliberais, mesmo diante de seus efeitos negativos, sobretudo à perspectiva social:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. [...] Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrarem em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.14-15)

Os autores ainda acrescentam uma discussão relevante sobre a política de educação das massas, necessária à preparação dos “indivíduos-empresas universais” para servirem ao sistema capitalista; supostamente preparados para lidar com as incertezas e inseguranças do mercado de trabalho, se adaptarem às novas técnicas e exigências e concorrerem de modo generalizado; um *homo economicus*, a partir de um processo educacional que vai sendo esvaziado, direcionado cada vez mais à empregabilidade. Deste fato decorre a grande mobilização dos neoliberais no terreno político da educação (DARDOT; LAVAL, 2016). Ademais, a

flexibilização e desregulamentação do mercado de trabalho e a responsabilização individual são elementos-chave nessas construções.

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. O que distingue esse sujeito é o próprio processo de aprimoramento que ele realiza sobre si mesmo, levando-o a melhorar incessantemente seus resultados e seus desempenhos. Os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação, “formação por toda a vida” (*long life training*) e “empregabilidade”, são modalidades estratégicas significativas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.327)

O avanço neoliberal impõe às escolas novos termos educativos, que trazem alterações ao sistema educacional. Trata-se de uma movimentação, ou melhor, uma das manifestações do neoliberalismo escolar, em que órgãos como, por exemplo, o Banco Mundial e a OCDE, influenciam e reformulam a educação às necessidades do capitalismo contemporâneo (LAVAL, 2019).

Deste modo, espera-se, com o processo formativo escolar, que o indivíduo se subordine às exigências capitalistas sem que haja processos de resistências/contraposições.

Ele tem de concordar em entregar-se ao trabalho, em curvar-se às exigências mundanas da vida. Se é exigido dele que o faça, é enquanto empresa de si mesmo, de modo que o eu pode apoiar-se num gozo imaginário pleno num mundo completo. Cada um de nós é mestre ou, ao menos, acredita que pode sê-lo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 361)

O neoliberalismo tem como imperativo a reformulação das relações sociais, vulnerabilizando e precarizando as condições de vida dos indivíduos e reestruturando produtivamente o trabalho (em um contexto em que esse tem bastante centralidade). Assim, altera-se os sentidos e modos do que é ser trabalhador.

[...] no âmbito da neoliberalização, emerge no cenário mundial a figura prototípica do “trabalhador descartável”, aquele que vive do que ganha pelo emprego imediato de sua força de trabalho e, quando inútil para o mercado, é descartado sem nenhuma proteção social, como seguro-desemprego, sistema de saúde pública, aposentadoria, entre outras, - um alienado pela ideia de liberdade de escolha, pela flexibilidade para produzir os meios de sua subsistência e pelo discurso neoliberal de que é no mercado que a liberdade individual poderá se realizar. (LAVAL, 2019, p. 41)

Todas essas considerações acerca do neoliberalismo servem de base para que os dados da pesquisa sobre o Programa Inova Educação sejam organizados em uma sequência teórica que remonta os aspectos conjunturais, bem como que dê o suporte necessário à argumentação lógica e à análise crítica do que tem sido construído em termos de políticas públicas, no sentido de indicar que todas as ações representam um projeto de sociedade bastante específico, pois

visa assegurar os privilégios de determinada classe. Classe, esta, que é muito bem-posicionada e articulada com o governo. Esse é o ensejo para a reflexão sobre o grau de neoliberalização visualizado nos programas e políticas educacionais.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REDE ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO

Discute-se, neste capítulo, as políticas educacionais recentes e seus nexos, uma vez que tendem a incorporar aspectos em comum que redirecionam algumas ideias sobre o ensino público e a política curricular, evidenciando uma configuração escolar que é (re)construída a partir de bases econômico-pedagógicas e novas considerações didático-metodológicas. O fato é que, no que se refere ao projeto de reforma da educação pública, essas políticas e programas vão sendo criados e sintonizados ao que pode ser chamado de neoliberalismo escolar (LAVALL, 2019). Tal fato, obviamente, traz prejuízos ao direito à educação e ao conhecimento, visto que limita a escola em uma vertente mais progressista, fazendo do espaço escolar uma fábrica de produzir indivíduos sem senso crítico e consciência histórica. As novas proposições têm direcionado os estudantes a um conhecimento superficial e deficitário, que trará impactos no acesso às oportunidades substanciais, condensando as desigualdades sociais e econômicas. Nesse momento, entra a responsabilização individual que tende a ser introjetada durante a trajetória escolar, agora a partir do ensino de competências e habilidades socioemocionais: “você está vivenciando essa dificuldade, porque escolheu errado, porque não se esforçou o suficiente”. Esse tipo de formação terá utilidade para isentar o Estado de suas obrigações e responsabilidades, sobretudo no sentido das políticas sociais.

2.1 O Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo é considerado uma potência econômica e reúne pessoas de diversas regiões do Brasil e do mundo; tem praias, reservas naturais, museus, monumentos históricos e muitos elementos culturais interessantes. Tratando-se dos aspectos demográficos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado tem cerca de 46.649.132 habitantes (2021), distribuídos em 645 municípios, em uma área territorial de aproximadamente 248.219,481km² (2020). Ainda segundo o IBGE, o estado tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 0,783. Considerando os aspectos econômicos, cita-se o exibido no site governamental da Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (INVESTSP):

Diversificada e complexa, a economia paulista é a grande fornecedora de bens de consumo, bens de capital, insumos e serviços para as demais regiões do Brasil e também para o exterior. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) e a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), o Estado de São Paulo representa 31,2% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro (2020). A riqueza

produzida pelo Estado somou mais de R\$ 2,32 trilhões, que se traduz em um PIB per capita de R\$ 50.264,71. Esse valor é 42,9% maior do que a média nacional. (IBGE e Seade). A análise da participação dos setores de atividade econômica na geração de riquezas indica o significativo predomínio dos serviços (77,02%) em relação à indústria (21,43%) e à agropecuária (1,56%). O Estado de São Paulo concentra mais da metade da produção das instituições financeiras brasileiras, sobressaindo-se também nos serviços prestados às empresas (47,91%), serviços de informação (45,43%), saúde e educação (33,85%). (INVESTSP, s.d.)

É importante fazer referência a alguns dados do Estado relacionados à educação, sobretudo os relacionados às etapas do Ensino Fundamental – principalmente anos finais – e Ensino Médio, visto que são etapas atendidas pelo Programa Inova Educação. De acordo com o Censo da Educação Básica 2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁹, foram realizadas cerca de 3.632.884 matrículas na rede estadual paulista no ano de 2020, ao passo que em 2016 eram 3.982.390. Ou seja, 349.506 matrículas a menos no comparativo entre os anos mencionados, o que corresponde a uma redução de aproximadamente 8,77% no total de matrículas na educação básica da rede estadual.

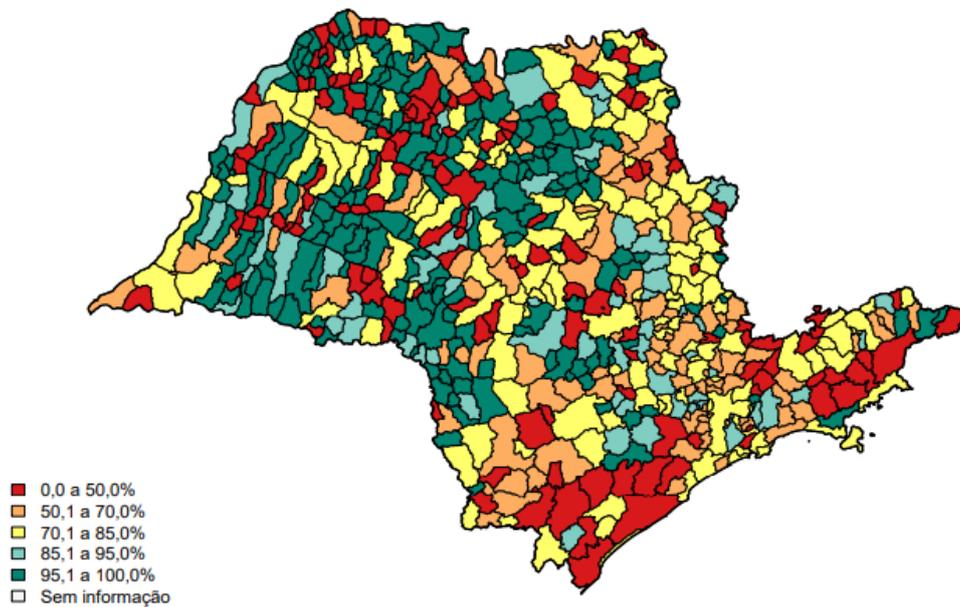
Há uma variabilidade interessante no que trata o percentual de matrículas por etapa de ensino da educação básica. No Estado de São Paulo, a rede estadual atende cerca de 20,6% dos Anos Iniciais, 57,3% dos Anos Finais, 81,1% do Ensino Médio e 67,2% da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em comparação às redes federal, municipal e privada, segundo dados do Inep. É relevante considerar que a grande maioria dos estudantes matriculados nas etapas Anos Finais, Ensino Médio e EJA se concentra na rede estadual. Diante de tais dados, pode-se afirmar a substancialidade da educação enquanto direito da população e obrigação do Estado.

Ainda de acordo com os dados do Censo, o estado de São Paulo conta com 29.839 escolas de educação básica no geral. A rede estadual é responsável por 19% deste total, o que representa aproximadamente 5.669 escolas – das quais 4.711 ofertam o Ensino Fundamental.

Consultar alguns indicadores sobre a qualidade é substancial para perceber aspectos do sistema educacional. Na Figura 2, abaixo, é possível verificar o percentual por município de escolas de Ensino Fundamental que possuem internet, em 2020. Esse dado, ainda que não seja um demonstrativo específico da rede estadual, informa que em alguns municípios do Estado, o acesso à internet é limitado, o que indica uma questão expressiva de recursos insuficientes de infraestrutura.

⁹ Disponível em: www.gov.br/inep. Acesso em: jan./2022.

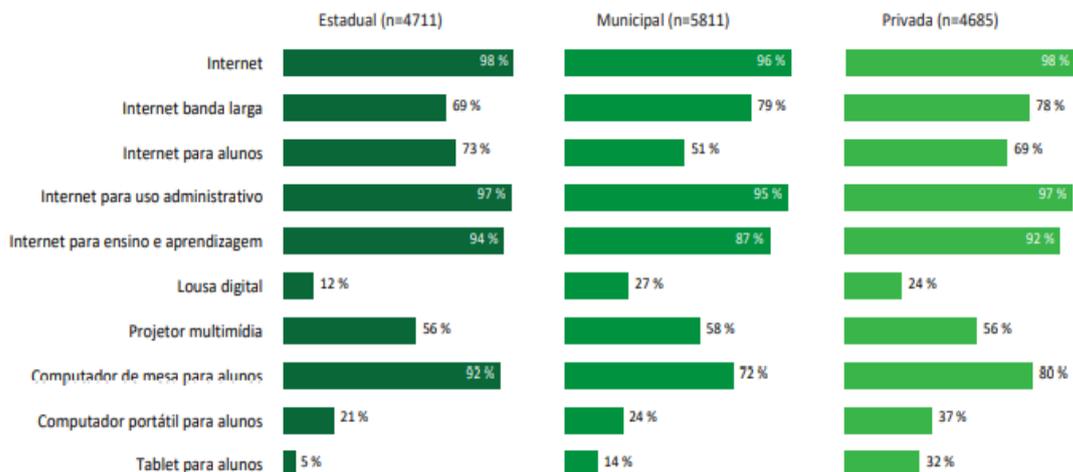
Figura 2 – Percentual por município de escolas de Ensino Fundamental com acesso à internet banda larga – SP/2020



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Já na Figura 3, adiante, pode-se verificar, mais especificamente, que na rede estadual, na etapa de Ensino Fundamental – totalizando 4.711 escolas –, os índices demonstram que muitas escolas não possuem recursos como lousa digital, projetor multimídia, computadores, tablets e até mesmo acesso à internet.

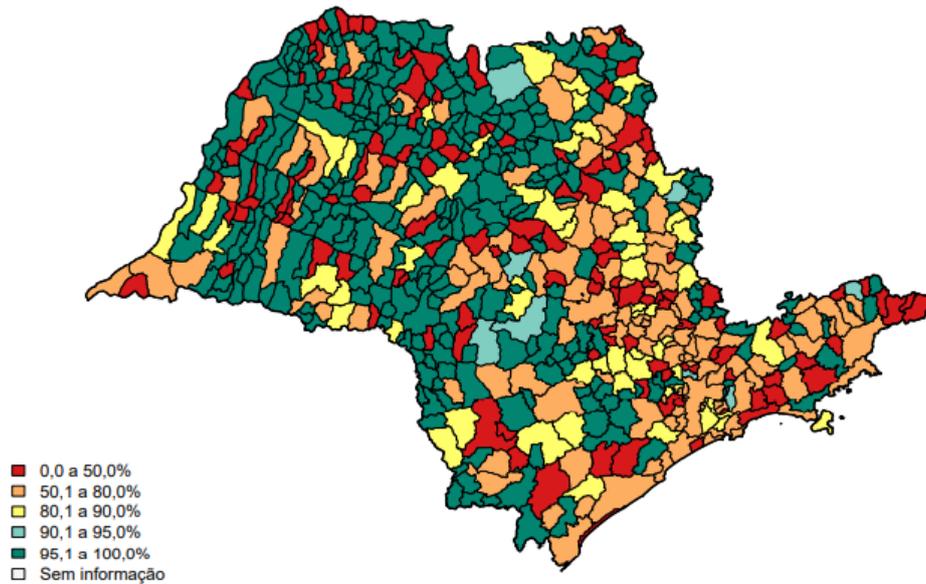
Figura 3 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa – SP/2020



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Tratando-se de Ensino Médio, a problemática da insuficiência de recursos se mostra a mesma do que já foi indicado sobre as escolas de Ensino Fundamental, o que logicamente tem impactos à qualidade do ensino, como demonstra a Figura 4:

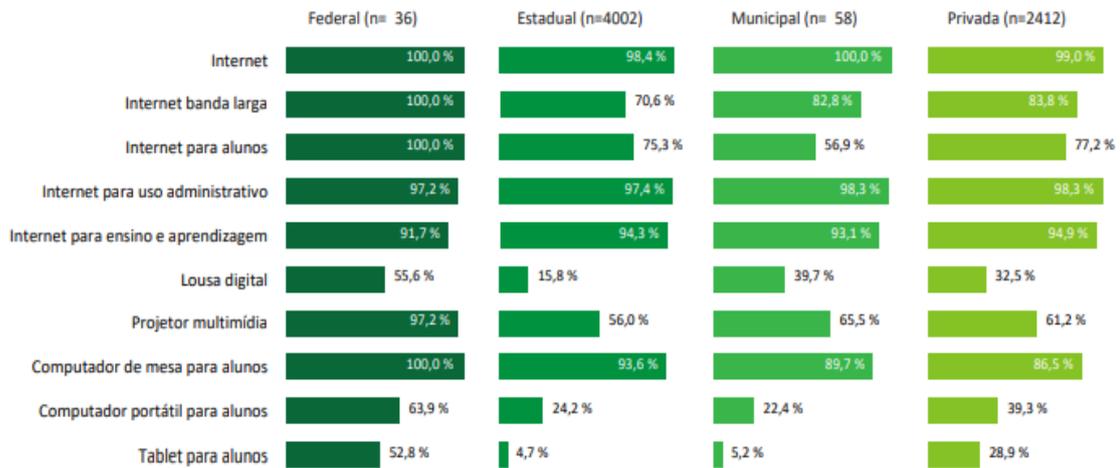
Figura 4 – Percentual por município de escolas de Ensino Médio com acesso à internet banda larga – SP/2020



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Adiante, na Figura 5, é perceptível que, fazendo referência à rede estadual na etapa Ensino Médio, tem-se um total de 4.002 escolas que também lidam com a questão da insuficiência de recursos. Ou seja, com base em todos esses aspectos, é possível considerar que existem escolas que, apesar de possuírem laboratório de informática, não possuem acesso à internet; e é necessário refletir sobre em que situação estão esses laboratórios, no sentido, por exemplo, do número de computadores disponíveis e se todos estão em condições de uso etc.

Figura 5 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio – SP/2020



Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A infraestrutura é uma questão escolar que demanda investimentos públicos, no tocante a recursos fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem, isto é, de ensinar e de aprender. Existem muitos outros indicadores da qualidade da educação, mas que não serão abordados, porque a intenção, neste momento, não é a de estabelecer uma análise aprofundada sobre qualidade, mas de destacar que essa é uma questão que tem proeminência, enquanto apontamento contraditório. É muito comum ouvir nos discursos, de modo geral, o acionamento da qualidade enquanto elemento de fundamentação e sustentação à proposição de políticas e programas, mas de uma maneira bastante esvaziada do ponto de vista da delimitação de critérios, isto é, de quais são os parâmetros determinantes da qualidade. Esses discursos e implementações, não raro, não vêm acompanhados de investimentos públicos substanciais e imprescindíveis, o que acaba por contradizer os “esforços” no sentido do fomento da qualidade da educação.

Isto posto, cabe apresentar algumas discussões, sinteticamente, a respeito do termo qualidade, enquanto elemento discursal constantemente reproduzido nos discursos sociopolíticos. Contreras (2012) afirma que:

Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa são justificadas em nome da melhoria da qualidade da educação. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la gratuitamente, é às vezes um recurso para não a definir, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão ‘qualidade da educação’, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar um consenso sem permitir discussão. Evidentemente esse é um discurso que pode ser utilizado por quem tem poder para dispor e difundir o slogan como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo. Porque tem poder para repeti-lo várias vezes sem esclarecer nada. (p.27-28)

Gentili e Silva (1999) destacam que qualidade é uma palavra frequentemente usada no mundo da educação, no que diz respeito ao caráter prioritário da qualidade da educação aceito por diferentes personalidades. Dizem, portanto, que:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração [...] Uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregados que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (p.95-96)

Enquanto aspiração constante dos sistemas educacionais, a qualidade da educação tem sido citada para sustentar as reformas educacionais. O fato é que as concepções sobre qualidade não são invariáveis e são condicionadas a fatores ideológicos e políticos, que se relacionam às funções educacionais em determinado período, ao projeto de sociedade, à cultura etc.

A qualidade da educação é uma aspiração constante de todos os sistemas educacionais, compartilhada pelo conjunto da sociedade, e um dos principais objetivos das reformas educacionais dos países da região. Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros. (UNESCO/OREALC, 2008).

Denise Carreira e José Marcelino de Rezende Pinto (2006) discutem o Custo Aluno – Qualidade. Segundo os autores, é comum o debate sobre a falta de qualidade da educação pública brasileira. Além disso, indicam a necessidade de insumos às condições de infraestrutura, à valorização dos profissionais, à gestão democrática e ao acesso e permanência na escola. Estes precisam estar voltados às diferentes etapas e modalidades de ensino, tendo em vista alguns recortes de equidade, tais como: gênero, raça/etnia, localização regional, orientação sexual, etc., com vistas a direcionar o financiamento em função dos desafios relacionados à qualidade da educação pública no Brasil (CARREIRA; PINTO, 2006). Ainda de acordo com os autores, o país investe muito pouco no gasto por aluno, sendo o valor bem inferior ao que é

visto em países como México, Argentina e Chile (considerando dados de 2002). Diante disso, o que se vê é que os discursos sobre qualidade da educação se tornam apenas narrativas políticas – social e politicamente construídas –, ao passo que a demanda por investimentos não recebe uma tratativa adequada.

A ideia de apresentação das características demográficas e uma breve introdução sobre algumas questões educacionais se deram a título de contextualização. Uma vez realizada essa contextualização introdutória, que tem relevância para ampliar as perspectivas de análises sobre a realidade paulista, é necessário adentrar na sistematização de outras informações mais específicas sobre a rede estadual de ensino e suas políticas.

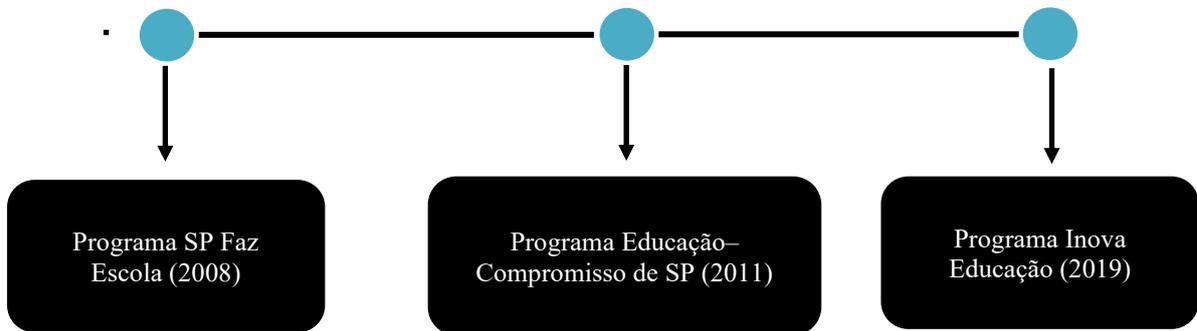
2.2 A rede estadual de ensino

A série de dados sobre a rede estadual paulista de ensino viabiliza um olhar panorâmico sobre seus principais aspectos. Conhecer as informações e os dados que descrevem a rede é fundamental para as análises e entendimento sobre o ambiente educacional.

Segundo dados de 2020 do Censo, a rede atualmente tem cerca de 5.547 gestores, em sua grande maioria efetivos – dentre eles predominam as formas de acesso realizadas via concurso público (57,1%) e por indicação ou escolha da gestão (33,6%). Em conformidade com o apresentado no site da Seduc-SP, cerca de 3,5 milhões de estudantes frequentam as mais de 5 mil escolas da rede estadual paulista. Ainda de acordo com o informado no site, a rede estadual conta com 250 mil professores e 65 mil servidores de variadas funções.

Recentemente, tem-se visto uma sequência de políticas educacionais ser anunciada pela Seduc-SP, que demonstra haver complementaridade dentro do que foi determinado necessário pela gestão ao sistema educacional estadual. Assim, considera-se que há uma linhagem de programas – os quais serão apresentados a seguir – que configuram etapas de um projeto de mudanças, realinhamentos e reorganizações na rede estadual que parecem, intencional e estrategicamente, dentro de um plano de reformas, e conformam objetivos bastante específicos, sobretudo em se tratando dos propósitos do currículo e processos formativos escolares.

Figura 6 – Ordem cronológica - Políticas educacionais da Seduc/SP



Fonte: Elaboração própria considerando os programas implementados pela Seduc-SP entre 2008 e 2019.

Por não se tratar de programas-alvo desta pesquisa, apenas serão abordados em caráter sintético, com a finalidade de mostrar os desencadeamentos entre políticas e programas educacionais, no decorrer dos últimos anos, que evidenciam ser “etapas” de um plano de mudanças e reformas pretendidas ao sistema público de ensino.

O Programa São Paulo Faz Escola, implantado em 2008, com o então governador José Serra e a secretária estadual de educação Maria Helena Guimarães de Castro, trouxe uma nova proposta curricular didático-pedagógica de unificação do currículo escolar, através das apostilas distribuídas a todas as escolas da rede – que, em suma, são os conhecidos Cadernos do Aluno, do Professor e do Gestor. Considerando os referenciais teóricos abordados no capítulo anterior, no que se refere ao currículo, é importante pensar as intenções e desdobramentos de programas com essa característica, visto que existem apontamentos sobre a viabilidade de controle político e ideológico via configuração curricular, bem como a construção hegemônica de um projeto de sociedade. As análises críticas, nesse sentido, permitem apreender os sentidos que um sistema de apostilamento pode incorporar aos processos formativos escolares, que define não apenas os conteúdos curriculares a serem ensinados e aprendidos, mas também fixa expectativas de aprendizagem que impactam o sistema de avaliação do rendimento escolar e seus indicadores, bem como as práticas e experiências das escolas, grosso modo.

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído em 2011 pelo Decreto nº 57.571, no governo de Geraldo Alckmin e do secretário da educação Herman Voorwald, focaliza nos resultados do desempenho estudantil, tendo em vista o sistema de ensino paulista. De acordo com o discurso governamental, o objetivo desse programa é fazer com que a educação paulista figure entre os melhores sistemas do mundo e, para isso, estabelece cinco

pilares à qualidade da educação que, em tese e segundo consta no site¹⁰ do governo, “nortearam o foco de atuação, a criação de novos projetos e as demais ações da Secretaria da Educação ao longo da gestão”. Mencionam-se: 1) *valorização do capital humano* – a) política salarial inédita e b) contratação de novos professores; 2) *gestão pedagógica* – a) novos programas com foco na qualidade de ensino e b) criação da Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP) e outros; 3) *educação integral* – a) novo modelo de escola de tempo integral, b) professor atuando com dedicação exclusiva e c) programas como o Vence e os Centros de Línguas; 4) *gestão organizacional e financeira* – a) foco no fomento e desenvolvimento da educação e b) investimentos em transporte, merenda e infraestrutura; e 5) *mobilização da sociedade* – a) engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade e b) Escola da Família reúne a comunidade.

O Programa Inova Educação¹¹, anunciado em 2019 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no governo de João Dória com o secretário da educação Rossieli Soares. Trata-se de uma política educacional que tem muitos aspectos importantes a se considerar e que será abordada em maior detalhe aqui, por ser o objeto de estudo da pesquisa.

Como não é possível exibir o vídeo de propaganda televisiva neste texto, faz-se uma breve descrição: um ambiente escolar com recursos e boa infraestrutura, estudantes e professores com expressão de sorriso, uma música animada de fundo e a seguinte narração com entonação empolgada: “Aula de Tecnologia. Atividade de Empreendedorismo. Aula de Música. Você quer uma escola assim para seus filhos? Agora você tem na rede estadual de ensino. É o Inova Educação. Professores e alunos atuando lado a lado. Matérias atualizadas e novas atividades [enquanto exibem imagens de alunos e professores interagindo em sala de música em momentos de atividades teatrais e esportivas, na sala de multimídias, em laboratórios de informática e de química]. Acesse o site e conheça os novos rumos da educação no Estado de São Paulo. Inova Educação. Professores motivados. Alunos inspirados. Pais integrados. Governo de São Paulo, Estado de respeito”.

O Programa Inova Educação não foi organizado textualmente em termos de legislação, o que impossibilita destacar os pressupostos mais diretos dessa política. Entender esse programa requereu resgatar os discursos e remontar as ideias que serviram de sustentação à proposição

¹⁰ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: jan./2022.

¹¹ Um aspecto importante, e que precisa ser destacado, é o fato dessa política educacional ter sido apresentada apenas pelas mídias sociais, e não existir um material normativo-legal que permita uma análise mais minuciosa dos pressupostos e natureza da proposta. Esse desconhecimento alicerça a implementação às cegas e faz parte do arcabouço de um projeto político que se torna uma incógnita para a sociedade. Isso já foi visto em outros momentos: o Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP) teve essa mesma característica (PAULA, 2017).

que foram publicizadas no site, no curso online do programa e nos vídeos do Movimento Inova.¹²

Segundo a Seduc-SP, cerca de 2 milhões de estudantes e 3,8 mil unidades escolares receberam o programa. De acordo com o site,

O Inova Educação foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo. O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos. (SEDUC-SP, 2019)

Em linhas gerais, o Programa Inova Educação consiste em uma nova proposta curricular didático-pedagógica que incorpora ao sistema educacional do Estado de São Paulo três novos componentes curriculares, a saber: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologias. A Seduc-SP entende que o programa possibilitará novas oportunidades aos estudantes ao promover um currículo que, na visão do órgão, está mais alinhado às demandas deles. Desse modo, as atividades educativas resultam de novos alinhamentos sobre o que seria uma educação para o século XXI – que precisa ser decifrada em termos do papel e das funções educacionais vinculadas às complexidades da vida e do mundo do trabalho.

No site do programa, há um material de lançamento, no qual são citados alguns dados sobre o universo escolar, que serve como “sustentação” à proposta. Em resumo, afirma que os estudantes querem escolher o que e como aprender, e querem uma escola que faça mais sentido, uma vez que não veem propósito nela. Cita a Pesquisa Nossa Escola em (Re)Construção (2019), a qual constata que 87% dos alunos desejam receber orientações e ajuda para descobrimento de suas vocações, sonhos e escolhas de vida e 91% acham que é importante ou muito importante aprender a usar novas tecnologias; cita que o estado não alcança a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos Anos Finais desde 2013 e que 22% dos jovens não concluem o Ensino Médio (evasão). Sobre os docentes, o material menciona que esses querem mudanças, sendo que 94% querem Projeto de Vida na escola e 93% acham importante a escola ampliar a capacidade dos estudantes de usar as tecnologias.

¹² “Em 4 e 5 de dezembro de 2019, a Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo realizou um conjunto de palestras, intitulado Movimento Inova para a divulgação do Programa Inova com a presença de diversos parceiros, juntamente com representantes da rede pública estadual (estudantes, professores, gestores e diretorias de ensino), reunindo mais de 4 mil pessoas, com o intuito de mostrar o Programa como parte de uma rede de inovação com maior capilaridade social e diversificação de atores como argumento de legitimação da proposta”. (AÇÃO EDUCATIVA, 2021, p. 09)

Além disso, o texto menciona “The Power of the Adolescent Brain” (Armstrong, T.), falando que o aprendizado do cérebro adolescente precisa de um currículo centrado no aluno e aulas interativas, equilíbrio entre tolerância e exigência, oportunidades de escolha e atividades de autoconhecimento; cita “A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-term Assessment of Electrodermal Activity” (Poh, M.Z.; Swenson, N.C.; e Picard, R.W.), ao afirmar que os jovens aprendem de maneira ativa; e afirma que o desejo de mudança da rede está alinhado às dez competências gerais da BNCC (1. conhecimento; 2. pensamento científico, crítico e criativo; 3. repertório cultural; 4. comunicação; 5. tecnologia; 6. trabalho e projeto de vida; 7. argumentação; 8. autoconhecimento e autocuidado; 9. empatia e cooperação; e 10. responsabilidade e cidadania).

No material há, ainda, a representação de uma balança, em que num dos pratos estão as habilidades cognitivas – dando a entender que estão mais pesadas, para indicar que o atual sistema de ensino as focaliza – e no outro as habilidades socioemocionais. Em seguida, uma imagem da jogadora de futebol Marta e o falecido piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna com os dizeres: “sonhos, planejamento e determinação para chegar lá” (mas não definem o que seria chegar lá – lá aonde?) e, mais adiante, imagens que, aparentemente, remetem às experiências e atividades das escolas na modalidade Programa de Ensino Integral (PEI), no que se refere aos três novos componentes curriculares.

Em linhas gerais, segue com o seguinte questionamento: “como garantir essas oportunidades a TODOS os alunos?”. A afirmação e promessa de que essas experiências serão ampliadas a todos os estudantes da rede estadual, a partir de 2020, vem na página 19, que afirma: “Todos terão a oportunidade de desenvolver seu projeto de vida e seu protagonismo, por meio da escolha de eletivas e do uso e criação de tecnologias”, seguido das proposições de cada um dos novos componentes curriculares, questionamentos de como fazer isso acontecer nas escolas de tempo parcial, apresentação da nova matriz curricular, afirmação de que todas as disciplinas regulares serão mantidas, dimensões da rede atingidas (2 milhões de estudantes e 3,8 mil escolas), elementos da preparação das equipes escolares (formação, currículo paulista e matriz curricular e materiais) e, por fim, um cronograma de atividades referentes a 2019. Finaliza, então, com uma frase de efeito: “Transformação hoje, inspiração amanhã”.

Como já introduzido, os novos componentes incluem novas expectativas de aprendizagem: para além das habilidades cognitivas, agora as habilidades socioemocionais fazem parte do processo formativo escolar. É o somatório dessas competências e habilidades mencionadas, enquanto conteúdo de ensino, que conformam, para a Seduc-SP, a educação

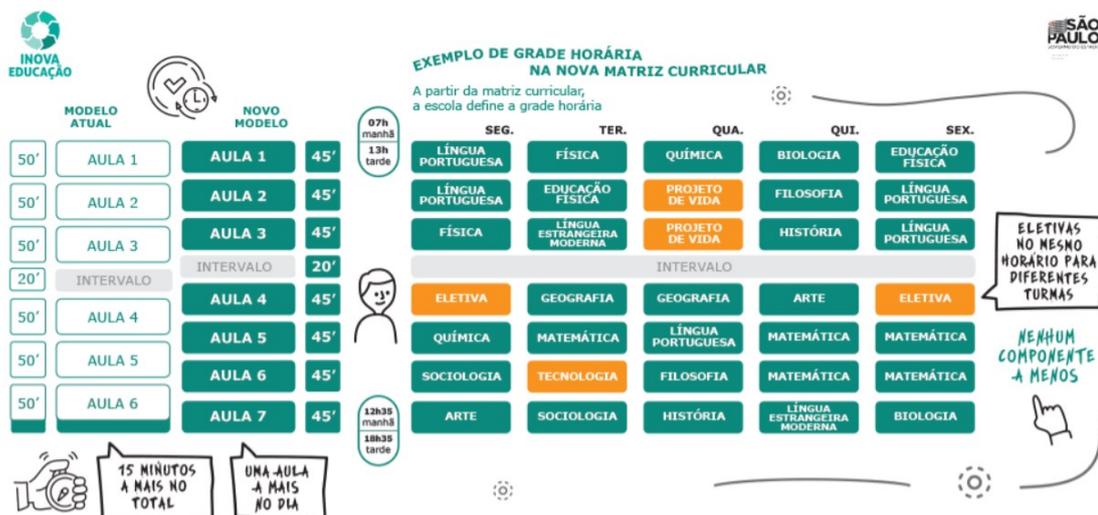
integral tão citada nos discursos governamentais. Segundo o documento BNCC, a educação integral

[...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017a, p. 14)

Em síntese, a proposição do programa é, na realidade, uma transposição e aplicação de parte da estrutura curricular do Programa de Ensino Integral (PEI)¹³, criado em 2012.

No site do Programa Inova Educação há uma aba em que se tem materiais de apoio para implementação das ações, voltados aos três novos componentes curriculares. As mudanças na grade horária e curricular promoveram alterações quanto à rotina e organização escolar. Abaixo, na figura 7, retirada do site, é possível verificar que houve redução de cinco minutos no tempo de aula (de 50 para 45 minutos), o que, com o acréscimo de mais 15 minutos ao tempo de permanência total, possibilitou incluir a sétima aula do novo modelo. As eletivas são ofertadas a todos os estudantes no mesmo horário. Logo, durante a semana, os alunos cursam cinco novas aulas, sendo duas de Projeto de Vida, duas de Eletivas e uma de Tecnologia. No geral, os estudantes permanecem na escola 50 horas a mais por ano.

Figura 7 – Mudanças na grade horária – Programa Inova Educação



Fonte: Site Inova Educação (SEDUC-SP, c. 2019).

¹³ É um programa que amplia o período de permanência diária de estudantes e professores na escola. Para saber mais, acesse: EFAPÉ | Programa Ensino Integral (educacao.sp.gov.br).

O programa resultou de um Acordo de Cooperação entre a Seduc-SP e o Instituto Ayrton Senna (IAS), firmado em 05 de abril de 2018, com prazo até 31 de dezembro de 2020. Esse aspecto permite uma compreensão mais ampla e articulada do Programa Inova Educação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio – enquanto suportes ao Currículo Paulista, homologado em 2019.

Por meio da Lei de Acesso à Informação, obtivemos o Acordo de Cooperação entre a Seduc-SP e o IAS, que propôs o plano de trabalho que resultou no Programa Inova. Assinado em 5 de abril de 2018 e com validade até 31 de dezembro de 2020, o documento tem por objetivo a construção do plano piloto de educação integral no tempo parcial para os anos finais do Ensino Fundamental, como preparação para cursar o Novo Ensino Médio nos termos da Lei n. 13.415/2017. Esse acordo mostra que o plano de trabalho tinha como objetivos a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando à construção e à revisão do Currículo Paulista (homologado em agosto de 2019 e com adesão de 621 municípios até o momento), a construção e a implementação do plano piloto de Ensino Fundamental dos Anos Finais (Efaf) e a assessoria para ações na Seduc-SP nos âmbitos central, regional e escolar, bem como nas ações de governança, que incluem a participação da direção de educação e da direção de articulação do IAS no Comitê de Políticas Educacionais (CPE) da Seduc-SP, cuja composição é definida por resolução do secretário da Educação e tem como principal atribuição acompanhar e opinar sobre as diretrizes da Seduc-SP. (AÇÃO EDUCATIVA, 2021, p. 09)

Tratando-se das políticas educacionais do Estado de São Paulo, alguns aspectos chamam a atenção, principalmente os que tratam de uma articulação proeminente de agentes privados no ciclo de políticas públicas. Os apontamentos sobre as demandas relacionadas à educação integral, a redação e revisão do Currículo Paulista, a preparação do protótipo¹⁴ do programa e a produção de materiais didáticos contaram com participações em parceria.

A articulação entre agentes públicos e privados, intra e extra Estado, tem volumosa produção no campo de políticas públicas. Estudos sobre a implementação da BNCC mostram a intensidade da presença de corporações e fundações privadas na construção de “estratégias de consensualização” (MICHETTI, 2020) que passam por diferentes escalas de implementação, cujos conflitos emergem de oposições também diversificadas. (AÇÃO EDUCATIVA, 2021, p. 13)

O Programa Inova Educação contou com cursos online de formação específica (aos componentes Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia) em dois momentos – inicial e aprofundado –, realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pela plataforma Escola de Formação dos Profissionais da Educação. Até o momento foram três edições – 2019, 2020 e 2021 – destinadas a todos os servidores do quadro de magistério, do quadro da Secretaria da Educação e profissionais das redes municipais do Estado de São Paulo em atividade na base da Secretaria Escolar Digital (SED). Ao concluir o curso, o profissional recebe um certificado, se

¹⁴ O protótipo foi desenvolvido em 24 escolas de Ensino Fundamental aos Anos Finais e Ensino Médio, localizadas na cidade de São Paulo, bem como formação específica aos docentes e gestores dessas unidades. Para saber mais, acesse o relatório produzido pela Ação Educativa, que possui informações que organizam o histórico do programa.

tiver sido aprovado com um aproveitamento mínimo de 75% – pré-requisito para atribuição de aulas. No entanto, evidenciou-se um realinhamento diante das aulas remanescentes, em que docentes que ainda não haviam realizado o curso puderam incluir essas aulas à sua jornada de trabalho, concluindo-o posteriormente, como uma medida emergencial. É importante citar a oferta, no 2º semestre de 2021, do curso aos componentes do Inova voltados aos Anos Iniciais.

Conforme dados apresentados no relatório produzido pela Ação Educativa (2021), cerca de 44% das aulas foram atribuídas aos docentes efetivos, 11,9% para estáveis e 43,8% aos temporários. Aproximadamente 17% das aulas de Tecnologia, 35,8% das Eletivas e 8,7% de Projeto de Vida não foram atribuídas. Dentre os três componentes curriculares, é possível afirmar que há uma preferência dos professores em ministrar aulas de Projeto de Vida, frente às opções. Os fatores podem variar, mas uma logicidade provável é de que, dentre os três, é o mais “simples”, comum e familiar.

De acordo com os dados da Seduc-SP, o curso inicial foi realizado por 129.270 professores e o curso aprofundado, por 109.369 professores. Entretanto, segundo dados sobre os cursos ofertados em 2019, as aulas dos componentes Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia foram atribuídas a apenas 25,75% dos docentes aprovados no curso inicial e 28,97% dos aprovados no curso aprofundado. Portanto, a maior parte dos educadores que assumiram essas disciplinas em 2020 não recebeu formação específica. Seja pela dinâmica de atribuição que impedia, em um primeiro momento, que a carga horária docente no Programa Inova Educação ultrapassasse 40% ou por outros fatores, o fato é que as aulas atribuídas foram 44% para docentes efetivos, 11,9% para estáveis e 43,8% para temporários. Além disso, naquele momento, componentes ficaram sem professores, e não foram atribuídas 17% das aulas de Tecnologia e Inovação, 35,8% das Eletivas e 8,7% de Projeto de Vida, o que mostra que PV é o componente com menor déficit de docentes no Programa. (AÇÃO EDUCATIVA, 2021, p.11)

As tabelas abaixo permitem visualizar dados de fevereiro de 2021 sobre a atribuição de aulas do Programa Inova Educação:

Tabela 1 – Total geral de aulas atribuídas e não atribuídas – Programa Inova Educação

DISCIPLINA	Total Geral	Quantidade de aulas não atribuídas
PROJETO DE VIDA	110.124	1.287
ELETIVAS	97.322	2.074
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	53.586	930
Total Geral	261.032	4.291

Fonte: DEPLAN/CGRH; DEINF/CITEM (FEV./2021)¹⁵.

¹⁵ Disponível em: www.atendimento.educacao.sp.gov.br. Acesso em: fev./2021.

Analisando a Tabela 1, nota-se que 42,18% das aulas atribuídas são de Projeto de Vida, 37,28% são de Eletivas, e 20,52% são de Tecnologia e Inovação. Dentre o total de aulas não atribuídas, cerca de 29,99% eram de Projeto de Vida, 48,33% de Eletivas, e 21,67% de Tecnologia e Inovação. Comparando os dados, é possível perceber que de 2020 a 2021, a porcentagem de aulas não atribuídas para cada um dos componentes teve variação. Chama a atenção o fato de terem sobrado mais aulas de Eletivas e este dado é relevante à informação que aparecerá em uma das categorias de análise no Capítulo 3, quando uma das professoras demonstra arrependimento de ter incluído esse componente curricular dentro da sua jornada, em decorrência de maior cobrança e necessidade de disponibilização de recursos próprios para a realização de algumas atividades. Como o processo de atribuição de aulas é dinâmico e ocorre durante todo o ano, há variabilidade nesses dados, e acompanhá-los é uma forma interessante de verificar essas movimentações analiticamente. Confrontar os dados com as observações e entrevistas permitiu evidenciar algumas dessas percepções.

A Tabela 2 mostra um resumo da quantidade de docentes com aulas atribuídas no Programa Inovação Educação no componente curricular Eletivas. Note que os professores temporários – também denominados Categoria O – são os que mais tiveram aulas atribuídas nesse componente.

Tabela 2 – Resumo da quantidade de docentes com aulas atribuídas no Programa Inova Educação – Componente Curricular Eletivas

ELETIVAS	EFETIVOS (CAT. A)	ESTÁVEIS (CAT. F/P/N)	TEMPORÁRIOS (CAT. O)	TOTAL
Aprovado	4.921	1.771	7.205	13.897
Aprovado somente formação básica	338	167	1.438	1.943
Em curso	50	16	266	332
Não cursou	551	327	1.824	2.702
Insatisfatório	229	133	998	1.360
TOTAL	6.089	2.414	11.731	20.234

Fonte: DEPLAN/CGRH; DEINF/CITEM; EFAPE/DETED/CITEC (FEV./2021).

Tratando-se do componente curricular Projeto de Vida, percebe-se que os professores efetivos – também denominados categoria A –, em geral, possuem mais aulas atribuídas. Considerando o fato de esses professores terem preferência no processo de atribuição de aulas, é possível inferir que Projeto de Vida é a disciplina mais visada e, possivelmente, a mais

concorrida, quando é necessário complementar a jornada de trabalho, dado o maior número de docentes efetivos, como demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 – Resumo da quantidade de docentes com aulas atribuídas no Programa Inova Educação – Componente Curricular Projeto de Vida

PROJETO DE VIDA		EFETIVOS (CAT. A)	ESTÁVEIS (CAT. F/P/N)	TEMPORÁRIOS (CAT. O)	TOTAL
STATUS	Aprovado	8.256	2.076	4.433	14.765
	Aprovado somente formação básica	525	217	810	1.552
	Em curso	71	24	106	201
	Não cursou	486	256	559	1.301
	Insatisfatório	171	78	304	553
TOTAL		9.509	2.651	6.212	18.372

Fonte: DEPLAN/CGRH; DEINF/CITEM; EFAPE/DETED/CITEC (FEV./2021).

A Tabela 4 resume a quantidade de docentes com aulas atribuídas para o componente curricular Tecnologia e Inovação. Nesse componente, observa-se que mais docentes temporários tiveram aulas atribuídas, mas não há uma diferença muito significativa em relação à quantidade de docentes efetivos.

Tabela 4 – Resumo da quantidade de docentes com aulas atribuídas no Programa Inova Educação – Componente Curricular Tecnologia e Inovação

TECNOLOGIA & INOVAÇÃO		EFETIVOS (CAT. A)	ESTÁVEIS (CAT. F/P/N)	TEMPORÁRIOS (CAT O)	TOTAL
STATUS	Aprovado	3.363	1.223	3.739	8.325
	Aprovado somente formação básica	410	218	983	1.611
	Em curso	49	14	118	181
	Não cursou	267	184	659	1.110
	Insatisfatório	81	39	301	421
TOTAL		4.170	1.678	5.800	11.648
TOTAL GERAL		19.768	6.743	23.743	50.254

Fonte: DEPLAN/CGRH; DEINF/CITEM; EFAPE/DETED/CITEC (FEV./2021).

Sem dúvidas, esses dados podem ser analisados por diferentes perspectivas: o status de cada docente nas ações formativas – que trazem uma controvérsia importante, visto que inicialmente, em específico em 2019, a formação aparecia como um requisito inflexível; e a porcentagem de cada categoria em cada um dos componentes curriculares. Esses dados possibilitam inúmeras reflexões sobre as circunstâncias em que o Programa Inova Educação tem acontecido. Dá-se destaque ao fato de as disciplinas do programa serem ministradas, em grande número, por professores da Categoria O, que são profissionais “flutuantes”, sem vínculo com a unidade escolar.

Em geral, compreender a intencionalidade do Programa Inova Educação requer, então, alocar a substancialidade do mundo do trabalho e a retórica econômica via produtividade. Quando a Seduc-SP fala em educação integral, está falando em uma formação que incorpora competências de utilidade e em serviço ao mercado de trabalho sobremaneira. Portanto, tendo em vista as recomendações e orientações às políticas públicas emitidas pelos organismos internacionais, é possível destacar a estruturação de uma agenda bastante específica ao campo educacional, que tem sido incorporada pelos documentos curriculares nacionais. Quer-se dizer que, tanto a BNCC, quanto o Currículo Paulista, têm demonstrado seguirem tendências salientadas por agências como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É de se considerar que são fixadas prioridades ao sistema educativo em favor da economia. Logo, essas influências redefinem, reorganizam e reestruturam os sentidos da educação, que adquire visivelmente bases político-econômicas, notadas no teor das reformas e na concepção curricular.

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas e, em diferentes níveis, com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas; e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporcione ensino de alta qualidade – por meio de professores com dedicação exclusiva, com melhor formação e atividades adicionais bem articuladas com o currículo – trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar. (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 32)

Posto isto, a Reforma do Ensino Médio, Lei Federal nº 13.415/2017, surge como um processo adaptativo da realidade educacional brasileira aos parâmetros e recomendações expressos em documentos emitidos pelos organismos internacionais, que direcionam o sistema público de ensino à ampliação da jornada escolar e profissionalização como opção formativa. Este processo ocorre a partir de uma divisão curricular que pormenoriza o direito à educação e

ao conhecimento, evidenciando uma “[...] hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do Ensino Médio Público” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Há uma agenda proposta para a alteração do sistema de ensino visando à maior produtividade do jovem brasileiro (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 310) que deriva da aprovação da Lei Federal n. 13.415/2017, abrindo a possibilidade de um percurso formativo profissional para todos os jovens do Ensino Médio, com aproveitamento de créditos de estudos realizados fora dos sistemas públicos de ensino como carga horária para aquisição do diploma do Ensino Médio, aproximando essa etapa de escolarização da demanda por força de trabalho. As políticas internacional e nacional confluem na definição dos objetivos de aprendizagem da BNCC e do Currículo Paulista quanto ao desenvolvimento de dez competências, sendo “competência” definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8). Como destaca o Currículo Paulista: “Essas competências gerais contemplam integralmente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (SEDUC, 2019a, p. 31), sendo organizadas em dez competências gerais que integram os Ensinos Fundamental e Médio e orientam a avaliação de qualidade, pautada por padrões de desempenho expressos nos processos nacionais de avaliação, como aparece no artigo 6.º da Lei n. 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b). (AÇÃO EDUCATIVA, 2021, p.13)

É válido comparar – a partir dos quadros 1 e 2 – as grades curriculares antes e após a Lei 13.415/2017, em que consta a Reforma do Ensino Médio:

Quadro 1 – Grade curricular do Ensino Médio antes da Lei nº 13.415/2017

	Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
Base Comum Curricular	Linguagens	Língua Portuguesa Língua Materna, para populações indígenas Língua Estrangeira moderna Arte Educação Física
	Matemática	Matemática
	Ciências da natureza	Biologia Física Química
	Ciências humanas	Filosofia Geografia História Sociologia

Fonte: Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Organizado por ARAUJO JÚNIOR, J.F.

Quadro 2 – Grade curricular do Ensino Médio após a Lei nº 13.415/2017

	Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
Base Comum Curricular	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa 2ª Língua estrangeira moderna, preferencialmente o espanhol (<i>opcional ao sistema de ensino</i>)
	Matemática e suas tecnologias	Matemática
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia Física Química
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia Geografia História Sociologia
Itinerários Formativos	Linguagens e suas tecnologias	
	Matemática e suas tecnologias	
	Ciências da natureza e suas tecnologias	
	Ciências humanas e sociais aplicadas	
	Formação Técnica e Profissional	

Fonte: BNCC, regulamentada pela Resolução CNE/CP 4/2018. Organizado por ARAUJO JÚNIOR, J.F

Enquanto política curricular, o Programa Inova Educação antecipa, aos Anos Finais do Ensino Fundamental do sistema público de ensino, demandas formativas tipicamente oportunas ao mundo do trabalho e suas exigências. Se antes a escola era uma antessala do mercado de trabalho, mais notadamente, na fase do Ensino Médio, hoje, com a implementação do programa, esses estudantes já se deparam com essa configuração de ensino em um momento ainda mais precoce. Assim sendo, as políticas educacionais criadas têm sido instrumentos à reestruturação produtiva e ao neoliberalismo (ARAÚJO JÚNIOR, 2020), prejudicando a efetividade do direito à educação.

O Estado de São Paulo possui governos de um mesmo partido político no poder desde 1995 – o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) – e isto tem consequências às particularidades das formulações de políticas públicas. Assim, é importante refletir sobre as características do governo, no sentido de captar quem o tem controlado, e qual papel o Estado

tem assumido frente às intenções políticas governamentais, bem como que intenções seriam essas. Este é, sem dúvida, um exercício complexo, porque toca em eixos que são decisivos a respeito da natureza da política de governo empregada ao Estado de São Paulo.

Fazendo uma retomada de cunho histórico, de 1995 até o presente, os governadores eleitos do Estado de São Paulo são do PSDB. Isto é, existe uma continuidade de um mesmo partido no poder, com exceção do governo Márcio França – do Partido Socialista Brasileiro (PSB) –, que era vice-governador e assumiu em 2018 após a renúncia do titular, Geraldo Alckmin. Já em 2019, tem-se uma retomada com o governo João Dória (PSDB). Veja no quadro abaixo os governadores e respectivos secretários da educação do Estado de São Paulo, a contar de 1995:

Quadro 3 – Governadores e secretários da educação do Estado de São Paulo (1995-2019)

Partido	Governadores e períodos	Secretário da Educação
PSDB	Mário Covas (1995/1998)	Teresa Roserlei Neubauer da Silva
PSDB	Geraldo Alckmin (2001/2002) e (2003/2005)	Gabriel Chalita (2003-2006)
PFL	Cláudio Lembo (2006)	Gabriel Chalita (2006)
PSDB	José Serra (2007/2009)	Maria H. G. Castro (2007-2009) e Maria Lúcia Vasconcelos (2009)
PSDB	Alberto Goldman (2010)	Paulo Renato de Souza (2009-2010)
PSDB	Geraldo Alckmin (2011/2014) e (2015/2018)	Herman Voorwald (2011-2015) e José Renato Nalini (2016-2017)
PSB	Márcio França (2018-2019)	João Cury (2018)
PSDB	João Dória (2019- 2022)	Rossieli Soares (2019 – atual)

Fonte: Elaboração própria com informações apresentadas no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo¹⁶ e (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016).

¹⁶ Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: jan./2022.

Perceba que, de 1995 até 2021, o PSDB tem assumido majoritariamente o governo estadual e, portanto, é substancial considerar as situações que a longa permanência de um mesmo partido no poder promove à democracia, uma vez que essa continuidade viabiliza a construção e consolidação de projetos políticos em função das inclinações ideológicas e posicionamentos partidários que são, grosso modo, notados nas políticas formuladas e implementadas. Logo, há de se considerar as consequências e implicações disso à sociedade de modo geral, e os possíveis riscos à democracia, no sentido dos interesses intra e extragovernamentais, que podem se sobressair diante dos públicos – considere as influências, interferências e articulações que envolvem setores privados.

Quer-se, deste modo, indicar que essa continuidade pode representar riscos à gestão democrática, dado que as políticas têm resultado de processos antidemocráticos no estado, sobretudo no âmbito da educação, no sentido de os programas e políticas criados serem apenas anúncios à comunidade escolar, sem efetiva participação dela no ciclo. Trata-se, pois, dos mesmos padrões de medidas e implementações, que aparentemente estão em consonância e focalizam objetivos que precisam ser questionados e constantemente verificados em benefício da sociedade, das demandas e interesses públicos. Nesse padrão *top-down*, isto é, de cima para baixo, fica evidente que há a priorização de alguns interesses em detrimento de outros.

Vieira (2012) destaca que o PSDB, diferentemente dos partidos social-democratas europeus, não tem vínculos com movimentos trabalhistas e sindicais e defende o liberalismo de mercado, demonstrando ter uma inclinação ideológica centro-direitista, visualizada nas políticas implementadas, com uma linha ideológica mais próxima do social-liberalismo do que da social-democracia, *stricto sensu*. A autora verifica a existência de conflito no âmbito do partido, no que diz respeito às propostas, formulações e tendências defendidas no que tange às políticas sociais e econômicas, bem como na concepção de Estado (entre o Estado forte e autoritário, Estado mínimo e Estado regulador). Nesse sentido, antecipando uma consideração importante, a fim de facilitar o entendimento dos nexos que aos poucos vão se apresentando, o Programa Inova Educação é um retrato da convivência cooperativa entre ação estatal e propriedade privada – vide, aqui, a participação de agentes privados no processo de formulação e proposição do programa.

Em documentos publicados no período de sua fundação – Manifesto, Estatuto e Programa (1988), Programa de fundação (1988) e Os desafios do Brasil e o PSDB (1989) –, é possível observar o conflito enfrentado pelo partido. Nesses documentos encontramos as tendências social-democratas no que tange às políticas sociais, mas a política econômica defendida é o liberalismo de mercado. Os documentos apresentam propostas e formulações claramente social-democratas (FURTADO, 1996), em alguns trechos, e sua inclinação pró-mercado em outros. Dentre as propostas destaca-se a de que o PSDB busca se situar a meio caminho entre um “Estado forte e

autoritário” e o “automatismo do mercado”. O partido é favorável à redução do Estado em alguns setores e ao Estado Regulador onde for necessário, ou seja, um sistema onde a ação estatal e a propriedade privada convivem cooperativamente. Como podemos observar, a partir destas questões, o partido se aproxima mais do social-liberalismo que da social-democracia, *stricto sensu*. (VIEIRA, 2012, p. 81)

Conforme dito, entender a inclinação ideológica partidária, isto é, o posicionamento ideológico do PSDB, é fundamental para compreender as políticas fomentadas, o programa político, os objetivos pretendidos e como são preconizados e propostos a democracia e seus processos. Tratando-se dos contrastes entre os partidos da social-democracia da Europa e o que nasceu no Brasil em 1988, há de se considerar também, de acordo com a autora, as diferenças histórico-contextuais, evidenciando a impossibilidade de uma replicação/transposição de modelo.

Defendiam um projeto de “modernização” por meio do acirramento da democracia (canais de aproximação entre Estado e Sociedade Civil atuante e da eficiência administrativa do Estado) e do liberalismo econômico (foco na desregulamentação, privatização e abertura comercial para o capital internacional). Essa era uma bandeira pragmática. A implantação do modelo neoliberal dos anos de 1980 e o surgimento da Terceira Via, como alternativa frente à crise do socialismo e da social-democracia, era uma bandeira pragmática que correspondia à composição de interesses do cenário internacional e de um setor significativo da sociedade brasileira. (ASSUMPÇÃO, 2008, p. 80)

Essas discussões são interessantes porque permitem perceber as relações entre as ações governamentais atuais do partido e o que foi observado por Vieira (2012), sobretudo ao mencionar a convivência e cooperação entre ação estatal e propriedade privada.

De acordo com Araújo Júnior (2020), existem algumas particularidades da reforma, considerando a Lei nº 13.415/2017, que desvelam, nas palavras do autor,

[...] como totalidade, as tramas políticas e econômicas construídas no capitalismo contemporâneo e que têm impactado a educação escolar no mundo, principalmente nos Estados periféricos do capital, como o brasileiro. Acredita-se que é nesse movimento de mostrar, em dimensões locais, como os interesses gerais do capitalismo contemporâneo têm envolvido a educação escolar às suas práticas econômicas e de restauração do poder de classe [...]. (p. 18-19)

Contextualmente, empregar novos sentidos educacionais à formação escolar, ao contrário do que o governo tem discursado, não é para de fato adequar a educação pública às novas demandas sociais e de ensino, mas de fazer perdurar a ordem já existente, repleta de desigualdades e injustiças sociais (AZEVEDO, 2008), para manutenção das hegemonias.

Posto isso, os referenciais teóricos estudados permitem afirmar que a formulação de políticas públicas demanda uma aproximação que permitirá conhecer as pessoas e as realidades diversas, para que se evitem ações negligenciadoras. É necessário entender a diversidade que o

grupo de estudantes representa e não os considerar um grupo homogêneo em que todos querem e precisam das mesmas medidas. Os estudantes têm especificidades e demandam ações diferenciadas do governo – que, em geral, precisam ser integradas a respeito, sobretudo, das vulnerabilidades socioeconômicas. Medidas que não consideram essas subjetividades não darão conta de melhorar a qualidade da educação – o que costuma ser um elemento permanente e bastante apontado nos discursos políticos.

Uma vez introduzidos os conceitos e discussões no capítulo anterior, que tem cunho mais teórico, é possível destacar que as políticas públicas que não são construídas a partir da gestão democrática são, na realidade, artifícios de controle, invisibilizados pela figura do Estado. Há de se considerar a complexificação desses artifícios de controle no âmbito da educação: a composição curricular e a recente proposição de habilidades e competências socioemocionais; a fragmentação da classe professoral – vide as várias categorias: Efetivo, F, O e V. Estas que, para além de promoverem uma competitividade visando a ocupação de cargos, também diferenciam os profissionais no que diz respeito aos direitos acessíveis; o cadastro de professores em espera, na expectativa por atribuição de aulas – quando os professores efetivos não implementam, há a categoria O para a execução, a qual conta com profissionais em situação de maior vulnerabilidade dentro do sistema, visto que ficam na expectativa de terem aulas atribuídas para garantirem alguma renda. Isso tem implicações negativas até mesmo aos processos de resistências e objeções às ações governamentais.

Logo, os rumos empregados às políticas educacionais contrariam os objetivos anunciados, em prejuízo logicamente da democracia e do direito à educação, dado que constar no ordenamento jurídico não é suficiente à efetividade.

[...] há fatores econômicos e sociais que não podem deixar de ser levados em conta. Por exemplo, um determinado Estado pode garantir de todas as formas, em sua ordem jurídica, o direito de seus cidadãos, direito igual para todos, de obter uma educação formal gratuita, desde a escola primária até a universidade. Contudo, se muitos cidadãos, apesar desse direito garantido, não podem frequentar as escolas, seja porque as exigências da sobrevivência sua e da família não permitem, seja porque não podem deslocar-se até os centros onde a educação é oferecida, seja até mesmo porque a pobreza (e consequentes deficiências de nutrição na infância, além de poucos estímulos ambientais) não lhes permitiu o desenvolvimento intelectual adequado, aí é patente que a democracia “existe mas não existe”. É possível raciocinar da mesma maneira sobre uma série de direitos, como à moradia, ao deslocamento físico para onde se desejar, à saúde e assim por diante. (RIBEIRO, 1998, p. 105)

Considere, por fim, à luz de tudo o que já foi apresentado, que as políticas educacionais têm apresentado características comuns no que diz respeito às proposições diante das funções escolares, em que a escola aparece, em linhas gerais, como *locus* de preparação para o mercado de trabalho e, ainda que mencionem a cidadania, os discursos não delimitam ao que de fato

estão se referindo ao fazer essa citação, recaindo na ausência de explicitação de conteúdos e critérios. Existem, pois, contradições sistêmicas.

3 ESTUDO DE CASO: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Neste capítulo, apresentam-se os dados e análises do estudo de caso realizado em uma escola estadual localizada no município de São José dos Campos/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (ANDRE; LUDKE, 1986), concomitante ao estudo documental das legislações educacionais do Estado de São Paulo, em especial aquelas que estão relacionadas e/ou versam sobre o Programa Inova Educação.

O estudo de caso, que tem abordagem qualitativa, em conformidade com o apresentado por Severino (2007), é um tipo de pesquisa “[...] que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral” (p. 121).

Ainda que de modo não convencional, em relação ao conceito de pesquisa de campo, também inserida no contexto da investigação em curso, Severino (2007) acrescenta que “[...] o objeto/fonte é abordado em seu próprio meio ambiente. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados” (p. 123). Resulta, neste caso, em um estudo mais analítico sobre o processo de implementação do Programa Inova Educação, que ocorreu, e está acontecendo, em condições imprevisíveis. Foi possível verificar o que, aqui, serão chamados de dois processos de implementação, os quais implicaram aspectos importantes de análise: o presencial e o remoto. O segundo – em sua versão remota –, revelou particularidades que serão também tratadas neste capítulo, sobretudo pela imprevisibilidade e, conseqüentemente, o despreparo do sistema de ensino público para tal.

Ainda de acordo com Severino (2007), tratando-se da pesquisa documental, “[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (p. 122).

Garantindo o anonimato da escola selecionada, algumas aulas dos componentes curriculares Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia foram acompanhadas durante o ano de 2020, com a finalidade de observação da práxis, no sentido de observar as ações pedagógicas, mas também de tentar perceber e apreender fatores como: as intencionalidades em uma vertente que indica bases político-econômicas; os processos organizativos e interativos entre os sujeitos; e, substancialmente, os sentidos que o programa teve ao contexto escolar.

Como já falado, a pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade de ensino remoto e isso implicou algumas novas dinâmicas nas aulas em geral. Desse modo, o acompanhamento presencial também teve que ser substituído pelo remoto e, com isso, as aulas transmitidas no Centro de Mídias SP¹⁷ foram assistidas, foram mantidos contatos com os docentes e, quando possível, acompanhadas as aulas que ocorreram no Google Meet. Em alguns momentos, foram necessárias atividades assíncronas, com a publicação de tarefas para que os estudantes as realizassem e, ademais, muitos alunos apresentaram dificuldades de acesso às tecnologias.

Foram realizadas anotações sobre as observações, que serão organizadas para a composição deste capítulo. A realização da pesquisa trouxe uma série de dificuldades, dada a conjuntura pandêmica que, evidentemente, acabou trazendo limites às potencialidades analíticas e descritivas. Foram necessárias reorganizações e readequações para que o processo de implementação do Programa Inova Educação pudesse ser acompanhado.

Não seria exagero colocar que todas as produções científicas em curso deveriam registrar o que tem acontecido no país, em caráter de contextualização. Portanto, ainda que esta pesquisa seja sobre o Estado de São Paulo em específico, é válido falar sobre. Conjunturalmente, o Brasil está enfrentando um cenário que tem uma sobreposição de importantes crises, a saber: econômica; sanitária (vide a pandemia da doença Covid-19, que, após a vacinação em massa, aparenta maior controle, havendo uma redução no número de mortes diárias); política (inúmeras instabilidades, divergências, conflitos e descontinuidades, além de escândalos quanto ao gerenciamento da crise ocasionada pelo Coronavírus); e social, que tem afetado e prejudicado as condições de vida da população. Os anos 2020 e 2021 trouxeram situações que têm impactado social, econômica, cultural e politicamente o país, e o curioso é que, pensando principalmente sobre o governo federal, mesmo com o fato da pandemia da Covid-19 ter chegado ao Brasil em momento posterior ao de muitos outros países, não houve a perspicácia em se aproveitar dos aprendizados advindos das experiências globais que, indubitavelmente, poderiam contribuir para um outro padrão de gerenciamento e controle da crise. Os diferentes níveis, federal, estadual e municipal, estão conectados e as ações de cada um refletiram nos outros. O que se vê no país é um cenário conflituoso – embates ideológicos que prejudicam ainda mais o controle da crise – e a população brasileira foi, e ainda é, a maior

¹⁷ Uma plataforma criada pela Seduc-SP, que indicia não ser provisória. Nasceu no contexto pandêmico e, segundo a Secretaria, é uma iniciativa “para contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI”. A despeito desta iniciativa da Secretaria, devido às desigualdades socioeconômicas nas condições de acesso dos estudantes à plataforma, muitos estudantes tiveram seus direitos à educação e ao conhecimento negados, por não possuírem os equipamentos ou o grau de instrução necessários para acessar esse tipo de educação. Essa desigualdade, que está enraizada há tempos na sociedade, foi intensificada com a pandemia.

prejudicada. Até abril de 2022, os registros apontam para mais de 660 mil mortes causadas pela Covid-19.

No impasse entre políticas sociais e políticas econômicas, a economia foi a escolha governamental, deixando muitas pessoas em condições extremas de vulnerabilidade socioeconômica, em que não puderam evitar os riscos de infecção.

Considerando novamente a situação colocada pela pandemia do Coronavírus e a doença Covid-19, no que se refere às novas dinâmicas educacionais, decorrentes da necessidade de distanciamento e isolamento social como medida fundamental para evitar contágios, houve a necessidade de as entrevistas serem realizadas em ambiente virtual, conforme as orientações publicadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), em 24 de fevereiro de 2021, e mediante aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp e Plataforma Brasil, sob o nº30450020.9.0000.5505.

A proposta inicial era entrevistar professores, professor coordenador, diretora e alguns estudantes. A priori, a ideia era realizar entrevistas com alguns estudantes para apreender suas percepções em relação ao programa, mas fez-se necessário retirá-los da seleção, já que a pandemia inviabilizou a execução, pois na modalidade remota os contatos ficaram prejudicados. Logo, se mantêm apenas os dados das observações do período de início das aulas, em que ainda havia alunos frequentando a escola.

Assim, em abril de 2021, foram realizadas entrevistas estruturadas com cinco professores dos novos componentes curriculares e com a diretora da escola, com base em um roteiro previamente elaborado, que possibilitou acumular informações relevantes sobre o contexto escolar.

Houve bastante resistência por parte do professor coordenador antigo em participar da entrevista, dizendo estar bastante ocupado nas várias tentativas realizadas (tanto em 2020, quanto em 2021). Ele atuou na coordenação desta escola por muitos anos e, após a atuação em 2020, se sentiu sobrecarregado, deixando o cargo e retornando às funções de professor. Em maio de 2021, foi realizada a entrevista com o novo professor coordenador da escola, que participou na mesma sala em que estava a vice-diretora e não pode disponibilizar muito tempo, porque tinha algumas tarefas a realizar (foi necessário interromper por alguns minutos para que ele atendesse alguns estudantes).

Realizaram-se transcrições das entrevistas e de todas as informações e observações. Estas foram organizadas em categorias de análise que emergiram à análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Desse modo, a pesquisa se apoiou em diferentes fontes, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma análise que dê conta de compreender esse processo que ocorreu a partir da introdução de novos componentes curriculares à rede paulista de ensino, tal como tratado no capítulo anterior. Isto posto, é importante contrastar o que estava previsto no Programa Inova Educação e a prática, em 2020 e 2021, no que se refere à implementação do programa, tendo em vista a compreensão desse processo em comparação com os pressupostos teóricos e educativos do programa. Esse contraste foi feito por meio de análise documental indireta, já que não há um texto normativo específico.

Em síntese, os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, iniciada no primeiro semestre de 2020 e finalizada no primeiro semestre de 2022, sobre o processo de implementação do Programa Inova Educação da rede estadual paulista foram: levantamentos bibliográfico e documental concomitantes às análises; acompanhamento de algumas das aulas dos novos componentes curriculares (de modo remoto, em decorrência da pandemia, pelo Google Meet e Centro de Mídias SP) para observações sobre o que tem sido o processo de implementação do Programa; e entrevistas estruturadas com cinco professores de Tecnologia, Projeto de Vida e Eletivas, uma diretora e um professor coordenador de uma escola estadual localizada no município de São José dos Campos/SP.

Foram realizadas várias leituras que nos permitiram elaborar/projetar os procedimentos metodológicos desta pesquisa de forma mais apropriada e compatível com o que se espera de uma pesquisa social crítica, no sentido de não só encorpar o conhecimento prévio acerca da utilização de metodologias e técnicas qualitativas, adensando assim a capacidade analítica, mas também de identificar, aprofundar e adequar os métodos e técnicas específicos à pesquisa qualitativa no campo da educação que, indubitavelmente, requer uma postura investigativa integral, em sentido *lato*. Postura, esta, importante para que pontos essenciais e relevantes não passem despercebidos e sejam completamente explorados, sobretudo no cenário pandêmico, que tornou as atividades ainda mais desafiadoras, trazendo limitações à pesquisa.

Após situar esses aspectos sobre a pesquisa, avança-se para a apresentação dos dados organizados em categorias que permitem compreender o processo de implementação do programa. Foram organizados tópicos que configuram elementos importantes às considerações sobre o que o programa representa, do ponto de vista da prática cotidiana, ao âmbito escolar.

3.1 O município de São José dos Campos/SP

De acordo com o IBGE, a população estimada de São José dos Campos/SP em 2021 era de 737.310 pessoas. No último Censo, realizado em 2010, a população do município era de 629.921 joseenses, o que indica um aumento de, em média, 17,04% ao longo desse período. Por ano, conforme exibe o Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), a população da cidade cresce cerca de 1,28% (estatística que compreende a média do período entre os anos de 2010-2017). Sem dúvidas, são crescimentos significativos e que impactam de alguma forma a dinâmica social local. Mesmo a taxa de crescimento populacional tendo apresentado declínio a partir da década de 1980 (distanciando-se da excepcionalidade das taxas de crescimento observadas em anos anteriores), o ritmo ao qual a população joseense cresce – incrementos populacionais –, no período mais recente, é expressivo.

Observando os dados sobre a evolução da população do município, nota-se que o crescimento populacional intensifica-se a partir da década de 50. Naquele período, a população aumentava a uma taxa anual média de 5,64%, enquanto o país e o estado cresciam em torno de 3% ao ano. Este crescimento acelerou-se nas duas décadas seguintes, atingindo o pico de 6,84% entre os anos 70 e 80, quando o país apresentava a taxa de 2,51% e o estado não chegava a 3,5%. A população do município praticamente duplicou. Porém, a partir dos anos 80, a taxa de crescimento joseense passou a declinar, aproximando-se gradativamente daquelas apresentadas pelo Brasil e por São Paulo. (SÃO JOSÉ EM DADOS, 2016)¹⁸

São José dos Campos é o maior e mais populoso município da região do Vale do Paraíba (é conhecida, inclusive, como a “Capital do Vale”) e está entre os mais populosos do Estado de São Paulo, ocupando a sétima posição, segundo o documento São José em Dados de 2012¹⁹. Ademais, tem dois distritos: Eugênio de Melo e São Francisco Xavier. O município tem uma economia significativa; é uma cidade com bastante indústrias.

Segundo o SEADE, a origem do município se deu enquanto povoado, fundado em meados do século XVI pelo Padre José Anchieta. Posteriormente, foi elevado à categoria de vila, em 27 de julho de 1767 e chamada de São José do Paraíba. Na citação abaixo, é possível compreender mais um pouco sobre o histórico da cidade.

Em meados do século 19, São José do Paraíba já demonstrava alguns sinais de crescimento econômico, que era devido, em parte, à expressiva produção de algodão durante a década de 1860. Em 1864 a vila foi elevada à categoria de cidade, e em 1871 recebeu a denominação de São José dos Campos. [...] No início do século 20, aumenta a procura para tratamento de tuberculose em São José dos Campos por causa das condições climáticas supostamente favoráveis. [...] Com a transformação em estância climatérica e hidromineral, em 1935, o município passou a investir mais em infraestrutura, principalmente na área de saneamento básico. No futuro, isso viria a

¹⁸ Disponível em: http://www.sjc.sp.gov.br/media/667370/sjdados_2016.pdf. Acesso em: ago./2017.

¹⁹ Disponível em: https://www.sjc.sp.gov.br/media/293116/saojosemdados4_fev.pdf. Acesso em: ago./2017.

ser de grande importância para a atração de investimentos destinados ao desenvolvimento industrial, que começou a se acentuar a partir da década de 1940, com o declínio da fase sanatorial. [...] O processo de industrialização iniciou-se timidamente nos anos de 1920, com a concessão de incentivos fiscais. Destacou-se nesse período a instalação da Tecelagem Parahyba. O impulso veio com a instalação do Centro Técnico Aeroespacial (CTA) [...]. A inauguração da Rodovia Presidente Dutra, em 1951, também foi fator importante para a atração de indústrias nas décadas de 1950 a 1970. A industrialização acelerada nesse período fez com que São José dos Campos experimentasse um grande crescimento demográfico, que intensificou a urbanização. (SÃO JOSÉ EM DADOS, 2016)

O município tem empresas importantes, tais como a Embraer, a General Motors (GM-Chevrolet), a Johnson & Johnson, entre outras. É válido lembrar que outras empresas fecharam, como, por exemplo, a Philips

O fortalecimento do setor terciário, que já vinha ocorrendo nos anos de 1990, avançou ainda mais e alcançou o século 21 consolidando São José dos Campos como um importante centro regional de comércio e serviços, atendendo uma população superior a 2 milhões de habitantes. (SÃO JOSÉ EM DADOS, 2016).

Com relação aos Centros de Pesquisa e Ensino, o município conta com o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA), o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden), entre outros.

São José dos Campos/SP possui uma área de 1.099,409 km², sendo 32,2% área urbana e 67,8% rural, segundo o documento São José em Dados (2016). Na região há parques na zona urbana, unidades de conservação (Parque Municipal Augusto Ruschi, primeira unidade de conservação e proteção integral) e áreas de proteção ambiental como, por exemplo, o Banhado, que é uma referência na cidade.

Conforme aponta o SEADE, São José dos Campos tem bons níveis quanto aos indicadores sociais. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM – Censo) de 2010 corresponde a 0,807, de acordo com o site Atlas Brasil²⁰ (c. 2013). A título de esclarecimento, o cálculo desse índice varia entre 0 e 1, onde considera-se um índice de desenvolvimento humano muito baixo o compreendido entre 0 e 0,499, e um muito alto entre 0,800 e 1. O IDHM baseia-se em três variáveis: educação, longevidade e renda. Por categoria, no município, o índice para educação está em 0,764; longevidade configura 0,855; e renda corresponde a 0,804.

²⁰ Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: jan./2022.

3.2 Sobre aspectos da comunidade local

A escola, em que a pesquisa ocorreu, tem cerca de mais de mil estudantes e oferta Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no período da manhã, Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período da tarde e Ensino Médio no período da noite. É uma escola de grande porte, com um pequeno grupo de professores experientes que conhecem bem a dinâmica local. Há, também, um grupo de professores Categoria O – que não são fixos da escola. Sobre a escolha da unidade escolar, esta não se deu por um critério específico, dado que a implementação do Programa Inova Educação aconteceu concomitantemente em todas as escolas de tempo parcial da rede.

A equipe escolar recebeu bem o convite para a participação na pesquisa e a região onde a escola está localizada é periférica, com vulnerabilidade socioeconômica. No local existem pessoas e famílias em diferentes situações de vida – alguns levam uma vida um pouco mais confortável e outros vivem em situação de extrema pobreza.

O bairro tem boas condições de saneamento básico, é asfaltado, conta com Unidades Básicas de Saúde (UBS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), além de outras unidades escolares e comércios nas proximidades. O fenômeno da conurbação²¹ – embora seja utilizado para explicar o que ocorre entre diferentes cidades – possibilita ter uma noção sobre os aspectos da comunidade local, no sentido de que são vários bairros que compõem um único núcleo urbano, convivendo como se fossem um só. É complexo identificar onde um bairro termina e outro começa.

Em uma perspectiva etnográfica, nas conversas com alguns professores que frequentam o bairro há tempos, foi possível constatar que existem questões sociais importantes como, por exemplo, o tráfico de drogas, no qual é possível visualizar menores de idade, ainda em idade escolar, iniciando nessas atividades. Vê-se, também, uma cultura de condução veicular irresponsável, em que as leis de trânsito não são respeitadas, tendo, inclusive, casos registrados de atropelamento e outros tipos de acidentes em decorrência disso.

Um outro aspecto cultural é a realização dos “fluxos”, que, em linhas gerais, são festas em que jovens combinam, através das redes sociais, um local para ouvirem músicas em alto volume, usarem bebidas alcólicas etc. Neste evento, é possível refletir sobre algumas características da consciência cidadã, no que se trata da responsabilidade coletiva, se analisados os locais em que costumam se reunir: áreas residenciais e até mesmo nas proximidades da UPA,

²¹ De acordo com o dicionário do Google, conurbação significa: “extensa área urbana formada por cidades e vilarejos que foram surgindo e se desenvolvendo um ao lado do outro, formando um conjunto”.

sendo nítida uma poluição sonora²² que pode afetar a saúde, grosso modo, das pessoas do entorno – inclusive, em uma das avenidas em que recorrentemente são realizados os “fluxos”, observa-se um considerável número de casas à venda. Sem efeitos, a prefeitura municipal adotou algumas ações que se mostraram pouco adequadas enquanto estratégia de enfrentamento, como, por exemplo, a tentativa de usar a violência policial para impedi-los. Diante de tais fatos, seria viável a prefeitura considerar a criação de espaços recreativos adequados no bairro para esses jovens como uma ação com mais pertinência.

A potencialidade da escola, enquanto espaço de formação, orientada ao exercício da cidadania e ao debate construtivo, poderia ser uma via de superação de algumas dessas questões. É por esse motivo que se sustenta a importância da gestão democrática e do diálogo para apreensão dos elementos basilares às construções sociopolíticas, sobretudo, no campo da educação. As políticas públicas precisam se integrar para dar conta da problemática sistêmica verificada. Quer-se dizer que, em uma inter-relação transversal, os setores da educação, da assistência social, da saúde etc. precisam estar integrados politicamente, para viabilizar implementações que correspondam, de modo efetivo, aos problemas da sociedade.

A cultura setorial precisa ser rompida, pois nela perdem-se oportunidades de sinergia e se esvaem necessidades de integração de esforços postas pela própria natureza dos problemas econômicos, sociais ou ambientais. E a terceira dimensão envolve a permeabilidade dos arranjos às especificidades territoriais. Os territórios não são meros repositórios de investimentos, mas estruturas sociais que precisam ser consideradas e mobilizadas na implementação de políticas a fim de garantir sua efetividade. (LOTTA; FAVARETO, 2014, p. 63-64)

As políticas curriculares, na qualidade de produção cultural, devem levar em conta os aspectos culturais locais. Se a Seduc-SP tivesse aberto um canal, ou melhor, um espaço participativo sólido à comunidade, informações significativas sobre as demandas locais poderiam ser organizadas.

3.3 Sobre aspectos do ciclo do Programa Inova Educação: unilateralidade e ausência de participação da comunidade escolar nos processos decisórios

As entrevistas realizadas com a comunidade escolar – a saber: professores, professor coordenador e diretora – indicam aspectos interessantes do ciclo do Programa Inova Educação. Quando perguntados se houve alguma consulta ou diálogo com a comunidade escolar sobre a

²² Segundo o site Toda Matéria (c. 2011-2021), “Poluição sonora é o excesso de ruídos que afeta a saúde física e mental da população. É o alto nível de decibéis provocado pelo barulho constante proveniente de atividades que perturbam o silêncio ambiental”. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/poluicao-sonora/>. Acesso em fevereiro de 2022.

formulação do programa, ou seja, se puderam apresentar questões e opiniões, as respostas foram unanimemente que não. Professores, professor coordenador e diretora não participaram das fases decisivas para delimitação das questões tidas como prioritárias. As definições sobre as demandas educacionais e escolares, as formulações e a tomada de decisão partiram de uma parceria entre a Seduc-SP e o Instituto Ayrton Senna (IAS), conforme já citado anteriormente. Vale a pena conferir o artigo “Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para a formação do novo trabalhador”, de Débora C. Goulart e Felipe Alencar (2021, p. 342), no qual há um quadro em que é possível verificar as instituições – privadas e estatais – e representantes no Movimento Inova nos anos 2019 e 2020. Embora o IAS tenha uma participação majoritária no processo de formulação do programa, é válido considerar e conhecer os demais envolvidos.

O ciclo do programa viola o princípio democrático, visto que é difícil conceber uma política educacional que não contou com a participação dos envolvidos, mais especificamente, a comunidade escolar. Em todas as etapas, a participação dos envolvidos é importante, sobretudo se pensada a gestão democrática.

Coube à comunidade escolar apenas implementar o que já havia sido determinado pela Seduc-SP e pelo IAS. É importante considerar que as políticas educacionais recentemente formuladas pelo governo estadual paulista mostram que existem estratégias que facilitam, do ponto de vista do governo, implementações que resultam de processos pouco democráticos. São ações que vão redirecionando as realidades social, cultural, política e economicamente. Essa visualização é mais bem percebida quando se verifica que a comunidade escolar, em geral, apenas é comunicada sobre o surgimento de novos programas educacionais, não havendo espaços participativos substanciais, os quais possibilitariam diálogos basilares no que se refere às demandas e mudanças necessárias frente às dificuldades e dinâmicas escolares, bem como construções mais representativas, e não compulsórias, tal como se tem visto.

A Seduc-SP construiu um discurso e uma narrativa sobre a escola (existente) em contraposição à escola desejada, que desconsidera questões fundamentais e legítimas do contexto escolar, especificamente as que deveriam resultar de uma ação de investimentos mais proeminentes do Estado. No discurso da Seduc-SP, a escola precisa se atualizar às novas demandas, no sentido de que hoje é necessário garantir um novo formato educativo, uma educação para o século XXI. Do ponto de vista crítico, Ribeiro (1998) analisa as teorias oficiais, no propósito de elas tornarem “verdade” o que é mais conveniente a setores específicos. Ou seja, o que é tomado como verdade nas teorias e discursos sociopolíticos reflete projetos de

sociedade específicos, e não interessa a participação de outras camadas da sociedade, nem demais visões divergentes.

[...] uma teoria, por mais engenhosa que fosse, não seria nunca aplicada à realidade social e política se não houvesse interesses concretos aos quais ela servisse. Se as consequências práticas da aplicação de uma teoria interessarem a alguns setores da sociedade, é claro que esses setores tenderão a adotá-lo como verdade, em oposição a outras maneiras de pensar. Se esses setores assumirem o controle das decisões públicas – se tiverem, enfim, o maior poder político em determinadas circunstâncias –, a teoria adotada por eles passará a ser a oficial, a que tem validade naquele contexto. Opostamente, as teorias que procurem demonstrar a não-validade da teoria oficial e a resultante validade de posições diametralmente diferentes interessarão às camadas da sociedade que não têm participação efetiva nos mecanismos decisórios, ou que estão oprimidas pelo sistema ou, ainda, meramente insatisfeitas – pois, em qualquer caso, a teoria oficial ‘prova-lhes’ que não se pode fazer nada, a realidade é assim mesmo. Não é incomum que essa situação se radicalize a tal ponto que até pensar ou dar opiniões baseadas numa teoria que não interessa ao Estado é considerado um ato anti-social, por assim dizer, um crime contra a sociedade, uma ação subversiva. O esquema que está no controle se sente ameaçado por essas maneiras diversas de ver e explicar a realidade e, a depender do momento histórico, pode agir com considerável violência contra os que julga ameaçadores. (RIBEIRO, 1998, p. 90, grifo nosso)

Existem muitos indicativos que sugerem um perfil de governo que camufla ações caracteristicamente antidemocráticas como democráticas e, nesse sentido, busca encaminhar evidências de uma participação inexistente ou insuficiente. Isto é, encena um sistema democrático, sem que este o seja.

De acordo com Ribeiro (1998), a democracia é uma aspiração constante na sociedade, que tem requerido uma condução mais participativa e representativa frente aos inúmeros problemas enfrentados. Aparentemente, isso tem ficado mais distante da população, porque tem surgido formas de dar uma aparência democrática às ações governamentais não democráticas, o que é bastante preocupante – retome os dados apresentados no capítulo anterior, em que a Seduc-SP afirma que o programa resulta de vontades e desejos de estudantes e professores. A partir disso, se encontra uma das várias contradições: como um programa que foi criado sem efetiva participação da comunidade escolar pode representar suas demandas?

Ainda que não seja simples delimitar o que é democracia – dado que existem vários Estados, com características amplamente distintas, que se autodenominam democráticos (RIBEIRO, 1998), mas que possuem fragilidades e contradições consideráveis –, esta é uma discussão primordial dentro do que aqui se estabelece. Portanto, considera-se, nas mesmas palavras de Ribeiro (1998), que a visualização de um Estado efetivamente democrático requer a avaliação dos graus de liberdade dos cidadãos, de estabilidade e vigor das instituições políticas, de participação popular nas decisões públicas, de responsabilidade do governo perante os cidadãos, bem como de “quais os mecanismos de controle real dos abusos de poder, qual a

flexibilidade das instituições básicas para atender à exigência de mudanças pacíficas derivadas da vontade popular e uma série de outros aspectos correlatos” (RIBEIRO, 1998, p. 105).

O Programa Inova Educação é uma das etapas em um plano de reformas que tem cada vez mais se solidificado. Aparentam ser ações em cadeia, em que todas estão articuladas. Os rumos empregados às políticas educacionais contrariam os objetivos anunciados, em prejuízos logicamente da democracia e do direito à educação, uma vez que a efetivação do direito à educação é sistêmica e o simples constar no ordenamento jurídico não é suficiente à efetividade.

[...] há fatores econômicos e sociais que não podem deixar de ser levados em conta. Por exemplo, um determinado Estado pode garantir de todas as formas, em sua ordem jurídica, o direito de seus cidadãos, direito igual para todos, de obter uma educação formal gratuita, desde a escola primária até a universidade. Contudo, se muitos cidadãos, apesar desse direito garantido, não podem frequentar as escolas, seja porque as exigências da sobrevivência sua e da família não permitem, seja porque não podem deslocar-se até os centros onde a educação é oferecida, seja até mesmo porque a pobreza (e consequentes deficiências de nutrição na infância, além de parques estímulos ambientais) não lhes permitiu o desenvolvimento intelectual adequado, aí é patente que a democracia ‘existe mas não existe’. É possível raciocinar da mesma maneira sobre uma série de direitos, como à moradia, ao deslocamento físico para onde se desejar, à saúde e assim por diante. (RIBEIRO, 1998, p. 105)

A Seduc-SP, ao não consultar a comunidade escolar, percorre as vias da antidemocracia e não considera as subjetividades inerentes às relações sociais e escolares. Por isso, o discurso apresentado, que teoriza uma escola desatualizada, é incompatível com as demandas dos estudantes e comunidade escolar, além de ser insatisfatório ao exercício descritivo do que é vivenciado/assistido nas escolas públicas. Isenta-se o Estado de suas funções e obrigações no que diz respeito à consubstanciação dos processos próprios da educação.

Desse modo, considera-se que o ciclo do Programa Inova Educação pode ser sintetizado da seguinte maneira: uma abordagem *top-down* (de cima para baixo), na qual as recomendações de organismos internacionais tiveram peso significativo à definição de agenda e agentes privados tiveram espaços participativos consideráveis no processo de formulação, em que coube à comunidade escolar a implementação de determinações dirigidas. A unilateralidade (Seduc-SP → comunidade escolar) e a ausência de participação da comunidade escolar nos processos decisórios são características proeminentes, enquanto variáveis analíticas. O caráter heterogêneo da comunidade escolar e suas subjetividades não são elementos considerados à proposição – sobretudo pela ausência de diálogos que seriam vias de apreensão de informações basilares à constituição de políticas educacionais –, em detrimento da democracia e do direito à educação. Ao homogeneizar, a Seduc-SP desconsidera as diversidades e as desigualdades em sentido *lato*, tentando colocar todos os estudantes em um mesmo molde, com os mesmos padrões de vontades/escolhas e demandas e, portanto, uma única resposta: uma nova política

curricular e metodológica que, pelos insuficientes espaços públicos participativos, não toca em eixos estruturais significativos. Não deveria se tratar apenas do que de novo deve ser ensinado e aprendido, mas igualmente levantar-se os fatores de uma problemática que influencia os processos de ensino e aprendizagem. É preciso integrar políticas de suporte às famílias em situação de vulnerabilidade, recursos apropriados e adequada infraestrutura escolar.

Por fim, considera-se significativo retomar uma citação de Ribeiro (1998), em que é possível definir um caráter autoritário no modo das políticas educacionais no Estado de São Paulo, uma vez que, como abordado, tem-se visto que a participação da comunidade escolar nas decisões públicas, no âmbito do programa, foi inexistente. No tocante à continuidade do PSDB à frente do governo estadual, vale refletir, também, sobre o fato de a classe dirigente, por vezes, ser composta por um perfil demograficamente estabelecido, pouco diverso.

Com base no conceito de Estado integral, é visto que a definição das políticas educacionais tem contado com participações (sociedade civil) de setores vinculados ao capital, que encaminham um projeto de sociedade específico, viabilizado através da configuração curricular e escolar, e que tem representado restrições ao direito à educação, limitando-se à obtenção de conhecimentos, dado o que tem sido estabelecido ao currículo escolar, em termos de reformas.

3.4 Sobre o alinhamento entre o discurso da Seduc-SP e as falas de alguns professores: a comunidade escolar enquanto “consumidora” política?

Seguindo no horizonte das análises no âmbito do Programa Inova Educação, é importante considerar que as entrevistas e as observações realizadas indicaram certo alinhamento entre o discurso da Seduc-SP e as falas de alguns docentes, que, estabelecendo paralelos com algumas teorias, podem ser descritos como um novo modelo de cidadania: em que é “adequado” seguir e aplicar o que veio de cima (do governo), sendo possível considerar, enquanto aspecto, que a classe de docentes, e porque não dizer a comunidade escolar de modo geral, têm “consumido” as políticas da Seduc-SP. Logo, ao promover uma gestão não democrática, o órgão encaminha estudantes, responsáveis, professores e gestores a se “alimentarem” dos serviços, políticas e programas educacionais, sem que esses os “cozinhem/preparem” (isto é, os formulem conjuntamente). Trata-se, por conseguinte, de uma forma bastante restritiva de cidadania, na qual se vê uma reformulação da educação e seus processos em função da extração econômica, caracteristicamente produtivista e eficientista; desconectando tanto cidadania, quanto educação, do que realmente pode ser considerado

democracia (LIMA, 2005). É nesse sentido que a comunidade escolar é transformada em consumidora política²³, dada a ausência de participação nos processos deliberativos e na implementação (execução) dos programas e políticas educacionais criados.

Não sendo aqui o lugar para proceder a uma análise aprofundada das teses elitistas, gostaria no entanto de recordar apenas alguns dos seus elementos centrais, os quais, em articulação com diversos postulados da democracia liberal, vêm sendo convocados para legitimar formas restritivas de democracia e cidadania e concepções de educação de extração económica, de feição produtivista e eficientista, na base das quais se promove a desconexão entre educação e democracia, formação e luta por uma sociedade mais justa, aprendizagem e emancipação social, em suma, se reforça a disjunção entre política e pedagogia. Descrendo da bondade, e mesmo da possibilidade, de uma democracia entendida como o poder do povo para se autogovernar, as perspectivas elitistas antes assumem uma concepção de democracia como poder das elites; elites que apenas são escolhidas pelo povo para, em seu nome, o governar. Trata-se, assim, de uma «democracia governada» e não de uma «democracia governante», de acordo com a distinção proposta por Georges Burdeau (1975: 33-39), assente em decisões e regras heterônomas. Uma democracia reduzida a uma forma de competição das elites pelo voto do povo. A este propósito, Joseph A. Schumpeter, no seu *Capitalismo, Socialismo e Democracia*, é muito claro ao opor-se à ideia de participação política dos cidadãos e ao limitar a democracia a um método de selecção dos líderes, a uma forma de competição política, em boa parte decorrente de uma visão económica que transforma os eleitores em consumidores políticos. (LIMA, 2005, p. 78-79)

Aqui, caberia um questionamento importante quanto à delimitação da concepção de cidadania da Seduc-SP, porque é nesse modelo de cidadania que se quer formar os estudantes da rede. Não interessa formar estudantes reativos e críticos e, a longo prazo, o resultado seria uma sociedade não reativa, não crítica e pouco criativa/participativa. Daí a necessidade de controle comportamental pela via das competências e habilidades socioemocionais, a qual alguns podem teorizar que se relaciona com o ocorrido em 2015, quando houve a ocupação de escolas públicas pelos estudantes e o governo se sentiu ameaçado. Como se daria um modelo de cidadania sem participação? Quais as possíveis consequências desse alinhamento aos processos de implementação das políticas no campo da educação?

Esse alinhamento, na realidade, é uma reprodução parcial das ideias transmitidas no curso online, que induziam uma visão positiva, sobretudo em relação às habilidades e competências socioemocionais. Todos os docentes entrevistados, ao serem perguntados sobre o que são, e para que servem, essas habilidades e competências, em um primeiro momento,

²³ É importante saber que existem outras concepções acerca do que é consumo político. Para alguns teóricos, por exemplo, consumo político é uma nova forma de cidadania, em que os indivíduos apenas consomem produtos e serviços em razão de suas ideologias. Assim, uma pessoa pode não querer consumir um produto, porque determinada empresa ameaça o meio ambiente, ou está associada a alguma questão/situação reprovável. Essa não é a concepção de consumo político adotada aqui. Mas, em caso de interesse, indica-se o artigo de Amparo Novo Vázquez, publicado em 2014, intitulado “*Consumocracia*”. *El consumo político como forma de participación de la ciudadanía*.

silenciaram num movimento que aparentava ser uma breve reflexão, no sentido de formulação de uma resposta e, ao falarem, com positividade fazem menção a uma cidadania que não é detalhada – porque apenas dizem que são e servem para formar cidadãos melhores; melhores para quem? E em que sentido? – e interligam essas competências com a prática cidadã. Essa interligação foi bastante citada no curso voltado aos professores, que é oferecido pelo programa. A breve pausa pode ser indicativo de uma tentativa de resgatar o que seria “certo” responder. Chamou a atenção que um dos entrevistados, ao final, retoricamente, pergunta: “respondi bem? É isso mesmo, né?”. Isso resume o que as habilidades e competências socioemocionais têm representado aos docentes, e porque não dizer à comunidade escolar: ainda há muitas dúvidas e incertezas sobre o conteúdo, a utilidade e a didática em si. Observou-se uma implementação quase às cegas, e a pandemia intensificou ainda mais o modo em que essas têm sido aplicadas ao contexto educacional.

Nenhum dos entrevistados associou a incorporação dessas habilidades ao currículo enquanto uma movimentação tipicamente neoliberal, projetada para a preparação dos estudantes ao mercado de trabalho precarizado – mesmo diante das orientações do Caderno do Professor, que traz elementos relevantes, ideologicamente, sobre qual indivíduo se quer formar. Refletir sobre as orientações aos docentes nesse material é um meio necessário de contraposição à ideologia hegemônica, que tem cada vez mais buscado expandir/ampliar as possibilidades de dominação e exploração em prol do desenvolvimento econômico, do acúmulo de capital e do alargamento dos privilégios.

Ao analisar o que vai sendo desenhado pelo governo, é possível perceber uma nova concepção sobre a relação entre educação e cidadania. A educação ganha uma função adaptativa e, quanto à cidadania, há uma ruptura com as teorias da democracia e da participação, e uma aproximação com as concepções elitistas da democracia, em que não é desejável a participação de todos nos processos decisórios públicos. Deste modo, educação e cidadania compatibilizam com as derivas economicistas, que resultam na amputação de direitos sociais e culturais, reduzindo as oportunidades de debate democrático e ação coletiva (LIMA, 2005). Segundo o autor:

Repensar criticamente as relações entre educação e cidadania é tanto mais necessário quanto o novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores. A educação para a cidadania revela-se em ruptura com as teorias da democracia como participação e especialmente próxima das concepções demoliberais e, até, das teorias elitistas da democracia. Estas últimas são de facto mais compatíveis com as derivas economicistas e pragmáticas, com o formalismo e o procedimentalismo, e sobretudo com uma concepção de cidadania amputada de direitos sociais e culturais. (p. 73-74)

Observa-se que o papel dos professores é central à implementação do programa e isto se estende a todas as políticas educacionais. Logo, a consciência sobre quem são e o que representam ao sistema educacional poderá trazer outras dinâmicas ao que os docentes transmitirão aos estudantes – considerando o fato de os professores observados terem utilizado as apostilas na maior parte das aulas, o que torna o processo de ensino-aprendizagem amarrado às arbitrariedades políticas. Nesse sentido, a criticidade da docência é a principal ferramenta de resistência e promoção de uma educação crítica, que resgata e remonta à concepção democrática de cidadania e às funções da educação pública desprendidas da noção adaptativa frente ao mercado.

A contribuição de uma educação crítica para a cidadania democrática será relevante no sentido em que vier também a contribuir para a ampliação dos actores participantes na deliberação democrática e esta ampliação acarretará, por sua vez, uma ainda maior diversidade cultural. Não parece, pois, possível continuar a insistir em processos democráticos elitistas e formalistas, nem simplesmente na ideia de uma cultura nacional comum e homogênea, a partir da qual se modela um sistema educativo apenas baseado na igualdade de oportunidades, mas em tensão permanente com o reconhecimento das diferenças. (LIMA, 2005, p. 75)

Nota-se uma tentativa da Seduc-SP de homogeneizar os jovens dentro do sistema educativo, no sentido da afirmação sintética sobre o que os estudantes querem/precisam – como se as alterações curriculares derivassem de uma vontade comum deles, em nível estadual. O problema desta afirmação é que as diversidades culturais e de demandas sociais não são reconhecidas. Assim, as diferenças, que marcam a comunidade escolar, não são incorporadas à configuração do que se estabelece, e é nesse momento que as diferenças se somam às desigualdades, tendo como produto uma educação que não é direcionada a todos e que transforma educabilidade em empregabilidade. Ademais, como variável econômica, a educação passa a promover processos individualizantes, incentivando a “compra” de habilidades e competências, em função dos imperativos da economia informacional e global (LIMA, 2005). O objetivo fixado de modo efetivo é a capacidade de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado.

Com isso, é a partir desse paradigma de cidadania que se baseia a “democracia de consumidores” (LIMA, 2005), que é complementar à educação com bases político-econômicas. Tal fator implica dizer que o que interessa não é a participação dos cidadãos nos processos deliberativos, mas o consumo das políticas criadas, sem a contestação por parte de seus consumidores.

O homo economicus revela-se, de súbito, como o autêntico sujeito pedagógico em construção a partir de um paradigma de cidadania baseado na «democracia de consumidores», de feição elitista. A educação para esta nova concepção de cidadania está no cerne de um processo exógeno, técnico-instrumental, de tipo etnocêntrico, ao melhor estilo extensionista e de invasão cultural, de acordo com os conceitos Freireanos. [...] insistia com clareza na «empregabilidade individual», na necessária «capacidade de adaptação», na complementaridade das escolas e das empresas como «lugares de aprendizagem», na urgência de «investir em competências». A «empregabilidade» transformou-se no substituto da «educabilidade» e a «educação económica» para a transformação da economia e da sociedade, cedeu o lugar à educação como variável económica e como pura adaptação aos imperativos da economia informacional e global. (LIMA, 2005, p. 82-83)

Nesse sentido, escolas e empresas são lugares de aprendizagem e, porque não dizer, de competição e consumo político – na lógica neoliberal apontada. A linhagem tem início nas escolas (que é vista como uma antessala ao mercado de trabalho), onde se tem que lidar com os processos avaliativos, que criam classificações, agora, sobre a performance e o engajamento dos estudantes nos novos componentes, sem o estímulo a um processo formativo caracteristicamente crítico, humanista, de cooperação, em que se cabe a aceitação passiva de políticas, programas e serviços educacionais antidemocráticos. Ademais, ocorre, nas empresas, recorrentes adaptações à competitividade marcada por mercado de trabalho precarizado, inseguranças, instabilidades, desregulamentações e direitos trabalhistas desmontados e flexibilizados – que vulnerabilizam os trabalhadores, deixando-os facilmente subordináveis –, em que se almeja um cenário político sem reatividade ao que se mostra arbitrário. Esses aprendizados resultam da formação nas vias da educação não-crítica, de cunho econômico.

Em todo o caso, a performatividade competitiva de feição utilitarista e mercantilista revela-se, no limite, um princípio contrário a uma educação humanista e crítica, orientada para a solidariedade e o bem comum, colocando toda a pressão na adaptação individual, na adequação e no ajustamento em termos dos conhecimentos, das qualificações e, agora, das «competências» que se exigem. A educação é, por esta via, desvinculada de uma cidadania democrática para a emancipação social. A construção da cidadania moderna assentou já, em muitos casos, em hierarquias e desigualdades de classe, de género e de raça, revelando-se incapaz de romper com a tradição imperial e colonial europeia e com a sua missão civilizadora e redentora. Essa perspectiva não só não foi afastada como conhece hoje novas articulações com visões etnocêntricas baseadas em modelos de desenvolvimento e em relações económicas e culturais de dominação, dando lugar a uma cidadania de segunda classe, isto é, mitigada e altamente estratificada. [...] Neste sentido, como tenho chamado à atenção, a expressão «competências para competir» não deixa de ser pleonástica, acentuando ainda mais os elementos de competição e de emulação que são já inerentes ao próprio vocábulo competência. De facto, competência significa também disputa, luta e conflito na busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, que assim rivalizam, e desta forma implica hostilidade em vez de cooperação e de solidariedade. (LIMA, 2005, p. 84, grifo nosso)

Para terminar, a questão que também se centra é, sem sombra de dúvida, como romper com esse consumo político, isto é, com essa “democracia consumidora”? A partir da

apropriação do que sustentam Freire e Shor (2000), não basta mencionar participação, essa deve ser ensinada por meio das experiências e da prática. O Programa Inova Educação propõe o protagonismo juvenil e a participação, mas o que é observável é que não há materialidade do ponto de vista da prática, isto fica apenas no plano da narrativa, do discurso. Logicamente, isso não é suficiente ao exercício da cidadania, sobretudo em um contexto em que as regressões sociais ameaçam a busca por uma sociedade com mais igualdade e equidade, já que legitimam e aprofundam os processos de exclusão e as desigualdades. “Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais, e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. [...] o lugar do cidadão vai ficando menor [...]” (SANTOS, 2007, p. 155). O esvaziamento da noção de cidadania tem sido um elemento à negação do direito à educação, o que traz prejuízos a segmentos específicos da sociedade.

3.5 Sobre a Seduc-SP e seus artifícios de controle: curso, apostilas específicas, competências e habilidades socioemocionais e quadro de docentes reserva

Entender quais têm sido os artifícios de controle observados é uma via importante de organização das substâncias que tem contribuído à manutenção do *status quo*, nos termos da vontade política. Para além, devem ser analisadas com atenção as possíveis tentativas de resistências.

No caso do Programa Inova Educação, é verificável que o curso de formação de professores, as apostilas específicas²⁴, o incremento de competências e habilidades socioemocionais e o quadro de docentes reserva são estruturantes no que diz respeito ao controle ideológico e político, especialmente porque tentam orientar/direcionar a prática didático-pedagógica, moderar a composição curricular, incutir um controle comportamental indireto (pela via das competências e habilidades socioemocionais) e, na ausência de professores implementadores, dispõe de um quadro de docentes em situação de vulnerabilidade – e na expectativa por renda – para assegurar a implementação do pretendido. Por essa perspectiva, o neoliberalismo vai se configurando e reconfigurando as políticas educacionais, sem enfrentar resistências suficientemente substanciais para impedi-lo.

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento Dos Profissionais da Educação (EFAPE) do Estado de São Paulo ofertou um curso em plataforma virtual – dividido em duas etapas: inicial

²⁴Todas as apostilas mencionadas podem ser acessadas em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>.

e aprofundado – voltado aos novos componentes curriculares. Ainda que o curso não tenha uma carga horária extensa, é observável que a Seduc-SP conseguiu promover aderências discursais, tendo em vista as entrevistas, que são preocupantes, levando em consideração o projeto neoliberal de sociedade conformado/identificado nessa política curricular. A informação inicial de que só teriam aulas atribuídas quem tivesse um aproveitamento de pelo menos 70% no curso deu lugar a um realinhamento, diante das aulas remanescentes que precisavam ser atribuídas em 2020: os professores poderiam ter aulas atribuídas e concluir o curso posteriormente. Com isso, evidencia-se uma contradição e uma ressignificação que, grosso modo, envolvem a concepção da Seduc-SP sobre o curso, dando a impressão que ele não tem fundamentalidade. Ademais: se o programa é resultado democrático da vontade da comunidade escolar, o que explicaria a dificuldade em se atribuírem as aulas? Se os docentes consideram, conforme apresenta a Seduc-SP, que esses novos componentes são importantes ao contexto escolar, por que, em contrapartida, não houve interesse em ministrar as disciplinas do Inova Educação? É importante considerar que, com unanimidade, os professores entrevistados, quando perguntados os motivos que os fizeram assumir as aulas dos novos componentes, disseram que as aulas do programa que foram incorporadas se deram a título de complementação de jornada. Em nenhuma das falas as aulas foram incorporadas porque os professores se interessaram pela temática ou se identificaram com a proposta curricular, o que implica destacar mais um aspecto desse processo de implementação: uma aderência indiretamente forçada – já que a não complementação de jornada gera implicações à vida dos docentes, que não podem ter menos aulas do que sua carga, tendo a obrigação de frequentarem os momentos de atribuição nas Diretorias de Ensino.

Avançando no exercício analítico, um outro artifício de controle importante são as apostilas específicas, que exercem uma função didático-metodológica, direcionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Através das leituras das apostilas, como forma de conhecer os conteúdos trabalhados, percebe-se que esses materiais (chamados de Caderno do Aluno) versam e fixam habilidades gerais e competências socioemocionais distintas em cada Situação de Aprendizagem – que são, em suma, diferentes momentos e diferentes propostas de atividades/exercícios para serem realizados durante as aulas. É válido mencionar que, para Projeto de Vida, há uma ideia que aproxima essa apostila a uma espécie de material atemporal, que tem uma função no que diz respeito às trajetórias dos estudantes. Logo nas primeiras páginas, há a seguinte orientação: “guarde este Caderno sempre com você. Ele é parte da sua jornada!”. A proposta inicial é que os estudantes criem um Diário de Práticas e Vivências.

Nas apostilas de Projeto de Vida, vê-se que há constantemente a proposição de exercícios e atividades que encaminham uma introyeção de responsabilização e possível culpabilização frente aos resultados da aprendizagem, ou da não aprendizagem, serem consequência das escolhas ou do baixo grau de determinação, entusiasmo, otimismo, proatividade – essas habilidades são diretamente relacionadas às conquistas do Projeto de Vida. No Caderno do Professor, material também disponibilizado pela Seduc-SP ao corpo docente, que tem orientações sobre como devem ser conduzidas as aulas, é possível verificar: a) indicações de critérios de avaliação; b) orientações sobre cada uma das Situações de Aprendizagens e suas atividades; c) exposição de conteúdos e habilidades a serem trabalhadas. Tendo em mente que são muitos materiais de apoio e que expor sistematicamente todos seria uma tarefa bastante desgastante tanto para quem escreve, quanto para quem realiza a leitura, seleciona-se alguns dos principais momentos em que é possível perceber as tendências formativas do programa.

No Caderno do Professor para o componente Projeto de Vida – 2ª Série – Volume 3, do ano de 2020, têm-se, na atividade *Fazer escolhas e se preparar para o futuro*, os seguintes dizeres:

Quadro 4 – Fragmentos do Caderno do Professor para Projeto de Vida (2020)

<p>“Nesta etapa, os estudantes devem trabalhar, individualmente, conforme a Atividade: <i>fazer escolhas e se preparar para o futuro</i> (p. 148). É possível que os estudantes percebam que, assim como as pessoas que entrevistaram, eles também já tiveram momentos de escolhas difíceis e, <i>como elas podem ter tomado alguma decisão que, ao avaliarem depois, talvez não tenha sido a mais adequada</i>. É sobre isso que a situação de aprendizagem vai tratar, só que agora são os estudantes que descrevem uma escolha complexa que fizeram.” (p.9). [grifo nosso]</p>
<p>“<i>Como essa escolha pode reverberar em seu futuro? - os desafios que ela impõe, as perdas e os ganhos que ela pode ocasionar, o tempo e a dedicação que ela demanda.</i>” (p.10). [grifo nosso]</p>
<p>“Após o preenchimento da planilha acima, o professor e os estudantes, em roda de conversa, devem <i>discutir acerca dos desafios das escolhas e decisões para a consecução do Projeto de Vida</i>, sobre o quanto de determinação os estudantes apresentaram nessas situações e quais aprendizados extraem das escolhas que vivenciaram ao longo da sua trajetória. A respeito desse último ponto, é possível <i>conversar com os estudantes não só sobre os problemas que enfrentaram após uma decisão</i>, mesmo sabendo que ela foi a mais adequada naquele momento (ou se certificando de que estavam no caminho da realização do seu sonho), <i>como também que algumas perdas fazem parte da vida das pessoas e é muito bom quando se pode escolher algo e aprender a ponderar, ou pôr na balança, o que é o melhor para si.</i>” (p.10-11). [grifo nosso]</p>
<p>Como objetivo da Situação de Aprendizagem 3, tem-se: “<i>Refletir a respeito da relação entre o otimismo, a ação e as conquistas do Projeto de Vida.</i>” (p.11) [grifo nosso]</p>

Fonte: Fragmentos do Caderno do Professor (EFAPE, 2020)²⁵.

²⁵ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: ago./2021.

Observa-se que as orientações de ensino corroboram nitidamente às tendências neoliberais de formação, na qual se tenta aplicar uma responsabilização que tem seu início na trajetória escolar, num sentido de construir um conformismo, uma passividade diante de cenários e situações de vida adversos, mesmo que não resultantes estritamente das decisões individuais tomadas. É uma introjeção que sintetiza e interpreta todas as questões sociais como falta de esforço individual. A escolarização tem como destino uma formação que condiciona o pensamento do estudante aos termos da sociedade neoliberal, no sentido da individualização, da centralização das escolhas enquanto explicação à qualidade das vivências e, assim, desconsidera elementos como a importância da proteção social, das oportunidades, da superação das desigualdades e do trabalho não precarizado.

Cada Situação de Aprendizagem corresponde a determinadas competências/habilidades socioemocionais e temáticas específicas que, embora mencionem uma abordagem sobre determinadas questões – como, por exemplo, o constante nos Cadernos do Professor ao componente Tecnologia e Inovação – 1ª Série – Volumes 2 e 4 (2021), que propõem Situações de Aprendizagens que tem como perguntas centrais: *Qual o tratamento dado pelas mídias em relação às pautas de relevância social?* ou então, *Como criar memes a partir de conteúdos digitais de forma colaborativa e de maneira ética?* –, não fazem possível apreender sob quais parâmetros as temáticas são trabalhadas, bem como saber se há ou não o aprofundamento de debates sobre o racismo, as desigualdades, a intolerância religiosa, as questões de gênero etc. Pautas, estas, que são de relevância social, mas que não estão diretamente tratadas e fixadas como assuntos prioritários na composição curricular.

Chama-se a atenção para o fato de existirem atividades em que, nitidamente, são necessários recursos tecnológicos como, por exemplo, computador e conexão à internet, para que o estudante e o professor tenham acesso a determinado conteúdo. Isso ocorre principalmente nas apostilas de Tecnologia, em que se tem a indicação de QR Codes de acesso, como é o caso de uma atividade proposta sobre quadros e trilhas de comando para o desenvolvimento do pensamento computacional e linguagem de programação. De que modo um estudante conseguirá desenvolver seu pensamento computacional e sua linguagem de programação sem que essas aulas aconteçam em um laboratório de informática bem equipado, com um número razoável de computadores para que a turma consiga vivenciar/experienciar o que foi estudado em teoria? Em contrapartida à proposição de metodologias ativas, o único recurso disponibilizado pelo Estado a todas(os) nos momentos de aula, simultaneamente, são as apostilas.

No quadro 5 a seguir, é possível visualizar algumas das habilidades socioemocionais vinculadas às atividades e exercícios (Situações de Aprendizagens) levantadas a partir dos Cadernos do Aluno e Professor para o componente de Projeto de Vida (PV). Verifica-se, em geral, que as habilidades socioemocionais se repetem às diferentes etapas de ensino – o que significa que, por cerca de sete anos, os estudantes ficam subordinados a um processo formativo específico, que os prepara para uma vida que prenuncia ser dificultosa (considere as habilidades socioemocionais *tolerância ao estresse* e *tolerância à frustração*) – em um cenário de flexibilização e reestruturação produtiva (ARAÚJO JÚNIOR, 2020). A habilidade *tolerância ao estresse* merece destaque, considerando que o mundo do trabalho tem sido marcado pela flexibilização das leis trabalhistas, pela falta de garantias, pelas incertezas e pelas instabilidades. Essa habilidade foi antecipada desde os Anos Finais, o que possibilita entender que, indiretamente, a preocupação com o mundo do trabalho está sendo adiantada aos estudantes – a partir do 6º Ano – no âmbito do programa. Para além, com o anúncio de oferta de cursos do Inova voltados aos Anos Iniciais, tudo indica que esse processo formativo aparecerá logo no começo da trajetória escolar.

Quadro 5 – Habilidades socioemocionais vinculadas às atividades/exercícios em PV

	Habilidades socioemocionais citadas
Anos Finais do EF	6º Ano – organização, assertividade, imaginação criativa, responsabilidade, respeito, empatia, tolerância ao estresse, autoconfiança e tolerância à frustração; 7º Ano – organização, foco, determinação, respeito, responsabilidade, persistência, iniciativa social, curiosidade para aprender, imaginação criativa e autoconfiança; 8º Ano – responsabilidade, organização, assertividade, tolerância ao estresse, empatia, respeito, determinação, entusiasmo, foco, iniciativa social, interesse artístico, persistência, imaginação criativa e autoconfiança; 9º Ano – imaginação criativa, organização, autoconfiança, assertividade, curiosidade para aprender, entusiasmo, determinação, foco, persistência, responsabilidade, empatia.
1ª Série do EM	autoconfiança, organização, responsabilidade, curiosidade para aprender, iniciativa social e empatia.
2ª Série do EM	organização, persistência, determinação, respeito, entusiasmo, tolerância à frustração, foco e interesse artístico.
3ª Série do EM	determinação, tolerância ao estresse, assertividade, persistência, imaginação criativa, confiança, curiosidade para aprender, foco, organização, responsabilidade, autoconfiança, iniciativa social, empatia.

Fonte: Elaboração própria a partir dos Cadernos do Aluno e Professor (EFAPE, 2020).²⁶

As habilidades socioemocionais fixadas pela Seduc-SP como prioritárias a cada uma das etapas de ensino, como dito, demonstram complementar e dialogar com a flexibilização e a reestruturação produtiva aplicadas pelas ações governamentais neoliberais (ARAÚJO JÚNIOR, 2020). Esses materiais permitem perceber, ideologicamente, o indivíduo que se quer formar: é uma versão que se conforma com as condições de vida precárias que tem, continua sendo produtivo (“se virando”), não cobra pela efetivação de seus direitos e não incomoda do ponto de vista da política, isto é, aceita e consome as políticas públicas fomentadas. A preparação desse indivíduo se inicia em sua trajetória escolar, para tolerar frustrações e estresse, e introjetar uma responsabilização, já que foi escolha própria – escolha, esta, que é induzida mesmo em casos de o estudante não querer fazê-la.

²⁶ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: ago./2021.

No discurso da Seduc-SP que introduzia o programa, relacionava-se habilidades socioemocionais e sucesso na vida. Em contrapartida, ao verificar essas habilidades nos materiais de apoio, o que é visto é uma premissa oposta. Sendo assim, a concepção de sucesso, considerando a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre seus critérios, precisaria ser mais bem delineada. Ademais, o discurso apresentava uma concepção de sucesso objetiva. Todavia, cada indivíduo tem sua própria versão do sucesso, logo deveria ter caráter subjetivo. Analisando o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015) e considerando a participação do Instituto Ayrton Senna na reunião de apresentação deste relatório – tendo, inclusive, um agradecimento à participação na coorganização do evento (realizado em São Paulo, nos dias 23 e 24 de março de 2014) –, é possível fazer algumas observações.

Primeiro, que a OCDE, como bem delimita o nome, visa o desenvolvimento econômico. À vista disso, as questões sociais não são prioritárias, mas sim as questões econômicas, sobretudo as relacionadas à produtividade. Assim, a concepção de sucesso na vida está relacionada ao nível educacional e ao mercado de trabalho (OCDE, 2015). A movimentação realizada na educação pública, sobretudo se considerada a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que propõe uma reforma do Ensino Médio no sentido dos itinerários formativos e de profissionalização, limita os conhecimentos oportunizados durante a trajetória escolar, em detrimento do direito à educação e ao conhecimento. A dúvida é se os estudantes terão prejuízos no Enem – uma das principais portas de entrada de estudantes da rede pública nas universidades de ensino superior. Até o presente momento, não há nenhum indicativo de que essa nova organização curricular contribuirá com o desempenho dos estudantes no exame – os dados dos próximos anos de acesso de alunos de escola pública nas universidades serão um indicador importante a ser monitorado. Possivelmente, muitos estudantes serão privados de dar

continuidade aos estudos, ficando condicionados a ocuparem vagas de empregos precários, estritamente pela necessidade de sobrevivência/subsistência familiar. É sob essas circunstâncias que se prevê a vida futura dos estudantes das escolas públicas. Nesse sentido, o que está sendo conjecturado não tem ligação alguma com sucesso.

Crianças e adolescentes precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para ser bem-sucedidos na vida moderna. Sabe-se que as competências cognitivas, incluindo as avaliadas por testes de conhecimento e notas acadêmicas, influenciam a probabilidade de sucesso em nível educacional e no mercado de trabalho. São preditivas de resultados mais abrangentes, como saúde declarada, participação política e social e confiança. Competências socioemocionais como perseverança, sociabilidade e autoestima mostraram-se capazes de influenciar várias dimensões da vida social futura, incluindo saúde melhor, mais bem-estar subjetivo e menor possibilidade de envolvimento com problemas de conduta. As

competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si e possibilitam sucesso dentro e fora das escolas. (OCDE, 2015, p. 3)

Outro artifício de controle a ser sublinhado é o quadro de docentes reserva, formado majoritariamente por professores da categoria O, que são contratados por tempo determinado e têm aulas atribuídas, regidos pela lei nº 1.093/2009. A Seduc-SP, por meio das vulnerabilidades e expectativas socioeconômicas desses profissionais, tem possibilidades de implementar políticas e programas educacionais, mesmo diante de possíveis movimentos de resistência. Resgatando os dados apresentados pelo relatório produzido pela Ação Educativa (2021) e tendo em vista que existe uma sequência no processo de atribuição de aulas – os efetivos são os que escolhem primeiro, seguidos dos estáveis e, por último, os temporários às aulas remanescentes – é possível refletir sobre o que ocorreria com as aulas do Programa Inova Educação se não tivessem sido atribuídas aos 43,8% de professores temporários. É uma concentração bastante significativa em termos da totalidade de aulas atribuídas, sobretudo porque esses dados consideram apenas as aulas que foram atribuídas, em razão de 17% das aulas de Tecnologia, 35,8% de Eletivas e 8,7% de Projeto de Vida não terem sido atribuídas naquele primeiro momento – referente aos primeiros meses de 2020.

3.6 Sobre competências e habilidades socioemocionais e os incrementos ao discurso em contexto pandêmico

A ideia dessa categoria é apresentar um pouco da discussão em torno das competências e habilidades socioemocionais, além de sistematizar a forma como essas aparecem no Programa Inova Educação, dado que são centrais à proposta curricular em específico. As abordagens estudadas mostram mais dissensos do que consensos com as proposições curriculares que adotam essa concepção ao processo formativo escolar, sobretudo porque sustenta-se que é possível mensurar e classificar o grau de engajamento de estudantes enquanto método avaliativo – que não considera as subjetividades intrínsecas a cada indivíduo.

As competências e habilidades socioemocionais, como dito, são o ponto central da proposta curricular do programa, dado que a Seduc-SP propõe que habilidades cognitivas e socioemocionais possuem o mesmo grau de importância no currículo – nesse sentido, o Programa Inova Educação surge para “balancear” a substancialidade de ambos no processo formativo escolar. Essa afirmação governamental é uma reprodução do disposto no relatório da

OCDE (2015)²⁷, que propõe que a interação entre competências cognitivas e socioemocionais é um fator determinante para o sucesso de estudantes dentro e fora da escola. Ao contrário do que se afirma, a partir do levantamento das competências e habilidades socioemocionais dispostas nos materiais didáticos, é possível verificar que aparentam dialogar mais com situações de “fracasso” – vide a proposição de competências socioemocionais como perseverança, autocontrole e resiliência (OCDE, 2015). Por exemplo, a palavra resiliência, de acordo com o Dicionário Priberam²⁸, significa “capacidade de superar, de recuperar de adversidades”. Adversidades²⁹, por sua vez, significam “contrariedade, oposição, infelicidade”, segundo esse mesmo dicionário. Ao mencionar a utilidade das competências socioemocionais ao enfrentamento de circunstâncias inesperadas, logicamente, o que está em jogo não é a efetivação do projeto de vida dos estudantes, pensado durante a trajetória escolar, mas uma situação de vida dificultosa e adversa, racionalizada em termos, sobretudo, econômicos. O sucesso, que é variável em termos individuais (já que pode ter versões distintas a depender das aspirações de cada indivíduo), tem como equação a soma de características favoráveis à lógica neoliberal. Ou seja, o sucesso se dá na perspectiva do que é vantajoso ao sistema capitalista – é para quem produz a política, e não para quem a consome. Quem ocupa a posição de consumidor, na realidade, fica vulnerável e impotente diante das determinações do mercado de trabalho. Assim, o sucesso é estritamente relacionado à produtividade e ao conformismo. Viviane Senna (2019), em um dos vídeos do Movimento Inova³⁰, intitulado Competências Socioemocionais, diz:

[...] esse é meio o eixo, você não ser arrastado, seja por emoções internas, seja por situações externas, você ter resiliência, ter tolerância ao stress, a situações difíceis no seu trabalho, relacionamento, ter confiança para enfrentar dificuldades [...], eu continuo, eu vou de novo, eu tenho tolerância a frustração [...] a pessoa consegue navegar no meio da turbulência.

A relação entre características individuais e progresso socioeconômico (produtividade) resultam no que é definido como competências pela OCDE. Nesse sentido, em síntese, essa sustentação se mostra consonar, indiretamente, com demandas culturalmente capitalistas:

[...] competências são definidas como características individuais de promoção de, pelo menos, uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir

²⁷ Como já citado, verificar “Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”.

²⁸ Disponível em: resiliência - Dicionário Online Priberam de Português. Acesso em: jan./2022.

²⁹ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/adversidades>. Acesso em: jan./2022.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eTeY5Q3LCnc>. Acesso em: set./2020

diversos objetivos na vida. [...] Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. Assim, manifestam-se em várias situações do dia a dia. (OCDE, 2015, p. 34)

Assim, as competências e habilidades socioemocionais prescrevem uma adaptabilidade ao mundo atual e seus desafios econômicos. Logo, servem para formar indivíduos de acordo com os imperativos do mercado de trabalho, objetivando resultados econômicos à luz da capacidade produtiva. O desenvolvimento econômico é uma preocupação, mas não é possível ter essa mesma percepção em relação ao desenvolvimento social, que se volta mais para a cidadania e suas práticas.

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. (OCDE, 2015, p. 18)

Tendo em vista que essas competências dizem respeito às características individuais que são potenciais à produtividade, é importante mencionar que há uma analogia presente nos materiais didáticos dos estudantes que diz que competências e habilidades socioemocionais são como superpoderes. Essa comparação tenta indicar que essas competências e habilidades ajudam os estudantes a se aproximarem da realização de sonhos e projetos de vida. É possível considerar que, tanto os sonhos quanto os projetos de vida, são direcionados, no processo formativo, a uma reflexão sobre o mundo do trabalho, o que contraria um pouco a ideia referente às finalidades da proposição, no sentido dos benefícios psicológicos frente às várias patologias ligadas à saúde mental como, por exemplo, a depressão e a automutilação, citadas nos materiais do programa.

Deste modo, não restam dúvidas sobre a centralidade do mercado de trabalho nos termos neoliberais nessa proposta curricular. Veja, a título de exemplificação, o sumário da apostila para o componente Projeto de Vida – 3ª série – volume 4, para o ano de 2020:

Quadro 6 – Sumário da apostila Projeto de Vida – 3ª série – Volume 4 – 2020

Situação de Aprendizagem 1	Visão do trabalho: Mercado de trabalho – Primeiros passos
Situação de Aprendizagem 2	Ambiente de Trabalho
Situação de Aprendizagem 3	Contratos de trabalho
Situação de Aprendizagem 4	Habilidades Profissionais
Situação de Aprendizagem 5	O currículo é a primeira impressão
Situação de Aprendizagem 6	Desafio dos Superpoderes

Fonte: Elaboração própria, com base no sumário do Caderno do Professor, 2020, p. 2, 3ª série, volume 4 (EFAPE, 2020).

Em vários momentos, há orientações sobre o que é necessário incentivar em função do mundo do trabalho.

Professor, por meio da reflexão sobre o comportamento no mundo do trabalho e as atitudes que desde o primeiro emprego colaboram para uma carreira bem-sucedida, é importante incentivar uma atitude proativa e resiliente no estudante, para que ele entenda a importância do profissionalismo nas relações de trabalho em busca da realização de seus sonhos com êxito! [...] Além disso, essas atitudes relembram a importância do potencial que o aprendiz e a dedicação têm na construção do Projeto de Vida individual dos estudantes e na consolidação dos objetivos de cada um, por isso procure demonstrar para eles, o que é o ambiente e o mundo do trabalho. As atividades, aqui tratadas, irão colaborar para a visão de que a postura individual possa ser aperfeiçoada e adaptada a cada contexto, com técnicas e atitudes planejadas, de modo a não somente auxiliá-los na inserção no mercado de trabalho, mas também na permanência e crescimento dentro dele. (EFAPE, 2020, p. 3)

Nas páginas 7 e 8, fala-se sobre o que é esperado das pessoas no ambiente de trabalho: “enxergam além do problema e propõem soluções criativas; executam as tarefas sem precisar de ordens para tal; entregam resultados para além do básico; otimizam o tempo e se organizam para executar suas tarefas; se adaptam a mudanças; cumprem metas”. Ademais, na página 4, tem-se um informativo sobre *dress code*, que, tal como consta, “é a forma de se vestir para determinado tipo de ocasião”.

Em um contexto em que já foram noticiados inúmeros casos, por exemplo, de racismo³¹, em que pessoas deixaram de ser contratadas pela sua cor, cabelo ou discriminadas pelo modo

³¹ No artigo “Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial”, de Pereira, Torres e Almeida (2003), fala-se de uma peculiaridade do Brasil: de um lado, vê-se a negação pessoal do preconceito, ou seja, as pessoas não se reconhecem como preconceituosas, mas, por outro lado, há a crença de que a sociedade brasileira é preconceituosa. “Para tanto, repete-se o enganoso mantra de que todos são igualmente capazes de crescer na sociedade, mas o racismo estrutural que orienta a comunidade faz com que se prefira sempre contratar uma pessoa branca a uma negra; que se prefira ouvir uma pessoa branca a uma negra; pagar uma remuneração maior a uma pessoa branca

de se vestir e no qual há uma discussão sobre a importância do respeito à diversidade e às diferentes identidades. Em um cenário que se pesam as ações de enfrentamento às várias questões que envolvem o preconceito, a intolerância, a discriminação e as desigualdades sociais, a apostila, ao mencionar a importância da aparência, parece corroborar e aceitar que características físicas e identitárias podem ser um critério de contratação, ou não, e, ao mesmo tempo, um obstáculo ao ingresso no mundo do trabalho, fazendo-se acreditar que é necessário seguir um padrão. Uma visão que já está ultrapassada, por seu traço excludente, em que alguns perfis são mais contratáveis que outros e que não deveria representar uma ideia reproduzida nas escolas; essa é a educação para o século XXI?

Por isso, a atividade tratará da importância de apresentar-se de maneira adequada ao contexto de trabalho, seja nas escolhas de vestimentas e *aparência*, seja na forma de agir de acordo com a posição ocupada dentro da empresa. (EFAPE, 2020, p. 11, grifo nosso)

Um outro elemento que chama a atenção é a superficialidade com que são tratados os temas das reformas nas leis trabalhistas e previdência. Ainda que haja um exercício para que os estudantes pesquisem as mudanças implementadas, não há a proposição de uma discussão aprofundada. Nesse ínterim, ainda no Caderno do Professor, a título de orientação, é colocada a possibilidade de os estudantes questionarem sobre as precarizações do trabalho e taxas de desemprego. Não há indicação para que o professor aborde a questão, o que, logicamente, poderia intensificar as percepções críticas, isto é, a criticidade de cada aluno. É válido reproduzir esse trecho, para captar as lacunas e os silêncios que são implicitamente colocados. A resposta orientada desloca a responsabilidade para o estudante e não aciona as responsabilidades do Estado, enganando em uma proposta de incentivo para que os que não possuem carteira de trabalho, a façam.

É possível, por exemplo, que os estudantes levantem questões sobre precarização do trabalho e taxas de desemprego. Pode-se retomar com eles a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e a atuação voltada à realização do Projeto de Vida para, assim, garantir espaço para boas ocupações no mercado de trabalho devido à boa qualificação e às habilidades desenvolvidas. Além disso, incentive os estudantes, que ainda não possuem carteira de trabalho, a procurarem os órgãos legais para a emissão dela. Muitos estudantes podem não conhecer esse processo, por isso vale a pena se atualizar sobre como ele funciona em sua cidade e passar essas informações aos estudantes. Em alguns municípios, existem espaços como o Poupatempo (presente em algumas cidades do estado de São Paulo), onde se pode conseguir todos os documentos e obter a carteira de trabalho em um dia, mas, em cidades menores, esse processo pode levar mais dias. Informe-se e compartilhe essas informações com os estudantes. (EFAPE, 2020, p. 17)

que a uma negra; compreender os erros da pessoa branca e não os de uma negra. Retiram-se as oportunidades de emprego, de salário justo, acesso a um ensino de qualidade, moradia, lazer, mas se exige que a lei seja duramente aplicada quando há a prática de um delito”. (BAQUEIRO; CEZAR, 2021, p. 172)

Deste modo, não há uma Situação de Aprendizagem que sistematize e aprofunde o estudo sobre os direitos dos trabalhadores, em que seja proposto que o professor faça uma aula expositiva dialogada, informativa. Em contrapartida, os assuntos que se voltam para uma tentativa de controle comportamental estão bastante detalhados e há uma prescrição de como o professor deve conduzir cada um dos momentos.

Uma vez realizadas essas análises, é possível frisar que a OCDE tem desempenhado um papel na formulação da política educacional em nível global, que promove padronizações no campo da educação, sobretudo, no que diz respeito às competências socioemocionais, que, com efeito, são ajustadas em razão do capitalismo global. As perspectivas socioeconômicas das populações desfavorecidas, na perspectiva do capitalismo global, não são tratadas efetivamente, embora se afirme o contrário.

É problemático considerar a mensuração proposta porque as competências socioemocionais são subjetivas, logo, não cabem em processos avaliativos. Contrariamente, a OCDE afirma ser possível medi-las com confiança e sustenta que: “Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas” (OCDE, 2015, p. 14).

A percepção de que as competências socioemocionais são difíceis de mensurar. Embora medir de forma confiável essas competências seja realmente um desafio, recentes progressos em avaliação psicossocial apontam para uma série de instrumentos que podem ser usados para medir com confiança as competências socioemocionais relevantes dentro de limites culturais ou linguísticos, e eles já são empregados em distritos escolares selecionados. (OCDE, 2015, p. 13).

Na escola observada no primeiro semestre de 2020, notou-se que os docentes tinham dúvidas acerca de como mensurar e avaliar as competências socioemocionais. De acordo com uma das professoras entrevistadas, a avaliação ficou condicionada à realização das atividades propostas. Sem dúvida, seria interessante dar continuidade à pesquisa, para ver como está o processo avaliativo passados longos meses do início da implementação, a fim de analisar se ainda existem inseguranças nesse sentido. Entretanto, por falta de tempo hábil, e até mesmo por não representar o recorte temporal da pesquisa, não será possível.

Outro fato importante, visto no processo de implementação, foi que o discurso da Seduc-SP foi incrementado. Na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de Ciências Humanas, transmitida no Centro de Mídias SP no dia 28 de janeiro de 2021, que tratava sobre

acolhimento no pós-pandemia³² (porque existia uma expectativa de retorno presencial, dado que o secretário da educação se mostrava apoiador do retorno, mesmo antes da vacinação em massa), surgiu uma nova justificativa, que relacionava as competências socioemocionais à superação dos impactos promovidos pela pandemia na vida dos estudantes. Falava-se sobre a necessidade de os professores terem como responsabilidade o acolhimento emocional. Em paralelo, esse era um momento que também se mostrava difícil aos próprios professores, muitos com receio de voltarem às escolas. De que maneira o docente poderia acolher alguém emocionalmente, se ele, ao mesmo tempo, também precisava de suporte emocional, dadas as circunstâncias do período?

Essa proposição de competências e habilidades socioemocionais que faz a figura do professor se metamorfosear quase que em um profissional da saúde, mais especificamente, um psicólogo, foi recorrente e é problemática. De um ponto de vista crítico, os professores não possuem formação específica que os habilitem a lidar com questões psicológicas, tal como propôs o governo. O acolhimento emocional deveria, sim, ser uma realidade das escolas públicas, mas através da contratação de profissionais da área de psicologia.

O Programa Inova Educação já surgiu com essas indicações, ao passo que Anna Penido, em um dos vídeos, fala das competências socioemocionais e cita o papel dos docentes na superação de questões emocionais, como automutilação, depressão etc. no curso ofertado.

Assim como a BNCC, o novo currículo paulista propõe que a aprendizagem das áreas do conhecimento, aconteça de forma articulada com o desenvolvimento de competências gerais, que preparem os estudantes para a vida pessoal, profissional e cidadã. Dentre essas competências, estão aquelas que podem ajudá-los a lidar com suas emoções e relações. *A proposta busca reduzir os efeitos de diversas vulnerabilidades, dentre elas, os desequilíbrios emocionais, como depressão, ansiedade e automutilação.* Que tem afetado boa parte dos adolescentes e jovens. (PENIDO, 2019a)³³

Os professores não podem ter como responsabilidade tratar patologias psicológicas e este é um dos aspectos problemáticos do Programa Inova Educação.

Por isso, é extremamente importante que você, professor, conheça o que se passa com os estudantes nesse momento tão decisivo de suas vidas. [...] O mais importante, no entanto, é estarmos sempre atentos aos exemplos que damos. A fase da adolescência e juventude também traz muitas turbulências emocionais que têm sido intensificadas pelas tecnologias e por um mundo em constante mudança, que gera incertezas e ambiguidades. Adolescentes e jovens têm cada vez mais dificuldade para saber o que é o certo e de entender o que o futuro lhes reserva. Multiplicam-se os casos de ansiedade, depressão, automutilação e até mesmo suicídio. Quando os observamos de

³² Até o presente momento, o pós-pandemia ainda não existiu. No primeiro semestre de 2022, o Brasil e o mundo ainda lidam com casos de Covid-19, alternando entre períodos de aumento e diminuição nos índices. A vacinação já surte efeitos muito positivos.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ygddMl4mCYo&t=5s>. Acesso em: set./2020.

perto, descartando julgamentos e estereótipos, percebemos que a grande maioria deles anseia por acolhimento, reconhecimento, desafio e propósito. [...] Também por essa razão eles sofrem tanto com a rejeição, o preconceito e o bullying. Acolher, portanto, significa interessar-se por eles, percebê-los em sua inteireza, aceitá-los em suas diversidades, fazer com que se sintam queridos e amparados. [...] O desânimo dos adolescentes e jovens também tem explicação. Além de não verem sentido em muitas das coisas que oferecemos nas escolas, eles estão passando por uma fase em que produzem menos dopamina, um neurotransmissor que regula o humor, a atenção e o prazer. (PENIDO, 2019)³⁴

O programa deixa espaços para muitas dúvidas, principalmente em se tratando das conexões feitas entre competências e habilidades socioemocionais, problemas psicológicos e desenvolvimento social. O formato da política proposta deixa de responder questões escolares e educacionais que são fundamentais para a efetiva melhora da educação pública – vide a limitação de recursos e infraestrutura à época da implementação.

3.7 Sobre metodologias, recursos e infraestrutura escolar limitados

Evidenciou-se que, em termos de recursos e infraestrutura, não houve mudanças significativas entre 2019 (ano de anúncio) e 2020 (ano da implementação). A proposta de metodologias ativas, recorrente nos discursos – sobretudo dos vídeos do Movimento Inova –, não se realizou na prática. Primeiro, porque a pandemia imprevisível trouxe a necessidade de um formato de ensino diferente do programado – a saber, o remoto. Segundo, porque mesmo que houvesse a possibilidade de ensino presencial, a escola contava com os mesmos recursos de anos letivos anteriores. Ou seja, as salas de aulas permaneciam com as mesmas carteiras, cadeiras, armário com livros didáticos e lousa. A única novidade eram as apostilas para os novos componentes, que chegaram com atraso.

Levando em consideração os discursos, as metodologias ativas propõem que o estudante seja o centro do seu próprio processo de aprendizagem, isto é, ponha a “mão na massa”. Em linhas gerais, indica-se a prática como meio de aprendizagem de conteúdos disciplinares, através de projetos transdisciplinares em que os alunos tenham que resolver problemas, sem que haja referência às disciplinas especificamente.

A insuficiência de recursos e infraestrutura já é colocada antes mesmo da implementação de fato nas escolas – evidenciando uma tentativa de convencer que, mesmo nessas circunstâncias, é possível realizar; ficando aparente uma responsabilização do docente diante das ações pedagógicas necessárias, mesmo com todas as limitações escolares conhecidas.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zn8fxmTRpLg>. Acesso em: set./2020.

Em um dos vídeos do Movimento Inova, em 2019, fala-se, indiretamente, na ausência de recursos ao que estava sendo proposto:

[...] a gente já ouviu a Débora falando bastante o quanto a gente consegue fazer tudo isso sem ter toda essa tecnologia de ponta à mão, “ah, mas eu não tenho uma impressora 3D, então eu não consigo”, consegue! O fato de você ter todos esses equipamentos te ajuda a lidar com essas inovações tecnológicas, mas não te impede [não os tendo] de fazer uma prática Maker ou STEM [...]. (BACICH, 2019)³⁵

Um questionamento importante nesse sentido é: promover metodologias ativas com quais recursos? Alguns professores fazem uso de recursos próprios para fomentar ações dentro de sala de aula, o que representa um deslocamento de funções propriamente do Estado para os docentes.

A partir das observações, foi possível verificar que as insuficiências de recursos e infraestrutura fazem com que o ensino convencional, pelo método “cuspe e giz”, tenha sido bastante utilizado. Tratando-se das aulas remotas, foi visto o uso de PowerPoint em substituição à lousa corriqueira. Portanto, diante disso, a metodologia manteve-se sem alterações.

Em uma das aulas acompanhadas no início, ainda no formato presencial, uma estudante reclamava, em tom de ironia, que, em suas palavras: “não sabia que tecnologia era copiar texto no caderno”.

O que a Seduc-SP disponibilizou, como já dito e que será reiterado, foram apostilas aos novos componentes curriculares. Ademais, era o mesmo espaço físico em 2020, portanto, com as mesmas questões.

3.8 Sobre o cardápio de escolhas de eletivas pouco diverso

O Programa Inova Educação veio com a proposta de que os estudantes poderiam escolher o que gostariam de estudar de acordo com suas preferências, no componente curricular Eletivas. Essa categoria de análise é curta, mas necessária, visto que permite algumas considerações interessantes, observáveis no primeiro semestre de 2020.

As Eletivas resultam do que os professores se propuseram a ofertar e a escolha, por parte dos estudantes, se dava dentro desse cardápio formulado. Diante disso, é válido colocar uma situação que pode ser problematizada e refletida: em um primeiro momento, os estudantes tiveram que estabelecer uma listagem conforme prioridades. Algumas Eletivas chamavam mais a atenção do que outras e, ao completar a quantidade máxima de vagas para cada Eletiva, que

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u5jPojIMRJg>. Acesso em: set./2020

se dava por meio de sorteio e ordem de inscrição, as opções iam ficando mais restritas. Como consequência, muitos alunos ficaram em Eletivas que não gostariam, que figuravam como a última opção, pois eram remanejados para as próximas opções, e assim sucessivamente.

A pouca variedade naquele período também foi um aspecto importante: uma estudante conversava com sua colega de turma sobre só existirem aulas que ela não queria fazer e ser obrigada a escolher uma, mesmo não gostando. Nesse ínterim, ela comentava: “não seria mais ‘da hora’ se tivesse uma Eletiva de futebol?”

Se, em 2020, alguns estudantes sentiram falta de Eletivas de seu interesse, em 2021, vê-se, por exemplo, que foram incluídas Eletivas relacionadas ao esporte. Essa incorporação foi interessante à ideia de escola democrática, pois indica que, em alguma medida, os estudantes puderam dialogar com seus professores à proposição das temáticas. Isso implica considerar que as Eletivas são os espaços que viabilizam contraposições ao que foi determinado de modo antidemocrático, no plano hegemônico, a partir de aulas que despertem a criticidade dos estudantes. O Quadro 7, abaixo, contém uma lista das Eletivas ofertadas em 2021. As disciplinas ofertadas em 2020 não foram fornecidas, mas, nas entrevistas, foi possível levantar algumas das temáticas: redação, profissões, carreira militar e dança de rua.

Quadro 7 – Eletivas de 2021 da escola pesquisada

Cérebro em Ação
Empreendedorismo
Empreender artesanato
Origami: a arte de dobrar papel
Educação midiática
Esportes no Brasil
Profissão x autoconhecimento na escolha profissional
É bom quando se respeita a diferença: vivências em libras para além da língua
Esporte na escola e no entorno
Cultura popular brasileira: cordel (vamos conhecer)
Direito e cidadania
Fogão da escola
Artesanato na escola
Jornalismo ambiental
HQS - história em quadrinhos em ação (parte 2)

Fonte: Elaboração própria a partir de informações fornecidas pela escola.

As diversidades e as subjetividades, ainda que sempre mencionadas, não são incorporadas de modo efetivo no programa, que empreende uma teoria de subjetividade que limita o conceito de sujeito e todas suas variáveis.

3.9 Sobre os professores de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia

Este tópico trata de aspectos que representam o processo de implementação do Programa Inova Educação com foco nos professores. É possível que algumas percepções já tenham se alterado em decorrência do tempo transpassado, mas, ainda assim, precisam ser descritas porque marcam o início de todo esse processo.

Em fevereiro de 2020, início do ano letivo e, conseqüentemente, começo da implementação, o que se via eram muitas indefinições e inseguranças na sala dos professores – no sentido do que deveria ser ensinado nos novos componentes –, que se intensificaram pelo atraso na entrega das apostilas. Observando as conversas entre os docentes, a fala de uma das professoras foi marcante no que diz respeito às percepções sobre as competências socioemocionais: “como vou ensinar socioemocionais se eu não sei nem para mim? Se eu mesma não sei como controlar meus sentimentos?”. As competências e habilidades socioemocionais apareceram como algo que era desconhecido e não acessado e, por este motivo, transmitir esse conteúdo causava receio.

Observou-se, também, um arrependimento por parte de alguns professores de Eletivas, por conta da ausência de recursos na escola, em paralelo às cobranças por evidências pedagógicas, que só eram possíveis quando o docente se utilizava de recursos próprios.

Um outro aspecto importante é a circulação da ideia de que dar aulas de Projeto de Vida é mais fácil dentre os três componentes curriculares. Houve uma notável preferência dos professores em terem essas aulas atribuídas e, quando questionados nas entrevistas sobre os motivos de terem tido aulas de Projeto de Vida, Tecnologias e Eletivas atribuídas, a resposta foi unânime: composição de jornada.

Quando perguntados sobre o que são habilidades e competências socioemocionais e para que servem, os professores entrevistados consideraram positiva sua recente presença na composição curricular, embora não as definissem com nitidez, denotando uma possível dificuldade de delimitação. Apenas uma professora falou criticamente sobre a existência de interesses, quando perguntada sobre sua percepção acerca do porquê do programa:

(risos) pra falar a verdade?! Olha, é uma parceria público-privada, então, está ligado diretamente a isso, né. É uma parceria público-privada, então, não preciso dizer mais nada. (Professora 4)

Para a diretora, os estudantes participam mais das aulas em que gostam dos professores, independente da disciplina, o que é uma questão frágil, à medida em que desloca ao docente a aderência, ou não, ao componente curricular. Essa indicação precisa ser refletida sob diferentes perspectivas, porque pode provocar uma responsabilização e culpabilização que não cabem aos professores.

A gente lida com o excesso de trabalho, o excesso de burocracia, a desvalorização, tanto é... a desvalorização financeira, porque é... mesmo que você trabalhe por amor, tem que receber. A carga de trabalho, nossa, é desgastante, ninguém acumula cargo porque quer. É... é muito difícil você trabalhar ali numa região, que você tem que mostrar para o aluno que vale a pena estudar, que vale a pena, que ele tem que correr atrás, e às vezes ele vê aquele que opta por um outro caminho, tendo sucesso mais rápido. Só que aí a gente tem que continuar insistindo pra ele que vale a pena. Nossa, são tantos desafios. Tantos, tantos, tantos... Ter que lidar com a falta de interesse do aluno, o excesso de cobrança que vem pra cima da gente, a participação dos pais que é pequena e, às vezes, quando resolve participar é pra culpar o professor, ou pra... ou pra... não é no sentido de ajudar, sabe? (Professora 4)

Na pandemia, os professores ficaram bastante sobrecarregados, com atividades que se alongavam por horas e ultrapassavam suas jornadas de trabalho. Vale destacar que as professoras se deparavam com uma situação ainda mais complicada, por terem que conciliar a carreira com a maternidade. Uma professora relatou receber mensagens de estudantes até mesmo pela madrugada, o que evidencia que, durante a pandemia, a carga horária de trabalho não estava limitada ao que era estabelecido normalmente. Trabalhar de casa significava estar disponível 24 horas do dia, e havia cobranças para que os docentes estivessem na linha de frente na busca pelos estudantes que não estavam frequentando o Centro de Mídias - o que a Seduc-SP denominava de Busca Ativa, na realidade, era uma questão que não dependia apenas do fazer de professores, como proposto. O não acessar das mídias tinha relação, em muitos dos casos, com a situação de pobreza dos estudantes, e demandavam medidas que envolviam, por exemplo, a disponibilização de equipamentos tecnológicos para o acesso, que não ocorreu. A Seduc-SP chegou a disponibilizar chips de celulares, o que visivelmente não era suficiente à equidade de oportunidades para estudar/manter a frequência.

Uma das narrativas do Programa Inova Educação dizia respeito ao vínculo entre professor e estudante. Nesse sentido, a criação de um vínculo melhoraria o clima escolar e, em consequência, dentre as muitas variáveis, haveria também a redução da evasão, porque a visão do aluno sobre a escola se transformaria. A questão é que, como já mencionado anteriormente, grande parte das aulas foram atribuídas aos professores da Categoria O, que possuem contratos

temporários. A ideia de criação de vínculo subentende continuidade – o que não tem como se materializar com professores que flutuam por diferentes escolas. Muitos professores que deram aulas na escola em 2020, não haviam permanecido em 2021. Essa descontinuidade é uma contradição importante.

3.10 Sobre alunos e redução (ou não) da evasão

A evasão aparece, no âmbito do programa, como uma das principais questões contemporâneas da escola, como uma das consequências do clima escolar e é relacionada com uma ideia de que os estudantes não veem sentido na educação escolar até então ofertada. O discurso da Seduc-SP apresenta o Programa Inova Educação como uma política que mediará esse problema.

Considerando os impactos das desigualdades sociais nas condições de vida dos estudantes e principalmente nas oportunidades díspares que cada um tem acesso, é substancial questionar em que medida a evasão escolar é apenas uma resposta ao clima escolar ou aos conteúdos estudados. O aprofundamento das análises permite compreender que a Seduc-SP fez uma manobra política ao enquadrar o parecer sobre a problemática nos limites do que era favorável destacar.

Os nexos entre o Programa Inova Educação e a redução da evasão escolar são insignificantes, tendo em vista todas as variáveis contextuais que impedem que muitos estudantes deem continuidade aos estudos colateralmente à necessidade de subsistência familiar. Na escola, por exemplo, alguns estudantes perderam a pessoa responsável pelo sustento dos membros da família (suas mães, pais, avós). Logo, a dinâmica doméstica muda e a ausência de garantias por meio de políticas sociais pode levá-los a interromper suas trajetórias escolares. Embora essa seja uma questão que foi agravada pela pandemia, ela sempre existiu. A situação de vida do estudante é determinante para a continuidade ou não dos estudos e a permanência na escola depende de vários fatores sociais, culturais, econômicos etc. Isso tudo independe de o aluno ver mais sentido na escola e da criação de novos vínculos.

Com o retorno das aulas presenciais em 2021, percebeu-se que as relações conflitivas continuaram – até mesmo em se tratando do uso das máscaras agora (quando ainda era obrigatório), dada a resistência por parte de alguns estudantes.

Esta categoria de análise é mais uma que ficou prejudicada, dadas as limitações da pesquisa. Nesse sentido, tem-se duas limitações: o período de pandemia e a fase inicial do Programa Inova Educação. A apresentação e comparação dos dados da rede estadual sobre

evasão poderiam ser trazidas para discussão, no entanto, não iriam subsidiar uma análise fidedigna, tendo em vista o contexto atípico. Analiticamente, ainda é recente para avaliar os efetivos efeitos do programa à evasão escolar, isto é, em números e critérios. A verificação desta categoria demanda olhar para a série histórica.

Considerando que o sistema educacional é o mesmo – principalmente se tratando do uso de apostilas –, se o problema, conforme apontou a Seduc-SP, eram os moldes pelos quais a educação escolar acontecia, no sentido de uma “configuração escolar desatualizada, que gerava a evasão escolar”, o que mudará? É cedo para qualquer balanço, então há de se aguardar os desdobramentos.

3.11 Sobre a indiferença entre a frequência nas disciplinas regulares e os novos componentes curriculares

Esta categoria não será estendida, mas é um aspecto importante a partir da implementação do programa. Nas entrevistas, os professores demonstraram que não houve uma diferença entre a frequência dos estudantes nas disciplinas regulares e os novos componentes. No período em que as aulas estavam ocorrendo remotamente, e que havia uma certa flexibilidade ao que e como estudavam, os estudantes não tiveram uma postura diferente em relação a estudar os novos componentes curriculares, conforme tinha sido sinalizado pela Seduc-SP – ao indicar que os incrementos curriculares resultaram de uma demanda estudantil, de uma vontade/desejo propriamente dos alunos.

Nesse sentido, a imprescindibilidade dos novos componentes na perspectiva dos estudantes pode ser questionada. Ainda que o contexto pandêmico tenha interferido nas possibilidades de um e outro estudante, as disciplinas não atraíram ao ponto de fazer com que pelo menos metade da turma as frequentasse. As aulas, inicialmente, eram frequentadas por não mais que quatro alunos, em uma sala com 40 matriculados. Essa informação é expressiva porque permite uma reflexão filosófica sobre em que medida a Seduc-SP tem dialogado com os interesses dos estudantes, tal como discursado. Essa tentativa de transfigurar a vontade política em vontade estudantil prejudica os rumos da educação pública e da democratização.

Já no formato presencial, essa adesão aos novos componentes curriculares não tem como ser mensurada, dado que ao irem à escola, os estudantes são obrigados a cursarem, sem possibilidades de escolha. Seria um possível termômetro caso os alunos decidissem se querem ou não cursar Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologias. Nesse mesmo fio de reflexão, a atualização curricular não é, então, uma vontade da comunidade escolar, já que os professores

entrevistados, unanimemente, pegaram as aulas para complementação de jornada e não por interessar-se em lecionar a temática, e os estudantes as estudam por não terem outra opção. Assim, interessa a quem? Como visto, são muitos pontos contraditórios que tornam frágeis os argumentos da Seduc-SP.

Importante frisar que não há dados para serem exibidos nesta categoria de análise. Essa informação sobre a indiferença na frequência é importante e emergiu nas conversas com os professores, e, por isso, não poderia deixar de ser destacada.

3.12 Sobre o Programa Inova Educação enquanto etapa do projeto de expansão do PEI

Nesta categoria, analisa-se aspectos significativos no que diz respeito aos efeitos de uma implementação forçada, isto é, antidemocrática, construída sem a participação da comunidade escolar. A relação entre antidemocracia e negação do direito à educação fica perceptível principalmente no contexto da reforma do Ensino Médio e, em especial, do Programa Inova Educação.

Quando uma política pública não considera particularidades da comunidade local, algumas questões surgem e ameaçam a garantia do direito à educação. Uma hipótese que, aqui, não será confirmada e nem negada, porque implicaria aguardar os desdobramentos da expansão do número de escolas de tempo integral, é a de que o Programa Inova Educação tem caráter preparatório, no sentido de criar familiaridades entre todos os estudantes da rede estadual e os novos componentes curriculares – que anteriormente eram próprios das escolas de tempo integral – bem como de preparar a comunidade escolar para que se tenha, por exemplo, maior número de professores possivelmente disponíveis para lecionar um currículo mais alinhado com os novos propósitos colocados pela Seduc-SP.

Os impactos negativos que resultam de políticas não dialogadas podem ser observados e, mesmo que de modo discreto e não conclusivo, permitem um olhar crítico e muito útil ao monitoramento e avaliação do programa.

As escolas de tempo integral, na comunidade analisada, não são desejadas, visto as condições socioeconômicas de uma considerável parcela de pessoas, pois estudar durante muitas horas do dia impede a realização de atividades que permitirão levar o sustento às suas casas. A exemplo disso, na região existem quatro escolas, que são possivelmente transitáveis a pé. Dentre essas escolas, duas foram convertidas em Programa de Ensino Integral (PEI) e uma foi anunciada que se tornaria em 2021, mas não aconteceu. Essa situação traz à comunidade uma necessidade de reorganização das vidas, que produziu dois momentos que se inter-

relacionam: a) um movimento migratório dos estudantes de escolas convertidas em PEI para escolas de tempo parcial; e b) o surgimento de relações conflitivas entre estudantes recém-chegados e já pertencentes, em 2020.

Quando uma escola se torna de tempo integral, um número considerável de estudantes se transfere para uma escola de tempo parcial. Na escola em que ocorreu a pesquisa, observou-se a chegada de estudantes que estudavam nessas escolas convertidas. Nos primeiros dias do ano letivo de 2020, verificou-se a existência de situações de conflito que demandaram intervenções da equipe de direção e professores. O termo *anomia*³⁶ é interessante para a análise, à medida em que significa situação em que há divergência ou conflito entre normas sociais. Essas situações possibilitam refletir sobre as relações de poder indiretas do âmbito escolar, seja no sentido da autoafirmação, seja no sentido de se estabelecer no meio. Assim, a obra de Norbert Elias e John Scotson traz elementos reflexivos relevantes ao que se constrói entre “os estabelecidos e os outsiders”.

As decisões governamentais impactam e afetam as condições de vida das pessoas e é por isso que todas as definições precisam ser construídas democraticamente, a fim de contornar o agravamento de injustiças sociais. Se a melhora do clima escolar é um dos objetivos preunciados pela Seduc-SP, tendo em vista o que foi descrito, as políticas educacionais recentemente pensadas têm direcionado a um caminho contrário.

³⁶ De acordo com o dicionário Oxford Languages, *anomia* significa “estado da sociedade em que desaparecem os padrões normativos de conduta e de crença, e o indivíduo, em conflito íntimo, encontra dificuldade para conformar-se às contraditórias exigências das normas sociais”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sofreu limitações consideráveis. A primeira diz respeito à necessidade de ensino remoto, dada a pandemia de Covid-19, que alterou as dinâmicas escolares normais. Esse distanciamento social fez com que o acompanhamento sistemático não se realizasse tal como previsto. A segunda limitação tem ligação com o recorte temporal da pesquisa, que permite analisar apenas a fase inicial do processo de implementação, deixando algumas lacunas, que demandam a verificação de uma série histórica que está apenas em seu começo. Seus desdobramentos só serão percebidos com o passar do tempo. Sendo assim, qualquer balanço sobre a implementação do Programa Inova Educação, é ainda momentâneo e transitivo. As considerações desta pesquisa são um registro importante sobre o nascimento de uma política educacional que tem suas raízes na neoliberalização escolar, em meio a tantas outras.

O Programa Inova Educação, apesar do nome, não inova. O que a Seduc-SP propõe com essa política é o mesmo que já vem sendo colocado pela vertente neoliberal de educação e escola. A educação escolar é atrelada à preparação para o trabalho, com foco nos imperativos do mercado e do mundo empresarial, em uma perspectiva hegemônica. Assim, o que está em jogo é uma reestruturação produtiva, que seleciona demandas formativas à luz das novas particularidades do mercado de trabalho, cada vez mais flexível e desregulamentado. A produtividade e a retórica econômica são elementos tocados indiretamente, mas são o objetivo direto.

Nesse processo, segundo Araújo Júnior (2020), a “[...] flexibilização tem sido utilizada como princípio econômico e discurso político por organismos internacionais para orientar reformas educacionais no mundo capitalista, em especial na periferia do capital” (p. 20). Vê-se uma “[...] negação do saber aos filhos da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2010, p. 190), que seria, nas palavras do autor, “uma desqualificação do trabalho escolar”; que exprime um controle político e ideológico, parte do projeto de sociedade desejável pelo sistema em questão, dado que permitirá a formação de indivíduos sem senso-crítico e visão histórica, facilmente subordináveis à degradação e precarização das condições de trabalho.

Considerando até mesmo os aspectos constitutivos do Programa Inova Educação, vê-se que a sustentação das reformas empresariais da educação se dá pela “necessidade de controle político e ideológico do aparato escolar, [...] atende a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações –, o que representa uma dupla interdição ética: pelos números e pelas finalidades” (FREITAS, 2018, p. 75).

A reconfiguração curricular tem refletido uma sociedade que promove bases pedagógicas distintas entre os ensinos público e privado. Ao primeiro, processos educacionais mais voltados para uma formação técnica e profissionalizante; ao segundo, processos educacionais direcionados ao aprofundamento de conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio-histórica (ARAÚJO JÚNIOR, 2020). Questionar-se sobre os efeitos disso ao tipo de ocupação e condições de trabalho posteriormente assumidos é indispensável. Como resultado, as políticas e reformas educacionais formuladas vêm como instrumento de conservação e não de transformação.

A expectativa acerca das habilidades e competências socioemocionais criada pela Seduc-SP como a salvação da escola pública vai se mostrando um argumento insustentável. A questão da evasão e as questões relacionadas ao clima escolar demandam ações de outra natureza. A evasão escolar, por exemplo, requer medidas governamentais de atenção à pobreza. As injustiças sociais são uma de suas causas.

Indubitavelmente, o que também não se sustenta é o discurso que relaciona habilidades e competências socioemocionais com a superação de patologias psicológicas. A análise dos materiais apontou que esse nem chega a ser um objetivo de fato. A incorporação dessas habilidades e competências no currículo se dá pela reestruturação produtiva que tem modificado os sistemas relacionados ao mundo do trabalho.

Outro ponto importante é que a antidemocracia tem sustentado essas reformas educacionais, e fica nítido que a unilateralidade é uma característica das recentes políticas formuladas. É uma relação que tem se tornado estritamente de consumo, na qual poucos produzem e muitos consomem sem que se possa ao menos “ler o rótulo” do que se está consumindo – cadê o “rótulo” do Programa Inova Educação? –. Deste modo, a manutenção da hegemonia vai se arquitetando. O consumo político, nesse caso, não se dá por preferência ou escolha da comunidade escolar, mas em função de vários artifícios de controle, que criam lugares de vulnerabilidades e interdependências.

Em caráter prescritivo, a educação é um importante instrumento de superação e contraposição aos condicionantes hegemônicos, no que tange, sobretudo, à conscientização, democratização e à construção de uma mentalidade democrática e crítica, principalmente em um contexto de inexperiência democrática, conforme indicado por Freire (1980). De acordo com o autor, considerando-se os processos de transição necessários à democratização, alguns hábitos culturoológicos de passividade deveriam ser substituídos por hábitos de participação e ingerência e a educação, como ação social, é a via para essa substituição e mudança de atitude. Isto posto, a educação é ferramenta de superação de posições que evidenciam uma descrença

no indivíduo frente ao seu poder e suas possibilidades de fazer e discutir os problemas da sociedade.

Por fim, a busca por um processo formativo que permita ao indivíduo se contrapor às definições que não contemplem as demandas de sua existência, bem como fundamentar exercícios reflexivos e analíticos da realidade a que pertence, deve ser constante. Esses princípios têm fundamentalidade no que diz respeito à construção de uma sociedade com mais equidade e mais justiça social, em que os direitos, sobretudo à educação, são efetivos e não meramente parte de um ordenamento jurídico.

REFERÊNCIAS

- ACÇÃO EDUCATIVA. **Inova educação: um olhar crítico para a política dirigida ao ensino médio público**, 2021. Disponível em: www.tonorumo.org.br/2021/10/acao-educativa-e-grupo-escola-publica-e-democracia-gepud-da-unifesp-apresentam-resultados-de-pesquisa-que-discute-o-programa-inova-educacao/.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, (p. 9-23).
- ANDRE, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo. Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. **Neoliberalismo e flexibilização do ensino médio no Brasil: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017**. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, 2020.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1143-1158, out/dez, 2016.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relação de governadores do Estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>.
- ASSUMPÇÃO, R. P. S. Análise organizacional do Partido da Social-Democracia brasileira no estado de São Paulo (1988-2006): a estrutura relacional e o capital político. **Tese de doutorado**. Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, 2008.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018: aprendizagem para realizar a promessa da educação**. Washington, 2018. Disponível em: World Development Report 2018: Learning to Realize Education’s Promise (worldbank.org). Acesso em: 11 maio 2020.
- BAQUEIRO, F. R. L.; CEZAR, S. M. S. Racismo estrutural e seus reflexos nas corporações: o papel das políticas de Compliance na luta antirracista e a necessária mudança cultural.

Cadernos do CEAS: **Revista Crítica de Humanidades**. Salvador/Recife, v. 46, n. 252, p. 166-192, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25247/2447-861X.2021.n252.p166-192>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República Geral. **Lei 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento. Brasília, DF: DOU, 2017a.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno – Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Cortez Editora. São Paulo, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. Ed., Parte 1, p. 33-91. São Paulo: Cortez, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. **A falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, 2009, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079. ISSN 1678-4626.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educ. e Realidade**, 1995, 20(1), p. 191-202.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação**. 8. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

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

GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, abr. 2021. ISSN: 2175-5604.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volumes 1 e 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere (1926-1930)**. v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Edição de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques, 2005.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INVESTSP. **Produto Interno Bruto (PIB)**. (2021). Disponível em: www.investe.sp.gov.br/por-que-sp/economia-diversificada/pib/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,um%20PIB%20per%20capita%20de%20R%24%2049.498%2C25.%20 PIB | InvesteSP. Acesso em: dez./2021.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educ. Pesqui.** Vol. 46, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022020000100513&script=sci_arttext. Acesso em: dez./2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: abr./2021.

LIMA, L. C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, nº 48: 101-110, dez. 2013.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul-dez/2006.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, jul-dez/2014.

LOTTA, G.; FAVARETO, A. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, 2014. Disponível em: www.scielo.br/j/rsocp/a/6pnrfxxr9cbqmbbhk58b6hx/?format=pdf&lang=pt. 04.vp (scielo.br) Acesso em: ago./2021.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set-dez/2017.

MARQUES, M. O. Questão em debate - Os Paradigmas da Educação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set-dez/1992.

MENDONÇA, S. R. de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, (p. 27-43), jan-jul/2014.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. (p. 9-28), 1997.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas, p. 99-108, jan./mar.2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/Competencias_Progresso_Social_digital.pdf. Acesso em: abr./2021.

PAULA, D. A. G. de. Prática de Planejamento Escolar na Rede Estadual Paulista de Ensino: O Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017. Guarulhos, 2017. 158 p.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), p. 95-107, 2003.

PLATAFORMA FAZ SENTIDO. **Diversidade, equidade e inclusão na escola**, 2018. Disponível em: <https://fazsentido.org.br>. Acesso em: set./2020.

PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.inova.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: mar./2020.

RIBEIRO, J. U. **Política; quem manda, por que manda, como manda**. — 3. ed. rev. por Lucia Hippolito. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RISOPATRÓN, V. E. **El concepto de calidad de la educación Santiago do Chile**: Unesco: Orealc, 1991.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Universidade de Coimbra, 1995.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto n. 57.571**, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreta%3A,a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20profissionais>. Acesso em: abr./2021.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar n. 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. São Paulo: ALESP, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Escola De Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: abr./2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Inova Educação**. São Paulo: SEDUC, 2019b. Disponível em: Inova Educação (educacao.sp.gov.br). Acesso em: mar./2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Escola De Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). **Curso Formação Básica. Módulo 1: Adolescência e Juventudes**. São Paulo: SEDUC, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Escola De Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). **Apostilas do Inova**. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em: nov./2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 66**, de 9 de Dezembro de 2019. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEDUC 85**, de 19 de Novembro de 2020 Estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.. São Paulo: SEDUC, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23º ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. R. da.; SCHEIBE, L. (org.). A Reforma do ensino médio em questão: dossiê. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan-jun/2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: mar./2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul-dez/2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio**: o que querem os jovens? São Paulo, 2017. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-ensino-medio-o-que-querem-os-jovens/>. Acesso em: abr./2021.

VIEIRA, S. M. **O Partido da Social Democracia Brasileira**: trajetória e ideologia (tese). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.