



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**GICELIA SANTOS SILVA**

**Políticas de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o Projeto Formação da Cidade - continuidades e descontinuidades no contexto de implementação do Currículo da Cidade**

**São Paulo**

**2024**



**GICELIA SANTOS SILVA**

**Políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o Projeto Formação da Cidade - continuidades, descontinuidades no contexto de implementação do Currículo da Cidade**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Carvalho do Prado.

**São Paulo**

**2024**

Silva, Gicelia Santos.

Políticas de formação continuada de professores da rede municipal de ensino de São Paulo: o projeto formação da cidade - continuidades e descontinuidades no contexto de implementação do currículo da cidade. / Gicelia Santos Silva. 2024.

230 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho do Prado.

1. Formação continuada de professores.
2. Políticas educacionais.
3. Projeto formação da cidade.

I. Prado, Celso do Prado Ferraz de Carvalho do.

II. Título.

CDU 37

**Políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o Projeto Formação da Cidade – continuidades e descontinuidades no contexto de implementação do Currículo da Cidade**

Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, para obtenção do título de Doutora.

---

Presidente Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho do Prado – (PPGE/UNINOVE)

---

Examinador (a) Titular I: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Rossi (FC/UNESP)

---

Examinador (a) Titular II: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE/UNB)

---

Examinador (a) Titular III: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosiley Aparecida Teixeira (PROGEPE/UNINOVE)

---

Examinador (a) Titular IV: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Aparecida Biotto (PROGEPE/UNINOVE)

---

Examinador Suplente I: Prof. Dr. Maurício Silva (PROGEPE/UNINOVE)

---

Examinador Suplente II: Prof. Dr. Nonato Assis Miranda (PROGEPE/UNINOVE)

*Aos companheiros, incansáveis na luta, que dedicam seu tempo por uma sociedade na perspectiva da emancipação humana.*

*Agradecimentos*

*Ao meu pai Vespasiano e a minha mãe Edelsuita, que nas lutas de todos os dias estiveram sempre presentes*

*A Ires, minha querida irmã, sempre presente nesta caminhada*

*À minha família, pelo seu apoio e solidariedade*

*Ao companheiro Nelson presente no afeto, nas lutas e na caminhada de muitos anos*

*Aos meus queridos amigos Alexandre e Jorge, amizade que permanece no tempo*

*Aos companheiros de trabalho que no cotidiano da escola e nas lutas restauram as nossas forças e fazem a vida mais feliz*

*Faz escuro mas eu canto,  
porque a manhã vai chegar.  
Vem ver comigo, companheiro,  
a cor do mundo mudar.  
Vale a pena não dormir para esperar  
a cor do mundo mudar.  
Já é madrugada,  
vem o sol, quero alegria,  
que é para esquecer o que eu sofria.  
Quem sofre fica acordado  
defendendo o coração.  
Vamos juntos, multidão,  
trabalhar pela alegria,  
amanhã é um novo dia.*

*Thiago de Mello*

## RESUMO

A pesquisa em questão apresenta como objeto de estudo o Projeto Formação da Cidade, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo em 2022, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nesta pesquisa, a análise recai sobre a parte introdutório do currículo, ou seja, a parte comum para todos os componentes curriculares. A questão que orienta a pesquisa é: Que princípios e fundamentos pedagógicos orientam o processo de Formação Continuada realizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo no contexto de implantação do Currículo da Cidade. O objetivo geral de pesquisa é compreender os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade oferecido pela Prefeitura de São Paulo aos professores no período de março de 2022 a novembro 2022. Os objetivos específicos são: i. analisar o Currículo da Cidade, cuja atualização teve como base a BNCC; ii. analisar o Projeto Formação da Cidade da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, no contexto da implementação do Currículo da Cidade; iii. analisar os fundamentos filosóficos pedagógicos e políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de análise de documentos oficiais referentes ao Projeto Formação Cidade e do Currículo da Cidade, da legislação e bibliográfica, a pesquisa compreende também entrevistas com professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, buscando compreender o processo de apreensão dos professores em relação ao Projeto Formação da Cidade. O método de análise foi o Materialismo Histórico Dialético e referências teóricas de autores que discutem a educação, como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Kátia Curado Silva, Luiz Carlos Freitas, Lígia Martins, entre outros. Na pesquisa se constatou a semelhança entre o formato do Projeto Formação da Cidade que ocorreu no ano de 2022 e iniciativa presente no documento “Professores Excelentes” do Banco Mundial, mais especificamente a formação em serviço de professores verticalizada e controlada pelo órgão central. Concluiu-se que o Projeto Formação da Cidade, realizado no ano de 2022, fundamentou-se na filosofia humanista moderna e pragmática de John Dewey, os fundamentos pedagógicos da Formação da Cidade para a formação de professores se baseou na linha do professor reflexivo que se insere na epistemologia da prática, quanto aos fundamentos políticos, a formação se insere no contexto do neoliberalismo, centrado no gerencialismo, no monitoramento e no controle do processo pedagógico e focado nos resultados.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Políticas Educacionais; Projeto Formação da Cidade.

## ABSTRACT

The research in question presents as its object of study the City Formation Project, developed by the Department of Education of the Municipality of São Paulo, in 2022, aimed at Teachers and Pedagogical Coordinators of direct educational units, indirect and partners of the São Paulo Municipal Education Network. In this research, the analysis focuses on the introductory part of the curriculum, that is, the common part for all subjects. The question that guides the research is: What pedagogical principles and foundations guide the Continuing Training process carried out by the Municipal Department of Education of the city of São Paulo in the context of implementing the City Curriculum. The general research objective is to understand the philosophical, pedagogical and political foundations that guide the City Formation Project offered by the City of São Paulo to teachers from March 2022 to November 2022. The specific objectives are: i. analyze the City Curriculum, whose update was based on the BNCC; ii. analyze the City Formation Project of the Municipal Department of Education of the city of São Paulo, in the context of the implementation of the City Curriculum; iii. analyze the pedagogical and political philosophical foundations that guide the City Formation Project. This is a research with a qualitative approach, analyzing official documents referring to the City Training Project and the City Curriculum, legislation and bibliography, the research also includes interviews with teachers from the São Paulo Municipal Education Network, seeking to understand the process of teachers' apprehension in relation to the City Formation Project. The method of analysis was Dialectical Historical Materialism and theoretical references from authors who discuss education, such as Dermeval Saviani, Newton Duarte, Kátia Curado Silva, Luiz Carlos Freitas, Lígia Martins, among others. The research revealed a similarity between the format of the City Training Project that took place in 2022 and the initiative present in the World Bank's "Excellent Teachers" document, more specifically the in-service training of teachers verticalized and controlled by the central body. It was concluded that the City Formation Project, carried out in 2022, was based on the modern and pragmatic humanist philosophy of John Dewey, the pedagogical foundations of City Formation for teacher training were based on the line of the reflective teacher who is part of the epistemology of practice, regarding political foundations, training is part of the context of neoliberalism, centered on managerialism, monitoring and control of the pedagogical process and focused on results.

Keywords: Continuing Teacher Training; Educational Policies; City Formation Project.

## RESUMEN

La investigación en cuestión presenta como objeto de estudio el Proyecto de Formación de Ciudades, desarrollado por el Departamento de Educación del Municipio de São Paulo en 2022, dirigido a Profesores y Coordinadores Pedagógicos de directo unidades educativas, indirectas y asociadas de la Red Educativa Municipal de São Paulo. En esta investigación el análisis se centra en la parte introductoria del currículo, es decir, la parte común a todas las materias. La pregunta que orienta la investigación es: Qué principios y fundamentos pedagógicos guían el proceso de Formación Continua realizado por la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo en el contexto de la implementación del Currículo de la Ciudad. El objetivo general de la investigación es comprender los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos que guían el Proyecto de Formación de Ciudad ofrecido por la Ciudad de São Paulo a docentes de marzo de 2022 a noviembre de 2022. Los objetivos específicos son: i. analizar el Currículo de la Ciudad, cuya actualización se basó en el BNCC; ii. analizar el Proyecto de Formación de Ciudad de la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, en el contexto de la implementación del Currículo de la Ciudad; III. Analizar los fundamentos pedagógicos y filosóficos políticos que guían el Proyecto de Formación de Ciudad. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, analizando documentos oficiales referentes al Proyecto de Formación de la Ciudad y al Currículo de la Ciudad, legislación y bibliografía, la investigación también incluye entrevistas con docentes de la Red Educativa Municipal de São Paulo, buscando comprender el proceso de formación docente. aprensión en relación con el Proyecto de Formación de la Ciudad. El método de análisis fue el Materialismo Histórico Dialéctico y referencias teóricas de autores que discuten sobre educación, como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Kátia Curado Silva, Luiz Carlos Freitas, Lígia Martins, entre otros. La investigación reveló una similitud entre el formato del Proyecto de Formación de la Ciudad que tuvo lugar en 2022 y la iniciativa presente en el documento “Excellent Teachers” del Banco Mundial, más específicamente la formación en servicio de docentes verticalizada y controlada por el organismo central. Se concluyó que el Proyecto de Formación de Ciudades, realizado en el año 2022, se basó en la filosofía humanista moderna y pragmática de John Dewey, los fundamentos pedagógicos de la Formación de Ciudades para la formación docente se basaron en la línea del docente reflexivo que forma parte del epistemología de la práctica, en cuanto a los fundamentos políticos, la formación se inscribe en el contexto del neoliberalismo, centrada en el gerencialismo, el seguimiento y control del proceso pedagógico y centrada en los resultados.

Palabras clave: Formación Continua del Profesorado; Políticas Educativas; Proyecto de Formación de Ciudad.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Professores do Ensino Fundamental que se encontravam na JEIF e na JBD no ano de 2022.....	134
<b>Gráfico 2</b> – Número de professores com doutorado, mestrado e especialização na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo... ..	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de Teses de doutorado - Formação Continuada de Professores.....	37
Quadro 2 – Documentos e Legislações analisados.....	54
Quadro 3 - Características dos entrevistados .....	57
Quadro 4 – Jornada Docente de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. .....	132
Quadro 5: Legislações que embasaram o Projeto Formação da Cidade.....	135
Quadro 6 – Percursos Formativos do Projeto Formação da Cidade – Módulo 1.....	150
Quadro 7 – Percursos Formativos do Projeto Formação da Cidade – Módulo 2.....	152
Quadro 8 – Percursos Formativos do Projeto Formação da Cidade – Módulo 3.....	153

## LISTA DE SIGLAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- BM – Banco Mundial
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- COPED – Coordenadoria Pedagógica
- DIPED – Divisão Pedagógica
- DRE – Diretoria Regional de Educação
- EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FGV – EBAPE - Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
- FIESP –Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
- FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

JBD – Jornada Básica Docente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NTC – Núcleo Técnico de Currículo

ONG – Organização Não Governamental

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe

RME-SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

TPE – Todos Pela Educação

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

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO.....	27
	2.1 O contexto histórico-social e a política de formação continuada de professores .....	27
	2.2 Conceitos e concepções sobre formação continuada de professores .....	32
	2.3 O que nos revela a revisão de literatura e bibliográfica.....	36
	2.4 Pressupostos condutores de nossa análise na pesquisa .....	42
	2.5 Abordagem epistemológica da pesquisa.....	44
	2.5.1 O materialismo histórico-dialético como método de análise.....	44
	2.6 Procedimentos técnico-instrumental: coleta e tratamento dos dados .....	50
	2.7 A pesquisa documental .....	51
	2.7.1 Entrevistas semiestruturadas.....	54
	2.7.2 Procedimentos para a realização das entrevistas semiestruturada: .....	55
	2.7.3 Análise das entrevistas.....	58
3	CURRÍCULO DA CIDADE COMO DESDOBRAMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	60
	3.1 Concepções sobre Currículo Escolar .....	60
	3.2 Sobre os documentos .....	65
	3.3 Concepção curricular do Currículo da Cidade.....	67
	3.4 Concepção de infância e de adolescência no Currículo da Cidade .....	77
	3.5 Educação Integral no Currículo da Cidade .....	83
	3.6 Conceito de Equidade no Currículo da Cidade.....	95
	3.7 Conceito Educação Inclusiva no Currículo da Cidade .....	99
	3.8 Matriz de Saberes do Currículo da Cidade .....	102
	3.9 Ciclos e avaliação no Currículo da Cidade .....	114
	3.10 Contemporaneidade e as finalidades do Currículo da Cidade.....	116
	3.11 O contexto de elaboração e implementação do Currículo da Cidade .....	124
4	PROJETO FORMAÇÃO DA CIDADE: FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE PARA ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES (AS) DE ACORDO COM O CURRÍCULO DA CIDADE .....	130
	4.1 Organização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	130
	4.1.1 As Legislações e os documentos que normatizam e embasam o Projeto Formação da Cidade .....	134
	4.2 O Projeto Formação da Cidade e seus objetivos.....	135

4.2.1	Projeto Formação da Cidade e os Percursos Formativos.....	149
4.2.2	A organização do Trabalho Pedagógico no Projeto Formação da Cidade .....	158
4.2.3	Metodologias ativas na Formação da Cidade .....	160
4.2.4	Avaliações e Planejamento na Formação da Cidade .....	165
4.2.5	Formação continuada em serviço e a autoformação no Projeto Formação da Cidade .....	171
4.2.6	O modelo de professor reflexivo na Formação da Cidade.....	176
5	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	192
5.1	Compreensão sobre Formação Continuada .....	193
5.2	Compreensão sobre o Projeto Formação da Cidade .....	198
5.3	Influência do Projeto Formação da Cidade na organização do trabalho pedagógico .....	201
5.4	Condições de Trabalho .....	204
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	209
	REFERÊNCIAS .....	216
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	228
	ANEXO A - ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.....	230

# 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesta tese se insere nas atividades da linha de pesquisa de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). O trabalho tem como tema a Formação Continuada de Professores, realizada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, no ano de 2022. O objeto de pesquisa é o Projeto Formação da Cidade, destinado a docentes, coordenadores pedagógicos das unidades educacionais e abrange a rede direta, a rede indireta e a rede parceira. Nesta introdução, buscaremos informar as motivações que despertaram o interesse pelo tema, a relevância da pesquisa sobre Formação Continuada de Professores e o caminho que projetamos para realizar este trabalho.

A formação de professores constitui tema sempre presente quando se discute políticas educacionais. Inseridos em posição nuclear no processo de ensino-aprendizagem, ou na atividade fim da educação, os professores são apresentados ora como vilões do ensino, responsáveis pelos indicadores educacionais desfavoráveis, pelos resultados não satisfatórios das avaliações externas e por uma educação aquém do esperado pela sociedade, não obstante, também são vistos como profissionais que não são valorizados.

Ao avançarmos nessas formulações, percebemos que, na realidade, essas discussões são dirigidas à problemática da formação de professores, seja ela inicial ou continuada que está em debate. Com isso, entendemos que a discussão sobre educação de qualidade muitas vezes se restringe somente a essa temática, ocultando outros fatores que interferem na formação e nos processos educacionais em geral.

Percorrendo minhas lembranças como professora da rede pública no Estado de São Paulo ou mesmo como professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, reverberam, com frequência, a difusão de ideias que, de certa forma, se tornaram senso comum nos discursos sobre formação de professores como, por exemplo, a formação inicial ser aquém do esperado para um profissional da educação, e, conseqüentemente, esse profissional precisa passar por uma formação continuada, entendida como compensatória, já que a formação inicial foi lacunar, sugerindo como uma das estratégias de capacitação “*Domínio do conteúdo: treinamento voltado para preencher lacunas ou aprofundar o conhecimento dos professores nas matérias que eles ensinam e em como ensiná-las de forma eficaz*” (Bruns; Luque, 2014, p. 37, grifos do autor).

Nesse sentido, a formação continuada torna-se complementar à inicial, sem, muitas vezes, munir o professor de conhecimentos que favoreçam a uma práxis profissional crítica e autônoma. Gatti (2008) ao discutir a formação continuada e situando os anos finais do século XX, observa que, nesse período, ganha força a ideia de atualização constante, tendo em vista as mudanças em curso. Assim, a formação continuada é vista como oportunidade de aprofundamento e de avanços na formação dos profissionais. No Brasil, a ideia de formação continuada se inseriu, muitas vezes, como suprimento de uma formação considerada precária pré-serviço. Dessa forma,

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (idem, *ibidem*, p. 58, 2008)

Não obstante, como observa Almeida (2020, p. 137-138), ao analisar alguns documentos da OCDE, “[...] a proposição realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico é que o investimento na formação continuada de professores em serviço é mais pertinente do que o investimento na formação inicial de professores”.

Podemos pensar que estamos diante de um impasse em relação à formação de professores, mas como nos lembra Freitas (1992), o conhecimento que se tem sobre formação de professores, poderia, se concretizados, produzir mudanças significativas nas escolas,

Costuma-se dizer que "a teoria na prática é outra". Porém, se uma teoria é consistente, na prática ela não é outra, senão ela mesma, já que se originou da mesma prática à qual retorna agora. No entanto, esta questão não é assim tão simples, pois esta prática está entrecortada por interesses conflitantes de seus atores — interesses que compõem projetos políticos antagônicos. São estes projetos que terminam influenciando a escolha das ideias e das teorias que convêm e rejeitando — independentemente da qualidade — outras. Isto faz com que muitas ideias, na prática, não convenham a determinados interesses e, por isso, não sejam implementadas por determinadas circunstâncias criadas para defender tais interesses. (idem, *ibidem*, p. 3).

Se por um lado, a formação inicial é considerada insuficiente, sem que sejam implementadas políticas que, de fato, busquem reverter esse quadro, do outro, favorece à valorização e incentivo à formação continuada.

Neste ponto, podemos apresentar algumas formulações iniciais partindo das minhas impressões sobre formação continuada de professores, como relatadas acima (formação inicial insuficiente, lacunar e formação continuada como forma de suprir lacunas), articuladas com considerações dos autores citados. Na realidade, no nosso entendimento, estamos diante de uma constatação que diz respeito a própria lógica de formação de professores inserida no contexto das reformas neoliberais e no plano mercadológico da educação, imprimindo um sentido que vai ao encontro de interesses de setores atuantes na formulação das políticas educacionais, representado por empresas, bancos, organizações sociais etc, em detrimento de outras ideias que estão em posição antagônica àquelas que no momento prevalecem de forma hegemônica. Dessa forma, tanto a formação inicial, como a formação continuada são pensadas dentro de um mesmo contexto e respondem aos mesmos interesses. Nessa perspectiva, as contradições residem nas relações conjunturais e estruturais estabelecidas desde a formulação das políticas educacionais até a sua implementação nas escolas, o processo não é linear e os embates, os ruídos são inevitáveis, dentro de um contexto de permanente tensão que vai produzindo novas sínteses.

Uma formação continuada voltada para a formação humana, no nosso entendimento, deve ter como princípios a emancipação humana, unidade entre teoria e prática, autonomia do professor, sendo entendida como de “caráter epistemológico” (Lima, 2019, p. 299), sólido conhecimento teórico e metodológico, condições materiais para o trabalho docente, valorização docente e a pesquisa orientando a formação. Voltaremos a estes princípios, desenvolvendo-os para melhor entendimento. Aqui assinalamos que a formação continuada de professores da educação básica não pode prescindir da universidade, ou seja, o professor da educação básica também deve ter como possibilidade a formação continuada na universidade pública, em nível de pós-graduação ou mesmo frequentando disciplinas na pós graduação, bem como a instituição empregadora deve garantir condições para que essa formação ocorra.

Pensar a formação de professores nesses termos coaduna com a concepção de educação para a formação humana, cuja intencionalidade consiste na emancipação humana e na concepção de homem como síntese das práticas sociais. Dessa forma o “entendimento do homem como síntese de relações sociais significa que os seres humanos, para se constituírem como tais, necessitam se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam” (Saviani, 2019, p. 99).

Atuando na rede municipal de ensino de São Paulo como professora, todas as minhas experiências de formação continuada foram conjugadas com o trabalho em sala de aula, ou seja,

formação em serviço. Dessa experiência, depreende-se que a Formação Continuada de professores na rede municipal de ensino de São Paulo ocorre em sua maior parte, concomitantemente ao trabalho docente, seja por meio da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que já prevê momentos de formação na unidade escolar ou por iniciativa das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), ou mesmo pela própria iniciativa do professor. Coadunar trabalho com formação, principalmente se o interesse do professor for por cursos que exige mais disponibilidade de tempo e dedicação a longo prazo, pode ser uma tarefa árdua e, dependendo dos horários e da jornada de trabalho, até inviáveis, o que, na prática, constitui um obstáculo para a formação.

Esses percalços eu vivi quando entrei no mestrado no ano de 2018, na Universidade Nove de Julho, no Programa de Pós-Graduação em Educação e concluído em 2020, ano em que o mundo estava mergulhado na pandemia do coronavírus. O curso abriu novas perspectivas e uma compreensão maior das políticas educacionais, despertando maior interesse em prosseguir os estudos. Mas, se no mestrado o objeto de pesquisa foi a privatização na educação infantil na Prefeitura de São Paulo, no doutorado o tema é a formação continuada de professores, uma experiência que vivencio desde o início da carreira, ora participando dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, ora buscando cursos do meu próprio interesse. Mas, de fato, o curso de mestrado trouxe um novo olhar para as políticas educacionais, muitas das minhas formulações que eram baseadas na minha própria experiência de formação continuada e vivências do magistério, ganharam contornos mais definidos e argumentos mais consistentes, amparados em estudos que buscam compreender a realidade em profundidade, sair da superficialidade para encontrar outros nexos que não estavam aparentes. O que pretendo dizer é que o mestrado foi um ganho teórico que direcionou um novo olhar também sobre a prática, porque proporcionou conhecimentos que desencadearam novas reflexões, agora amparadas por uma compreensão ampliada de totalidade. Outra questão que considero importante destacar é o fato de que mesmo mudando o tema do mestrado que foi a privatização na educação infantil no município de São Paulo, de certa forma o tema do doutorado dialoga com o tema do mestrado, pois o considero também como parte de minha experiência formativa, assim, propicia elementos para pensar a continuidade nos estudos para além dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A formação de professores e suas implicações constitui ponto fundamental quando se discute educação e, a formação continuada, como parte desse processo, que diz respeito aos

profissionais que já se encontram em exercício na profissão, também se insere no centro desse debate, nas políticas educacionais.

Robertson (2012) informa que em 2002 a OCDE desenvolveu projeto com o objetivo de revisar as políticas para o professor, resultando no relatório final, intitulado *Teachers Matter* (A importância dos professores), publicado em 2005. Citando Connell (2009), considera que essa iniciativa remodelou o conceito de bom docente,

Connell (2009:214) assevera que um resultado importante da iniciativa política do *Teachers Matter* foi que remodelou o conceito de bom professor – para ser professor competente – e como o bom ensino poderia ser modelado. Foi muito importante também como ‘o bom professor’ foi classificado (como professor competente) e enquadrado (os fatores que compõem o professor competente são altamente especificados) pela OCDE (Robertson, 2012, p. 16).

Atuantes nesse campo, agências multilaterais, como Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), focam a formação de professores como umas das suas prioridades, seja para formar o trabalhador ideal aos seus interesses, seja para abrir novas possibilidades de mercado. Tentam tornar suas formulações para a educação hegemônicas. Por isso, consideramos que a formação de professores inicial e continuada se constituem um campo em disputa entre forças presentes na sociedade capitalista. Longe de ser um consenso, a formação de professores está na ordem do dia, o debate está posto e, como não há neutralidade na educação, por ser uma questão essencialmente política e envolver o modelo de sociedade que se pensa para o futuro, concentra um campo no qual a correlação de forças se faz presente, despertando intensos debates e disputas na sua formulação e implementação. “Não há dúvidas sobre a existência de projetos que disputam a definição das prioridades para a Educação, das diretrizes para a formação docente, do modelo de gestão da escola, da formação de gestores, entre outros campos importantes.” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 533).

Os professores, alçados para o centro do debate como os responsáveis primeiro do aprendizado dos alunos, levam também consigo a responsabilidade pelos indicadores educacionais de qualidade da educação, muito utilizados para medir a aprendizagem dos alunos e a eficiência dos professores.

Um dos indicadores de relevância nacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, junto com esse indicador, as avaliações externas tornaram-se referência para os governos federal, estaduais e municipais avaliarem o sistema de ensino e, por

meio deles, traçar políticas educacionais. Outra referência é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, criado pela OCDE, consiste em estabelecer indicadores comparativos entre os países membros e associados à organização. O Brasil, embora não seja país membro da organização, participa do Pisa desde o ano de 2000. A Prefeitura de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) que é um indicador do desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esses instrumentos, utilizados para mensurar a qualidade do ensino, tornaram-se referência para a formação continuada de professores, na medida em que os seus resultados indicam metas a serem perseguidas para melhorar, segundo a visão de seus idealizadores, o desempenho dos alunos, logo, os professores são chamados a melhorar esses índices. Um dos instrumentos utilizados tem sido a formação continuada.

Como servidora pública da prefeitura de São Paulo e professora do ensino fundamental, participei do curso Formação da Cidade durante o ano de 2022. O curso é regulamentado pela Instrução Normativa SME nº 12 de 2022 (São Paulo (Município) 2022), que institui o Projeto Formação da Cidade para professores e coordenadores, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, abarcando a rede direta, indireta e parceiras, sua continuidade em 2023 e 2024 sofreu algumas alterações. O interesse em compreender melhor o curso que estava sendo oferecido aos professores e aos coordenadores pedagógicos de uma rede de ensino municipal que é o maior sistema do país, levou-me a questionar os porquês dessa formação continuada, quais seriam os seus fundamentos e motivações.

Soma-se a isso, os constantes apelos pela urgência de formação continuada na educação, mais especificamente para os professores, tendo como argumentos mais citados as constantes mudanças na sociedade que, muitas vezes, é qualificada como sociedade do conhecimento, da tecnologia e a necessidade de adequar o ensino a esse novo contexto. Porém pouco se detalha quais são, efetivamente, essas mudanças, suas perspectivas e implicações.

O meu interesse em estudar o Projeto Formação da Cidade oferecido pela Prefeitura de São Paulo está relacionado ao meu trabalho como docente e pesquisadora, mas as implicações da Formação da Cidade vão além, pois abarca boa parte dos professores e coordenadores que trabalham na Secretaria Municipal de Educação, além, é claro, dos alunos da rede municipal de ensino e se insere em um contexto no qual o currículo foi atualizado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a formação de acordo com a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 (LDB) (Brasil, 1996), trata da formação inicial e continuada no seu artigo 62 e prevê que União, Distrito Federal, Estados e Municípios promovam a formação inicial e continuada em regime de colaboração. Outros documentos legais também tratam da formação do magistério, como o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (PNE) (Brasil, 2014), que na meta 16 busca garantir a formação continuada aos profissionais da educação básica em sua área de atuação. Além desses, podemos citar ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que delineiam a formação de professores - inicial e continuada. As DCNs (BRASIL, 2019) para Formação Inicial de Professores foram aprovadas em dezembro de 2019 e as DCNs (BRASIL, 2020) para formação continuada em outubro de 2020. A forma como foi conduzido o debate dessas diretrizes e o seu conteúdo suscitaram diversas controvérsias em relação a elaboração desses documentos.

A formação continuada não é tema recente na educação, como afirma Gatti (2008, p. 58), ela ganha maior relevância a partir dos anos finais do século XX, segundo a autora,

Nos anos finais do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como requisito para o trabalho, a ideia de atualização constante em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A autora também observa que no Brasil, a educação continuada compreendeu “muitas iniciativas que, na verdade são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.” (Gatti, 2008, p. 58).

Consideramos ainda a abrangência da Formação da Cidade, tendo em vista que a SME-SP em termos de tamanho e profissionais envolvidos no ensino fundamental é a maior do país, com cerca de 60 mil professores que atuam na educação básica<sup>1</sup>, observando que também conta

---

<sup>1</sup> Fonte: SME Portal Institucional/notícias educadores. Metade dos professores da Rede Municipal de São Paulo é pós-graduada, com título de especialista, mestre ou doutor. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/metade-dos-professores-da-rede-municipal-de-sao-paulo-e-pos-graduada-com-titulo-de-especialista-mestre-ou-doutor/#:~:text=Segundo%20dados%20levantados%20pelo%20sistema,Bil%C3%ADngue%20para%20Surdos%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25/01/2023.

com oito escolas de Ensino Médio (EMEFM) e 6 (seis) Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos (EMEBS).

Compreender as concepções e os fundamentos que sustentam a proposta de formação continuada da prefeitura de São Paulo denominada Projeto Formação da Cidade é um tema relevante pela sua abrangência, pois se destina aos professores e professoras da rede municipal de ensino que se encontram em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e pelas suas implicações, considerando a formação de professores, o que se espera em termos de resultados em relação aos alunos e revelar tendências na formação de professores.

Em um contexto no qual se faz referência a mudanças na sociedade cada vez mais rápidas para justificar a atenção e as adequações na formação de professores, seja ela inicial ou continuada é preciso pensar: i) Quais interesses estão prevalecendo e orientando as reformas na educação e, em particular, considerando o nosso tema de estudo, na formação continuada? ii) Quais seriam os objetivos dessas mudanças na formação continuada de professores? iii) Quem ou quais setores se beneficiam com tais adequações? iv) Qual é o papel projetado para os professores, bem como qual o perfil desejado de profissional? O nosso pressuposto de pesquisa considera que a formação continuada de professores está sofrendo um processo de gerenciamento com o objetivo de atualização e controle do trabalho docente às exigências do mercado, ou seja, está sendo posicionada de forma a contribuir para adaptação da educação à sociabilidade capitalista. Dessa forma, a formação continuada deveria acompanhar tais mudanças inseridas no contexto de reformas neoliberais em que as privatizações avançam, inclusive na educação e o mercado, representado por organizações internacionais e locais (fundações e institutos) além de orientar as mudanças, atuam para construir consensos, inibir resistências e controlar a sua implementação.

Dessa forma, o nosso **objeto de pesquisa** se constitui no Projeto Formação da Cidade, compreende a formação continuada no município de São Paulo no ano de 2022, período de março a novembro e que foi oferecido para toda a rede direta, rede indireta e rede parceira, abrangendo desde o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio (faz parte da rede direta da prefeitura 8 (oito) escolas de ensino médio), delimitamos a nossa pesquisa as séries finais do ensino fundamental e a parte introdutória do currículo, comum a todos os componentes curriculares. A **questão que orienta a pesquisa** é: Que princípios e fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos orientam a Formação Continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo no contexto da implantação do Currículo da Cidade. A pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender os fundamentos filosóficos, pedagógicos e

políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade oferecido pela Prefeitura de São Paulo aos professores no período de março de 2022 a novembro 2022. Os **objetivos específicos** são:

1. Analisar o Currículo da Cidade, cuja atualização teve como base a BNCC, sendo o Projeto Formação da Cidade uma iniciativa para a implementação do currículo;
2. Analisar o Projeto Formação da Cidade da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, no contexto da implementação do Currículo da Cidade, tendo como base a legislação relacionada à formação continuada em nível federal e municipal e os documentos utilizados na formação;
3. Analisar os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade, que podem ser traduzidos como um “currículo” de formação continuada.

A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizamos como método de análise o materialismo histórico dialético. Procedemos a revisão de literatura, selecionando teses de doutorado que dialogam com o nosso objeto de pesquisa, revisão bibliográfica destacando autores que abordam a formação continuada de professores e pautamo-nos na legislação vigente que trata do tema, no âmbito federal e municipal e nos documentos oficiais que fazem referência ao Projeto Formação da Cidade do ano de 2022.

Gatti e Barretto (2009) baseadas em um levantamento de teses e dissertações entre 2000 e 2008, concluíram que o interesse pelo tema formação continua crescendo. Entre os temas abordados estão a relação entre a formação continuada e a prática do professor; políticas de formação continuada; formação continuada e as novas tecnologias da informação; formação de professores especialistas de disciplinas etc. Aproximadamente 50% das pesquisas estudaram os programas de formação das redes municipais de ensino do país.

Estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) compreendendo 2008-2010 com foco no estado da arte de formação de profissionais da educação na produção discente em teses e dissertações observa que a formação continuada é objeto que despertou pouco interesse de investigação dos doutorandos e mestrandos, as investigações desta categoria representam 12% dos 200 trabalhos analisados, ao comparar esses dados com os dados do período de 2003 a 2007, a constatação foi similar, somente 14% das 574 teses e dissertações estudadas abordavam a formação continuada. (Brzezinski, 2014, p. 116).

O tema da educação também é destaque nos estudos de organizações nacionais e das agências multilaterais e a formação de professores se torna peça chave nos discursos sobre a melhoria dos indicadores de qualidade. No cenário nacional, ganhou destaque o Todos pela

Educação que se apresenta como organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, sem ligação com governos ou partidos políticos e que apresenta como objetivo mudar a qualidade da educação básica no Brasil. Aglutinando diversas organizações e instituições de prestígio no mercado, essa organização exerce grande influência no cenário educacional brasileiro. Em 2016, publicou um estudo, em parceria com a Fundação Santillana e Editora Moderna com a coordenação de Luiz Fernando Abrúcio, abordando a formação de professores no Brasil<sup>2</sup>. Apresenta a avaliação de que a formação exerce grande impacto na aprendizagem, por isso a relevância da formação continuada é destacada considerando a precariedade da formação inicial. O estudo ainda considera que o tema da formação continuada não tem uma literatura extensa no Brasil. (Abrúcio, 2016, p. 16-20)

O Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Boston Consulting Group (BCG), publicaram, em 2014<sup>3</sup>, um estudo cujo foco é a formação continuada de professores no Brasil. Considerando que a capacitação dos professores é um elemento central para o desempenho dos alunos, apresentam os desafios, exemplos de boas práticas tanto de outros países como do Brasil, além de propor ações para acelerar a formação continuada.

A importância que a formação continuada adquiriu nos últimos tempos reverbera na proliferação de cursos com a finalidade de proporcionar formação continuada e em diversas modalidades. Almeida (2020) ao analisar as políticas da Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR), observa nos documentos analisados, que a formação continuada foi vinculada à atualização com as exigências da sociedade contemporânea e que desencadeou a proliferação de “[...] programas de formação continuada que, não raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente” (idem, ibidem, p. 287). Se um dos argumentos utilizados na defesa da formação continuada é a formação inicial insuficiente que não prepara o professor para a sala de aula e, portanto, exigiria uma complementação e não um aprofundamento do

---

<sup>2</sup> “A formação dos professores é uma das cinco frentes de política pública nas quais o Todos Pela Educação foca esforços desde 2010. Com o objetivo de contribuir para avançar no terreno das políticas públicas nesse campo, realizou em 2015 a pesquisa “Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, coordenada pelo professor Fernando Luiz Abrúcio, da Fundação Getúlio Vargas. Esta publicação é um resumo desse estudo, que analisou a literatura nacional e internacional existente e entrevistou em profundidade 55 especialistas na área.” Fonte: “Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”. Disponível em: [https://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao\\_de\\_professores\\_no\\_brasil\\_diagnostico\\_agenda\\_de\\_politicas\\_e\\_estrategias\\_para\\_a\\_mudanca\\_todos\\_pela\\_educacao.pdf](https://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf). Acesso em: 11/05/2023.

<sup>3</sup> Título do documento: “**Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores**”. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://web-assets.bcg.com/img-src/BCG%20e%20IAS\\_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil\\_Jul\\_2014\\_tcm9-75722.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://web-assets.bcg.com/img-src/BCG%20e%20IAS_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil_Jul_2014_tcm9-75722.pdf). Acesso em: 03/04/2024.

conhecimento e sua ampliação para acompanhar os avanços científicos, consideramos importante compreender e analisar que formação continuada está sendo oferecida aos professores, quais são os seus fundamentos e concepções, quais são os seus objetivos, em que condições é realizada, e o que se espera do professor após a formação.

Em nossa revisão de literatura encontramos teses que abordaram a formação continuada em diversas perspectivas, na próxima seção trataremos da revisão de literatura com mais acuidade, mas considerando as teses que trataram da formação continuada no município de São Paulo, percebemos que os temas se referem a formação continuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou durante o período da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), mas, o modelo de formação em rede, ampla, centralizada pela SME-SP e verticalizada, no formato da Formação da Cidade, não encontramos.

Dessa forma, ao elegermos a formação continuada de professores como tema, buscando compreender os fundamentos do Projeto da Formação da Cidade como objetivo geral de estudo, procuramos abordar questões que permeiam o trabalho do professor, o perfil de profissional que se deseja formar e contribuir para a atualização e o aprofundamento do tema em um contexto de crescimento do gerencialismo e do monitoramento do trabalho docente, enfim contribuir na compreensão dessa temática.

### **Estrutura da tese**

A tese foi estruturada em: seção 1. Introdução, momento que contextualizamos e problematizamos o objeto de pesquisa, situando-o em um contexto mais geral, ou seja, histórico e social e mais específico, inserido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo; o objetivo geral e os objetivos específicos. Seção 2 é o momento em que apresentamos os referenciais teóricos e metodológicos e o contexto histórico-social e a política de formação continuada de professores; as fontes de coleta de dados e as teses selecionadas que abordam a temática de formação continuada que têm aderência ao nosso objeto de pesquisa e a metodologia de análise das entrevistas. Seção 3 analisamos Currículo da Cidade no contexto da BNCC, os documentos e a legislação, o seu processo de implementação, bem como a Matriz de Saberes e os documentos que embasaram a atualização curricular. Seção 4 analisamos o Projeto Formação da Cidade, considerando o material recolhido durante o seu desenvolvimento, no período de 2022, ano em que se inicia a formação continuada em rede que é estudo desta tese, considerando a parte introdutória. Na seção 5 analisamos as entrevistas, ao final, apresentaremos as nossas considerações finais.

## 2 PERCURSO TEÓRICO - METODOLÓGICO

### 2.1 O contexto histórico-social e a política de formação continuada de professores

Não tendo a intenção de esgotar a contextualização nesta seção, buscaremos propiciar uma visão geral sobre a relevância que a educação (e particularmente a formação continuada) é alçada no cenário internacional e sua repercussão no cenário nacional, ao ponto de influenciar as políticas públicas, brasileira, mais precisamente a partir da década de 1970, a intenção é propiciar uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Para Martins, (2010) A formação de professores não é tema novo no cenário educacional brasileiro. Como objeto de pesquisa, os debates se ampliaram desde a década de 1970 e com maior destaque nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Recuando um pouco mais na história, no momento em que o mundo vivia uma polarização entre os Estados Unidos e a antiga União Soviética e analisando as ações do Banco Mundial (BM) e sua forte influência na educação, Lehr (1999, p. 26) esclarece que em meados da década de 1960, o BM, evidenciando sua preocupação com a pobreza, deu mais destaque a educação. Na década de 1970, o Banco considerava os investimentos em escolas primárias e secundárias de ensino geral um contrassenso e privilegiava a formação técnica e profissional, porém, já na década de 1980, há uma inflexão em relação ao ensino elementar, sendo mais enfatizado na década de 1990. A ideia subjacente, é a de que a educação elementar e a formação profissional são remédios contra o desemprego.

Outra instituição que consideramos atuante na definição de políticas educacionais para os países da periferia do capital é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa organização, assim como o BM, tem publicado vários documentos nos quais apresentam estudos, percorrendo diversos temas relacionados à educação, à situação educacional brasileira (e também de outros países) diagnosticando problemas, identificados de acordo com o que esperam da educação e as possíveis soluções que consideram mais viáveis de acordo com os seus propósitos.

Não podemos esquecer que a década de 1970 é marcada por uma crise estrutural do capitalismo que desencadeou, na década de 1980, o endividamento dos países periféricos e propiciou um campo aberto para as pressões das agências multilaterais, na intenção de promover ajustes e reformas de acordo com as suas propostas voltadas para privilegiar o setor privado e o mercado. O Brasil, inserido nesse contexto, deu os primeiros passos na reestruturação

do Estado na década de 1980, momento em que se iniciava a redemocratização do país que saía de uma ditadura militar. A reforma do Estado começou a ceifar os poucos e incipientes direitos conquistados por meio da luta de movimentos populares, ação de sindicatos, parlamentares e intelectuais que conseguiram introduzir, na Constituição Federal de 1988, alguns direitos sociais inexistentes no período anterior. As mudanças iniciaram nos governos dos presidentes Collor e Itamar, mas foi na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que as reformas se estruturaram, com os governos posteriores dando continuidade, diferenciando na profundidade e na velocidade. As reformas reconfiguraram o Estado brasileiro, considerado ineficiente e responsável pela crise. Sendo assim, criou-se um consenso de que era preciso promover grandes mudanças, mudar o papel do Estado, não mais como provedor, mas incentivador do setor privado na sua atuação em setores que antes estavam sob a responsabilidade do Estado. As reformas, consideradas necessárias e urgentes para “modernizar” o Estado, consistiam em o mínimo de Estado e o máximo de mercado, ampliando a atuação do setor privado e do terceiro setor (organizações sociais), considerados como modelo de eficiência em oposição à atuação do Estado, lento, ineficiente, prestador de um serviço caro e de pouca qualidade. As privatizações tornaram-se antídotos para combater a ineficiência do Estado e abriu-se caminho para a regulação e reconfiguração da atuação desses setores da sociedade, que, organizadamente, passaram a atuar nas políticas públicas, ao mesmo tempo em que se engajavam para promover a desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas.

Vieira (2001, p. 61) registra, no contexto dos anos de 1990, uma nova onda de acordos internacionais que evidenciam a importância atribuída à educação como campo propício para investimentos, nesse contexto três variáveis se combinam, a saber:

A primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação da região, a exemplo da Conferência de Kingston, Jamaica (1996). [...] Fazendo-se representar em todos esses encontros, o Brasil, torna-se, portanto, sócio da agenda definida em tais cenários.

A segunda variável, que expressa as políticas internacionais para a educação, se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano. Mais do que um simples revival, esta tendência se firma também a partir do desenvolvimento da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação, na definição de um novo panorama mundial. Nesse quadro se inscrevem contribuições como a da Cepal, concebida desde o início da década de noventa, configurada no documento Educação: eixo da transformação produtiva com equidade. [...]

A terceira variável diz respeito à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação, a exemplo do Unicef e do Banco Mundial. Este tem-se constituído uma significativa agência de recursos para a área de educação nos últimos anos e, por isto mesmo, objeto de maior atenção por parte da pesquisa em educação. (Vieira, 2001, p. 61)

Nesse cenário, grupos empresariais nacionais, posicionados como membros da sociedade civil e integrantes de instituições privadas, institutos, fundações, ONGs, consultorias, movimentos etc., se organizaram para atuar, de forma concertada, no direcionamento das políticas educacionais de acordo com os seus objetivos. Agregador de variadas instituições, inclusive de agências multilaterais como BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e atuando em rede, merece destaque o movimento Todos Pela Educação (TPE) fundado em 2006, pela sua abrangência e influência exercida na educação básica. Como revela Martins (2016, p. 116 - 117)

[...] Para compreender a complexa relação entre os sujeitos que fundam o TPE e os governos é preciso ter em mente que a participação desses sujeitos em várias instâncias decisórias demonstra mais do que a importante (e necessária) capilaridade desse grupo em diversas áreas da sociedade. Exemplos dessa participação podem ser conferidos a partir da atuação dos sócios-fundadores do TPE em instâncias decisórias, tais como MEC, Inep e Secretarias de Educação; ou instâncias consultivas, como CNE, Consed e CDES e, simultaneamente, em entidades de classe, como Fiesp, Febraban, CNI; e, diversas organizações do terceiro setor e associações empresariais, tais como Gife, Instituto Ethos, fundações e ONGs das mais variadas; organismos internacionais, como Unesco, BM, BID, Preal; além de, evidentemente, sua participação em grupos empresariais de grande poder econômico. [...], o entrelaçamento entre um setor do empresariado e o Estado (governos e aparelho) facilita a difusão de ideias, informações, avaliações e análises que, não sem contradições, vão direcionando a reforma da educação do país.

Não deixam também de atuar na elaboração e implementação de projetos e programas, dentro, é claro, de suas perspectivas que envolvem discursos de melhoria da qualidade do ensino. Um exemplo dessa proximidade de atuação entre esses grupos e instituições com governos, ocorreu no estado de São Paulo no ano de 2021, foi o Mapeamento Socioemocional dos Profissionais da Rede Seduc-SP, feito em parceria com o Instituto Ayrton Senna (integrante do TPE); em um primeiro momento, a pesquisa foi realizada com os professores, depois a Seduc-SP abriu o instrumento para todos os servidores. No site da Secretaria de Educação de São Paulo em 09/11/2021, consta que:

A pesquisa vai gerar informações para auxiliar a implementação de políticas mais focadas no desenvolvimento socioemocional dos profissionais da rede, com ações que os apoiem profissionalmente e em suas atividades cotidianas,

de acordo com as suas potencialidades e necessidades. Além disso, é um instrumento que nos dá mais subsídio para alimentar o desenho das trilhas formativas em desenvolvimento pela Efape<sup>4</sup>, explica Bruna Waitman, coordenadora da Efape.<sup>5</sup>

O IAS atua em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) em uma pesquisa que visa obter dados para subsidiar a formação em desenvolvimento socioemocional pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape). Interessante notar como essas instituições têm inserção nos governos, no caso, o estado de maior poder econômico do Brasil. Outro ponto que consideramos apropriado mencionar é a confluência teórica das produções dessas organizações, tendo como parâmetro as destacadas para fins desta pesquisa, as ideias convergem em muitos aspectos, destacamos um que supomos ser central para o amalgamento e fundamento das proposições que é a teoria do capital humano, cujo conceito, segundo Frigotto (2010, p. 51)

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais no futuro. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Um de nossos pressupostos é de que a teoria do capital humano pode ser um dos fios condutores ou uma das métricas com que se aplaina muitas das avaliações e proposições desses setores, pois busca explicar dois aspectos, um do ponto de vista social e outro do ponto de vista individual: o desenvolvimento (ou o atraso) econômico dos países e o sucesso (ou fracasso) individual expresso por diferenças de renda e mobilidade social. O outro é a ascensão do neoliberalismo que tem como parâmetro o mercado para guiar a economia e a política.

Lombardi (2016, p. 80-81) avalia que a preocupação da burguesia com a educação, ocorreu em duas vias, pela teoria do capital humano e pela onda neoliberal, que ganhou proporções avassaladoras e hegemonizou as políticas mundialmente. Para o autor, o neoliberalismo se caracteriza menos como uma teoria econômica (e política) e mais como um movimento ideológico produzido pelas frações mais conservadoras da intelectualidade orgânica

---

<sup>4</sup> Efape – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-promove-estudo-com-mapeamento-socioemocional-dos-profissionais-da-rede/>. Acesso em 21/01/2023.

da burguesia, após a Segunda Guerra Mundial, mas que passou a ser politicamente adotado somente nos anos de 1970.

Frigotto (2011, p. 24) discutindo a teoria do capital humano e a sua atualização no neoliberalismo, nos alerta que “As noções, categorias ou conceitos são instrumentos de linguagem que servem tanto para nos ajudar entender como a realidade social e humana se produz, quanto podem servir para mascarar o sentido real desta realidade”. Compreende que, a partir da década de 1970, termos como: sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogias das competências, empregabilidade e empreendedorismo e capital social. Esses termos começam a fazer parte da sociedade e na educação, tendo como carro chefe a teoria do capital humano que agora foi remodelada, para se adequar ao novo contexto do capitalismo. A sociedade não é mais aquela que previa direitos sociais, agora “Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita” (idem, *ibidem*, p. 26). Assim, sociedade do conhecimento se refere a ilusão de que a tecnologia possa combater as desigualdades e a sociedade de classe. Qualidade total pressupõe um trabalhador que em menor tempo e seguindo prescrições possa produzir mercadoria que favoreça a competitividade. A empregabilidade, diferentemente do emprego que garante alguns direitos, pressupõe o fim do emprego com o objetivo de maior competitividade, nesse sentido está no mesmo patamar da flexibilidade que pressupõe maior exploração do trabalho. Com relação à competência e à pedagogia das competências, o autor faz uma distinção, enquanto a primeira consiste em executar uma tarefa prevendo o seu resultado, nesse sentido não há nada a se opor em relação ao termo competência, já em relação à segunda

[...] a *pedagogia das competências* deriva de relações sociais concretas de ultraindividualismo, desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Víncula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem, ou ao menor, custo para o empregador. Daí que para o sucesso desta pedagogia implica, também, dismantlar a organização sindical e postular a negociação direta do trabalhador com o empregador. A pedagogia das competências, como analisa Ramos (2002), constitui-se por processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho (idem, *ibidem*, 27-28, grifos do autor).

A valorização do empreendedorismo busca direcionar o trabalhador que não consegue emprego, por diversos motivos, a buscar a sobrevivência por conta própria. Nesse contexto, os

sindicatos são atacados como forma de desarticular a organização dos trabalhadores. O autor ainda considera que, no contexto atual, a teoria do capital humano e as noções dela derivadas busca “ajustar os sistemas educativos, da educação infantil à pós-graduação a essa lógica destrutiva produtivista. Os critérios mercantis estão cada vez mais arraigados na organização da escola, nos conteúdos, nos métodos pedagógicos e nos processos de controle e de avaliação”. (Frigotto, 2011, p. 29-30)

No nosso entendimento, a compreensão do cenário educacional atual não pode prescindir da análise dessas duas vias, teoria do capital humano e neoliberalismo, nas quais se assentam a elaboração e atuação econômica e política da burguesia na contemporaneidade e quem tem desdobramentos, como pudemos verificar, no currículo e na formação de professores.

## **2.2 Conceitos e concepções sobre formação continuada de professores**

Neste tópico, abordaremos alguns conceitos e concepções que são utilizados para designar (apesar de suas diferentes nuances) a formação continuada de professores.

Alguns termos usados para se referir à formação continuada acabaram em desuso, enquanto outros ganharam destaque. Assim, encontramos diferentes terminologias, como: formação permanente, desenvolvimento profissional, formação continuada, etc , podendo, cada uma delas, expressar diferentes concepções e orientações em relação ao tema. Marin (2019, p. 105) refletindo sobre a terminologia utilizada em torno da educação continuada, destaca os seguintes termos para análise: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada”, acrescentamos, ainda, o desenvolvimento profissional.

O termo reciclagem foi muito utilizado na década de 1980, não só na educação, mas também em outras áreas. Atualmente o termo está em desuso devido às discussões sobre o seu significado e a especificidade do trabalho educativo. A reciclagem implica transformação substancial, podendo o material assumir outra forma ou mesmo outra função, não se aplicando para pessoas e, conseqüentemente, na educação, em que os saberes dos profissionais não podem ser ignorados. Já o termo treinamento que ainda é utilizado, inclusive na área da educação, aponta para a ideia de tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades. O termo se torna inadequado quando se pensa nos processos de formação continuada como treinamento envolvendo ações com finalidades mecânicas, pois não se está modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas e sim educando pessoas pautadas pelo uso da inteligência. Em

relação ao termo aperfeiçoamento pode ter como sentido tornar perfeito ou completar (Marin, 2019).

Considerando o processo educativo, é inadequado pensar em tornar alguém perfeito ou de completar alguém sem negar a raiz da educação que é a educabilidade do ser humano. Por outro lado, é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução. O termo capacitação, quando entendido como tornar capaz, habilitar, parece ser adequado à educação continuada, uma vez que para se exercer as funções educativas é preciso que as pessoas se tornem capazes e tenham condições de desempenho para exercer a profissão. No entanto, quando o termo se refere a convencer ou a persuadir se torna inadequado, os profissionais em educação não devem ser persuadidos ou convencidos, eles devem conhecer, analisar e criticar as ideias, ou aceitá-las, mediante o uso da razão. Uma consequência dessa visão é a venda de pacotes educacionais ou propostas que são aceitas sem criticidade (Marin, 2019).

Em relação aos termos educação permanente, formação continuada e educação continuada, a autora entende que podem ser colocados em um único bloco, pois remetem à pesquisa em educação, à formação de professores, a compromissos institucionais educacionais e aos profissionais que atuam na área da educação e apresentam como eixo central o conhecimento. Algumas nuances, porém, são apontadas. A primeira (educação permanente) apresenta a ideia de educação como processo que se estende no decorrer da vida em contínuo desenvolvimento, implica autoavaliação, autoformação e autogestão. A formação continuada refere-se a uma atividade conscientemente proposta e direcionada para a mudança. E, por último, a concepção de educação continuada, que para a pesquisadora apresenta uma visão mais completa, mais aceita e valorizada, sobretudo quando está ligada a processos que compreendem o local de trabalho, de forma contínua, sem interrupções, tornando-se uma prática social de educação que potencializa os saberes dos profissionais. (Marin, 2019).

Franco (2019, p. 98), discutindo a formação continuada de professores e refletindo sobre as terminologias usadas de educação continuada e formação continuada, esclarece que “é o sentido epistemológico de formação, que no meu entender, é por natureza permanente e se faz de forma continuada, sendo algumas vezes em serviço (no local de trabalho) e outras, na vida e nas circunstâncias do sujeito professor”. Dessa forma, entende formação continuada como um processo dialético no qual “as circunstâncias se multideterminam” (idem, ibidem). A autora ressalta que a formação continuada não é para suprir o déficit da formação inicial, ela deve ser integrada à vida, favorecendo o autoconhecimento e autoformação (idem, ibidem).

Gatti e Barretto (2009) consideram que a formação continuada, durante um período, teve como objetivo a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos, porém os problemas nos cursos de formação inicial de professores ensejaram também uma concepção de formação continuada compensatória tendo em vista as lacunas da formação inicial. As pesquisas na área de identidade profissional dos professores contribuíram para que o conceito de formação continuada fosse se alterando, abarcando a trajetória profissional do professor, compreendendo o início até o período em que o professor consolida a sua experiência profissional.

Outro termo utilizado é o desenvolvimento profissional, Day (2001, p. 20 - 21) assim entende desenvolvimento profissional,

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Davis (2012) em um estudo que busca verificar como estados e municípios tratam a formação continuada de professores, constata a diversidade de abordagens que também revelam concepções de formação continuada de professores. Citando as ideias de Fullan (1993), Davis (2012) destaca que,

“Para o autor é preciso construir um novo conceito de desenvolvimento profissional, no qual o termo passe a significar aprendizagem contínua dos docentes, para que eles ofereçam a seus alunos um ensino sempre melhor. Assim conceituado, o desenvolvimento profissional busca aprimorar os conhecimentos e a atividade dos professores para ampliar os horizontes de alunos que vivem sob circunstâncias muito complexas que, pode-se dizer, chegam mesmo a ser caóticas.” (Davis, 2012, p. 19)

No trecho acima, o conceito de desenvolvimento profissional passa a significar aprendizagem contínua, essa formulação vai ao encontro da expressão *aprendizado ao longo da vida* que como observa Laval (2004, p. 47), “Em íntima ligação com o uso especial do termo ‘formação’, a expressão ‘aprendizado ao longo de toda a vida’ lançada desde os anos 1970 e retomada em 1996 pela OCDE, tona-se um dos discursos dominantes”. O autor destaca que, essa palavra de ordem valorizada pela OCDE, Comissão Europeia e Unesco, pode ser considerada justa em um primeiro momento, mas é preciso atentar para o sentido e uso que essas instituições

e governos propõem e suas consequências, apresentando um sentido utilitarista que busca alcançar competitividade, por meio de competências que favoreçam, sobretudo, o aprender a aprender. Dessa forma, Laval alerta para os perigos do novo paradigma quando é interpretado na lógica do capital humano, aponta também para a flexibilização da formação associada ao processo contínuo de adaptação (Laval, 2004).

Rodrigues (2014, p. 208) também aborda o tema da educação ao longo da vida, destacando o papel da UNESCO, que por meio de publicações, na década de 1960, fez “referência à educação ao longo da vida como princípio educativo e meio para a solução da ‘crise mundial da educação’, constatada como corolário do aumento massivo da população a requerer entrada nos sistemas educacionais.” Segundo a autora, na década de 1970, a defesa da educação ao longo da vida também é apresentada como “antídoto para um processo de ‘desumanização’, mediante o anúncio de uma ‘crise social’” (idem, ibidem). Conforme a autora, a educação ao longo da vida permaneceu na década de 1980 e mais acentuadamente na década de 1990, expressando a ideia de construção do “novo projeto para o século XXI”, ao mesmo tempo em que apresentava críticas à educação, a provisoriedade do conhecimento e o anacronismo do currículo (idem, ibidem).

Uma síntese geral e considerando os autores mencionados, nos permite inferir que a formação continuada de professores apresenta a tendência de considerar a formação inicial como insuficiente para atender as demandas da profissão docente, nesse sentido, depreende-se uma concepção de formação continuada para suprir o déficit da formação inicial, com a expectativa de melhorar o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, há autores que, como mencionados acima, apresentam críticas à aprendizagem ao longo da vida ou mesmo educação ao longo da vida, alertando para as armadilhas que esses conceitos e suas concepções podem carregar e as implicações nas políticas educacionais, formação de professores e para o trabalhador.

Para fins deste trabalho utilizaremos o termo Formação Continuada, entendendo que é o termo adotado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e mais recorrente nos trabalhos acadêmicos, na legislação e também por vários pesquisadores que estudam formação de professores, podendo estar relacionado, em nossa compreensão, tanto à formação em serviço quanto à formação em nível de pós-graduação, pressupondo unidade entre teoria e prática, sólida formação teórica e metodológica, possibilitando, assim, a autonomia do professor.

### 2.3 O que nos revela a revisão de literatura e bibliográfica

Considerando o nosso objeto de pesquisa o Projeto Formação da Cidade no Município de São Paulo, iniciamos a busca por produções de teses de doutorado que se relacionassem com o nosso estudo. Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170), ao se referirem à revisão de literatura ou revisão bibliográfica, esclarece,

Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos, etc.) e a partir de sua análise permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida.

Consultamos, assim, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também o repositório de universidades como: Universidade de São Paulo (USP), Unicamp e Universidade de Brasília (UNB), durante o primeiro semestre de 2022, considerando as teses de doutorado produzidas no período de 2015 até o início de 2022. Utilizamos os seguintes descritores: I) Formação Continuada de Professores, obtendo 539 resultados; II) Formação Permanente de Professores, obtendo 11 resultados e III) Desenvolvimento Profissional de Professores com 112 resultados. A primeira leitura foi realizada a partir dos resumos, focando nos temas abordados e no objeto de pesquisa. Foram excluídos os trabalhos que não tratavam da formação continuada de professores da educação básica e também as pesquisas que abordavam a formação continuada na Educação Infantil. Por esse critério foram selecionadas nove teses de doutorado, considerando o período de 2015 a início de 2022, com o objetivo de analisar produções recentes.

Como nos mostra Alves-Mazzotti (*apud* Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 170), “A revisão de literatura ou bibliográfica apresenta, então, dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa”, sendo organizado por procedência, como, por exemplo, teses e dissertações. Com esse objetivo, iniciamos as leituras na íntegra das teses selecionadas e, a partir dessas leituras, buscamos sintetizar os resultados e extrair informações que consideramos importantes para a aproximação com o nosso objeto de pesquisa para melhor compreendê-lo: *Contextualização da formação continuada de professores; Tendência de perfil de professore que se almeja formar na atualidade; Formação continuada de professores na perspectiva dos pesquisadores e Formação continuada de*

*professores no município de São Paulo*, de forma a contribuir com a constituição do nosso trabalho e também no referencial teórico.

Dessa forma, acreditamos que a relevância de nossa pesquisa está na perspectiva de contribuir para uma melhor compreensão da formação continuada de professores a partir da análise do Projeto Formação da Cidade, destinado aos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 2022 e, dialeticamente, abordar o Projeto Formação da Cidade a partir da perspectiva mais ampla do tema formação continuada de professores, sem perder de vista a formação humana, a educação e a escola.

No quadro a seguir, apresentamos as teses selecionadas, destacando: ano de produção; título; autor e programa e, posteriormente apresentamos os registros realizados de cada tese selecionada, procurando extrair as informações pertinentes para a nossa pesquisa sobre formação continuada de professores.

#### **Quadro 1 – Seleção de Teses de Doutorado - Formação Continuada de Professores**

<b>Teses de doutorado - Formação Continuada de Professores 2017-2022</b>				
<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>
1	2017	A formação por Competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização docente.	Juliana Trindade Barbaceli	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) Departamento de Psicologia da Educação
2	2018	A Formação Docente na Contemporaneidade: do sintoma à possibilidade.	Carmem Lúcia Rodrigues Alves	Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração Psicologia e Educação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)
3	2018	Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores	Helen Danyane Soares Caetano de Souza	Universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação
4	2019	Emancipação Humana e Educação escolar: perspectivas para a Formação de Professores	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da

				Universidade de Brasília (UnB)
5	2019	Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente	Márcia Luzia dos Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina
6	2019	A Formação <i>Stricto Sensu</i> como Formação Continuada na Educação Básica: contexto, pressupostos e possibilidades	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB)
7	2019	Formação permanente freiriana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA da DRE Pirituba–Jaraguá (SP)	Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto	Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
8	2020	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades	Renato Barros de Almeida	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Unb)
9	2020	Formação Continuada de Professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas	Fábio Brazier	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)

No tema formação continuada de professores elencamos quatro categorias de análise das teses selecionadas para a revisão de literatura: *Contextualização da formação continuada de professores*; *Tendência de perfil de professore que se almeja formar na atualidade*; *Formação continuada de professores na perspectiva dos pesquisadores* e *Formação continuada de professores no município de São Paulo*.

Iniciando pela categoria *Contextualização da formação continuada* reunimos o primeiro grupo de teses que entende que a formação continuada se realiza em um contexto no qual a reforma do Estado brasileira, a partir da década de 1990, conduz a mudanças na educação brasileira, articuladas, por meio de adesão do Estado, com recomendações de agências multilaterais como Banco Mundial e UNESCO. Nesse contexto se coloca a perspectiva para a

adaptação, com destaque para individualismo, a meritocracia, a eficiência, a produtividade, a competição, o consumo e a padronização. Esse contexto foi identificado por Barbaceli (2017), Alves (2018), Lima (2019), Santos (2019), Oliveira (2019), Lima (2019), Almeida (2020) e Brazier (2020).

Barbaceli (2017) considera que o modelo de formação por competências emerge no contexto do neoliberalismo. Santos (2019) observa que há “uma transferência na execução direta e condução intelectual das políticas que se referem à educação básica, basta pensarmos na presença constante do Movimento Todos pela Educação na condução das políticas para a educação básica por intermédio do MEC”. (Santos, 2019, p. 159)

Oliveira (2019) apoiada em Neves (2013), verifica que com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, tornou-se importante assegurar que o professor se constitua como intelectual orgânico da pedagogia hegemônica.

Souza (2018) considera que a necessidade da mudança na formação de professores decorre da necessidade de atender ao novo tipo de escola e de sociedade.

A categoria *Tendência de perfil de professor que se almeja formar na atualidade*, o professor reflexivo, baseado na prática reflexiva, cujo principal formulador é Donald Shön, constitui a tendência de profissional para Barbaceli (2017), Lima (2019), Santos (2019). Brazier (2020) considera dois modelos que se opõem e que estão em disputa: o primeiro refere-se à pedagogia pragmática centrada na noção de competência, na adaptação, nas demandas do mercado e de empregabilidade, condizente com a ideologia neoliberal; o segundo, refere-se à pedagogia crítica, cuja defesa está na reflexão sobre a prática.

Barbaceli (2017) ainda destaca além do professor reflexivo, o professor gestor. Coadunam, assim, o modelo de professor reflexivo e de professor gestor, sua formação pressupõe que seja capaz tanto de gerenciar os processos educativos quanto investir no seu desenvolvimento profissional, para dar conta da imprevisibilidade do contexto atual. Assim, a profissionalização docente envolve o desenvolvimento de competências, bem como sua mobilização para o desenvolvimento de competências nos discentes. Mas, ao mesmo tempo em que o modelo de formação por competências aparece como valorizador da profissionalidade docente, seu efeito é o oposto.

Lima (2109) chama a atenção para a sobreposição da prática em relação à teoria, constituindo-se, assim, a epistemologia da prática. A formação de professores também absorve essa tendência de valorização da prática, aludindo ao professor reflexivo, professor pesquisador da própria prática etc., como meio para encontrar soluções para os problemas pedagógicos.

Perspectiva também presente em Almeida (2020). Santos (2019) aponta as pedagogias emergentes que têm no cotidiano sua estrutura, assim, “evidencia a ‘epistemologia da prática’, o construtivismo, as pedagogias ativas, e a pedagogia das competências” (SANTOS, 2019, p. 166).

Para Alves (2018) com as mudanças e as novas exigências para o exercício da docência, atualmente prevalece a formação profissional prática. Pinto (2019) também aborda a formação direcionada à prática docente, estímulo a formação em serviço em detrimento à formação inicial.

Oliveira (2019) baseada em Veiga (2012), informa que a concepção de formação continuada está vinculada a um caráter técnico-profissional, racionalidade técnica ligada ao neoliberalismo, sendo esse modelo de formação uma opção política e teórica, visando a formação do prático, do tecnológico, o professor que faz, mas não tem acesso aos fundamentos do fazer, além disso está restrito ao cotidiano da escola e imune à realidade social mais ampla.

Na categoria *Formação continuada de professores na perspectiva dos pesquisadores* encontramos um grupo que defende a formação humana, com a apropriação da cultura como alternativa para a formação de professores, como Barbaceli (2017), Lima (2019). Santos (2019) ressalta a perspectiva da formação para a emancipação humana.

Oliveira (2019) defende a formação *stricto sensu* para a formação continuada de professores da educação básica. Almeida (2020) expõe sua concepção de formação continuada como “proposta intencional, planejada e pensada a partir de uma ação humana transformada – práxis”. (idem, ibidem, p. 78).

Lima (2019) observa ainda que a formação de professores deve abordar também pedagogias contra-hegemônicas, incluindo Pistrak, Krupskaya, José Martí, não limitando-se, por exemplo, a Dewey e Piaget, evidenciando que há outras propostas alternativas que não se choca com a função ontológica da escola, mas com a sociedade capitalista. Pinto (2019) considera que a proposta de formação permanente freiriana como contra-hegemônica e pode ser utilizada em diferentes modalidades e níveis de ensino.

Outro grupo destaca a formação na linha do professor reflexivo, como Alves (2018) que ressalta as potencialidades do professor reflexivo e protagonista, na medida em que não vê o professor como um simples executor, mas adverte que “Quando o praticismo se torna o objetivo, ocorre a valorização da prática para a construção do saber, desenvolvendo um princípio individualista que se utilizaria da reflexão com a finalidade de solucionar problemas práticos”. (idem, ibidem, 2018, p. 73). Brazier (2020) propõe uma formação baseada na

epistemologia da prática, a valorização da prática do professor como elemento importante para a análise, o lócus privilegiado da formação é a escola, no trabalho coletivo que possibilita o exercício reflexivo e a “articulação prática-teoria-prática” (Brazier, 2020, p. 71).

Caetano-Souza (2018) anuncia a possibilidade de utilização do método coaching na formação de professores em todos os âmbitos.

A última categoria formação continuada de professores no município de São Paulo, encontramos duas teses: Alves (2018) e Pinto (2019). Alves (2018) discuti a formação continuada proporcionada por especialista e a formação continuada realizada pelos professores coletivamente na escola, considerando o Ensino Fundamental II, o estudo envolve uma escola pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Observa que a formação pensada pela SME-SP tem como eixo central a didática envolvendo reflexão e avaliação.

O eixo estruturante para o trabalho do professor, segundo os parâmetros da SME, é o conhecimento didático, ou seja, a prática e a técnica. A reflexão feita recai sobre a ação dessa prática técnica, com o intuito de levar o professor a avançar, a pensar como os estudantes estão aprendendo, quais os conhecimentos possuem e como é possível intervir para mudança e avanço da aprendizagem, sempre considerando a diversidade da sala de aula. Na verdade, trata-se de uma reflexão sobre os procedimentos didáticos, ou seja, sobre como esse professor pode pensar e realizar seus encaminhamentos. A avaliação é um elemento fundamental para SME. É através dela que a Secretaria informa ao professor ser possível perceber se os objetivos estão sendo atingidos, pois existem metas a cumprir, já que é preciso verificar se a didática está sendo utilizada adequadamente pelos professores em sala de aula. Dessa situação se retira a importância de planejar as pautas a serem consideradas na formação de professores. Além da elaboração de um plano didático para o aluno, deve-se também preparar um plano didático que atinja a prática docente. A formação deve ter seu conteúdo abordado de diferentes formas e perspectivas, a fim de promover aproximações sucessivas junto ao objeto tratado, para que os professores se apropriem efetivamente do conteúdo (Alves, 2018, p. 152).

Pinto (2019) cujo estudo se propôs a demonstrar que a proposta da Gestão de Paulo Freire permanece na RME-SP, considera, apesar das contradições identificadas, que o pensamento de Paulo Freire pode ser constatado pelas “orientações, proposições e ações formativas que visam fomentar a reflexão crítica e coletiva dos educadores de EJA a respeito de sua ação pedagógica, tendo como horizonte, a construção de uma educação emancipatória”. (PINTO, 2019, p. 195).

Na revisão de literatura muitas teses explicitam o contexto neoliberal e a reforma do Estado brasileiro como momento de mudanças para a educação básica, identificamos a prevalência do modelo de “professor reflexivo” e da epistemologia da prática como tendências

hegemônicas na formação continuada de professores. Constatamos também a presença de uma formação voltada para constituição de professores gestores, instrumentalizados por teorias inscritas na pedagogia das competências. Muitos pesquisadores apontam para importância da formação humana, ou mesmo a emancipação humana, da relação entre teoria e prática e também pesquisadores que consideram o potencial do professor reflexivo para a formação continuada.

Em relação às duas teses relacionadas à formação continuada no município de São Paulo, Alves (2018) trata da formação em horário coletivo e constata o eixo da didática como estruturante das orientações de SME-SP, essa observação vai ao encontro do que observamos no Projeto Formação da Cidade, oferecido em 2022, o eixo comum para todas as disciplinas do Ensino Fundamental II, também se concentrou na didática. Nesse sentido, podemos concluir que o eixo da didática permanece na formação continuada em rede da SME-SP, bem como o modelo de “professor reflexivo”.

Pinto (2019) considera a presença do pensamento freiriano nas ações formativas, com base na reflexão crítica e coletiva dos educadores na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de uma educação emancipatória.

Concluimos esse item, salientando que a revisão de literatura proporcionou uma verificação da conjuntura na qual se desenvolve atualmente a formação continuada de professores, as tendências de formação continuada considerando o tipo “ideal” de professores, bem como a perspectiva formativa dos pesquisadores. Por fim, as duas teses que discutem a formação continuada no município de São Paulo nos permitiram uma aproximação maior com o nosso objeto de pesquisa, tendo em vista a constância da didática na formação continuada de professores.

## **2.4 Pressupostos condutores de nossa análise na pesquisa**

Quando indagamos que princípios e fundamentos pedagógicos orientam o processo de Formação Continuada realizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo no contexto da implantação do Currículo da Cidade e como essa formação é apreendida na prática dos docentes, estamos cientes de que esse o modelo de formação continuada assumido não é o único, isso quer dizer que outros modelos foram excluídos, da mesma forma que, quando se opta por um modelo, direciona-se o currículo de formação para um determinado perfil de professor que se deseja formar. Por isso, pensamos ser importante situar esse debate a partir de três pressupostos que estarão presentes ao longo desse trabalho.

Primeiro, consideramos que a educação não é neutra e comporta interesses muitas vezes não declarados e que precisam ser desvelados para a compreensão do problema apresentado. Como declara Saviani (2013 p. 49):

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade.

Segundo, a educação é parte de uma sociedade, mas não é o fator determinante de superação dos problemas sociais, portanto não compactuamos com a ideia de que a educação é fator decisivo para diminuir ou mesmo equalizar, por exemplo, as desigualdades econômicas e sociais, antes, a educação é determinada pelas relações capitalistas de produção. Mas essa constatação não inviabiliza o potencial transformador da educação na sociedade de classes. Duarte (2010, p. 34-35) ao debater as ideias comuns às pedagogias hegemônicas da atualidade, considera que embora alguns defensores dessas pedagogias façam críticas a aspectos da sociedade capitalista, “tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital”.

Terceiro diz respeito à divisão social do trabalho. Segundo Marx e Engels (2011, p. 96), a indústria moderna transforma constantemente a base tecnológica de produção e conseqüentemente as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho, inevitavelmente, atinge todos os trabalhadores na sociedade capitalista, deslocando capital e trabalhadores de um ramo para outro da produção. “Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas”. (Marx, Engels, 2011, p. 96-97).

Na formação de professores, a divisão social do trabalho se faz presente quando se pensa uma formação centrada na prática, em que o professor se torna em executor de tarefas pensados por especialistas, ou seja, a formação se limita ao saber-fazer, sem proporcionar ao professor conhecimentos mais aprofundados. No livro *Textos sobre Educação e Ensino* com a Coordenação de José Claudinei Lombardi, (2011, p. 16), na introdução, podemos ler,

[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana.

Nesse sentido, entendemos que a divisão social do trabalho ultrapassa os limites de um país e se estende globalmente com a divisão internacional do trabalho, como nos esclarece Evangelista, Shiroma (2007, p. 533), ao discutirem a formação docente no contexto da reforma do Estado brasileiro que teve início na década de 1990 e baseadas no conceito de Roger Dale de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)

Na esteira de Dale, podemos pensar que se não se pode homogeneizar os países ou regiões, posto que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho, também não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados.

Dessa forma, consideramos pertinente esse terceiro pressuposto para a nossa análise, tendo em vista que a divisão social do trabalho se constitui como um dos determinantes na formação dos professores em que se busca a separação entre as tarefas de concepção e as tarefas de execução.

No próximo ponto, discorreremos sobre o método e procedimentos metodológicos que utilizaremos em nossa análise

## **2.5 Abordagem epistemológica da pesquisa**

### **2.5.1 O materialismo histórico-dialético como método de análise**

Gamboa (2012) inspirado em Bachelard (1989) considera que o pesquisador, não só produz diagnósticos e resultados em sua investigação, mas, apresenta, também, uma teoria do conhecimento e uma filosofia, uma forma de relacionar sujeito e objeto do conhecimento e evidencia uma visão de mundo. Neste momento, procuramos elucidar o método de análise de nossa pesquisa e evidenciar o nosso posicionamento, a nossa postura em relação à realidade, ou seja, a nossa visão de mundo. Isso porque o método, na concepção materialista histórica, está

ligado a uma visão de mundo, essa postura antecede ao método, que pode ser considerado como uma espécie de mediação no processo de elaboração do conhecimento. (Frigotto, 2000).

Entendemos que o nosso objeto de pesquisa se insere em um campo que está embricado com a sociedade e o processo histórico, não podendo ser isolado desse contexto que é imprescindível para a sua compreensão e análise. Por isso, a nossa opção é pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD), por entender que o nosso objeto de pesquisa, como um fenômeno social, precisa, para melhor ser compreendido, ser situado historicamente, bem como ser compreendido nas relações contraditórias estabelecidas no seio da sociedade, ou seja, a educação como uma prática social e as políticas a ela relacionadas trazem em seu bojo disputas que condensam e delineiam os fundamentos das políticas educacionais. Nesse sentido, consideramos que MHD representa o método de análise com maior potencial para o desvelamento do fenômeno social (desvelamento do real), ou seja, explícita, na sociedade capitalista, as relações sociais de poder, de exploração que expressam as contradições sociais da produção e reprodução da vida.

A sociedade capitalista se ancora na propriedade privada e na divisão social do trabalho atravessados pelos antagonismos de classe e sob o invólucro da ideologia da classe dominante. O MHD possibilita o desvelamento dessas relações, e a aproximação do real com o objetivo de compreender o objeto de pesquisa. Marx e Engels (2007, p. 86-87) nos informam que seus pressupostos são reais, “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação”.

Frigotto (2010) nos mostra a importância do método histórico-dialético, ao considerá-lo como instrumento para superar a circularidade da teoria do capital humano, posto que veicula a visão da classe dominada. “Método que é a um só tempo instrumento de produção de conhecimento do real e instrumento de intervenção prática neste mesmo real”. (Frigotto, 2010, p. 65). Portanto ao adotar o MHD, estamos também nos posicionando junto àqueles que assumem a perspectiva de transformação social, no sentido de superação da sociedade capitalista, baseada na propriedade privada, na opressão e na exploração pela classe dominante, como nos mostra Netto (2011, p. 10) “[...] a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário [...]”.

Netto (2011) esclarece que, para Marx, o método é o caminho para se chegar ao conhecimento teórico, parte-se da aparência do objeto, para se chegar a sua essência, ou seja, sua estrutura e dinâmica, o pesquisador, utilizando procedimentos analíticos e síntese, reproduz, no plano ideal, do pensamento, a essência do objeto. Ressalta-se que “O objeto da pesquisa tem

[...] uma existência objetiva que independe da consciência do pesquisador.” (idem, ibidem, p.22).

Ao abordar o método MHD, Frigotto (1997) destaca que a dialética está situada no plano da realidade e da história, relações conflitantes e leis que envolvem construção, desenvolvimento e transformação. Ao pensamento cumpre “trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real, [...] a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência”. (idem, ibidem, p. 75)

A relação entre sujeito e objeto, no processo de produção de conhecimento não é de externalidade, mas isso não inviabiliza a objetividade do conhecimento teórico.

Isso significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, [...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa - e a teoria que dela resulta - da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade” [...] Entretanto, essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*. (ibidem, p. 23, grifos do autor).

Em nosso caso, essa observação é particularmente importante, pois mantivemos proximidade com o objeto de pesquisa, seja trabalhando na rede municipal de ensino de São Paulo, seja como participante do Projeto Formação da Cidade, como professora. A proximidade com o contexto, a relação sujeito/objeto, como observamos acima, não impossibilita a objetividade da pesquisa e o conhecimento do objeto por meio do método de análise. Convém observar que a conclusão da pesquisa é sempre provisória.

Ciavatta (2016, p. 210) alerta para o que se busca quando se fala em aproximação da realidade por meio da construção histórica, que é a busca de conexões que explicam os nexos e significados do real e conduzem a construção de totalidades sociais, conforme o objeto de estudo e conclui,

Neste sentido, a totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo, de acordo com as relações que constituem determinada realidade. Conseqüentemente as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade. (Ciavatta, 2016, p. 210)

A autora ainda adverte que totalidade não é sinônimo de tudo, em seu sentido marxiano indica “um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto, com suas múltiplas

relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem.” (ibidem, ibidem, 2016, p. 211)

A história compreendida como processo permite reconstituir a realidade por meio de relações estabelecidas pela ação de sujeitos, totalidades sociais em que o objeto de estudo mantém articulações. A categoria de totalidade expressa essa construção histórica essencial para a compreensão do objeto de estudo, pois o delineamento de uma totalidade conecta o objeto de estudo em suas várias determinações e contradições histórica, sociais e políticas, dessa forma o objeto não é analisado atomizado e sim por uma totalidade que permite a sua compreensão.

Outra categoria que consideramos importante para a compreensão de nosso objeto de pesquisa é o de ideologia. Aqui trabalharemos com uma abordagem baseada nos escritos de Marx e Engels, expressos no livro *Ideologia Alemã*. Uma observação importante que os autores fazem é a distinção entre os homens e os outros animais, em que aqueles produzem os meios de sua existência e indiretamente a sua vida material, em condições materiais já pré-existentes e que eles precisam reproduzir. Na produção e reprodução da existência por meio do trabalho e no intercâmbio entre os homens encontra-se a divisão do trabalho. Marx e Engels marcam o momento em que a divisão do trabalho se torna, de fato, divisão,

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras” (Marx; Engels, 2007, p. 35-36, grifos do autor).

Chauí (2001), baseada em Marx e Engels, situa esse momento da divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual como o momento do surgimento das ideologias. “Nas considerações sobre ‘a ideologia em geral’, Marx e Engels determinam o momento de surgimento das ideologias no instante em que a divisão social do trabalho separa o trabalho material ou manual de trabalho intelectual. [...]” (idem, ibidem, 2001, p. 57). A divisão do trabalho engendra contradições uma vez que possibilita que as atividades intelectuais e materiais sejam atribuídas a indivíduos diferentes com a distribuição desigual do trabalho e de seus produtos, fixa, socialmente, atividades específicas para o indivíduo que percebe o produto de seu trabalho como poder objetivo, não controlado e que contraria a sua própria expectativa (Marx; Engels, 2007), dessa forma, cinde os indivíduos da sociedade numa divisão aparentemente natural, dada por forças externas e não fruto da práxis dos homens na sociedade

e do processo histórico. Na produção e reprodução da existência, por meio da divisão social do trabalho, instaura-se a desigualdade social naturalizada pelas contradições da divisão social do trabalho material e intelectual, em uma sociedade de classes em que uma classe, possuidora dos meios de produção, exerce seu poder em relação à classe explorada como se estivesse realizando o interesse geral de todos, por meio do Estado que aparece como uma instituição que paira acima da sociedade civil, exercendo a função de aplinar as diferenças.

Toda classe que toma o poder, deve, “[...] para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas” (Marx; Engels, 2007, p. 48). A ideologia pode ser entendida como ideias do senso comum que têm o potencial de explicar a realidade não como ela é, pois está desprendida da realidade, da materialidade, mas como ela aparece na realidade imediata.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Nesses termos, entendemos que a categoria de ideologia contribui para visualizar o objeto de pesquisa o Projeto Formação da cidade oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para além da sua aparência que se manifesta na realidade imediata, buscando apreender as suas conexões com uma totalidade na qual o objeto está inserido e mantém conexões, para extrair as suas determinações. Podemos supor que com as mudanças que ocorreram na produção, sob forte impacto do neoliberalismo, no qual a educação passa a ter uma atenção direta para a adequação do trabalhador no processo de produção e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, a formação continuada de professores, portanto

daqueles que já estão lecionando, ganhou mais relevo e preocupação, sendo, portanto campo de constante interferência do setor privado, que vê a educação não só como campo de investimentos e de lucro, atuando como fornecedores de consultorias e produtos diversos, como também a formação de um novo perfil de professor alinhado com as proposições do mercado e as suas necessidades. Consequentemente, podemos supor também que a formação continuada esteja sendo usada para uma “atualização” dos professores diante das exigências das mudanças do mercado, apontando para um perfil de professor técnico. Um discurso comumente utilizado para justificar as queixas em relação à inadequação da educação é de que não acompanha as mudanças da sociedade da informação, do conhecimento e da tecnológica. Para promover essa adequação, ou esse alinhamento, a formação continuada pode ser um meio para alcançar tal adaptação do professor e da escola, reforçando a lógica do gerenciamento, monitoramento e do controle do trabalho docente. Curioso é perceber que todas as críticas que há muito tempo se faz a formação inicial parecem ser inócuas para promover mudanças qualitativas, pelo contrário, o que observamos, é uma proliferação de cursos, sem uma efetiva ação do Estado para mudar o rumo dessa situação. Como observa Saviani (2009, p.153)

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Ao mesmo tempo em que se proclama a importância de melhorar a qualidade do ensino, nota-se um movimento em que os recursos para a educação pública vão sendo minados, não obstante, a intensificação da privatização do ensino público por meio de diversas práticas como venda de pacotes pedagógicos, assessorias, parcerias com organizações sociais na gestão de escolas etc, demonstram as disputas que o setor privado tem feito para abocanhar recursos públicos, além, é claro, de alinhar os seus ideais de educação, baseados na lógica do mercado, à política educacional da escola pública.

Nosso próximo passo será expor os procedimentos metodológicos, os processos de coleta e tratamento de dados utilizados ao longo da pesquisa, procedimentos que possibilitarão melhor compreender nosso objeto de pesquisa.

## 2.6 Procedimentos técnico-instrumental: coleta e tratamento dos dados

### Natureza da pesquisa qualitativa

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, de caráter documental, por meio da análise de documentos oficiais referentes ao Projeto Formação Cidade, Currículo da Cidade, bem como a legislação relacionada ao projeto e pesquisa bibliográfica. A pesquisa compreende também entrevistas com os professores da rede municipal de ensino que participaram da Formação da Cidade, com o propósito de compreender o processo de apreensão dos professores em relação à formação.

Menga; Andre (1986) consideram que as abordagens qualitativas de pesquisa em educação são as mais adequadas, pois ao mesmo tempo que têm como objetivo o desvelamento do problema, podem apontar sugestões para avançar na resolução do problema e apresenta a posição do pesquisador em relação ao objeto investigado.

A flexibilidade da abordagem qualitativa, que permite que o pesquisador possa fazer adequações durante o percurso da pesquisa

Coerente com a abordagem qualitativa, os dados coletados foram tratados considerando o objeto de pesquisa e os objetivos propostos, procedendo a análise e a sua interpretação. A coleta considerou diversos documentos: legislação, documentos produzidos por SME e autores que abordam a temática de formação de professores, ou seja, foram utilizadas fontes primárias e secundária e entrevista semiestruturada.

Duarte (2004, p. 219) baseada em Leonardos; Brito, (2001) considera que, “A garantia de confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações”.

Netto (2011) abordando o método em Marx, observa que a compreensão do objeto de pesquisa não prescinde de instrumentos e técnicas de pesquisa, estes podem ser os mais variados: análise bibliográfica e documental, coleta de dados etc., e complementa afirmando que esses instrumentos podem servir à diferentes concepções metodológicas, porém não podem ser confundidos com o método.

Para Triviños (1987, p. 137) “[...] a Coleta e a Análise de Dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, [...] pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, [...] seu processo unitário, integral”.

No próximo item detalharemos melhor como foram realizadas a coleta de dados nos documentos e nas entrevistas.

## 2.7 A pesquisa documental

A pesquisa documental é assim definida por Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2009, p. 4-5) “pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Menga; Andre (1986) consideram a análise documental importante tanto para complementar informações obtidas por outras técnicas como para auxiliar na compreensão de outros aspectos ainda não percebidos e citam como exemplos: leis, jornais, revistas etc. Os autores, baseados em Phillips (1974, p. 187), definem documentos como "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, *apud* Menga; Andre, 1986, p. 38). Para Cellard (2012, p. 297) documento “[...] é todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel”.

A pesquisa documental se diferencia da pesquisa bibliográfica segundo a natureza das fontes. A primeira se refere a documentos que não receberam tratamento, sendo considerados como fonte primárias, tendo relação direta com o objeto de pesquisa, o processo de análise é realizado pelo pesquisador; a segundo, refere-se aos autores que discorreram sobre o tema, sendo considerada como fontes secundárias. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A partir das considerações acima, procedemos a seleção dos documentos utilizados na pesquisa, a saber: i – documentos escritos e publicados em âmbito federal e municipal relativos ao currículo e formação continuada de professores; ii- legislação federal e municipal que abordam a formação continuada de professores e iii – documentos de agências internacionais.

Cellard (2012) apresenta cinco dimensões relacionadas as etapas preliminares de uma análise crítica do documento, a primeira é o contexto de produção que deve estar presente em todos os momentos de análise. O conhecimento da conjuntura política, econômica, social e cultural, favorece a apreensão de esquemas conceitos de seus autores, identificar pessoas ou grupos sociais, fatos etc, e, não menos importante, evita interpretações de conteúdo vinculados a valores modernos. A segunda dimensão diz respeito aos autores do documento, seus interesses e motivações que levaram a produzir o documento, como assevera Cellard (2012, p. 300)

É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o ‘Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. Elucidar a identidade do

autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento.

A terceira, é a autenticidade e a confiabilidade do texto, sendo importante verificar a relação entre os autores e o que descrevem, se testemunharam o que descrevem o tempo decorrido entre o acontecimento e o relato, se fizeram referência a falas de outra pessoa etc. A quarta é a natureza do texto. Segundo Cellard (2012, p. 302) “a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual é redigido”, faz referência ao suporte do texto, como por exemplo o texto de natureza jurídica, cujo sentido depende do grau de familiaridade que o leitor tem com o contexto de sua produção. (idem, ibidem). A quinta dimensão são os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que consiste na compreensão dos sentidos dos termos utilizados pelo autor ou autores, ter atenção especial para os conceitos-chave, avaliando pertinência e sentido conforme o contexto empregado e, por fim, a lógica interna, como o desenvolvimento da argumentação e as suas principais partes (idem, ibidem).

Para análise dos documentos e das entrevistas, optamos pela análise de conteúdo. Bardin (1977) assim define análise de conteúdo

*Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42, grifos do autor).*

Franco (2018) esclarece que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, (como por exemplo a documental), que está relacionada às condições contextuais de seus produtores e também expressa um significado e um sentido,

o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (Franco, 2018, p. 13).

As condições contextuais “envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los [...]” (idem, ibidem, p. 21)

Triviños, fazendo referência a Bardin, salienta que

[...] recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" e, acrescentamos nós para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida *clareza*. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (Triviños, 1987, p. 159-160, grifo do autor).

Entendendo que a análise de conteúdo se constitui de procedimentos sistemáticos de tratamento das mensagens (no nosso caso documentos e entrevistas) e que considera as condições de produção e recepção das mensagens, contribuindo para o desvelamento das ideologias, como nos mostra o trecho acima, consideramos esse procedimento apropriado, visto que vai ao encontro da nossa perspectiva de análise e compreensão do objeto de pesquisa.

Assim, para uma maior aproximação com os documentos, iniciamos a pré-análise realizando as atividades de leitura flutuante, nas quais entramos em contato com os documentos, por meio das publicações que SME-SP disponibiliza em seu site e também documentos que foram disponibilizados durante o Projeto Formação da Cidade no ano de 2022, do qual eu participei como professora da rede. Em relação à legislação federal, buscamos no site do governo federal e a legislação municipal no Catálogo de Legislação Municipal<sup>6</sup>, os documentos das organizações internacionais, as buscas foram realizadas na internet, com prioridade, nos respectivos sites dessas instituições.

O próximo passo foi constituir um *corpus* de análise. “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. (Bardin, 1977, p. 96-97). As regras são: da exaustão, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

Para a seleção dos documentos, com a finalidade de constituição do *corpus* de pesquisa, observamos algumas regras apresentadas acima, como: exaustividade, representatividade e homogeneidade. Com Esses procedimentos, buscamos constituir um *corpus* que possibilitasse esclarecer o contexto não só no âmbito local, ou seja, no município de São Paulo, mas também nacional e internacional e a relações que são estabelecidas. Não obstante, o esforço foi de garantir a relevância, sem desviar dos objetivos da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 05/04/2024.

A seguir, apresentamos no quadro 2 o *corpus* de análise.

### Quadro 2- Documentos e legislações analisados

Nome do documento	Entidades	Ano
O Currículo da Cidade de São Paulo: uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC.	Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), da Fundação Getúlio Vargas, em cooperação com a SME-SP e apoio da Fundação Lemann.	Documento digital.
Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação nº 12 Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade.	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	2022
Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum – para a Formação Continuada de Professores da educação Básica (BNC – Formação Continuada).	Conselho Nacional de Educação	2020
Currículo da Cidade – Ensino Fundamental (Parte 1- Introdutória).	SME/COPED	2019
Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem.	UNESCO	2017

Considerando que a pesquisa tem como objeto o Projeto Formação da Cidade oferecida aos professores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 2022 (período de março a novembro), outros documentos analisados e que se referem diretamente ao processo de implementação da formação continuada, como vídeos, lives, excertos de outras obras, serão apresentados ao longo do texto.

#### 2.7.1 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas constituem-se ferramentas para coleta de dados, fonte de investigação. Mas como alerta Duarte, (2004) não são obrigatórias nas pesquisas qualitativas; o caráter qualitativo está associado ao referencial teórico-metodológico adotado, porém ressalta a autora que

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não

estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (idem, *ibidem* 2004, p. 215)

A entrevista contribui, para destacar os modos como os entrevistados percebem a formação da qual participaram no ano de 2022, propiciando a triangulação de dados entre o que está registrado nos documentos, na legislação e na Formação da Cidade e a visão dos entrevistados. A entrevista também favorece a coleta de informação de forma imediata e corrente, permite correções, adequações, esclarecimentos, a entrevista semiestruturada permite essas ações porque, apesar de se basear em um roteiro, não precisa ser seguido rigidamente. (Menga; André, 1986).

Thiollent (1987) nos informa que as entrevistas semiestruturadas apresenta um pequeno número de perguntas abertas, busca-se maior profundidade a seleção dos entrevistados não obedece a regras mecânicas que podem ser de acordo com a disponibilidade do entrevistado, avaliando a relevância ou representatividade social.

Entre os tipos de entrevista, escolhemos a entrevista semiestruturada que como consideram Menga; André (1986, p. 34) “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.” Triviños (1987, p. 146) vai ao encontro das ideias citadas anteriormente, para ele a entrevista semiestruturada valoriza a participação do pesquisador no fazer científico ao mesmo tempo que propicia ao entrevistado maior liberdade, enriquecendo a investigação.

Consideramos que as entrevistas foram valiosas para entendermos como a formação oferecida por SME-SP foi percebida pelos professores entrevistados, compondo, assim, compreensão que vai além dos documentos, na medida em que informa sobre a percepção e apreensão dos professores que são os destinatários da Formação da Cidade.

### **2.7.2 Procedimentos para a realização das entrevistas semiestruturada:**

Considerando o nosso objeto geral de pesquisa e os objetivos específicos, entre eles, de verificar a influência do Projeto Formação da Cidade na prática dos professores que participaram da formação, buscamos selecionar professores de diversos componentes curriculares do ensino fundamental dos anos finais (6º ano 9º ano). Nosso objetivo não foi

abordar a formação oferecida para cada componente curricular e sim as temáticas gerais que constam na INº 12 de 2022 (São Paulo (município) 2022), que institui o Projeto Formação da Cidade. O roteiro de entrevista se encontra no apêndice desta tese e foi organizado em três blocos de perguntas: primeiro com os dados gerais do entrevistado; segundo, compreensão sobre formação continuada e o terceiro compreensão em relação ao Projeto Formação da Cidade. Procuramos, na seleção, entrevistar professor considerando o tempo de profissão: professores no início, mais antigos e no final da carreira, como forma de verificar se há uma relação entre o tempo de magistério e a influência da formação oferecida por SME na prática dos professores entrevistados. Selecionamos professores de diferentes escolas e Diretorias Regionais de Educação. Contactamos sete professores que aceitaram realizar a entrevista, porém duas pessoas não realizaram as entrevistas por motivos de agenda. Assim, foram entrevistados cinco professores, com cursos de formação em nível de especialização, mestrando, mestrado e doutorado.

Entramos em contato com os entrevistados por telefone e informamos os objetivos da pesquisa, a garantia de anonimato e que seria gravada. Após a resposta positiva para participar da entrevista, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que foi assinado por todos os participantes da entrevista) e o roteiro de entrevistas para que o professor se sentisse confortável para participar ou não da entrevista e ter contato previamente com o roteiro de entrevistas. As entrevistas foram realizadas virtualmente, em plataforma digital, conforme a disponibilidade dos entrevistados. A opção pela entrevista virtual se deve ao fato de esse recurso facilitar a participação do entrevistado em relação ao seu tempo para a entrevista. Apesar de alguns problemas técnicos durante a entrevista como problemas na rede de internet, consideramos que as entrevistas transcorreram de forma tranquila, procuramos criar um ambiente agradável, sem a intenção de avaliar o entrevistado, mas uma conversa em que se procurou coletar dados sobre os impactos da formação continuada oferecida pela SME na prática dos professores.

Buscamos, então, propiciar uma situação de interação, como nos avisa Menga e André (1986, p. 33-34)

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão notável e autêntica.

O roteiro de entrevistas (encontra-se anexado ao final desta tese) propiciou que os entrevistados discorressem sobre suas concepções de formação continuada suas percepções em relação ao Projeto Formação da Cidade e como essa formação influenciou ou não a sua prática em sala de aula. Os participantes também fizeram referência a assuntos não previstos no roteiro como a pandemia de Covid que acarretou uma mudança de grande amplitude na vida de todas as pessoas em escala mundial.

O tempo de magistério dos participantes variou de 10 anos a 25 anos, todos eles trabalham em um cargo na rede municipal de ensino, no caso, a SME-SP, ou seja, não acumulam. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, a identificação de cada um será por número, como no exemplo: Entrevistado 1, sem fazer referência ao gênero, também evitaremos registros que, em alguma medida, possa suscitar qualquer indicativo de identificação dos entrevistados, não citaremos escola, Diretoria Regional de Educação (DRE) ou mesmo a região de localização da escola, uma vez que se assegurou o anonimato. No quadro a seguir, apresentamos as características dos entrevistados.

### Quadro 3 - Características dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Tempo de magistério	Tempo em que leciona na escola atual	Formação
Entrevistado 1	35 anos	10 anos	7 anos	Mestrado
Entrevistado 2	42 anos	17 anos	7 anos	Mestrando
Entrevistado 3	55 anos	23 anos	14 anos	Especialização
Entrevistado 4	40 anos	11 anos	6 anos	Mestrando
Entrevistado 5	46 anos	25 anos	11 anos	Doutorado

Como alerta Duarte (2004), após a realização das entrevistas, estas devem ser transcritas e passar pelo texto de fidedignidade que consiste em confrontar a transcrição com a gravação, a autora observa também que entrevistas podem ser editadas, quando não interfere na análise, “[...] frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição”. (idem, ibidem p. 221). Após as entrevistas, iniciamos as transcrições na íntegra, alguns trechos foram editados, preservando o significado original, em um segundo momento procedemos a leitura da transcrição, confrontando com a gravação.

Para análise das entrevistas (e dos documentos) usamos a análise de conteúdo. Indicamos anteriormente alguns procedimentos relativos à análise de conteúdo quando tratamos

da análise documental, prosseguiremos, neste tópico, esclarecendo um pouco mais os procedimentos, mas agora focalizando na análise das entrevistas.

### 2.7.3 Análise das entrevistas

Para verificar como foi a apreensão dos professores em relação à Formação da Cidade, precisávamos de compor um *corpus* de análise, optamos pela entrevista semiestruturada, pelos motivos já explicitados anteriormente, elaboramos o roteiro e realizamos as entrevistas.

Em nossa pesquisa, as categorias não foram definidas *a priori*, emergiram a partir das respostas dos entrevistados, que foram transcritas integralmente e analisadas, segundo Franco (2018), uma vantagem desse procedimento é a quantidade de dados novos e diversificados que podem surgir.

Dessa forma, iniciamos a exploração do material, observando “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” (Franco, 2018, p. 43). As unidades de análise são unidades de registro e unidades de contexto. A primeira pode ser de diferentes tipos: a palavra, o tema, personagem, o documento etc. A unidade de contexto presta-se para a compreensão da unidade de registro.

Em nossa análise, trabalhamos com o tema como unidade de registro. O próximo passo foi estabelecer as categorias. Segundo Bardin (1977, p. 37, grifo do original), ao abordar o método das categorias

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar.

Dessa forma, buscamos estabelecer as categorias de análise, seguindo alguns passos como nos mostra Duarte, (2004) ao se referir análise,

Uma maneira de analisar é fragmentar o todo e reorganizar os fragmentos a partir de novos pressupostos. Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação - o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa – e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise (Duarte, 2004, p. 221).

Procedemos, então com a fragmentação dos dados em unidade de significação para reagrupá-las conforme critérios de classificação de acordo com o nosso objeto de pesquisa. Chegamos as categorias de análise: *Compreensão sobre Formação Continuada; Compreensão sobre o Projeto Formação da Cidade, Influência do Projeto Formação da Cidade na organização do trabalho pedagógico e Condições de trabalho.*

O terceiro procedimento refere-se ao tratamento dos resultados e inferência e interpretação que compreende inferências, no qual o pesquisador pode adiantar interpretações.

Produzir inferências

[...] pressupõe a comparação de dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo de indivíduo e de sociedade. Situação que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.” (Franco, 2018 p. 33-34)

A interpretação é a leitura profunda, busca desvelar o que se esconde nos documentos. Na seção cinco procedemos a análise das entrevistas, fazendo o cotejamento das categorias considerando os documentos analisados e o nosso referencial teórico-metodológico.

### 3 CURRÍCULO DA CIDADE COMO DESDOBRAMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Antes de iniciar a análise da parte introdutória do Currículo da Cidade, gostaríamos de expor os motivos para a realização dessa análise. O Projeto Formação da Cidade realizado no ano de 2022, entre seus objetivos, está fomentar as condições para a implementação do currículo. A formação, nesse sentido, foi uma iniciativa importante para se alcançar esse objetivo, por isso a base formativa se centrou no currículo. Nosso recorte de análise nesta seção corresponde a parte introdutória que diz respeito a todos os componentes curriculares, nosso intuito é de analisá-la, de modo a compreender o nosso objeto de pesquisa.

Assim, nesta seção buscamos apresentar os temas centrais da parte introdutória do Currículo da Cidade, analisando-os por meio de categorias de análise. Essas categorias foram elaboradas considerando os documentos publicados por SME-SP que apresentam o Currículo da Cidade e compõem o *corpus* de nossa investigação, apresentado na seção dois, bem como o procedimento adotado de análise. As categorias de análise do Currículo da Cidade são: *Concepções sobre currículo escolar; Concepção curricular do Currículo da Cidade; Concepção de Infância e Adolescência no Currículo da Cidade; Educação Integral no Currículo da Cidade; Conceito de Equidade no Currículo da Cidade; Conceito de Inclusão no Currículo da Cidade; Matriz de Saberes do Currículo da Cidade; Ciclos e avaliação no currículo da Cidade; Contemporaneidade e as finalidades do Currículo da Cidade e O contexto de elaboração e implementação do Currículo da Cidade.*

#### 3.1 Concepções sobre Currículo Escolar

Antes de iniciar a análise do Currículo da Cidade vamos nos deter há algumas concepções de currículo, apresentaremos, sem, no entanto, aprofundá-las, ressaltaremos aspectos que consideramos importantes para a nossa análise. Silva (1999), apresenta uma exposição dessas concepções, na qual assim nomeia: as teorias tradicionais; as teorias críticas e as teorias pós críticas.

Silva (1999, p. 23) observa que o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo, provavelmente, nos EUA, tendo como marco o livro de Bobbitt em 1918, “The Curriculum”, para ele o currículo era uma questão de organização, o conceito central é desenvolvimento curricular,

Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema de educação deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. [...]. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Silva (1999) ainda observa que a visão de currículo de Bobbitt se torna uma das dominantes. Tyler, em publicação de 1949, consolida o paradigma organização e desenvolvimento, para ambos os autores, Bobbitt e Tyler, o currículo é uma questão de técnica. Tyler enfatiza que os objetivos devem ser claramente definidos,

Tyler insiste na afirmação de que os objetivos devem ser claramente definidos e estabelecidos em termos de comportamentos explícito. Essa orientação comportamentalista iria se radicalizar, aliás, nos anos 60. Com revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, por um livro de Robert Mager, *Análise de objetivos*, também influente no Brasil na mesma época. [...]. A decisão sobre quais experiências devem ser propiciadas e sobre como organizá-las depende dessa especificação precisa dos objetivos. Da mesma forma, é impossível avaliar, como adiantava Bobbitt sem que se estabelecesse com precisão quais são os padrões de referência. (Silva, 1999, p. 25-26, grifo do autor)

Dessa forma, o tecnicismo influenciou o contexto educacional brasileiro. Saviani (2011b) considera que a pedagogia tecnicista, que surge na década de 1960, apresenta como pressuposto a neutralidade científica, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico, o trabalhador deve se adequar à organização de trabalho que foi parcelada, o trabalhador, ocupando seu lugar nessa linha de montagem, executa sua parcela de tarefa, o produto é consequência da forma de organizar o processo.

Numa perspectiva mais progressista de currículo, John Dewey, em 1902, publica um livro que já mencionava a palavra currículo, sua preocupação se concentrava mais na democracia do que na economia. Mas ambos os modelos, os tecnocráticos de Bobbitt e Tyler quanto os mais progressistas, como Dewey, representam uma reação ao currículo clássico (Silva, 1999).

Para Malanchen (2016), baseada em Lopes e Macedo (2011),

[...] a defesa central de Dewey é a de que sejam levadas em consideração as experiências cotidianas do sujeito e que sejam atreladas às atividades da escola, como as questões familiares. Dewey defende que os temas da escola devem surgir das necessidades práticas e somente mais tarde devem tomar forma mais complexa e elaborada. Tais fundamentos do trabalho de Dewey foram a base para reformas que ocorreram no Brasil na década de 1920. Tais reformas foram postas em prática por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço filho (Malanchen, 2016, p. 54).

Para Silva (1999) As teorias tradicionais tecnicista ou progressista de base psicológica começam a serem contestadas nos EUA a partir da década de 1970. Se as teorias tradicionais estavam baseadas na atividade técnica *como fazer* o currículo, as teorias críticas

[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (Silva, 1999, p. 30, grifos do autor).

Não iremos abordar os autores elencados por Silva (1999) e suas contribuições no que se referem às teorias críticas, apenas citaremos alguns como forma de exemplificação: Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Michael Apple etc.

Nas teorias contemporâneas do currículo, Malanchen (2016) observa que desde a década de 1990 as políticas curriculares no Brasil passam por reformas e uma das concepções que influenciam os currículos é a concepção pós-moderna, destaca também as reformas do Estado que ocorreram a partir da década de 1990, adequando o Brasil às reformas promovidas na produção capitalista em nível mundial.

Para Anderson (1999) a ideia de pós-moderno foi difundida a partir dos anos de 1970. Em sua noção de pós-modernismo, Silva (1999, p. 111) considera que “O pós-modernismo, não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectiva, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos epistemológicos”. Entre as características do pós-modernismo Silva destaca os questionamentos pós-modernos,

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As ideais de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolúvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se

desenvolveu nos séculos seguintes. De uma perspectiva pós-moderna, são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. Em termos estéticos, o pós-modernismo ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo na literatura e nas artes. (Silva,1999, p.111)

Duarte (2006, p. 616) nos coloca essas questões da seguinte maneira,

Minha radical rejeição do pensamento pós-moderno visa, entre outras coisas, defender uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

Em relação aos questionamentos das ideias iluministas Wood (1999, p. 18) esclarece que “Um das ironias do pós-modernismo é que, enquanto aceita o capitalismo – ou pelo menos a ele se rende -, rejeita o ‘projeto iluminista’, responsabilizando-o por crimes que seriam mais justamente creditados ao capitalismo”.

Freitas (2005, p. 13-14) considera que estamos em um momento sendo impelidos a responder a dois impactos que segundo o autor, apresentam um potencial destrutivo para a educação,

Em pouco mais de uma década estamos tendo que lidar com dois impactos de alto poder destrutivo no campo da educação. O primeiro foi o impacto das políticas neoliberais exaustivamente analisado no Brasil durante a década de 1990. O segundo agrega-se ao primeiro sob a forma das teses pós-modernas [...], as quais articuladas com as neoliberais, atuam em áreas diferenciadas, mas complementares: as primeiras, predominantemente no campo da economia e das políticas públicas, e as segundas, no campo da ciência e da cultura. As teses pós-modernas fracionam, tornam a compreensão do mundo “local” e esvaziam as preocupações com as análises mais globalizantes. Prestam, portanto, um serviço inestimável à causa liberal-conservadora, à medida que deixam o campo econômico e político inteiramente à mercê da interpretação neoliberal, sem falar do seu impacto negativo na mobilização social. Replicam e completam, de forma invertida, a o próprio movimento do capitalismo global, o qual desloca o poder real para fora do ambiente “local” deixando a esse o gerenciamento das crises, em meio às incertezas de futuro.

Wood (1999), assim como Freitas, na citação anterior, percebe o vínculo entre pós-modernismo e capitalismo global,

[...] poucos fenômenos na história humana tiveram fundações materiais mais gritantemente óbvias que o pós-modernismo. Não há, na verdade, melhor confirmação do materialismo histórico que a conexão entre cultura pós-moderna e um capitalismo global fluido e economicista. [...]. Uma compreensão materialista é, em vez disso, um passo essencial para libertar a cultura do estrangulamento da transformação de tudo em mercadoria (Wood, 1999, p. 17-18).

Entendemos que a visão pós-moderna, acaba por priorizar o local, mas sem relacioná-lo com a totalidade, em uma visão parcial da realidade, a relativização da ciência do conhecimento, equiparando os conhecimentos do cotidiano com os conhecimentos científicos, além disso, não considera a perspectiva da “necessidade de superar as incertezas e não se adaptar a elas.” (Freitas, 2005, p. 83), dessa forma naturaliza as incertezas, o que implica uma concepção de homem que não se reconhece como sujeito histórico, capaz de transformar a sociedade.

Malanchen (2016) aborda a interação entre o multiculturalismo e o pós-modernismo. Assim, faz referência a movimentos que, a partir da década de 1990, batalham na reivindicação de seus direitos. Essas questões estão presentes nas discussões sobre currículo escolar, diversidade cultural, valorização da subjetividade, deslocamento da discussão sobre classes sociais para discussões sobre gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual. Segundo Silva (1999), o multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do Norte.

Entendemos que todas essas discussões são extremamente importantes e se situam em uma conjuntura social cada vez mais opressora, individualista, cuja lógica é a de reprodução social do capitalismo. Por isso, a despeito do fim anunciado da história, é preciso reconhecer que essas questões é fruto de uma história, como nos mostra Almeida (2019, p.9)

A identidade é fruto de uma história, que só pode ser alcançada caso mergulhemos nas relações sociais concretas. Se a identidade é uma ideologia, ela o é no sentido althusseriano de prática material: a identidade de como a ideologia “existe” nas relações concretas e se manifesta na prática de indivíduos “assujeitados” (tornados negros, brancos, homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras etc.) pelo funcionamento das instituições políticas e econômicas, orientadas pela e para a sociabilidade capitalista.

A compreensão dessas questões envolve não somente as consequências, é preciso buscar também as suas origens, o que nos leva a viver nesse mundo de incertezas que foi naturalizada como se fosse o curso normal das coisas, como se uma força maior estivesse no comando e não houvesse intencionalidade, não se pode ignorar a base material da vida e a ameaça constante sob as nossas cabeças que vem em forma de ameaças veladas (ou não) no discurso de um mundo

de incertezas que lembra o darwinismo social: ou o indivíduo se adapta ou as coisas vão piorar para ele, ou seja, a “decisão” é do indivíduo, a sensação é que se está sempre em perigo. Freitas (2005, p. 22) nos lembra que

A incerteza cria um campo tão aversivo, que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e se concentrar no agora, com isso, abre-se mão do futuro e ele termina sendo planejado por outros, sem obstáculos. A impotência do indivíduo em relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização de valor).

O nosso objetivo ao trazer essa breve explanação a respeito das teorias do currículo, justifica-se pela busca de compreender o Currículo da Cidade. A influência do pós-modernismo presente no contexto educacional brasileiro desde a década de 1990 foi sentida também no currículo escolar, trazendo referências como o pluralismo de ideias, ênfase no cotidiano, no local, relativização do conhecimento científico. Abordaremos a seguir os documentos que serão analisados nesta seção.

### 3.2 Sobre os documentos

A parte introdutória do Currículo da Cidade apresenta as concepções e conceitos que o embasam, as referências orientadoras da Matriz curricular, ciclos de aprendizagem, a organização do currículo, sua implementação, avaliação e, ao final uma síntese da organização do currículo. Como informa o próprio documento, a publicação contou com a cooperação da UNESCO e da SME-SP. Na equipe de coordenação e elaboração, entre os leitores críticos, além das equipes de SME-SP, encontramos no documento introdutório Anna Penido (Diretora-executiva do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação)<sup>7</sup>, Natacha Costa (Diretora-executiva da Associação Cidade Escola Aprendiz)<sup>8</sup>; nos ODS: a consultora da UNESCO Gabriela Duarte Franschinelli. “[...] a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições” (São Paulo (Município), 2019a, p. 15)

Complementar a esse documento, recorreremos também ao documento “O Currículo da Cidade de São Paulo: uma experiência de atualização e implementação curricular para o ensino

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://centrolemann.org.br/>. Acesso em: 16/01/2024.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/organizacao/>. Acesso em: 16/01/20124.

Fundamental a partir da BNCC”. Este documento é digital e interativo, não possui numeração de páginas ou data de publicação, mas descreve o processo de atualização e implementação do Currículo da Cidade, oferecendo uma visão mais detalhada desse processo. Foi realizado pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) – FGV-EBAPE<sup>9</sup> em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), com o apoio da Fundação Lemann. O documento é iniciado com uma apresentação, depois o contexto da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, a fase 1: de elaboração e a fase 2: de implementação.

Outros documentos, como “Transformando Nosso Mundo: A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” documento produzido pelos países membros das Nações Unidas, publicado em 2015 (ONU, 2015) e Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem, publicado pela UNESCO em 2017 (UNESCO, 2017), também serão abordados, pois o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como “temas inspiradores”. Entendemos que esses documentos são centrais para a compreensão do Currículo da Cidade, expressam um contexto de relações que envolve o municipal, o nacional e o internacional. Esclarecemos, ainda, que os temas que tratam da avaliação, planejamento e replanejamento, metodologia trataremos na seção quatro cujo foco é o Projeto é a Formação da Cidade.

O documento “Transformando Nosso Mundo: A agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” inicia com um preâmbulo no qual expressa as intenções da agenda que constam no documento: a introdução ou a declaração dos chefes de Estado que se comprometem a cumprir a Agenda até em 2030 e apresentam uma visão de como preveem o mundo no futuro, os seus princípios e compromissos, os desafios atuais, os meios para cumprir a agenda, bem como o acompanhamento e avaliação e, por fim, os Objetivos e metas de Desenvolvimento Sustentável.

“Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem” apresenta uma introdução esclarecendo os desafios do mundo atual e a importância dos ODS para a transformação do mundo, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como instrumento para se atingir os ODS e a quem se destina o guia; No primeiro

---

<sup>9</sup> O documento foi produzido pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) FGV- EBAPE, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME- SP) com apoio da Fundação Lemann. O documento não apresenta ano de publicação (embora seja possível verificar em “propriedade do documento” o ano de 2019 como data de criação, também não apresenta página, por isso, como forma de identificação dos trechos usados nesta tese, usaremos a página que consta no pdf. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/52812.pdf>. Acesso em: 11/02/2023

capítulo apresenta as competências-chave para se alcançar os ODS e exemplos de como abordá-los, no terceiro e último capítulo apresenta a implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS.

Essas informações iniciais permitem fazer algumas inferências em relação ao contexto de atualização do Currículo da Cidade, há uma imbricação entre o governo municipal, setores que se apresentam como representantes da sociedade civil e organizações internacionais, revelando uma confluência de concepções na elaboração do currículo, sendo prudente “o reconhecimento de que a política educacional implementada resulta de um trabalho orgânico de intelectuais individuais e coletivos da burguesia mundial” (Neves, 2014 p. 8), não sendo possível a compreensão do Currículo da Cidade ou do Projeto Formação da Cidade sem conhecimento dessas relações e interesses.

### 3.3 Concepção curricular do Currículo da Cidade

A SME, na atualização curricular, baseou-se em estudo histórico curricular da própria rede, na BNCC, em currículos como de Sobral, Pernambuco e em currículos de outros países como Portugal, Chile etc.,

As concepções do novo currículo foram definidas pela SME-SP com base no estudo do histórico curricular da própria rede, das discussões da BNCC e de outros currículos brasileiros (ex: Sobral e Pernambuco) e internacionais (ex: Portugal, Chile, Austrália e Hong Kong). Esse estudo foi realizado pelo NTC<sup>10</sup> com ajuda de três assessoras pedagógicas gerais. (FGV-EBAPE, p. 14.).

Essas influências incidiram, por exemplo, em decisões como a organização do currículo em cada componente, em volume único e currículo em espiral, o qual “[...] prevê que os conhecimentos sejam revisitados, aprofundados e ampliados ano a ano, numa progressão que leva em conta, além da complexidade dos conteúdos, também o grau de autonomia exigido dos estudantes (ex: trabalho coletivo com a turma, em duplas ou individualmente)” (idem, ibidem, p. 14).

Sobre a “exportação” do modelo de Sobral, Freitas, em seu blog, publicou em 18/04/2018, texto cujo título é: “Difundindo ‘atalhos’: Sobral’ como modelo da Lemann”<sup>11</sup>, nele informa que “A ONG Bem Comum, com financiamento da Fundação Lemann, vai difundir o “modelo Sobral (CE)” em 50 municípios”. No mesmo texto, o autor ainda observa: “O

<sup>10</sup> Núcleo Técnico de currículo.

<sup>11</sup> Blog do Freitas. Difundindo “atalhos” Sobral como modelo da Lemann. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/18/difundindo-atalhos-sobral-como-modelo-da-lemann/>. Acesso em: 11/02/2024.

conceito de ‘envolvimento’ embutido no projeto oculta um esquema de pressão e controle sobre diretores, professores e alunos em cada sala de aula, feito por coordenadores e supervisores. Empresas educacionais e consultorias se beneficiam destas iniciativas”.

No site da prefeitura de Sobral encontramos matéria com o título: “Política Educacional de Sobral é modelo para vários municípios brasileiros”, o evento ocorreu em 2018, na matéria, podemos ler:

Sobral recebeu, nos dias 2 e 3 de julho, um grupo de prefeitos, secretários de educação e coordenadores de 15 estados brasileiros (50 municípios foram envolvidos), interessados em conhecer a política educacional do Município que possui a melhor rede pública municipal de educação do Brasil. O I Seminário Educar pra Valer foi realizado no auditório da Prefeitura de Sobral como parte das ações do programa Educar pra Valer, desenvolvido pela ONG Bem Comum e coordenado por Veveu Arruda, e contou com o apoio do programa Formar, da Fundação Lemann.<sup>12</sup>

A mesma matéria faz referência aos desafios para a implementação dos novos currículos como, por exemplo de português e “o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma transversais”. Observamos que a EDS apresenta os objetivos específicos de aprendizagem que devem ser trabalhados de forma conjunta às competências transversais. Os objetivos específicos de aprendizagem, são três: cognitivo, socioemocional e comportamental. A EDS é apresentada na atualização do curricular do município de São Paulo como “temas inspiradores”, o município de São Paulo foi uma das primeiras redes no mundo a incorporá-la. A EDS representa, basicamente, a tradução dos ODS para o currículo.

A concepção de currículo expressa a noção de que são plurais

**Currículos são plurais:** O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino (São Paulo (Município), 2019a, p. 19).

Na citação anterior, que se refere ao texto do Currículo da Cidade, menciona-se a tecitura plural do currículo que apresenta diversas perspectivas e muitas significações possíveis a partir dos contextos, mas, como podemos observar no próximo trecho, essas variedades de

---

<sup>12</sup> “Política Educacional de Sobral é modelo para vários municípios brasileiros”. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/politica-educacional-de-sobral-e-modelo-para-varios-estados-brasileiros>. Acesso em: 11/02/2024.

perspectivas, esse currículo plural, que pode fornecer “diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar”, toda essa pluralidade fecha-se quando chega na sala de aula, sua função é delimitar os aprendizados, orientar decisões, isso porque, currículo não é neutro, a intencionalidade guia as escolhas,

[...] Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino (São Paulo (Município) 2019a, p. 19).

Ponto importante também é o que se refere à racionalização dos meios para se atingir as aprendizagens bem como a comprovação de seu sucesso. Esse trecho nos lembra o modelo de currículo tecnicista que abordamos no começo desse item, tanto Bobbitt quanto Tyler consideravam importante estabelecer com clareza os objetivos, estabelecidos em termos de comportamentos explícitos, pois deles dependeriam a seleção das experiências a serem propiciadas aos alunos, e como organizá-las. Sem esquecer, é claro, da avaliação, que também depende do estabelecimento de padrões.

O documento que estabelece Os Objetivos de Aprendizagem para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) que foram incorporadas à Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, refere-se a importância e como devem ser utilizados por professores e desenvolvedores de currículo

Como o grupo-alvo é diversificado e os possíveis usos deste guia são muitos, os objetivos de aprendizagem, temas e atividades para cada ODS são descritos em nível geral. Como orientação geral, eles não são direcionados a faixas etárias, configurações ou contextos nacionais/socioculturais de aprendizagem específicos. Eles foram concebidos para serem relevantes para todos os educandos, de todas as idades, em todo o mundo, e para encontrarem aplicação em todos os tipos de contextos de aprendizagem, ao passo que sua implementação concreta deverá, naturalmente, ser adaptada ao contexto nacional ou local. Para cada objetivo de aprendizagem, educadores e desenvolvedores de currículo devem definir o nível a ser alcançado por seus

educandos (por exemplo, de “básico”, na educação primária, a “proficiente”, na educação superior).

[...]

A parte principal do documento resume as competências-chave em EDS que os educandos deverão desenvolver e descreve os objetivos de aprendizagem indicativos, temas e abordagens pedagógicas para cada um dos 17 ODS. Posteriormente, uma seção mais curta traz orientações sobre a implementação em diferentes níveis de educação e em diversos contextos (UNESCO, 2017, p. 8)

Nesse trecho fica evidente a preocupação de se definir o que deve ser considerado nos objetivos de aprendizagem (aliás essa é a parte mais importante do documento, a que descreve os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, como o próprio documento enfatiza), bem como, definir o nível adequado para os estudantes. Portanto, no nosso entendimento, as aprendizagens significativas para o século XXI, resultam de um entrelaçamento de saberes, conhecimentos, competências que confluem numa mesma direção, evidenciando interesse e intencionalidade. Mas isso não significa que as contradições estão ausentes, por mais que se tente direcionar, controlar, monitorar e avaliar todo o processo, nos termos em que se deseja, não é possível, as resistências, as brechas abrem a perspectiva de elaborações e ações direcionadas a outra lógica, conflitante com a ordem hegemônica.

Na concepção de currículo encontramos a afirmativa de que professores são protagonistas do currículo

**Professores são protagonistas do currículo:** O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola (São Paulo, Município) 2019a, p. 20).

É muito comum o apelo ao protagonismo do professor para criar a ideia de que este tem no exercício de seu trabalho a possibilidade de movimentar-se de forma autônoma. Ressalta-se que, cada vez mais, o monitoramento e controle do trabalho do professor (e da gestão escolar) aumentam. Exemplificamos com os materiais didáticos produzidos por SME-SP para o professor utilizar em sala com os estudantes, as avaliações externas, o controle dos registros no Sistema de Gestão Pedagógica etc. É o próprio professor quem deve reconhecer o seu

protagonismo e sentir-se motivado, apesar do currículo reconhecer que deve ter condições para exercer esse papel de protagonista, isso não se efetiva no exercício da profissão.

Começemos por confrontar o que diz o currículo com o documento já citado, Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o texto é muito explícito quando se refere às competências que devem fazer parte da aprendizagem e aos métodos de ensino.

A EDS é uma educação holística e transformadora que aborda conteúdos e resultados de aprendizagem, pedagogia e ambiente de aprendizagem. Assim, a EDS não se limita a integrar, no currículo, conteúdos como mudança climática, pobreza e consumo sustentável; ela também cria contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando. A EDS exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a ação, que apoie a autoaprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas; inter e transdisciplinaridade; e a conexão entre aprendizagem formal e informal. Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2017, p. 7).

No trecho acima, além é claro dos conteúdos da EDS, o trabalho pedagógico realizado pelo professor é direcionado para a abordagem considerada como a mais adequada, primeiro: deve-se focar no aluno, apesar de falar em contextos de ensino e aprendizagem, o foco é a aprendizagem, a EDS também requer uma pedagogia qualificada como transformadora, voltada para a ação, que apoie a autoaprendizagem que no nosso entendimento é o mesmo que o aprender a aprender e aprender a fazer, a conexão entre aprendizagem formal e informal, que significa a flexibilização da educação formal, tendo como base a ideia de que aprendizagem não ocorre só na escola, pode ocorrer em outros espaços, além da escola. Na citação acima, podemos constatar a direção que deve tomar o trabalho do professor em sala de aula.

O foco na aprendizagem, diluindo a unidade ensino-aprendizagem, é um indicativo de qual é o papel do professor: um facilitador, não ensina, facilita a aprendizagem, não podemos esquecer que a abordagem é focada no aluno e orientada para a ação.

As abordagens centradas no aluno mudam o papel do educador para o de um facilitador de processos de aprendizagem (em vez de ser um especialista que apenas transfere conhecimento estruturado) (BARTH, 2015) (idem, ibidem, p.55).

[...]

O papel do educador é criar um ambiente de aprendizagem que gera experiências e processos de pensamento reflexivo nos educandos.

[...]

O educador é um facilitador que empodera e desafia os educandos a alterar suas visões de mundo (UNESCO, 2017, p.55).

Em relação ao papel do professor ser um facilitador e não aquele que transmite o conhecimento, sendo, portanto, um mediador, Duarte (2010, p. 38) observa que

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

Outro ponto importante de destacar é que a abordagem centrada no aluno e a orientação para a ação estão relacionadas com o ensino por competências e, segundo o próprio documento, não se ensina, é preciso promover experiências para que sejam desenvolvidas. “Não é possível ensinar competências, elas têm de ser desenvolvidas pelos próprios educandos. Elas são adquiridas durante a ação, com base na experiência e na reflexão (UNESCO, 2015; WEINERT, 2001 *apud* UNESCO, 2017, p.10). Por isso, nessa visão, o eixo que organiza o trabalho do professor é a pedagogia das competências.

O documento ainda pretende viabilizar uma aprendizagem que supere o *status quo*, enfim, “um pensamento transgressor”. “O conceito relacionado de aprendizagem transgressiva (LOTZ-SISITKA et al., 2015) vai um passo além: enfatiza que a aprendizagem em EDS precisa superar o *status quo* e preparar o educando para o pensamento transgressor e a cocriação de novos conhecimentos”. (UNESCO, 2017, p.55, grifo do autor).

Flexibiliza a educação formal, admitindo também a sua conexão entre educação informal via Ongs, empresas, entre outros parceiros que podem ser tanto em nível local quanto internacional. Dessa forma, pretende-se uma educação transgressora

Para criar contextos de aprendizagem diversos e transversais e formular marcos holísticos e abrangentes dos ODS, as instituições de educação e os educadores devem promover parcerias em nível local, nacional e internacional. É importante reconhecer que as respostas adequadas aos desafios da sustentabilidade não podem ser limitadas a uma única perspectiva, disciplina ou forma de conhecimento. Parcerias que envolvam uma série de atores sociais, como empresas, ONGs, instituições públicas, formuladores de políticas e/ou indivíduos, facilitam novas possibilidades de aprendizagem e tornam-se uma fonte de criatividade e inovação. Em um diálogo ou um projeto que inclui cooperação com um parceiro na prática, os educandos podem aprender sobre os desafios do mundo real e beneficiar-se dos conhecimentos e das experiências dos parceiros. Ao mesmo tempo, os parceiros também podem ser empoderados e sua capacidade como agentes críticos da mudança

pode ser aumentada. Parcerias entre educandos de todo o mundo promovem o intercâmbio de diferentes perspectivas e conhecimentos sobre os mesmos temas (UNESCO, 2017, p. 55).

Nos parece que as parceiras é a chave que amplia as oportunidades para a entrada do setor privado na educação pública, influenciando o ensino não só com a venda de materiais, consultorias, mas também na orientação da visão de mundo, como podemos observar em citação anterior, na qual uma das questões apontadas como importante no ensino em EDS é papel do educador que desafia os estudantes alterar a sua visão de mundo. Nos parece que esse é o centro do currículo: alterar a visão de mundo de professores e alunos. É preciso ajustar a visão de mundo às demandas atuais do capitalismo.

A educação escolar, diferentemente da educação informal, tem sua especificidade, trabalha com conhecimentos que foram produzidos ao longo da história dos seres humanos e sistematizados, “[...] a educação escolar deve desempenhar um papel decisivo na formação do indivíduo. O caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana”. (Duarte, 2008, p. 33)

O protagonismo do professor abordado no currículo, no nosso entendimento, está muito mais na sua adesão consentida aos pressupostos do currículo do que propriamente no exercício de sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, ensino que cada vez mais está sendo apagado dos textos, a unidade ensino-aprendizado está se esvaindo, agora a mensagem é garantir a aprendizagem. Seu papel é de facilitador, tem o “[...] desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 20).

A concepção de currículo também enfatiza que o currículo deve ser centrado nos estudantes, e estar relacionado aos seus interesses

**Currículos devem ser centrados nos estudantes:** O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. (São Paulo (Município), 2019a, p. 21)

Saviani, ao abordar as características da escola nova ou escolanovismo a diferencia em relação à escola tradicional, a proposta da escola nova é centrada no estudante e nos seus interesses, na preocupação com os métodos ou processos pedagógicos, uma pedagogia de inspiração experimental, no aprender e aprender, como podemos observar na citação abaixo

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2021b, p. 8).

Essas características apontadas por Saviani, nos remete ao documento da UNESCO Educação para o Desenvolvimento Sustentável e ao currículo da Cidade que dialogam, ou confluem para a pedagogia escolanovista, também a BNCC faz referência aos interesses dos estudantes, vejamos

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (Brasil, 2018, p. 15)

A BNCC (Brasil, 2018), no item da Educação Integral, observa que além das necessidades e interesses dos estudantes também a proposta pedagógica deve considerar as possibilidades dos alunos. É interessante notar que a direção do processo de ensino aprendido, se orienta pelo interesse do estudante, e as suas possibilidades, não há a perspectiva de proporcionar ao educando conteúdos que estejam fora de seus interesses, muito embora, como vimos, há um direcionamento para determinadas aprendizagens consideradas significativas para o cidadão do século XXI, expressas, principalmente, pela EDS.

Vigotski<sup>13</sup> (2021) nos mostra a importância da instrução do desenvolvimento psíquico humano e como ela pode impulsionar esse desenvolvimento.

No entanto, apenas há pouco tempo foi dada a devida atenção ao fato de que não podemos nunca nos limitar somente à definição do nível de desenvolvimento, quando tentamos definir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades de instrução. Devemos determinar, no mínimo, dois níveis de desenvolvimento da criança; sem esse conhecimento não saberemos, em cada caso concreto, encontrar a relação correta entre o curso do desenvolvimento infantil e as possibilidades de instrução. Denominaremos o primeiro de nível de desenvolvimento atual da criança.

---

<sup>13</sup> Considerando as diferentes formas de escrever o nome desse estúdio Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), usaremos nesta tese Vigotski, respeitando as grafias do texto original.

Estamos falando do nível de desenvolvimento das funções psíquicas que se atingiu como resultado de certos ciclos de desenvolvimento finalizados. (Vigotski, 2021, p. 256)

O autor salienta a importância de se verificar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a instrução e considera dois níveis: o primeiro real, o que a criança consegue fazer sozinha e a zona de desenvolvimento iminente, nível em que a criança realiza a atividade com o auxílio de um adulto. Neste segundo nível, segundo o autor, deve ser considerada “os processos que estão [...] em formação, que ainda estão amadurecendo, ainda se desenvolvem”. Vigotski (2021, p. 259). Dessa forma, Vigotski (2021) alerta para a importância da instrução no desenvolvimento psíquico

A instrução que se orienta pelos ciclos finalizados de desenvolvimento é ineficaz para o desenvolvimento geral da criança, pois ela não guia esse processo, arrastando-se na sua rabeira.

Diferentemente do ponto de vista antigo, o estudo da zona de desenvolvimento iminente permite apresentar uma fórmula contrária que diz que somente é boa a instrução que está à frente do desenvolvimento (Vigotski, 2021, p. 260-261)

Entendemos que quando se limita o ensino às possibilidades dos estudantes ou aos seus interesses, pode-se perder um momento precioso para o desenvolvimento psíquico. Vigotski nos mostra a importância da instrução no processo de ensino e aprendizagem e os avanços que se pode conquistar, portanto a criança tem um papel decisivo, em colaboração com o adulto, ela realiza uma atividade para, em um momento posterior, realizar sozinha, isso mostra também que o professor, nesse processo, não é um facilitador é um mediador, nesse sentido sua práxis é orientada para possibilitar o avanço do estudante em seu desenvolvimento psíquico por meio da instrução. Facci (2004) nos mostra que a atividade social é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano,

[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (2004, p.65-66)

Gostaríamos de salientar que a educação escolar não pode se pautar somente nos interesses dos alunos, se a educação é uma prática intencional, a seleção de conteúdos, método de ensino, organização do trabalho pedagógico etc. devem ser orientados para um ensino-aprendizado que propicie a apropriação dos conhecimentos elaborados mais representativos e avançados produzidos pela humanidade. Salientamos também a importância do ensino. Duarte (1996, p. 34) ressalta que uma das características que diferencia o ser humano dos outros animais é justamente a capacidade de não só acumular experiências, mas também de transmiti-las, e questiona por que não há a valorização dessa característica fundamental de transmissão dos conhecimentos, considerada como negativa. O autor entende que é devido à grande influência que o ideário escolanovista ainda mantém.

Saviani (2013, p. 71) ainda nos coloca outra questão fundamental, considerando o sujeito histórico-social, o autor diferencia o aluno empírico do aluno concreto, observando que “O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta”. O aluno empírico tem seus desejos, sensações, aspirações imediatas que podem não coincidir com seus interesses reais, que se definem pelas condições sociais que situam o indivíduo concreto. O professor lida com o indivíduo concreto, histórico-social e enquanto ser concreto, o aluno está inserido em determinadas relações sociais. (idem, ibidem).

Em contrapartida, os conteúdos que ele tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes (idem, ibidem).

Portanto, a escola, quando ensina conteúdos acumulados historicamente como arte, ciência, filosofia, à primeira vista podem parecer distante dos interesses dos estudantes, mas se constituem essenciais na compreensão da realidade, para o desenvolvimento psíquico, para visão de mundo que vão além dos interesses cotidianos e imediatos os quais se formam, muitas vezes, sob as influências de uma sociedade baseada no consumo, no individualismo, que busca incessantemente a satisfação imediata.

No nosso entendimento, a Concepção curricular do Currículo da Cidade se insere na perspectiva pós-moderna. Não podemos deixar de destacar que mesmo a concepção de que currículos são plurais, envolvendo diferentes saberes, conhecimentos, culturas etc., não quer dizer que não houve uma seleção do que foi considerado relevante para integrar o currículo, a própria opção de considerar a perspectiva pós-moderna em detrimento de outras posições mostram as opções que foram feitas considerando os critérios de seleção.

Nossa próxima análise será da categoria *Concepção de Infância e adolescência no Currículo da cidade*.

### **3.4 Concepção de infância e de adolescência no Currículo da Cidade**

A concepção de infância e de adolescência do Currículo da Cidade está baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas DCNs de 2013, ainda aborda a Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e a 11.645/08: que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

#### **Sobre a concepção de infância e adolescência**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (São Paulo (Município), 2019a, p. 17).

Consideramos importante salientar que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e devemos lutar para que sejam garantidos, ampliados e concretizados e para isso é importante pensar na rede de proteção social, na qual outras áreas sociais, como por exemplo, a saúde, seja garantida para que crianças, jovens e suas famílias tenham seus direitos plenamente reconhecidos e materializados, bem como o combate as opressões. Dessa forma, assegurar direitos para todos, acesso aos diversos serviços públicos é essencial para a qualidade de vida das crianças, adolescentes e suas famílias. Dessa forma, a materialização de direitos como educação, alimentação, saúde, transporte, habitação, cultura, lazer, saneamento básico etc. todos são importantes e essenciais. Portanto, a atuação do Estado para ampliar e manter os serviços públicos para todos é fundamental.

Após a exposição dos marcos legais, o documento considera que essas etapas da vida não podem ser consideradas homogêneas, elas “são influenciadas por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa” (São Paulo (Município), 2019a p. 18). Dessa forma, o Currículo da Cidade considera essas especificidades e incorpora essas discussões.

Em relação às etapas da vida e as suas influências, partimos do pressuposto de que o ser humano é um ser histórico e social, deve-se partir das questões que estão postas na sociedade, bem como outros conhecimentos e saberes, mas na perspectiva de avançar em relação ao senso comum, do conhecimento espontâneo para um conhecimento sistematizado, que se constitui no processo de apropriação da cultura. Dessa forma, concordamos com Saviani (2013, p. 14) “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

Nesse ponto, pensamos ser importante tratar da questão da participação dos alunos. No currículo, apresenta a seguinte formulação:

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento. (São Paulo (Município), 2019a, p. 18).

Entendemos que as questões abordadas no trecho acima se conectam com o próximo trecho também do currículo, que apresenta a relevância de preparar os estudantes para as tecnologias digitais lembrando que eles ficam mais expostos a riscos que comprometem sua integridade física e psicológica:

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos (São Paulo (Município), 2019a, p. 18).

Consideramos que a participação dos estudantes, as reflexões sobre o consumismo da sociedade, ou mesmo as influências a que estão submetidos, não exclui, pelo contrário, reforça

a necessidade da apropriação do conhecimento sistematizado, pois para ter liberdade de escolha, ter autonomia é preciso ter acesso ao conhecimento, como nos mostra Duarte (2018)

[...] a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque, na verdade, as crianças e adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo (Duarte, 2018, p.144)

Reiteramos neste ponto a importância da rede de proteção social que assegure às crianças e aos jovens proteção aos diferentes riscos a que estão expostos, atuando junto com a escola. Da mesma forma, é importante proporcionar conhecimento que sejam instrumentos para a compreensão da sociedade, sociedade baseada no consumo, da exploração da natureza e do homem para gerar lucros. Preparar as crianças e os jovens para torná-los mais aptos às demandas e aos desafios do século XXI, corresponde a uma educação para a adaptação, numa atitude de conformismo em relação à essa sociedade capitalista.

Por último, o currículo faz referência à transição da fase egocêntrica para a fase de descentração, citando às DCNs 2013, o currículo destaca, assim, a transição da infância para a adolescência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a “construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos” (Brasil, 2013, p. 110-*apud* São Paulo (Município) 2019a, p. 18 - grifo do autor)

A fase egocêntrica e a descentração são conceitos que se encontram nas etapas de desenvolvimento de Piaget

[...] sustentei que o pensamento da criança é egocêntrico, não no sentido de hipertrofia do eu, mas no de centralização do pensamento sobre o ponto de vista próprio. Portanto, para alcançar a objetividade, é necessário passar da indiferenciação inicial dos pontos de vista a uma diferenciação por *descentralização*. Ora, o estudo do desenvolvimento senso-motor do espaço aos níveis anteriores à aquisição da linguagem, conduz, exatamente, aos

mesmos resultados: o desenvolvimento começa pela construção de uma multiplicidade de espaços heterogêneos (bucal, tátil, visual etc.), estando cada um deles centralizado sobre o corpo ou sobre a perspectiva própria. Depois de uma espécie de revolução copérnica em miniatura, o espaço acaba por se constituir num recipiente de todos os objetos, compreendendo o próprio corpo, que fica, assim, inteiramente, descentralizado. (Piaget, 1999, p. 70-71, grifo do autor).

Sem nos aprofundar nessa questão do desenvolvimento, entendemos como diferentes as concepções sobre o desenvolvimento de Piaget e Vigotski. Nesta questão da fase egocêntrica e descentração, por exemplo, Vigotski entende que

Por último, procuramos mostrar que a linguagem egocêntrica da criança não é um produto secundário do seu desempenho, não é uma espécie de manifestação externa do egocentrismo interno, que se extingue na criança entre os sete e os oito anos. Ao contrário, a linguagem egocêntrica se nos apresentou à luz dos dados acima referidos como fase transitória no desenvolvimento da linguagem externa para a interior. (Vigotski, 2001, p. 68)

Como podemos observar, Vigotski tem outra compreensão da fase egocêntrica, para ele é uma fase transitória no desenvolvimento da linguagem que deixa de ser externa e passa ser interna.

Duarte (2011, p. 279) entende que

Para Vigotski, portanto, o desaparecimento da linguagem egocêntrica na idade escolar não significa que ela se atrofie e desapareça, coma postulou o jovem Piaget, mas sim que ela interiorizou-se. Vigotski afirma que em seus experimentos foi verificado que nas situações em que crianças pré-escolares utilizavam-se de linguagem egocêntrica, as crianças em idade escolar desenvolviam atividade de pensamento silencioso, isto é, pensamento por meio de linguagem interna.

O currículo apresenta duas concepções de desenvolvimento, uma baseada em Piaget e outra em Vigotski. Uma das premissas do currículo da cidade é a pluralidade que já anuncia a coadunação de diferentes concepções e conhecimentos.

Percorrendo o Currículo da Cidade, em outro momento, nos deparamos, por exemplo, com a necessidade de atividades diversificadas, assim, considera-se que o professor deve utilizar instrumentos e estratégias variadas para levar todos os educandos,

ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPSs), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 1996, 1997, 2000 *apud* São Paulo (Município), 2019a, p. 27-28).

Duarte (2011) enfatiza, destacando na obra de Vigotski, que a historicidade não está presente na teoria de Piaget, elemento que distância os dois teóricos,

O nono e último item do texto (VYGOTSKI, 1993a, pp. 73-77) conclui a análise crítica da teoria de Piaget sobre as relações entre pensamento e linguagem na criança, defendendo a necessidade de a psicologia infantil mudar radicalmente seu enfoque e adotar uma abordagem historicizadora do psiquismo humano (Duarte, 2011, p. 298, grifo do autor).

Diferentemente de Piaget para quem o conteúdo era suporte para a aquisição de um método de construção do conhecimento, Martins (2015b), afirma que Vigotski se dedicou ao estudo da relação entre instrução, ensino e desenvolvimento, invertendo a ordem de condicionalidade desses processos, antes o desenvolvimento era condição para o ensino, para Vigotski é a instrução, o ensino que é condição para o desenvolvimento. Esses processos não são estanques, estabelece uma condição de reciprocidade entre aprendizagens e desenvolvimento. Mas não é toda aprendizagem que promove desenvolvimento. “Por conseguinte, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, para a psicologia histórico-cultural, não são fatores que possam ser secundarizados.” Martins (2015b, p. 278). Martins (2015b) também acentua que Vigotski defendia o ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, pois “a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico” (idem, ibidem, p. 279). Dessa forma, a aprendizagem escolar incide [...] “na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas.” (idem, ibidem, grifo do autor.).

Desse fato, depreende-se que a educação escolar, para Vigotski, assume importância central no desenvolvimento psíquico, por meio da seleção dos conteúdos que farão parte do currículo, além do papel do professor de mediador e não de um facilitador. Nessa direção, Saviani (2013, p. 14) pontua a importância de a escola trabalhar com o saber sistematizado: “[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.”

Martins (2015b, p. 99) citando Vigotski (1995, p. 151) pontua a ideia desse autor “[...] em sentido amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento”. A partir dessa constatação, conclui Martins,

O autor apoiou-se nessa ideia para postular que toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social. À luz desse fato, criticou contundentemente as demais posições teóricas acerca do desenvolvimento psíquico, segundo as quais as funções existem no indivíduo, quer em forma acabada ou embrionária, restando à vida coletiva desenvolvê-la, enriquecê-la, complexificá-la, ou, pelo contrário, empobrecê-la ou inibi-la – citando, a título de exemplo de tais posições, as apropriações de Jean Piaget (Martins, 2015b, p. 99).

Martins (2015b, p. 3) ainda considera que o desenvolvimento das funções psíquicas tem como condição às apropriações culturais que não são disponibilizadas de forma igual para todos, dessa forma, “o estudo do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ela ocorre, no que se inclui a própria condição escolar.” **Sem essa análise**

[...] a proposição vigotskiana acerca da importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores possa ser naturalizada e, assim, aparentemente defendida também por ideários que historicamente têm se alinhado à manutenção de condições sociais que, para a maioria da população, se colocam como obstáculo à plena humanização dos homens e mulheres. No âmbito da educação escolar, a defesa das funções psíquicas superiores por aportes pedagógicos que desqualificam o ato de ensinar, empobrecendo a escola como *locus* privilegiado de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados revela-se uma grande contradição (idem, ibidem, grifos do autor).

Destacamos o fato de Vigotski considerar que a função psíquica superior ser, em seu início, uma função social e apresentando sua discordância com Piaget porque entendemos que são autores que partem de pressupostos diferentes com desdobramentos teóricos e práticos distintos para o trabalho pedagógico. O Currículo da Cidade, ao anunciar as contribuições dos dois autores acaba por embaralhar os pressupostos de ambos, mas ao procedermos a análise do currículo, entendemos que os pressupostos que o embasam estão assentados na epistemologia genética de Piaget, na qual “a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente.” (Duarte, 2010 p. 39).

Para finalizar, gostaríamos de fazer uma observação que consideramos importante para esclarecer que, segundo Duarte (1996), Vigotski, em seus estudos se apoiava nos fundamentos filosóficos marxistas e buscava apreender o método para então construir a sua psicologia

Vigotski critica aqueles que tentavam construir uma psicologia marxista através do “método das citações” dos clássicos do marxismo e afirmava que não queria encontrar uma psicologia já pronta nesses clássicos, mas sim apreender deles o método para construir essa psicologia. Nesse contexto, método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas

sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico. Portanto, as palavras de Vigotski não podem ser empregadas para se justificar nenhuma atitude de secundarização de seus fundamentos filosóficos marxistas (Duarte 1996, p. 22-23).

Destacamos desse trecho a concepção de método como “síntese de uma concepção do conhecimento” e que carrega, intrinsecamente, a concepção de homem como ser sócio-histórico, portanto, o homem é um ser social que se constrói em unidade com a natureza, e ao transformá-la, transforma a si mesmo.

Finalizamos esta categoria, compreendendo que pela análise que procedemos, o Currículo da Cidade tem como fundamentos a epistemologia genética de Piaget e os princípios pedagógicos escalonovistas, que, como nos mostra Duarte (2010, p. 41, grifos do autor), não estão em contradição

Piaget sempre foi um adepto, no terreno dos métodos didáticos, do método de trabalho em equipes e o *self-government*, ou seja, o mestre do construtivismo concordava com princípios pedagógicos escolanovistas. Nesse sentido, sua defesa do aprender a aprender estava em consonância tanto com o aprender fazendo, o *learning by doing* de John Dewey, como a ideia de educação funcional de Édouard Claparède.

Concluimos argumentando que o Currículo da Cidade, apesar de anunciar pluralidade de concepções, alinha-se a concepções que dão sustentação a uma visão de currículo que não tem a perspectiva de superação da sociedade capitalista, portanto sua orientação é para a aceitação da sociedade atual e a adaptação. Nossa próxima categoria de análise é a Educação Integral no Currículo da Cidade.

### 3.5 Educação Integral no Currículo da Cidade

Acompanhando o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), instituído pela Lei 13005/2014, a Prefeitura de São Paulo elaborou o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 (São Paulo (Município) 2015), instituído pela Lei 16271 de 2015. No PME a meta 9 trata da Educação Integral nesses termos: “Oferecer educação integral em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica até o final da vigência deste Plano.” (São Paulo (Município), 2015).

A Educação integral é entendida como um dos conceitos orientadores do Currículo da Cidade, os outros dois são Educação Inclusiva e Equidade. Neste momento, abordaremos o conceito de Educação Integral. Fizemos a opção de iniciar ilustrando as orientações de SME-SP para a expansão da Educação Integral para o ano de 2024, no momento seguinte, abordaremos o conceito de Educação Integral do Currículo da Cidade.

Em 2022, a SME-SP publicou a Instrução Normativa nº 26 de 10 de agosto de 2022, que “Reorienta o Programa São Paulo Integral (SPI) [...]”, para o ano de 2023, segundo essa IN, a principal finalidade do programa era:

Art. 2º O Programa SPI, tem como objetivo principal a promoção de experiências pedagógicas visando à consecução da educação integral por meio da expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola de forma qualificada, a ressignificação dos espaços e do currículo, garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos sujeitos, [...] (São Paulo (Município) 2022b)

Pela IN nº26/2022, as escolas poderiam aderir ao programa discutindo com a comunidade escolar, ou seja, a discussão de adesão ou não, deveria ser feita no conselho de Escola, bem como a decisão de participação. Vejamos o que diz a IN:

#### ADESÃO AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL

Art. 3º Para aderir ao Programa “São Paulo Integral – SPI”, as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental deverão apresentar as seguintes condições:

I - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes por turno que participarão do SPI, considerando, inclusive, outros equipamentos/espaços do entorno, além da possibilidade de organização dos espaços entre os turnos de funcionamento;

II - proposta de adesão amplamente discutida com a comunidade educativa e aprovada pelo Conselho de Escola;

III - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral por 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula de efetivo trabalho educacional quando se tratar de Unidades Educacionais de Ensino Fundamental.

Art. 4º As Escolas de Educação Infantil poderão aderir ao Programa “São Paulo Integral” – SPI, observadas as seguintes condições:

I - atendimento de turmas de crianças com 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, desde que, a demanda para essa faixa etária esteja plenamente atendida;

II - assegurar a permanência das turmas envolvidas em turno de tempo integral por 08 (oito) horas diárias;

III - proposta de adesão amplamente discutida com a comunidade educativa e aprovada pelo Conselho de Escola.

Parágrafo único. As EMEIs que funcionam em tempo integral, por 08 (oito) horas diárias, participarão compulsoriamente do SPI. (São Paulo (Município) 2022b, grifos do autor).

No ano de 2023, a Instrução Normativa SME nº 24, de 04 de setembro de 2023 “Amplia a abrangência do Programa “São Paulo Integral – SPI [...]”,

#### PARA PARTICIPAR DO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL - SPI

Art. 4º Cada Diretoria Regional de Educação deverá assegurar, no Programa SPI, a participação de Unidades Educacionais da DRE que contabilizem, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das turmas de 1º ano do ciclo de alfabetização.

Art. 5º Consoante o disposto no artigo anterior, caberá à cada Diretoria Regional de Educação estabelecer, conforme planejamento, as Unidades Educacionais que participarão do Programa SPI, observados os critérios estabelecidos.

Parágrafo único. As DREs deverão diligenciar no sentido de evitar, nas Unidades que já aderiram ao Programa, o desligamento de turma atendida, imprimindo esforços para superar os motivos geradores de possível descontinuidade.

Art. 6º Nas EMEFs, EMEBSs ou EMEFMs, para a definição das turmas deverá ser priorizada:

I - a participação de todas as turmas do 1º ano do Ciclo de Alfabetização;

II - a expansão gradativa do atendimento às demais turmas da unidade educacional, com vistas ao atendimento de todos os estudantes do ciclo participante do Programa até que concluam o Ensino Fundamental;

§1º A unidade educacional que participar do Programa SPI com o atendimento de turmas dos 1ºs anos do Ensino Fundamental priorizará a continuidade dessas turmas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização;

§2º As unidades educacionais poderão participar do Programa SPI com quaisquer anos/séries desde que todas as turmas do ano/série, mesmo que em turnos diferentes, sejam atendidas.

Art. 7º As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental, para participar do Programa SPI, deverão apresentar as seguintes condições:

I - espaços educativos compatíveis com o número de estudantes por turno que participarão do SPI, considerando, inclusive, outros equipamentos/espaços do entorno, além da possibilidade de organização dos espaços entre os turnos de funcionamento;

II - possibilidade de assegurar a permanência do estudante em turno de tempo integral por 07 (sete) horas diárias, totalizando 08 (oito) horas-aula de efetivo trabalho educacional.

Parágrafo único. A participação no Programa SPI será formalizada mediante o preenchimento do Formulário de Participação - Anexo II, parte integrante desta IN. (São Paulo (Município), 2023a, grifos do autor).

Nota-se que na IN de 2022, as escolas, além de observar as condições para aderir ao programa, deveriam fazer uma ampla discussão com a comunidade educativa e aprovar nos Conselhos de Escolas, já a IN de 2023, delega às Diretorias Regionais de Educação estabelecer, conforme os critérios previstos no texto legal, as escolas que participarão do SPI. Nesse caso,

o Conselho de Escola, mesmo que avalie, mediante discussão com a comunidade escolar, que não há condições para participar do programa, não tem autonomia para decidir. Essa política ao não considerar o Conselho de Escola como instância democrática e com autonomia, fere, inclusive, o que está apregoado nas próprias Diretrizes Gerais da IN nº 24/2023: “c) a autonomia das Unidades Educacionais com responsabilidade coletiva, favorecendo a criatividade e as diferentes aprendizagens, na diversidade cultural existente em cada território;” (São Paulo (Município) 2023a). No documento Educação Integral: política São Paulo encontramos,

A proposta do Programa São Paulo Integral é que todo o processo de adesão se faça de maneira democrática e participativa. A discussão do Conselho de Escola sobre a participação ou não no Programa precisa considerar a necessidade de demanda da Unidade, as especificidades da cultura da comunidade e dos territórios dentro e fora da Unidade Educacional (São Paulo (Município) 2020a, p. 87).

A implementação compulsória desconsidera também a estratégia 9.2 do Plano Municipal de Educação

9.2. A extensão do tempo de permanência dos educandos deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educacional, orientando-se pelos princípios democráticos e participativos, bem como mediante a disponibilidade nas unidades educacionais de espaço arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral (São Paulo (Município), 2015).

No Comunicado SME nº 799 de 5 de outubro de 2022<sup>14</sup>, estão relacionadas as unidades educacionais que participaram do Programa São Paulo Integral para o ano de 2023, no total podemos contabilizar 223 escolas. Já no Comunicado SME nº 1065 de 17 de outubro de 2023<sup>15</sup>, podemos contabilizar 443 escolas participantes do SPI para o ano de 2024, que representa um aumento de 100%.

Esses dados foram apresentados para se ter uma ideia de como está sendo a implementação da Educação Integral na cidade de São Paulo. Essa situação, anunciada nos parágrafos anteriores, levou o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) a realizar uma pesquisa no ano de 2023, para saber as reais condições

---

<sup>14</sup> Comunicado Secretaria Municipal de Educação – SME nº 799 de 05 de outubro de 2022. Dispõe sobre as Unidades Educacionais contempladas para o ano de exercício 2023, no âmbito do Programa “São Paulo Integral”. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 31/01/2024.

<sup>15</sup> Comunicado Secretaria Municipal de Educação – SME nº 1065 de 17 de outubro de 2023. Dispõe sobre as Unidades Educacionais participantes do Programa “São Paulo Integral” para o ano de exercício 2024. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 31/01/2024.

das unidades educacionais para atender ao Programa São Paulo Integral. A pesquisa<sup>16</sup> contou com a participação de 156 escolas, que representa 10% da rede municipal de ensino, os resultados foram os seguintes:

De acordo com as respostas de 156 unidades municipais que responderam ao questionário e representam cerca de 10% da rede municipal de ensino, 44,7% das Emef's, Emefms e Emebss terão a implantação compulsoriamente do SPI, por determinação da Instrução Normativa nº 24/ 2023. Em 52,7% destas escolas haverá ampliação ou inclusão inicial de salas no SPI, que não foi aprovada pelo Conselho de Escola em 86% das unidades.

A pesquisa também aponta que o SPI não está integrado ao projeto político-pedagógico de 82,2% das Emef's, Emefms e Emebss e que 81,9% dos recursos financeiros suplementares previstos na legislação sobre o SPI não chegaram às unidades. Quanto aos recursos humanos, com aumento dos módulos docente e do Quadro de Apoio, este percentual chega a 85,7%. (Sinpeem, 2023, p. 15)

A IN nº 24/2023 (São Paulo (Município), 2023a) impulsionou o aumento das escolas com Educação Integral, mas como podemos observar, as reais condições das escolas não foram respeitadas, faltam profissionais em quantidade adequada, falta às escolas estrutura física compatível com a demanda proposta, apesar da estratégia 9.2, citada anteriormente, do Plano Municipal de Educação fazer menção a necessidade de espaço arquitetônico e mobiliário adequados.

A concepção de Escola Integral, presente no Currículo da Cidade é assim entendida

**O Currículo da Cidade** orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor. (São Paulo (Município) 2019a, p. 21, grifos do autor)

---

<sup>16</sup> A pesquisa completa está disponível no site [www.sinpeem.com.br](http://www.sinpeem.com.br).

Se a concepção de Educação Integral não se confunde com a educação de tempo integral, conforme o Currículo da Cidade, sendo possível incorporá-la também nas escolas regular de cinco horas, a IN nº 24/2023, considera também a ampliação do tempo na criança na escola como política pública da cidade de São Paulo, “Educação Integral em tempo integral”, conforme citação abaixo:

CONSIDERANDO: - a Educação Integral como direito de cidadania da infância e da adolescência e promotora do desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional, cultural e lúdica);  
- a Educação Integral em tempo integral, como Política Pública de Educação de uma Cidade Educadora (São Paulo (Município), 2023a, grifos do autor).

A organização dos tempos e das turmas indica um aumento de demanda, exigindo mais profissionais em educação, professores, gestão, profissionais de apoio, seja na limpeza, na cozinha, no atendimento aos estudantes e espaços adequados para acolher a todos de forma humanizada. Se as escolas já enfrentam dificuldades para fazer o atendimento no cotidiano em um período de cinco horas, devido ao número reduzido de profissionais e de espaços adequados, com o Programa São Paulo Integral, essa situação poderá ser agravada.

Interessante notar que o currículo anuncia uma concepção de Educação Integral que promova o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural, porém, a realidade contradiz essa concepção. Para ilustrar a ampliação do tempo proposto na IN nº 24/2023, reproduziremos, a seguir alguns trechos dessa IN referentes à organização,

#### ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS TURMAS

Art. 14. As turmas das Unidades participantes do Programa SPI serão organizadas nos seguintes horários:

I - Ensino Fundamental:

a) 1º turno: das 7h às 14h;

b) 2º turno: das 11h30 às 18h30 ou das 12h às 19h.

II - Educação Infantil em turno único entre 7h e 19h.

III - Ensino Médio em turno único das 7h às 15h (São Paulo (Município), 2023a, grifos do autor).

Observando a organização proposta, notamos que há um período de tempo concomitante entre as turmas de um respectivo período com as turmas do Programa SPI, isso significa que a escola terá estudantes durante todo o dia, ou seja, durante o período de seu funcionamento, acarretando diversos problemas, como por exemplo, limpeza da escola, o preparo da alimentação, o uso dos espaços para atender os estudantes, nível de ruído, etc.

Os princípios da educação integral são:

Promove a **equidade** ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais. É **inclusiva** porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. É **contemporânea** porque tem como foco a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo e, ainda, se alinha à noção de **sustentabilidade** porque se compromete com os processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com uma integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, p. 17-18, *apud* São Paulo (Município) 2020a, p. 13, grifos do autor).

Os princípios de Equidade, Inclusão, Contemporaneidade serão abordados com mais detalhes na sequência, logo após a Educação Integral, quanto à sustentabilidade entendemos que estão relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que trataremos no mesmo item da Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

Quanto às dimensões para a formação integral, temos a dimensão intelectual, ao abordá-la é utilizado o conceito de Freire de “leitura de mundo” e

[...] a dimensão intelectual refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise crítica, da “leitura do mundo” e da capacidade de acessar e produzir conhecimento. Esta dimensão melhor acontece quando em sinergia com as demais, pois o ser humano se constitui de forma indissociável a elas. Para compreensão de si e do mundo as dimensões se inter-relacionam. (São Paulo (Município) 2020a, p. 13-14).

A dimensão física situa o corpo na área das linguagens, dessa forma,

A **dimensão física** refere-se a um entendimento que supera o padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no contexto multicultural. Nesta proposta o situa, então, dentro da área das linguagens e, portanto, atento à criticidade que a contemporaneidade exige. O corpo não é um mero suporte que deve estar a serviço da razão. Do mesmo modo que os saberes não podem ser hierarquizados, a dicotomia corpo-mente também é superada. (São Paulo (Município) 2020a, p. 14, grifos do autor).

Na dimensão emocional e afetiva se espera romper com o individualismo, a competitividade sem solidariedade, para diminuir conflitos, melhorar as relações não só para aqueles que estão dentro da escola, mas também aqueles que estão fora da escola. Infere-se que

a escola ganha mais responsabilidade, estendendo sua atuação e atuando como mediadora de conflitos também no seu entorno

A **dimensão emocional e afetiva** relaciona-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento. O trabalho pedagógico com Educação Integral busca romper a lógica do individualismo e da competitividade sem solidariedade. Assim, permite que as experiências pedagógicas promovam melhores relações pessoais, as quais podem minimizar os conflitos e promover melhores relações entre aqueles que estão dentro e fora da Unidade Educacional. (São Paulo (Município) 2020a, p. 15, grifos do autor)

A dimensão social tem como foco a atuação na sociedade, bem como suas regras e suas leis

A **dimensão social** relaciona-se à atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais, criar saberes, valores e modelos de comportamento para que assim possamos nos relacionar e viver nessa sociedade. (idem, ibidem, grifos do autor)

A última dimensão é a cultural que trata da diversidade

A **dimensão cultural** diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade. (idem, ibidem, p. 15-16, grifos do autor)

Chama a atenção, nessas dimensões o empenho em romper com a lógica do individualismo e a lógica da competitividade sem solidariedade, infere-se assim que é possível a competitividade com solidariedade para minimizar os conflitos, que se sabe serão frequentes, previsíveis dentro da lógica da sociedade capitalista, individualista, competitiva e opressora. Duarte (2010) ao analisar as pedagogias hegemônicas, ressalta que elas são pedagogias idealistas, consideram a possibilidade de resolver problemas sociais sem superação do capitalismo, acreditando que a difusão de novas ideias pela educação levaria a resolução desses problemas, entre os exemplos apresentados pelo autor destacamos um: “Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social”. (Duarte, 2010, p. 35).

Apesar de ressaltar o respeito às diferenças e evocar Paulo Freire com o conceito de leitura de mundo, não aborda as questões da exploração dos oprimidos e quando trata da desigualdade econômica é no sentido da adaptação, a sociedade naturalizada, o que se pode

fazer é amenizar os danos e buscar as melhores oportunidades que proporcione visão de mundo para a adaptação nessa sociedade. Dessa forma, o indivíduo deve atuar em conformidade com as regras e leis já existentes, relacionar-se e viver nessa sociedade fazendo a sua parte, para uma sociedade mais justa e menos desigual. Em relação a constatação da desigualdade econômica, o documento sobre Educação Integral aponta para a necessidade de garantir aos mais vulneráveis ampliação da oferta de experiências pedagógicas como forma de proporcionar outras visões de mundo e “novas possibilidades de escolhas”.

Todavia, diante de um país tão desigual economicamente, a Educação Integral precisa também garantir às crianças e adolescentes mais vulneráveis a possibilidade de acessar conhecimentos disponíveis em outros contextos que não sejam os escolares. Ampliar a oferta de experiências pedagógicas no campo das artes, por exemplo, pode despertar nas crianças e nos adolescentes outras visões de mundo, proporcionar novas possibilidades de escolhas (São Paulo (Município) 2020a, p. 18).

Garcia (2014, p. 113) analisa os termos “inclusão social” e “educação inclusiva” nos discursos políticos de organizações internacionais e na educação brasileira, entende que

[...] “as menções à “pobreza”, “vulnerabilidade”, “exclusão social” nos discursos em análise não estão direcionadas propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum.

Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição entre capital e trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais, além de obscurecer as relações de classe, constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes (idem, ibidem).

Ao tratar da avaliação, o documento apresenta seis dimensões que são constituintes da educação integral com qualidade, a elas se aliam dimensões organizacionais, assim são apresentadas as dimensões: organização estrutural e insumos; recursos humanos; equidade e inclusão social; gestão participativa; intersetorialidade; organização dos tempos e espaços; currículo e aprendizagem multidimensional e abrangência da política. (São Paulo (Município) 2020a).

A análise de Garcia (2014) colabora com a nossa compreensão de que as dimensões da Educação Integral percorridas nos parágrafos anteriores, longe de trazer uma perspectiva de mudança, busca, na realidade, a acomodação, de forma a conter os abalos advindos das

contradições da sociedade e a escola é vista como ponto de apoio para essa tarefa, expandindo-se pelo entorno, na medida em que pode promover uma visão de mundo sob a ótica da sociabilidade capitalista.

O ensino em tempo integral é previsto na LDB/1996 em seu artigo 34 e, mais especificamente, a formulação de educação em tempo integral aparece no parágrafo 2º:

**Art. 34.** A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, p. 26).

A BNCC manifesta o compromisso com a educação integral e ressalta que independente do tempo de duração da jornada escolar, o importante são as aprendizagens de acordo com os interesses dos educandos e as suas possibilidades

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2018, p.14, grifos do autor).

Entendemos que os termos educação integral e educação em tempo integral representam concepções que não se anulam, mas se completam, o primeiro refere-se mais a questão do desenvolvimento como por exemplo, intelectual, física, social, emocional e cultural, e o segundo refere-se mais ao prolongamento do tempo do estudante na escola. Não há discordância, de nossa parte, em relação nem a educação integral, nem a educação de tempo integral, a questão central que nos colocamos é: quais intencionalidades residem nessas propostas. Caldart, (2023) alerta para as propostas burguesas de educação integral e reforça a importância da formação omnilateral. Dessa forma, a autora entende que na atualidade,

[...] há vertentes atuais da pedagogia burguesa que defendem uma educação multilateral ou integral das novas gerações. Mas sua identificação política com os interesses da classe burguesa não lhes permite ter entre suas finalidades formativas a superação da sociedade capitalista, ou seja, a eliminação do sistema de exploração do trabalho e da natureza pelo capital. Por isso, o “integral” que essas pedagogias defendem não vai além de pensar a multilateralidade que visa preparar a maioria para uma realização eficiente de um trabalho unilateral, cada vez mais precarizado e desumano; e ao mesmo tempo preparar uma pequena minoria para uma forma mais criativa de trabalho e os futuros donos do capital para a gestão e o controle mais eficaz dos processos de trabalho. Em nenhum dos casos a desalienação humana é objetivo e, portanto, não se posiciona a educação na direção de uma formação omnilateral (idem, ibidem, p. 28-29).

Em nossas análises do Currículo da Cidade, compreendendo concepção de currículo, concepção de infância, percebemos que ele se direciona as aprendizagens para a adaptação ao modo de produção capitalista, buscando atender as necessidades do mercado, o currículo sintetiza a necessidade de adaptação na formulação muito presente no texto de formação do cidadão responsável, produtivo, sustentável para lidar com os desafios e demandas do século XXI, o que se pretende é “desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos” (São Paulo (Município) 2019a, p. 21), mas não sabemos por que essa sociedade e esse mundo não são sustentáveis, nem são justos, por quais razões chegamos a esse ponto, e por que as ações devem ser orientadas para esses fins. Segundo o Currículo da Cidade, a Educação Integral “busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor” (São Paulo (Município), 2019a, p. 22).

Nesse contexto, a educação integral, é defendida para a adaptação, acomodação nesse mundo de “tantas incertezas”, o que significa uma posição na defesa da continuidade da sociedade capitalista, fundada na exploração do homem, impossibilitando sua formação humana multilateral, e na exploração da natureza até a sua exaustão, diminuindo cada vez mais a possibilidade de sua recuperação, ou reversão do quadro atual, colocando em risco, inclusive, a vida do planeta.

Essa perspectiva de construção de um mundo melhor, mais justo etc, vai ao encontro da visão de Dewey sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Para John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano que influenciou a educação no século XX e continua a influenciar até a atualidade, a educação deveria promover a mobilidade social, dando oportunidade a todos, por meio do desenvolvimento de capacidades que possibilitem vida com dignidade. Dessa forma, como nos mostra (Lima, 2019)

Sobre as questões de classe, Dewey (1959) se preocupava em garantir a mobilidade social, pela educação: “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo” (DEWEY, 1959, p. 22). Neste sentido, ao aclamar uma sociedade mais justa e igualitária, coloca o indivíduo e suas capacidades como promotores desta. Mesmo demonstrando um profundo interesse na igualdade social – o que lhe rendeu ser “acusado” de ser comunista –, não propõe um modelo social que divirja do capitalismo. Na verdade, sua proposta estabelece uma hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, ou seja, a meritocracia – categoria que, inclusive, vem a se tornar base de posteriores reformas no sistema educacional. Sua orientação escolar buscava a eliminação das questões de classe pela educação, no entanto sem problematizar essas questões. Via, na educação, a possibilidade de elevar em todos os estudantes as capacidades necessárias para viver com dignidade. Sua tentativa era capacitar para que todos pudessem, harmonicamente, conviver, dando como consolidadas e irrevogáveis as bases econômico-sociais (Lima, 2019, p. 105).

Silva e Rosa (2016 p. 121) nos lembra que a concepção de educação integral surge no século XIX e está relacionada com a ideia de emancipação humana e sua origem se encontra no movimento dos trabalhadores,

A concepção de educação integral da modernidade surge no século XIX, fomentada pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo, em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. Sua origem encontra-se no movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que lhes propiciasse e a seus filhos melhores oportunidades e condições de educação (Silva; Rosa, 2016, p. 121)

A nossa defesa de educação integral está baseada na ideia de emancipação humana e se insere na concepção de formação humana omnilateral, nesse sentido, “Intencionalizar a educação multilateral na direção omnilateral implica inserir a educação nas lutas e na construção de uma forma social de trabalho superadora da alienação e das relações de exploração” (Caldart, 2023, p. 29), no nosso entendimento, não é possível falar de sociedade e mundo justos e sustentáveis sem abordar a questão da divisão social do trabalho, do combate às opressões, das desigualdades sociais e da proteção do meio ambiente.

Não obstante, as contradições vão abrindo brechas nas quais podemos nos movimentar na busca por uma educação que tenha como perspectiva a emancipação humana. Saviani (2013, p. 86) alerta para a necessidade de conhecer os determinantes que marcam a educação e o grau que assumem as contradições sociais na educação, para o autor “o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber

claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”. Para isso entendemos que é preciso um compromisso político com a educação pública de qualidade, laica e voltada para uma educação emancipadora.

### 3.6 Conceito de Equidade no Currículo da Cidade

No currículo da Cidade “O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades” (São Paulo (Município), 2019a, p. 24), apoiando-se em Santos completa essa definição, assim temos a citação desse autor:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56 *apud* São Paulo (Município), 2019a, p. 25).

O conceito de equidade se relaciona, nesse sentido, ao reconhecimento das diferenças como intrínseca ao ser humano, o trecho ainda informa que o currículo desnaturaliza as desigualdades, ao mesmo que a citação de Santos (2003) faz a defesa de uma igualdade que reconheça a diferença e de uma diferença que não produza desigualdade. Pensamos que é preciso nos deter um pouco na noção de diferença, desnaturalizar, desigualdade, igualdade. Direcionando a questão da equidade para a aprendizagem, o currículo aborda a necessidade de reconhecer as diferentes maneiras de o estudante aprender, dessa forma o conteúdo é o mesmo, a mudança consiste nas diferentes formas de aprender, o professor deve estar atento para criar diferentes estratégias para que o estudante tenha sucesso na aprendizagem. Acrescenta, ainda, a chegada de milhões de imigrantes ao país, em decorrência de guerras e conflitos locais, o que evidencia a relevância da equidade.

Para discutir a diferença, igualdade, desigualdade, vamos recorrer a Netto (1986) em que o autor parte da noção de que todos os homens são diferentes, por outro lado os pressupostos para o seu desenvolvimento são os mesmos para todos, nesse sentido são iguais: todos os homens pertencem ao gênero humano. A igualdade consiste, então, em reconhecer que todos têm igual possibilidade de desenvolver a sua personalidade, desde que tenham as mesmas circunstâncias, assim os homens

[...] combinam as qualidades que esse gênero desenvolveu na história (a essência humana) de modo diferencial e peculiar e, por isso, são indivíduos *diferentes* (têm *personalidade* própria e singular). A igualdade básica de todos

os homens não quer dizer que sejam idênticos: significa que, submetidos às mesmas circunstâncias, têm igual possibilidade de desenvolver a sua personalidade (Netto, 1986, p. 17-18, grifos do autor).

Assim é preciso enfatizar que todos os homens pertencem ao gênero humano e isso os tornam iguais, reivindicar igualdade social, não significa anular as diferenças pelo contrário, significa proporcionar igualdade de condições para que todos possam de fato desenvolver todo o seu potencial, a sua personalidade, portanto, busca-se a igualdade social. Desnaturalizar as desigualdades significa percebê-las como resultados das relações sociais de produção do capitalismo, que se ancora na divisão social do trabalho, criando hierarquias, que são justificadas como naturais, por meio das diferenças individuais. Assim, se a diferença é inerente a humanidade, não se pode deixar de lembrar que, apesar de diferente, todos pertencem ao gênero humano, então todos somos iguais. A desigualdade social pode dificultar o acesso às condições que de fato propiciam o desenvolvimento do indivíduo.

Ao tratar da equidade, o Currículo da Cidade defende “apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado” (São Paulo (Município) 2019a, p. 25), no nosso entender, no currículo, o direito de aprendizagem para todos é o centro do princípio da equidade, para tanto, recomenda ao professor

Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem. (São Paulo (Município) 2019a, p. 25)

Podemos notar que o currículo parte da equidade, da ideia de que as pessoas são diferentes e aprendem de formas diferentes, mas não aborda a igualdade, ou seja, que “todos os homens tenham acesso a *oportunidades reais iguais* de desenvolvimento” (Netto, 1986, p. 18, grifos do autor), que sejam socialmente iguais. Resolve-se a questão da equidade, ou das diferenças no âmbito do trabalho do professor que, a partir de uma base comum de conteúdo, deve proporcionar diferentes estratégias que contemplem a diferença de cada indivíduo, para que todos tenham oportunidade de aprender. Aqui, o professor é posicionado como o principal promotor da equidade na educação, na medida em que proporciona oportunidades de aprendizagem conforme as diferenças dos estudantes.

Já explicitamos, anteriormente quando tratamos da concepção de currículo, como o documento EDS enfatiza a importância da pedagogia centrada no estudante, o documento

assinala as melhores abordagens e métodos, assim focam na autoaprendizagem, nas experiências, no aprender a aprender, aprender a fazer, inclusive porque, como a EDS se estrutura por competências e competência não se ensina, são desenvolvidas pelos estudantes e adquiridas na ação (como informa o documento). Dessa forma, entendemos que também há um direcionamento nas metodologias, apesar do discurso da diversidade, para as pedagogias que viabilizam as competências. É interessante notar que, assim como na Educação Integral, não se discute as condições de trabalho, é preciso considerar os diferentes estilos cognitivos, mas sem alterar essas condições. Um trabalho pedagógico individualizado exige, por exemplo, a redução do número de alunos por sala de aula, o currículo apresenta orientações gerais de como o professor deve proceder, mas não considera as condições de trabalho em que os profissionais de educação estão submetidos nas escolas municipais. As políticas educacionais não podem estar descoladas das condições materiais, o trabalho pedagógico não se realiza no vazio, como todo trabalho.

A BNCC também aborda os conceitos de igualdade, equidade e diversidade, sobre a igualdade educacional, o ingresso e a permanência na escola, considera

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (Brasil, 2018, p. 15)

É interessante notar que a igualdade educacional é expressa pelas competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e é nessa base que as singularidades devem ser consideradas e atendidas, isso é o mesmo que dizer que as competências essenciais são suficientes para o desenvolvimento dessas singularidades. Outra expressão da igualdade é o acesso e a permanência na escola. Na questão da equidade, a BNCC faz uma breve contextualização dizendo que ao longo da história foram naturalizadas as desigualdades educacionais como acesso, permanência, gênero, raça etc. Aborda ainda a necessidade de reverter a exclusão histórica de grupos marginalizados, como os povos indígenas originários, as comunidades quilombolas e afrodescendentes. Propõe, então, que as secretarias de Educação e as escolas realizem sua organização e planejamento considerando à necessidade de superação dessas desigualdades, o foco então deve ser a equidade que pressupõe reconhecer que os estudantes tem necessidades diferentes. Aborda também o compromisso com os estudantes com deficiência, salientando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação

curricular (Brasil, 2018). Sobre esses aspectos Matos; Ferreira; Barroco; Moreira (2020, p. 2016) entendem que

Contraditoriamente a esse discurso de combate às desigualdades, de compromisso com os grupos marginalizados e de construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, a BNCC centra-se na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio sem contemplar orientações para as modalidades específicas da educação escolar brasileira, tampouco da educação dos grupos minoritários nos quais se insere o público-alvo da educação especial.

Libâneo (2012) em seu artigo cujo título é “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, o autor parte das reformas ocorridas na Inglaterra na década de 1980, no contexto das políticas neoliberais, e faz referência ao movimento *Educação para Todos* que tem como marco a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e aborda como a palavra igualdade foi substituída pela palavra equidade,

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença) (Libâneo, 2012, p. 23, grifos do autor).

Reiteramos que para nós a igualdade social não anula as diferenças, não faz os indivíduos idênticos, pelo contrário, possibilita que as diferenças possam ser explicitadas, como nos mostra Netto

Atualmente, pugnar pela supressão das desigualdades sociais - pugna que é um dos traços característicos do projeto comunista - equivale a lutar por uma sociedade onde todos os homens tenham acesso a *oportunidades reais iguais* de desenvolvimento. E isto não para fazer que eles se tornem idênticos, mas para que possam explicitar e objetivar as diferenças que os particularizam. Trata-se, hoje, entre outras grandes transformações, de fazer com que o desenvolvimento dos indivíduos não seja contraditório em relação ao desenvolvimento do gênero humano - numa palavra, trata-se de lutar por uma *nova comunidade humana* (Netto, 1986, p. 18-19, grifos do autor).

Vimos como o termo igualdade foi substituído por equidade, assumindo muitas vezes a ideia de padronização, o que podemos observar é que a igualdade pressupõe uma sociedade em

todos sejam iguais socialmente, tendo assim condições ou “oportunidades reais iguais” para o seu desenvolvimento. Na próxima categoria discutiremos o conceito orientador Educação Inclusiva.

### **3.7 Conceito Educação Inclusiva no Currículo da Cidade**

O conceito de educação inclusiva do Currículo da Cidade faz referência ao movimento mundial que reconhece a diversidade humana e constituir escolas sem barreiras, dessa forma,

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos. (São Paulo (Município), 2019a, p. 27)

A BNCC também faz referência a educação inclusive, práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular (Brasil, 2018), muito embora, como vimos no item anterior, sem contemplar orientações para modalidades específicas da educação e para a educação especial. Nesse aspecto o Currículo da Cidade aborda a necessidade da “instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que escola possui no contexto social” (São Paulo (Município), 2019a, p. 27). Se a BNCC usa expressões como diferenciação curricular, o Currículo da Cidade faz referência ao “currículo mais negociado”, e “prática de sala de aula mais participativa”. “Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados” (idem, ibidem).

Assim como na abordagem da Equidade, o Currículo da Cidade, na Educação Inclusive, também apresenta como um dos seus focos as metodologias, materiais que serão usadas em sala de aula pelo professor, em relação ao currículo, coloca-se a necessidade de adequá-lo para que todos tenham acesso ao conhecimento, “[...] preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo”. (idem, ibidem). Essa perspectiva é reforça em outro trecho do currículo,

**Educação Inclusiva:** Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando e por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática (São Paulo (Município, 2019a,, p. 14, grifos do original).

Os conceitos de Equidade e Educação Inclusiva, no Currículo da Cidade, apresentam elementos comuns, em ambos os casos as questões da diferença e da diversidade são frequentemente reiteradas, bem como a necessidade de o professor garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

A LDB/1996, em seu artigo nº 58 trata da Educação Especial, abrangendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º desta Lei. (Brasil, 1996, p. 42-43).

A LDB/1996 prevê serviço de apoio especializado para a tender aos estudantes, atendimento educacional preferencialmente no ensino regular e serviço especializado quando não for possível o atendimento no ensino regular e a oferta de educação especial da educação infantil até o longo da vida. A LDB/1996, aborda também a questão do currículo e outros pontos, como podemos observar:

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;  
V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, p. 43).

A LDB/1996, aborda a educação especial, especificando o público alvo: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, e aborda a formação de professores para o atendimento aos educandos etc,

Entre os documentos do Currículo da Cidade há publicações destinadas à educação especial para pessoas surdas, transtorno do espectro do autista, altas habilidades e superdotação etc. e iniciativas formativas que podem ocorrer na escola, nos horários destinados à formação, quanto por iniciativa da DRE/SME. Entendemos que no Currículo da Cidade a inclusão compreende tanto à educação especial como à questão da diversidade, da diferença, da identidade

Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos na constituição de uma identidade genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível (São Paulo (município), 2019a, p. 27).

O currículo, prevê parcerias entre escola e os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA). Visando garantir o acesso e a permanência, a SME busca fortalecer a integração entre a escola e a rede de proteção social com a finalidade de garantir o acesso, permanência e as aprendizagens dos estudantes mais vulneráveis à reprovação ou à evasão escolar, com ações como o mapeamento dos estudantes reprovados ou evadidos e acompanhamento da frequência. (idem, ibidem)

Consideramos importante assegurar os direitos da criança e do adolescente, bem como concretizá-los com medidas efetivas e rede de proteção social que, de fato, integre os serviços públicos na assistência às crianças, adolescentes e às suas famílias, porque as famílias, assim como os estudantes, precisam da proteção social. É importante reconhecer que quando um direito é plenamente realizado, fortalece os demais direitos e melhora a qualidade de vida das famílias e dos estudantes, mas o contrário também é verdadeiro. Um direito como, por exemplo, a saúde, quando não oferecido ou mesmo quando é oferecido de modo precário, atinge negativamente a qualidade de vida das famílias e dos estudantes, O Currículo da Cidade faz

referência a rede de proteção social, a qual a escola também faz parte, mas não podemos deixar de observar que os serviços públicos, como saúde, assistência social, moradia, saneamento básico, etc, compõem direitos que não são oferecidos na mesma dimensão da demanda e estão aquém das necessidades da população em geral. Os efeitos do neoliberalismo na educação também se replicaram nas demais áreas sociais. A reforma do Estado brasileiro diz respeito ao mínimo para as áreas sociais e máximo para o setor privado. A privatização dos serviços públicos, com sua transferência para o setor privado, apresenta entraves para a prestação desses serviços que são vistos como investimentos para se obter lucros.

Na próxima categoria abordaremos a Matriz de Saberes, que está alinhada às dez competências da BNCC e às competências-chave da EDS.

### **3.8 Matriz de Saberes do Currículo da Cidade**

Nesta categoria abordaremos a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, ela se constitui como orientadora do papel da SME e de todas as instâncias a ela subordinadas, abrangendo o trabalho dos professores, seu propósito é “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização”, (São Paulo (Município) 2019a, p. 35), nesse sentido,

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar. (idem, ibidem, p. 30)

Em relação aos propósitos trataremos na categoria Contemporaneidade e finalidades do Currículo da Cidade. Observamos que a palavra matriz tem sua origem no latim e entre os seus significados consta: lugar onde alguma coisa se gera ou se cria; fonte; o que pode ser usado como fundamento, fonte, princípio; de teor importante, relevante, superior; primordial<sup>17</sup>. A

---

<sup>17</sup> Dicio – Dicionário on-line de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/matriz/>. Acesso em: 05/02/2023.

Matriz de Saberes se constitui como um conjunto de saberes selecionados e que abrange as dimensões intelectual, física, emocional e afetiva, social e cultural com a intenção de formar o cidadão responsável e a sociedade que se deseja: “mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável”, como descrito acima. Se constitui, então, como uma síntese do Currículo da Cidade. Tem como fundamento, os “marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico”. (São Paulo (Município) 2019a, p. 31). Entre eles, podemos citar: Constituição Federal, LDB/1996, ECA, Convenções internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e direitos da Pessoa com Deficiência.

Nas referências que orientam a Matriz de Saberes, temos:

1. as Diretrizes Curriculares Nacionais que definem os princípios éticos, políticos e estéticos, orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.
2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.
3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.
4. Valores fundamentais da contemporaneidade, baseados em "solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade", os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos
5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade [...] (São Paulo (Município) 2019a, p. 30-31).

A Matriz de Saberes do Ensino Fundamental foi revisada em 2018, ela compreende nove saberes. Seu processo de elaboração incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) expressos no documento das Nações Unidas “Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável”, anunciados no currículo como “temas inspiradores”, a justificativa para essa incorporação assenta-se na necessidade de

[...] dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas

prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar (São Paulo (Município) 209a, p. 37).

A agenda parte de cinco eixos: Pessoas, Planeta, Paz, Parceria, assim descritos no currículo,

**Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

• **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.

• **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.

• **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.

• **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável. (idem, ibidem, p. 38, grifos do autor).

Desses eixos desdobram-se dezessete objetivos, com 169 metas, os objetivos são apresentados pelo Currículo da Cidade da seguinte forma:

**Os 17 objetivos são precisos e propõem:**

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia Limpa e Acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação. (São Paulo (Município) 2019a, p. 38, grifos do autor)

Esses objetivos foram incorporados pela gestão municipal. Como podemos observar, o objetivo correspondente à educação é o número quatro, no documento das Nações Unidas (2015, p. 23), esse objetivo é descrito da seguinte maneira: “Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” Até 2030 pretende-se consolidar as seguintes sete metas, que resumidamente,

se espera garantir: para meninas e meninos: completar o ensino primário, com resultados de aprendizagem relevantes e eficazes; educação técnica, profissional e superior para homens e mulheres a preços acessíveis; aumentar o número de jovens e adultos com habilidades e competências para emprego, trabalho decente empreendedorismo; formação profissional para os mais vulneráveis como: pessoas deficientes, povos indígenas, crianças em situação de vulnerabilidade; que todos os jovens e parcela significativa de homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham conhecimento básico de matemática. Reproduziremos o item 4.7 por entender que ele contribui para uma melhor visão das metas da educação:

**4.7** Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

**4.a** Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

**4.b** Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos [...]

**4.c** Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (Nações Unidas, 2015, p. 23-24).

No nosso entendimento, o objetivo que se relaciona especificamente à educação, aposta na formação de competências e habilidades para inserir as pessoas no mercado, favorecendo à empregabilidade e o empreendedorismo, essa ideia também vale para o público identificado como vulnerável, espera-se desenvolver competências e habilidades que favoreçam o desenvolvimento sustentável. Trata-se de oferecer as oportunidades para que as pessoas façam as suas melhores escolhas. As metas também abordam as instalações físicas das escolas que devem ser “sensíveis às deficiências”, ao gênero, locais seguros, ainda propõem aumentar o número de professores qualificados nos países em desenvolvimento. A pobreza preocupa e precisa ser administrada, o planeta está em risco e precisa que cada um faça a sua parte para melhorar. Segundo Falleiros (2005)

[...] a escola continua sendo o espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do “novo homem”, de acordo com os princípios hegemônicos.

O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. A escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em níveis local (Falleiros, 2005, p. 211).

A cidade de São Paulo aderiu aos ODS em 2018 e segundo consta no documento online “O Currículo da Cidade de São Paulo: uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC” “o município de São Paulo é uma das primeiras redes de educação do mundo a incorporar os ODS em seu currículo”, (FGV- EBAPE) demandando formação sobre os temas comuns a Matriz de Saberes e ODS. A incorporação dos ODS ocorreu pela mediação de outro documento da UNESCO: “Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem” de 2017.

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem. (São Paulo (Município), 2019a, p. 40)

A Matriz de Saberes incorpora as competências-chave da EDS, a seguir, apresentamos o quadro que traz a correspondência entre as competências-chave da EDS e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade. O quadro é dividido em três colunas: a primeira com as competências-chave da EDS; a segunda com a definição de cada competência-chave e a terceira com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.

Tabela de correspondência entre as competências-chave para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE.		
Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros - possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

40) FONTE: UNESCO (2017, p. 10) adaptada para fins de correlação *apud* São Paulo (Município), 2019a, p.

Apresentamos, a seguir, Matriz de Saberes com a descrição das competências e habilidades que são referências para a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares no Currículo da Cidade.

### 1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

**Saber:** Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

**Para:** Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

### 2. Resolução de Problemas

**Saber:** Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

**Para:** Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

### **3. Comunicação**

**Saber:** Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

**Para:** Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

### **4. Autoconhecimento e Autocuidado**

**Saber:** Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

**Para:** Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

### **5. Autonomia e Determinação**

**Saber:** Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

**Para:** Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

### **6. Abertura à Diversidade**

**Saber:** Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

**Para:** Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

### **7. Responsabilidade e Participação**

**Saber:** Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

**Para:** Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

### **8. Empatia e Colaboração**

**Saber:** Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

**Para:** Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

### 9. Repertório Cultural

**Saber:** Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

**Para:** Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção (São Paulo (Município) 2019a, p. 36-37, grifos do autor).

As nove competências da Matriz de Saberes estão imbricadas com as dez competências BNCC e com a EDS: competências-chave e os objetivos de aprendizagem. A EDS entende que as competências-chave são importantes para formar os cidadãos da sustentabilidade

Há um consenso geral de que os cidadãos da sustentabilidade precisam ter certas competências-chave que lhes permitam participar de forma construtiva e responsável no mundo de hoje. Competências descrevem os atributos específicos de que os indivíduos precisam para atuarem e se auto-organizarem em vários contextos e situações complexas. Elas incluem elementos cognitivos, afetivos, volitivos e motivacionais; portanto, elas são uma interação de conhecimentos, capacidades e habilidades, motivações e disposições afetivas (UNESCO, 2017, p. 10).

O documento da UNESCO também aborda os Objetivos Específicos de Aprendizagem para a EDS que é um instrumento para se atingir os ODS, o documento da UNESCO traz oito competências-chave, e os objetivos específicos de aprendizagem para os ODS, que são

#### Objetivos específicos de aprendizagem para os ODS

A seguir é apresentada uma descrição dos objetivos específicos de aprendizagem para todos os ODS. Para cada um deles, são descritos objetivos de aprendizagem nos campos cognitivo, socioemocional e comportamental.

O **campo cognitivo** compreende conhecimentos e habilidades de pensamento necessários para compreender melhor os ODS e os desafios para alcançá-los.

O **campo socioemocional** inclui habilidades sociais que permitem que os educandos colaborem, negociem e se comuniquem para promover os ODS, bem como habilidades de autorreflexão, valores, atitudes e motivações que permitem que os educandos se desenvolvam.

O **campo comportamental** descreve competências de ação. (UNESCO, 2017, p. 11, grifos do autor).

A BNCC ao definir competências faz referência à sua adesão à Agenda 2030 da ONU,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

Fica evidente que a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade, ao se alinhar à BNCC e à EDS, está em plena consonância com as competências gerais da BNCC e as competências-chave e os Objetivos de aprendizagem da EDS, pode-se inferir que a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade e a BNCC têm como referência os ODS. Construções como: valorizar e utilizar conhecimentos, pensamento científico, investigar causas, testar hipóteses, empatia, resolução de problemas, responsabilidade, autocuidado, autoconhecimento, autonomia, determinação respeitar e valorizar as diferenças, entender o mundo, explicar a realidade, fazer escolhas, realizar projetos pessoais, projetos de vida, sustentabilidade etc, estão presentes nos documentos.

A precisão quanto à descrição dos objetivos de aprendizagem é destacada nos três documentos: Currículo da Cidade, BNCC e EDS. No currículo da Cidade: os “[...] objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular” (São Paulo (Município), 2019a, p. 40); na BNCC,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. **Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC** (Brasil, 2018, p. 13, grifos nossos).

Na EDS: “Ao usar este marco orientador, os educadores são incentivados a considerar quais competências-chave suas atividades educacionais estão facilitando, além dos objetivos de aprendizagem específicos descritos para cada ODS [...]”. (UNESCO, 2017, p. 11). A atenção

com a descrição, indicação dos objetivos de aprendizagem, desenvolvimento de competências estão relacionados com a avaliação em larga escala, a BNCC faz menção explícita ao alinhamento com a OCDE. Para Pereira (2016)

[...] por meio do Pisa, a OCDE busca adaptar os sistemas educacionais dos países, a fim de que estes possam atender às demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva do capital consignadas na lógica das competências e habilidades. Para isso, induz a determinado tipo de gestão dos sistemas educativos, ancorado em metodologias de verificação/avaliação externa em larga escala que têm como objetivo a aferição dos resultados almejados pelo mercado. (Pereira, 2016, p. 189).

Os direitos de aprendizagens e a garantia de oportunidades para todos, como nos mostra Freitas são definidos pelo básico que compõe a matriz de referência dos exames nacionais

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”. (Freitas, 2014, 1090, grifos do autor)

As competências são anunciadas como a grande chave para a vida do século XXI, um mundo de incertezas e mudanças, dessa forma, “A ‘competência’ primeira, a meta-competência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para fazer face a incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional”. (Laval, 2004, p.17).

O ensino por competências surgiu da década de 1920, mas foi difundido como saber-fazer, relacionado a uma atividade de trabalho nos de 1960, quando, na área da educação, é exigida uma formação que favorece a competição no mercado de trabalho. (BARBACELI, 2017). Santos e Orso (2020), lembram que o enfoque dado às competências está presente na educação brasileira desde a década de 1990, inseridas nas reformas educacionais em consonância com os projetos de ajustes neoliberais promovidos pelas organizações internacionais. “A ‘pedagogia das competências’ passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do fracasso ou sucesso do indivíduo” (Santos; Orso, 2020, p. 170).

Delors (2010) anuncia os desafios do futuro, traçando um quadro, no qual recupera o grande número de mortes da Segunda Guerra Mundial, a globalização etc., constata tensões que devem ser superadas: global e local; universal e o singular; tradição e modernidade; longo prazo e o curto prazo; a tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades; a tensão entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem e espiritual e o material. Dessas tensões, aparecem ideias como: adaptação sem negar a si mesmo, construção de sua autonomia; estratégias tendo como base a paciência, o consenso, a negociação; educação ao longo da vida de forma a conciliar competição e solidariedade e que promova a união entre todos. A tensão desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação do homem, destacamos o trecho: “os currículos escolares estão cada vez mais sobrecarregados; nesse caso, será necessário fazer escolhas, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e pela construção de uma cultura pessoal”. (Delors, 2010, p. 9) e por último a tensão espiritual e o material:

Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo. O que está em jogo – e a Comissão tem plena consciência das palavras utilizadas – é a sobrevivência da humanidade. (idem, ibidem).

Ao mesmo tempo em que se considera que os currículos estão cheios, coloca-se a necessidade de “preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver”, ora, a própria constatação de que os currículos estão cheios, já indica uma valoração negativa, por outro lado, há elementos essenciais, (que ensinam a viver!), e que devem ser preservados, nos parece que as escolhas já foram direcionadas: esvazia-se o currículo dos elementos que, por esses critérios, não favorecem aos desafios do século XXI e preserva-se “os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e pela construção de uma cultura pessoal”; é preciso garantir a sobrevivência da humanidade!

Para Laval (2004) a lógica das competências, na medida em que prioriza as qualidades para empregabilidade tem como consequências a desintelectualização e a desformalização do ensino,

Essa “lógica das competências”, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente

úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem. (idem, ibidem, p. 63)

Freitas (2014, p. 1105) considera que os reformadores empresariais retomam a filosofia pragmatista do início do século passado, mas agora com novas exigências tecnológicas e de controle social “no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza.” Para Frigotto e Molina (2010, p. 39) permanece uma escola dual: para as classes dirigentes “a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural” de outro, a escola para os trabalhadores “pragmática, instrumental, adestradora, e de formação profissional”.

Freitas (2014, p. 1107) observa que para os reformadores, “a matriz formativa proposta é restrita à dimensão do cognitivo. Cientes de sua limitação, camuflam todas as demais dimensões da formação sob o título de ‘habilidades socioemocionais’ e, com isso, reduzem as outras dimensões a um conjunto de comportamentos novamente adaptativos”.

Na BNCC, de acordo com Peroni; Caetano; Arelaro (2019, p. 45-46), as competências são descritas com clara orientação para o campo socioemocional, além do empreendedorismo, educação financeira e meritocracia,

No documento final da BNCC, intitulado Educação é a base, [...] apresentam-se as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Percebemos que na descrição das competências há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo, educação financeira e meritocracia. (idem, ibidem)

A proposta é que, os conflitos resultantes do modo de produção da sociedade capitalista como exclusão e exploração, sejam resolvidos por meio de um ideal de convivência que não entra em choque com a sociabilidade capitalista, reforçando a ideia de que os conflitos podem ser resolvidos no plano das relações entre os indivíduos, no campo da boa convivência, buscase formar o indivíduo autossuficiente, responsável, empreendedor de si mesmo, que a partir das oportunidades que lhes são oferecidas, adapta-se ao mundo, faz boas escolhas, traça seu projeto de vida, aprende a aprender, portanto, preparado para se movimentar em um mundo de incertezas, com esforço terá sucesso, portanto, mérito; se não conseguir, é porque não se

esforçou o suficiente. A educação é chamada a contribuir nesse processo de adaptação das novas gerações disciplinada de acordo com as competências socioemocionais.

Caldart (2023) pensando na formação para emancipação humana, entende que a matriz formativa deve ter como perspectiva as múltiplas dimensões do ser humano, da vida humana

[...] e que considera os diferentes *movimentos* que compõem a realização de uma *ação formativa* apropriação e produção do conhecimento (em suas diversas formas), aprendizado de habilidades, formação de uma visão de mundo. Sempre fundamentado na materialidade que permite que essas dimensões e esses movimentos se desenvolvam e se expressem no ambiente educativo da escola. tudo de forma explícita, consciente, discutida (idem, p. 49-50, grifos do autor).

Encerramos essa categoria buscando demonstrar a imbricação da Matriz dos Saberes do Currículo da Cidade com a BNCC e os documentos das agências internacionais como das Nações Unidas (2015) que trata dos ODS e UNESCO (2017) que trata da EDS, as contribuições desses documentos são explicitamente citadas no Currículo da Cidade, portanto eles integram a Matriz de Saberes e os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares, a orientação é para que sejam trabalhados nas disciplinas. Passamos, a seguir, a abordar os ciclos e a avaliação no Currículo da Cidade.

### **3.9 Ciclos e avaliação no Currículo da Cidade**

No município de São Paulo, a organização por ciclos, no ensino fundamental, foi adotada no governo de Luiza Erundina, em 1992 e continua até a atualidade. No período de 1992 a 1997: três ciclos - 1º ciclo: 1ª a 3ª série, 2º ciclo: 4ª a 6ª série e 3º ciclo: de 7ª a 8ª série; de 1998 a 2013: dois ciclos: 1º - 1ª a 4ª série, 2º - 5ª a 8ª série; de 2014 até o momento: três ciclos: ciclo de alfabetização: 1º ao 3º ano, ciclo interdisciplinar: 4º ao 6º ano e ciclo autoral 7º ao 9º ano. (SOUSA, 2019). A organização do ensino por ciclos, variando entre dois e três ciclos, pode ser considerada como umas das continuidades no processo de atualização do Currículo da Cidade.

Mainardes (2006) em artigo que faz revisão de literatura sobre a organização escolar em ciclos, considera que o ‘tema escola em ciclos’ começou a ser discutido no Brasil a partir de 1984, e acrescenta que já em 1980, várias experiências estavam em curso. Na década de 1990, há uma recontextualização que enseja duas versões. Dessa forma, o autor faz a distinção entre os programas de escolarização em ciclos e o regime de progressão continuada, sendo que a

primeira representa uma visão progressista, enquanto a segunda representa uma versão conservadora. Ressalta ainda que na versão progressista é possível considerar os ciclos de formação em que se elimina a reprovação e os ciclos de aprendizagem em que a reprovação é mantida no final dos ciclos. Porém, para o autor, a incorporação da política gerou o regime de progressão continuada. “A emergência dessa versão conservadora está relacionada com a Lei 9394/96, a qual permite que os sistemas educacionais organizem a escolaridade em séries, ciclos ou no regime de progressão continuada, entre outras formas de organização contempladas na referida lei.” (Mainardes, 2006, p. 13-14). O autor também esclarece que nessa versão (ciclos de formação) “Geralmente há um investimento mais intenso na formação continuada de professores e uma mudança mais radical no currículo e nas orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem.” (idem, *ibidem*).

Os ciclos, então, podem ser considerados como uma continuidade do Currículo da Cidade. A LDBEN/96 (Brasil, 1996) permitiu a adoção de diferentes formas de organização da escola. Discutiremos os ciclos de aprendizagem, pois é a forma adota por SME-SP, com possibilidade de retenção ao final dos ciclos. Os ciclos foram adotados desde 1992,

A organização do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos. (São Paulo (Município) 2019a, p. 42).

Acrescenta “O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural” (idem, *ibidem*).

Freitas (2004) lembra que, na proposta de ciclos, altera-se os tempos e os espaços da escola, o que implica visão crítica das finalidades educacionais. “Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais” (Freitas, 2004, p.11). Caldart (2023, p. 317) ainda considera que

Ter um lugar em separado para a educação da infância e juventude permitiu tomá-la como objeto específico e produziu conhecimentos necessários sobre

o desenvolvimento humano nos diferentes ciclos etários, que valem para além da escola e precisam ser considerados na modulação das suas finalidades educativas concretas.

Acreditamos que o debate sobre os ciclos deve ser feito no contexto das avaliações externas, das discussões sobre educação integral, da padronização do currículo, das condições de trabalho e da formação de professores. “Para avançar, a noção de ciclo deve colocar em cheque as próprias políticas educacionais vigentes e explicitar como elas não dão conta de criar as ‘formas apropriadas’ para atender a diversificação de ritmo dos alunos (tanto psicológico como sociológico)” (Freitas, 2004, p. 27).

As avaliações e o planejamento docente trataremos na seção 4, em que abordaremos esses temas no contexto da Formação da Cidade. Na próxima categoria abordaremos o contexto de elaboração e implementação do Currículo da Cidade.

### **3.10 Contemporaneidade e as finalidades do Currículo da Cidade**

Uma das premissas do Currículo da Cidade se refere à contemporaneidade, sendo assim abordada: “**Contemporaneidade:** A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 13, grifo do autor). Ela aparece em vários momentos para reafirmar a sociedade em mudanças, as demandas e os desafios atuais: “Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura” (idem, ibidem, p. 21)

Em diversos momentos essa ideia aparece no texto. Na fundamentação da Matriz dos Saberes, as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro, servem de parâmetro para a seleção de saberes historicamente acumulados: “**Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI** e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade”. (idem, ibidem, p. 21, grifos do autor). O mesmo ocorre com a contemporaneidade que indica os valores fundamentais:

**Valores fundamentais da contemporaneidade** baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação

política e comunitária e a bens materiais e simbólicos. (São Paulo (Município), 2019a, p. 31-grifos do autor).

Freitas (2023, p. 1) no encontro de abertura do XXI Encontro da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em 2023, esclarece

[...] é de uma visão de mundo (do presente e do futuro) que definimos o papel que o sistema educacional deve ter na formação da juventude, ou seja, as suas finalidades educativas, e só então, a partir disso, extraem-se - como gostam de registrar as políticas educacionais vigentes - as chamadas “competências e habilidades” que são ensinadas em nossos cursos de formação, e que também determinam como este projeto socioeducativo intenciona afetar a própria organização da escola e seu trabalho formativo (idem, ibidem)

Percebemos que a contemporaneidade direciona o nosso olhar para o contexto atual e futuro, o momento que estamos vivenciando, a sua projeção para o futuro e, a partir desse enfoque, se abstrai o que se considera pertinente, relevante: os conhecimentos, os saberes, valores, atitudes que, no caso do Currículo da Cidade, fazem parte da Matriz de Saberes que está imbricada ao Direito à Educação e tem ainda o papel de orientar a rede em suas ações

O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização. (São Paulo (Município), 2019a, p. 30)

Podemos inferir que é da contemporaneidade ou da atualidade que o Currículo da Cidade se baseia para selecionar o que vai fazer parte da Matriz de Saberes (que segundo a citação acima foi definida por SME-SP). Mas essa seleção não é aleatória, ela se baseia em finalidades que, no caso da educação, apontam para o vir-a-ser, ou seja, o ser humano que se deseja formar, considerando uma determinada sociedade. Chegamos a um ponto que podemos dizer claramente que a seleção de saberes para uma “formação indispensável” como nos informa a citação acima, é intencional, dentre todas as possibilidades, determinados saberes foram escolhidos em detrimento de outros. Observamos que a seleção direciona, para o ser humano que se deseja formar, para uma determinada sociedade. A escolha ou a seleção não é neutra, está ancorada em pressupostos que respondem a determinados interesses. É certo também que em decorrência das mudanças, as finalidades da educação podem ser ajustadas.

Mas, se é a partir da visão de mundo: presente e futuro que se faz a seleção do que é relevante para a aprendizagem, o Currículo da Cidade apresenta algumas pistas, mas muito

superficiais, da realidade e algumas consequências, porém as causas, essas são solenemente ignoradas. No material não há uma contextualização histórica, concepção de sociedade em que se possa apoiar para compreender o momento atual e o que se pretende para o futuro. Há ideias gerais como sociedade mais inclusiva, sociedade mais justa sociedade mais solidária, podemos inferir que a sociedade é inclusiva, é justa, é solidária, porém a sociedade poderia ser mais inclusiva, mais justa, mais solidária. Essas omissões não são por acaso, como nos lembra Freitas (2014, p. 1091), ao se referir aos reformadores empresariais da educação “Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia”.

O Currículo da Cidade reitera em diversas passagens os desafios e demandas do século XXI, mas nada que aprofunde questões que dizem respeito ao momento histórico e à sociedade. Alguns exemplos:

Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna. (São Paulo (Município), 2019a, p. 21)

A citação acima revela a relação da visão de mundo com as finalidades da educação. Destacamos desse trecho os desafios históricos que são: garantia da qualidade e da equidade da educação e “as aprendizagens [...] significativas para os cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos”. Para colocar essa proposta, que é caracterizada como ampla e não imediatista em ação recorrem a integralidade dos objetivos de formação, pois o que se pretende é mais amplo, implica, não só a formação mental e lógica das aprendizagens, nem a formação para inserção imediata no mercado de trabalho, consideradas finalidades restritas, para o “olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna”.

Um currículo que pretende responder aos desafios do século XXI, tem uma perspectiva de adaptação e não de transformação, ou seja, a resposta se constitui em ajustar a educação oferecida aos estudantes às demandas do momento histórico e da sociedade capitalista. Consideramos que a proposta de atualização curricular enseja modular uma visão de mundo mais harmônica com a sociabilidade capitalista atual (mundo de incertezas e mudanças), para a adaptação sem ruídos, a chave das respostas está em selecionar competências que favoreçam essa adaptação, implica valores, saberes, atitudes e comportamentos.

Se os desafios são grandes, a urgência para uma melhor adaptação não é menor. O documento das Nações Unidas “Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável”, publicado em 2015 e que é referência para o Currículo da Cidade quando incorpora os ODS por meio da EDS, anuncia os desafios no mundo atual:

Encontramo-nos num momento de enormes desafios para o desenvolvimento sustentável. Bilhões de cidadãos continuam a viver na pobreza e a eles é negada uma vida digna. Há crescentes desigualdades dentro dos e entre os países. Há enormes disparidades de oportunidades, riqueza e poder. A desigualdade de gênero continua a ser um desafio fundamental. O desemprego, particularmente entre os jovens, é uma grande preocupação. Ameaças globais de saúde, desastres naturais mais frequentes e intensos, conflitos em ascensão, o extremismo violento, o terrorismo e as crises humanitárias relacionadas e o deslocamento forçado de pessoas ameaçam reverter grande parte do progresso do desenvolvimento feito nas últimas décadas. O esgotamento dos recursos naturais e os impactos negativos da degradação ambiental, incluindo a desertificação, secas, a degradação dos solos, a escassez de água doce e a perda de biodiversidade acrescentam e exacerbam a lista de desafios que a humanidade enfrenta. A mudança climática é um dos maiores desafios do nosso tempo e seus efeitos negativos minam a capacidade de todos os países de alcançar o desenvolvimento sustentável. Os aumentos na temperatura global, o aumento do nível do mar, a acidificação dos oceanos e outros impactos das mudanças climáticas estão afetando seriamente as zonas costeiras e os países costeiros de baixa altitude, incluindo muitos países menos desenvolvidos e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento. A sobrevivência de muitas sociedades, bem como dos sistemas biológicos do planeta, está em risco. (Nações Unidas, 2015, p. 6)

Como podemos observar, os desafios são muitos e sua complexidade também, mas as soluções já foram pensadas, as respostas já foram formuladas, agora é pôr em prática a proposta de ação para promover mudanças, que consiste em uma nova abordagem, apresentada no trecho a seguir:

Os desafios e compromissos contidos nestas grandes conferências e cúpulas são inter-relacionados e exigem soluções integradas. Para resolvê-los de forma eficaz, é necessária uma nova abordagem. O desenvolvimento sustentável reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, o combate às desigualdades dentro dos e entre os países, a

preservação do planeta, a criação do crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e a promoção da inclusão social estão vinculados uns aos outros e são interdependentes. (Nações Unidas, 2015, p. 5).

É nesse contexto que a educação é chamada a cumprir a sua parte nesse movimento de adequação às novas exigências do capital. Reproduzimos, a seguir, citações presentes no documento “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”

É necessária uma mudança fundamental na maneira como pensamos o papel da educação no desenvolvimento global, porque ela tem um efeito catalizador sobre o bem-estar das pessoas e para o futuro do nosso planeta [...]. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica.

Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO

A educação pode e deve contribuir para uma nova visão de desenvolvimento global sustentável (UNESCO, 2017, p. 7).

O apelo às mudanças, aos desafios e às demandas do século XXI, às incertezas etc. são ideias repetidas no currículo, mas em nenhum momento aprofundadas. Shiroma, Santos (2014, p. 22) ao tratar dos Slogans presentes na educação, advertem, baseadas em Gramsci (1989), que ele “[...] ressaltou a importância da linguagem e da repetição cotidiana para a produção da hegemonia. De fato, o uso cotidiano de alguns conceitos pode dar a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, que constituem o fazer cotidiano e, com isso, gerar a conformação”.

Lei Federal nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 22, estabelece as finalidades da educação básica:

**Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. *Parágrafo único.* São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo. (Brasil, 1996, p. 19, grifos do autor).

No nosso entendimento, formar para os desafios ou demandas do século XXI também inclui a formação para o exercício da cidadania, os meios para progressão no trabalho e estudo posteriores. As citações anteriores que tratam da contemporaneidade já apresentam as finalidades da educação, podemos recortar dessas citações as finalidades do Currículo da Cidade, como nos seguintes trechos:

- (a) “busca formar os estudantes para a vida no século XXI.” (São Paulo (Município), p. 13).
- (b) “adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos” (idem, ibidem, p. 18).
- (c) “desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura.” (idem, ibidem p. 21).
- (d) **“Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI** e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.” (idem, ibidem, p. 21, grifos do autor).
- (e) “formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania.” (idem, ibidem, p. 30).
- (f) **“Valores fundamentais da contemporaneidade** baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.” (idem, ibidem, p. 31, grifos do autor).
- (g) “Não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritas com a relação à sua função social é a abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.” (idem, ibidem, p. 21)
- (h) **“Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108)**, orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária” (idem, ibidem, p. 30, grifos do autor).

As finalidades da educação no Currículo da Cidade, são os cidadãos responsáveis ou cidadãos da sustentabilidade, “A EDS visa a empoderar e motivar os educandos a se tornarem cidadãos ativos da sustentabilidade, capazes de pensamento crítico e capazes de participar da formação de um futuro sustentável” (UNESCO, 2017, p. 54).

Shiroma; Santos (2014, p. 22), baseados em Harvey, abordam a noção de consentimento ativo, segundo os autores, “Para Harvey (2008), a construção do consentimento ativo é realizada com a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na sociedade”. No nosso entendimento, o que se busca por meio da cidadania responsável ou do cidadão sustentável é o consentimento ativo, a adesão, por meio da participação que é circunscrita a aspectos que não arranham as questões estruturais, está limitada ao faça a sua parte para melhorar o mundo, como podemos constatar no trecho: “Para os objetivos serem alcançados, todos precisam fazer a sua parte: governos, setor privado, sociedade civil e todos os seres humanos em todo o mundo.” (Unesco, 2017, p. 6), sem abordar questões que realmente questionam o modo de produção capitalista que está na raiz dos problemas, mantem-se o sistema capitalista operando sem questionamentos, de certo que a parte que cabe aos trabalhadores (as) já foi definida.

Duarte (2015, p. 12) assim define concepção de mundo: “A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Entendemos que o Currículo da Cidade foi elaborado de acordo a uma concepção de mundo hegemônica, muito embora apareçam, de forma repetida termos e expressões como solidariedade, sociedade mais justa, busca pela eliminação de todas as formas de preceito, etc., (ninguém se posiciona contrário a esses valores), mas a questão central é como uma sociedade baseada na exploração de uma classe sobre a outra, na competição, na meritocracia, uma sociedade na qual a concentração de renda cada vez mais se acentua no mundo, no individualismo, na obsolescência, no consumismo, na exclusão social etc, pode, por exemplo, concretizar uma sociedade mais justa? Matéria da revista Carta Capital de 17/01/2024, informa: “No último domingo 14, um relatório da organização Oxfam Brasil deu uma nova roupagem a um fato já conhecido e já divulgado, em outras oportunidades, pela mesma entidade: o que aponta que os ‘super-ricos’ do mundo estão ficando cada vez mais ricos.”<sup>18</sup>.

Shiroma; Santos (2014), analisando os bordões produzidos pelo aparelho do Estado e OM (Organizações Multilaterais), entende que “[...] essas organizações compõem organicamente a lógica do capital, posto que expressam um projeto para o qual se busca a adesão, condição *sine qua non* para a coesão que possibilite uma ação social alienadora” (Shiroma; Santos, 2014, p. 50, grifo do autor), Temos o mesmo entendimento que os autores acima citados, o recurso da repetição de determinados termos ao longo do texto, não explicitam

---

<sup>18</sup> Matéria disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-tamanho-da-concentracao-de-renda-no-brasil-segundo-a-fgv-ibre/>. Acesso em: 22/01/2024.

as posições políticas e ideológicas, além de reforçar as ideias que se quer propagar, na medida em que direciona nosso olhar para aspectos que se quer salientar, simulando uma neutralidade, tem o efeito de estimular a adesão, pois são ideias que carregam um valor positivo.

Assim concordamos com Freitas (2023, p. 2) quando considera que no neoliberalismo as atuais relações sociais são o norte para a formação da juventude e do magistério

O neoliberalismo decadente e seu modo de vida tem uma visão de mundo perenealista, ou seja, para ele o mundo que temos comporta apenas ajustes segundo a lógica evolutiva das relações sociais já existentes. Na atual fase de expansão do capital, visa aprofundar o empreendedorismo concorrencial como forma de sobrevivência do indivíduo e assume uma visão de mundo em que as atuais relações sociais são o norte para a formação da juventude e do magistério.

No nosso entendimento, a contradição central que está posta é a noção de mudança, muda-se para adaptar, para ajustar, para modelar, espera-se o cidadão responsável, o cidadão da sustentabilidade e por que não dizer o cidadão flexível. E no que consiste esse ajuste?

Antunes; Pinto (2017) discute o taylorista-fordista e sua passagem para o toyotismo, que se inicia aproximadamente a partir de 1950, exigindo qualificações profissionais, educacionais e comportamentais:

A maior novidade entre as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu, contudo, nos aspectos informais ou comportamentais. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária” (Antunes; Pinto, 2017, 95-96)

Ressaltamos a qualificação que demanda aspectos comportamentais, isso porque, como nos informa os autores “não significa que conhecimentos básicos e científicos sejam imediatamente úteis ao trabalho. Daí a importância das qualificações comportamentais”. (Antunes; Pinto, 2017, p. 96). Requer também um trabalhador flexível que tenha capacidade de executar diferentes tarefas, polivalente.

A partir da década 1960, desenvolve-se a teoria do capital humano, tendo como idealizador Theodore Schultz. Essa teoria exerce grande influência na educação, pois considera a educação como um investimento que favorece tanto ao indivíduo quanto ao desenvolvimento econômico, no primeiro caso, o indivíduo, quando investe em si mesmo, tem maiores retornos financeiros, por via, por exemplo, de um trabalho que proporciona melhor remuneração, no

segundo caso, favorece ao desenvolvimento econômico, pois um trabalhador mais preparado produz mais e melhor. Como investimento, a formação é de responsabilidade do próprio trabalhador, “garantir a própria empregabilidade [...] tornou-se um ‘empreendimento’ a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as (Antunes; Pinto, 2017, p. 102).

Podemos entender melhor a ênfase que o Currículo da Cidade apresenta nos aspectos que se relacionam ao comportamento, nos valores, atitudes etc., mesmo os saberes historicamente acumulados devem fazer sentido para a vida dos estudantes no século XXI. O que nos leva a pensar na questão imediatista na seleção de saberes e suas consequências. Os conhecimentos que fornecem a base para uma formação humana, para a compreensão do mundo, por não serem considerados imediatamente úteis, perdem a sua relevância. Saviani; Duarte (2021, p. 33) salientando a importância dos clássicos na formação humana, afirmam que os clássicos superam “o imediato e o conjuntural [...] direcionando o processo educativo para os aspectos essenciais e as disposições duradouras [...]”. Nesse sentido “O ensino e aprendizagem da experiência histórica humana sintetizada nos clássicos é um caminho para a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores”. (Duarte, 2015, p. 8).

Buscamos nesta categoria tratar da contemporaneidade e das finalidades da educação no Currículo da Cidade, relacionando com os documentos que deram subsídios para a sua elaboração e no confrontando com outros textos. Essa análise nos permitiu sintetizar as finalidades do Currículo da Cidade de acordo com as demandas da contemporaneidade, perspectiva não só para o presente, mas também para o futuro, revela o projeto societário que se almeja, a busca é pela adequação do indivíduo a uma sociedade complexa, desafiante e de incertezas, a melhor forma para se preparar é aprender a aprender e aprender a fazer, ou seja, aprendizagem autônoma e contínua.

### **3.11 O contexto de elaboração e implementação do Currículo da Cidade**

Pesquisar o Projeto Formação da Cidade requer compreender o processo de construção, suas influências e a implementação do Currículo da Cidade que atualmente está em vigor no município de São Paulo, isso porque a formação continuada em rede é uma das ações voltadas para a implementação do currículo no cotidiano da escola, bem como os materiais pedagógicos correspondentes ao currículo. O processo de implementação está associado ao gerencialismo viabilizado por mecanismos de controle do trabalho docente, de forma a possibilitar o

acompanhamento de sua implementação e execução por parte dos professores, as avaliações externas, por exemplo, constituem meios que auxiliam nessa tarefa.

A atualização do currículo foi proposta tendo em vista a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impulsionou diversas mudanças no currículo da educação básica no território nacional. No município de São Paulo não foi diferente, como podemos ler nos diversos documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação referentes à construção do Currículo da Cidade, essa constatação fica evidente: “O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (São Paulo (Município), 2019a, p. 12). O processo de atualização ocorreu concomitante aos debates da BNCC, sendo São Paulo, um dos primeiros municípios a proceder com a adequação do currículo de acordo com a Base, conforme consta no documento; “O Currículo da Cidade de São Paulo – uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC”<sup>19</sup>

Na mesma data da aprovação da Base Nacional, o município de São Paulo lançou o seu *Currículo da Cidade*, o novo documento orientador da rede para o Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) foi uma das primeiras do país a realizar sua revisão curricular à luz da BNCC, levando em conta a 3ª versão da Base Nacional e todo o processo de discussão para sua elaboração. A atualização do currículo municipal foi feita durante o ano de 2017 e a implementação teve início logo no início de 2018. (FGV-EBAPE. p. 2, grifos do autor).

A elaboração teve cinco momentos: composição da equipe de planejamento inicial; grupos de trabalho para a composição do currículo; pesquisa com estudantes; pesquisa com os professores e consulta à rede, leitura crítica e finalização do documento. Como consta nos documentos da SME, a atualização do currículo, que teve início no ano de 2017, “com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs)”. (São Paulo (Município) 2019a, p. 12). Professores e estudantes participaram de consultas sobre o que e como aprender e, segundo o documento essas informações serviram de referência para a elaboração do currículo. (idem, ibidem)

---

<sup>19</sup> O documento foi produzido pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) FGV EBAPE, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME- SP) com apoio da Fundação Lemann. O documento não apresenta ano de publicação (embora seja possível verificar em “propriedade do documento” o ano de 2019 como data de criação, também não apresenta página, por isso, como forma de identificação dos trechos usados nesta tese, usaremos a página que consta no pdf. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/52812.pdf>. Acesso em: 11/02/2023.

Importante salientar o destaque que é dado à participação de segmentos como equipe gestora, professores e alunos na elaboração do Currículo da Cidade, bem como ao processo de construção coletiva em que todos tiveram a oportunidade de contribuir, aspecto importante é a preocupação em assegurar que o currículo reflita a identidade da RME/SP e que seja incorporado por todos os envolvidos. Essa ideia de que o Currículo da Cidade é uma elaboração coletiva e por isso deve espelhar a identidade da rede e ser incorporado por todos da RME-SP, merece ser analisada com mais acuidade. Acrescentamos, também, que o currículo foi elaborado a partir das relações estreitas entre governo, setor privado e organizações internacionais, como já abordamos nos tópicos anteriores. Para aplacar as resistências, visto que o município tinha, recentemente, feito uma reorganização curricular, em 2016, criou-se estratégias para antecipar possíveis resistências à nova proposta de atualização. Dessa forma, no evento que deu início ao processo de atualização curricular, “[...] o Secretário de Educação, Alexandre Schneider, firmou o compromisso de respeitar o histórico de construção curricular do município, considerando inclusive o documento que fora produzido no ano anterior”. (FGV-EBAPE, p. 16)

O documento que trata do Currículo da Cidade, informa os resultados de uma pesquisa, de opinião envolvendo 43.655, estudantes do Ensino fundamental da rede municipal, em 2017, sobre o que os estudantes gostariam de vivenciar no currículo. De forma geral, os estudantes apontam para atividades que envolvem práticas esportivas, robótica informática, jogos, jornal etc. Os resultados da pesquisa foram, segundo o documento, considerados na matriz dos saberes. (São Paulo (Município) 2019a, p. 32).

Em nosso entendimento as pesquisas, consultas à professores e estudantes, como relatamos acima, mesmo que sejam aceitas contribuições, estas não atingem a estrutura do currículo, os elementos centrais já estavam estabelecidos no processo de atualização. Dessa forma, entendemos que a participação se restringe a aspectos que não abalam a proposição nuclear que é a estruturação curricular baseada nas competências e habilidades e as avaliações externas. Sendo assim, a ênfase na participação de professores e alunos serve mais para legitimar a implementação do currículo na rede municipal, do que, propriamente, corresponde a real participação na tomada de decisão. Assim, concordamos com Faustino quando considera que

Os professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional tem a liberdade de “construir” o que quiserem, desde que seja dentro do que já foi estabelecido pela política educacional. Assim, o que parece novo conserva sua linha de continuidade nas propostas centradas na ideia de manutenção do modelo econômico vigente. Na formulação da política o Estado centralizou todas as decisões. O currículo e a formação dos professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma

educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidos na escola serão aqueles definidos pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio (Faustino, 2006, p. 121-122).

A implementação foi acompanhada de ações para a sua publicização, vários documentos foram disponibilizados para conhecimento e para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de acordo com a nova proposta, como por exemplo, as “Orientações Didáticas” e o “Caderno da Cidade: saberes e aprendizagens”; com atividades destinadas aos alunos, nas disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Outra ação importante foi formação de professores. Neste momento os professores são colocados como protagonistas, aqueles que colocarão o currículo em ação nas escolas, junto aos estudantes. O primeiro ciclo de formação ocorreu em 2018, para: formadores; professores multiplicadores; formação para o currículo de tecnologias para a aprendizagem e formação sobre os temas e competências comuns às áreas - Matriz de aprendizagem e ODS, abordaremos mais detalhadamente essa fase na próxima seção. Para a elaboração do currículo demandou vinte e um consultores externos e aproximadamente oito especialistas que fizeram a leitura antes da redação final, entre os leitores críticos encontram-se Anna Penido, Diretora do Centro Lemann e Gabriela Duarte Franschinelli Consultora da UNESCO.

OS MAIORES CUSTOS do processo de atualização curricular, em São Paulo, foram com a contratação de assessores externos (21 especialistas, no total) e a gráfica. Para a elaboração do documento, não houve aumento no orçamento médio anual – o processo foi feito com o orçamento calculado na gestão anterior, que não previa uma nova atualização curricular. Para o ano de 2018, o orçamento foi calculado segundo as demandas da implementação. No total, foram investidos cerca de R\$ 22 milhões, incluindo a produção, impressão e implementação de todo o material curricular (20 documentos curriculares e 57 cadernos com sequências de atividades), segundo dado fornecido pela SME-SP em agosto de 2018 (FGV-EBAPE, p.16, grifos do autor).

Consideramos, ao finalizar essa seção, que como lembra Saviani (2020, p. 13) “são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os níveis e modalidades”, no caso do Currículo da Cidade, as necessidades da sociedade burguesa, voltada para o mercado, o consumo e a adaptação das novas gerações a essa mesma sociedade.

Na elaboração e a implementação da BNCC, as críticas mostram que, longe de ser um consenso, a BNCC traz muitas polêmicas, não só em relação ao processo de sua elaboração e

implementação, mas também em relação ao currículo que propõe para o cenário educacional no Brasil. A participação ativa de setores privados nesse documento e em outros de abrangência nacional, revela que a educação está introduzida em um campo de grandes disputas, a despeito dos discursos de grandes consensos anunciados e propalados com as consultas públicas e a ampla participação de todos. A BNCC também incorpora propostas das agências multilaterais como a UNESCO e a OCDE, visando se equiparar aos índices de países que integram a OCDE, por meio do PISA. Observamos que as formulações dos setores privados nacionais que atuaram na elaboração e implementação da BNCC vão ao encontro das formulações das agências multilaterais, evidenciando uma atuação coordenada em torno da política educacional brasileira. Em relação a questão da participação no processo de elaboração da BNCC, podemos citar as observações de Tarlau; Moeller (2020), quando concluem o artigo em que analisam a atuação das fundações privadas, em especial a atuação da Fundação Lemann, no processo de elaboração e aprovação da BNCC,

A equipe da Lemann e os membros do Movimento pela Base podem ter agido com as melhores intenções, mas, em vez de escolher o verdadeiro processo democrático de debate de políticas públicas, tentaram refazer o Brasil à sua própria imagem —meritocrática, eficiente, inovadora— por meio da mobilização de recursos materiais, conhecimento e redes. Mesmo assim, a realidade empírica da desigualdade educacional no Brasil demonstra claramente que a meritocracia nem sempre é justa. Ela ignora as formas estruturais da marginalização educacional enfrentadas por gentes e comunidades pobres, negras, mestiças ou indígenas.

Embora a tremenda influência de fundações privadas e corporativas sobre a política educacional brasileira seja um fato recente, é provável que elas continuem definindo a esfera pública no futuro próximo, com esses grupos promovendo culturas de avaliação e auditoria em educação, em busca de transformar instituições educacionais à imagem e semelhança de corporações. As consequências dessas influências políticas “tecnocráticas” tenderão a se tornar cada vez mais políticas (idem, *ibidem*, 2020, p.595).

Nesse sentido, pensamos que a atuação em direção a uma proposta contra-hegemônica, passa pela compreensão da política educacional, cuja tendência é de uma padronização internacional, podemos citar como exemplo os ODS e EDS, que se materializam no currículo e se desdobram na matriz curricular, nas avaliações externas, na promoção de cultura avaliativa e de auditoria, na formação de professores, nas metodologias etc., a finalidade da educação passa a ser formar as novas gerações adaptadas uma sociedade das incertezas, das mudanças sem alterar a sociabilidade capitalista. Concomitante a compreensão das políticas educacionais é preciso intervir nessa realidade com o objetivo de criar uma correlação de forças mais

favorável para mudar os rumos da educação voltada para o mercado, direcionando para uma formação humana e emancipadora.

## **4 PROJETO FORMAÇÃO DA CIDADE: FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE PARA ATUALIZAÇÃO DOS PROFESSORES (AS) DE ACORDO COM O CURRÍCULO DA CIDADE**

Esta seção tem como finalidade analisar o Projeto Formação da Cidade instituído pela Instrução Normativa – SME nº 12 de 24 de fevereiro de 2022<sup>20</sup>, ano em que se iniciou o projeto de formação continuada em rede, compreendendo toda a Educação Básica: Centros de Educação Infantil (CEIs); Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs); Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs); Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSs); Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs); Unidades de Educação Infantil parceiras e indiretas. O projeto se destina aos professores e aos coordenadores pedagógicos e abrange as unidades educacionais das redes direta, indireta e parceira.

Considerando que o nosso objeto de pesquisa se constitui o Projeto Formação da Cidade e apresenta como objetivo geral compreender os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo aos professores no período de março a novembro de 2022, tendo como foco o Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), iniciaremos essa seção apresentado a organização e alguns dados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que permitem dimensionar a abrangência do projeto de formação continuada em questão. Posteriormente faremos a descrição e análise do Projeto Formação da Cidade com base nos documentos disponibilizados no decorrer da formação continuada em rede, a saber: legislação municipal IN-SME nº12/2022 e documentos produzidos pela SME que orientaram a formação.

### **4.1 Organização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), segundo dados 2021, possui aproximadamente 60<sup>21</sup> mil professores na educação básica, 556 escolas de ensino

---

<sup>20</sup> A Instrução Normativa nº 12/2022 foi revogada, outra Instrução Normativa nº 53 de 30 de dezembro de 2022 foi publicada, reorganizando o Projeto Formação da Cidade para o ano de 2023.

<sup>21</sup> Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/metade-dos-professores-da-rede-municipal-de-sao-paulo-e-pos-graduada-com-titulo-de-especialista-mestre-ou-doutor/>. Acesso em 03/02/2024.

fundamental e médio<sup>22</sup>, as escolas estão distribuídas na cidade de São Paulo em treze Diretorias Regionais de Ensino: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Cada Diretoria Regional de Educação compreende: “Supervisão Escolar, Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho dos CEUs e das escolas em cada região”<sup>23</sup>. A Coordenadoria Pedagógica (COPEP)<sup>24</sup> compreende: Divisão de Educação Infantil (DIEI), Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), Divisão de Educação Especial, Núcleo de Educação Integral, Núcleo Técnico de Currículo (NTC), Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), Núcleo Técnico do Sistema de Formação da Rede Municipal de Ensino (NTF), Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem e o Centro de Mídias (CM)<sup>25</sup>.

De acordo com o Portal da SME-SP, em 2014 foi criado o Sistema de Formação de Educadores, nomeado inicialmente como CEU-FOR, em 2018 passou a ser nomeado de Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (NTF) e em 2020 o setor foi reorganizado. O NTF “caracteriza-se como um sistema que organiza e articula as ações de formação oferecidas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino das unidades diretas e parceiras”<sup>26</sup>. Ainda de acordo com o portal da SME-SP, as ações do NTF são:

Desenho das ações de formação: envolve o planejamento, coordenação e implementação de políticas e ações de formação em articulação com as diferentes unidades de SME.

Monitoramento e acompanhamento: a análise das propostas de oferta de formação, o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas, com o objetivo de promover a melhor qualificação nas formações.

Gerenciamento: gestão dos dados quantitativos da SME no que diz respeito à formação continuada dos profissionais. Os dados servem como ponto de origem para a identificação de outras necessidades de formação nas diferentes regiões.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em 24/02/2024.

<sup>23</sup> Fonte: Site Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/dres/>. Acesso em 21/03/2023.

<sup>24</sup> Organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se encontra em anexo.  
<sup>25</sup> Fonte: SME-Portal Institucional/Coordenadoria Pedagógica – COPEP/NTF. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/>. Acesso em: 21/03/2023.

<sup>26</sup> Fonte: SME Portal Institucional – Núcleo Técnico de Formação – NTF. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/ntf/>. Acesso em: 21/03/2023.

Entre as modalidades de formação que poderão ser oferecidas estão: cursos, cuja metodologia não se limita a exposição de conteúdos, mas formação crítico-reflexivo em grupos, individuais e que favorecem a relação entre teoria e prática pedagógica. Considera-se curso também os desenvolvidos nas metodologias de oficinas, grupos de estudos e práticas pedagógicas, podendo ser ofertados de forma presencial ou a distância, com carga horária mínima de 20 horas e de acordo com as suas particularidades. Outra modalidade são os eventos, encontros formativos com finalidade pedagógica de curta duração (carga horária mínima 8 horas e máxima de 16 horas), como congressos, simpósios etc., podendo ser realizados de forma presencial, a distância ou híbridos<sup>27</sup>.

Consideramos oportuno descrever como é organizado a jornada de trabalho docente na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pois o Projeto Formação da Cidade é realizado em serviço, no horário de trabalho destinado à formação continuada de professores. O quadro a seguir apresenta a jornada de trabalho docente no CEI e nas EMEI, EMEF e EMEFEM de acordo com o Estatuto do Magistério, Lei 14.660/07, destaca-se que a jornada de ingresso na Rede Municipal de Ensino - SP é a Jornada Básica Docente (JBD).

#### **Quadro 4 – Jornada Docente de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**

<b>Jornada Docente de Trabalho SME-SP</b>	
<b>Professor de Educação Infantil - CEI</b>	<b>Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professor de Ensino Fundamental II e Médio. EMEI, EMEF e EMEFEM</b>
<b>Jornada Básica (J30)</b> de 30 (trinta) horas de trabalho semanais. Tempo hora aula CEI: 60 min.	<b>Jornada Básica do Docente (JBD):</b> de 30 (trinta) horas/aula semanais. <b>Composição da jornada:</b> 25 horas aula de regência, 5 horas/atividade (sendo 3 na escola e 2 em local de livre escolha). <b>Tempo hora aula:</b> 45 min
<b>Composição da jornada:</b> 25 horas de regência e 5 horas atividade (sendo 2 horas em trabalho coletivo, destinadas à formação continuada e 3 horas para preparação de atividades, pesquisas, estudos e seleção de material pedagógico.	<b>Jornada Especial Integral de Formação (JEIF):</b> de 40 horas aula semanais. <b>Composição da jornada:</b> 25 horas aulas de regência, 15 horas adicionais (sendo 11 horas na escola e 4 em local de livre escolha). <b>Tempo hora aula:</b> 45 min

Fonte: Elaboração própria, com base na Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007, na Portaria SME nº 647 de 25 de janeiro de 2008 e na Portaria SME nº 645 de 24 de janeiro de 2008.

Os artigos 16 e 17 da Lei 14.660/07, assim entende as horas atividade e as horas adicionais, respectivamente:

<sup>27</sup> Fonte: SME Portal Institucional – COPED – NTF – Modalidades de Formação. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/copied/ntf/modalidades-de-formacao/>. Acesso em: 21/03/2023.

Art. 16. Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - reuniões pedagógicas.

II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico e correção de avaliações.

Art. 17. Compreende-se por horas adicionais o período de tempo de que dispõe o docente em Jornada Especial Integral de Formação para o desenvolvimento de atividades extra classe, dentre outras:

I - trabalho coletivo com a equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

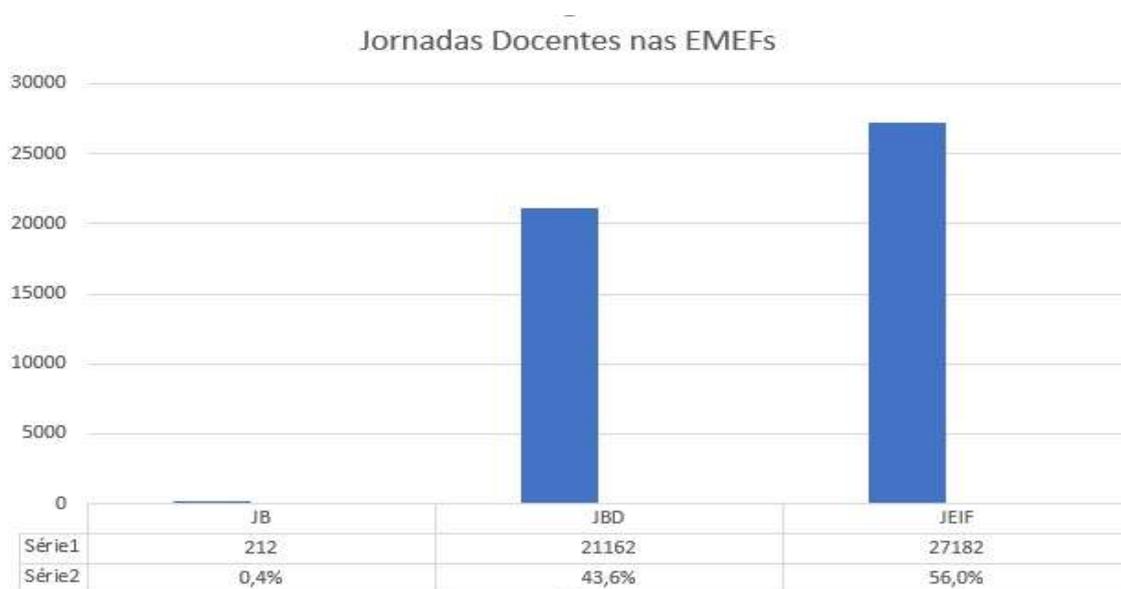
II - preparação de aulas, pesquisas, seleção de material pedagógico, correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, recuperação de alunos e reposição de aulas. (São Paulo (Município), 2007).

A opção pelo ingresso na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) é anual, desde que o docente tenha completado o número de horas aula que compõem a jornada, na forma que dispuser ato do Secretário Municipal de Educação.

Como formação continuada em serviço, o Projeto Formação da Cidade é realizado exclusivamente na escola; para os professores que estão em JEIF nas horas de formação, os docentes que estão na JBD para participar do Projeto devem ingressar na Jornada Especial de Trabalho Excedente (TEX), por convocação do Diretor da Escola, autorização do Supervisor Escolar e com a anuência do professor. Observamos que além dessas jornadas ainda temos a Jornada Básica do Professor (JB) que corresponde a 20 horas/aula semanais, composto por 18 horas aulas de regência e 2 horas atividade (uma na escola e uma em local de livre escolha), com a aprovação da Lei 14.660/07, essa jornada foi extinta e os poucos professores que optaram pela permanência na JB não podem ingressar em Jornadas Especiais (dados de 2022 indicam que há 212 professores nessa jornada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo). Dessa forma, a Formação da Cidade foi realizada, principalmente, pelos professores que se encontravam em JEIF, que é a jornada de formação. Para saber, aproximadamente, a quantidade de professores que realizaram a formação nas escolas de ensino fundamenta, levantamos dados dos professores do Ensino Fundamental que se encontravam na JEIF e na JBD no ano de 2022, no Portal Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo, O gráfico a seguir traz esses dados:

### Gráfico 1 – Professores do Ensino Fundamental que se encontravam na JEIF e na JBD no ano de 2022



Fonte: Dados Abertos Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: [http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset/servidores-ativos-da-prefeitura](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/servidores-ativos-da-prefeitura). Acesso em: 11/02/2024. Elaboração própria a partir dos dados levantados.

O total de professores é de 48.556, desses 27.182 (56%) se encontravam na JEIF; 21.162 (43,6%) se encontravam na JBD e 212 (0,4%) se encontram na JB. Considerando que os professores em JBD poderiam participar da formação, nas condições já descritas acima, inferimos que, os participantes da formação foram em torno de 60%.

Passaremos, no próximo item abordar as legislações e os documentos que normatizaram e embasaram o Projeto Formação da Cidade, mas vamos considerar em nossa análise aqueles que dizem respeito à rede direta e aos anos finais do ensino fundamental (6º aos 9º anos).

#### 4.1.1 As Legislações e os documentos que normatizam e embasam o Projeto Formação da Cidade

A Instrução Normativa SME nº 12 de 24 de fevereiro de 2022, que institui o Projeto Formação da Cidade, considera diversas legislações e documentos no âmbito federal e municipal para embasar a formação continuada de professores em rede. O quadro a seguir apresenta as legislações e os seus principais conteúdos.

### Quadro 5 - Legislações que embasam o Projeto Formação da Cidade

Legislação	Âmbito	Conteúdo	Ano
Resolução CNE/CP nº1	Federal	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) especialmente o contido nos artigos de 11 a 14.	2020
Lei nº 14.660	Municipal	Reorganiza o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.	2007
Decreto nº 54.453	Municipal	Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.	2013
Parecer CME nº 7	Municipal	Priorização Curricular.	2021
Instrução Normativa SME nº 41	Municipal	Dispõe sobre formação continuada para profissionais dos Centros de Educação Infantil das Unidades Indiretas e Parceiras, instituição de adicional pelo cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Colaboração e dá outras providências.	2020
Edital SME nº 10, de 2021 – SME/COPED/NTF - 2022	Municipal	Para habilitação de cursos e eventos formativos e composição da Rede de Parcerias do Sistema de Formação de Educadores - NTF da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	2021 2022
Programa de Metas 2020 - 2024	Municipal	Especialmente as metas: 22,23 e 24.	

Fonte: elaboração própria, considerando a Instrução Normativa SME nº 12/2022.

Além das legislações citadas no quadro acima, outros documentos embasam o projeto: o Currículo da Cidade e suas orientações e “a necessária formação dos profissionais para o acompanhamento das aprendizagens, com avaliação diagnóstica e contínua, subsidiando a retomada e o (re)planejamento das atividades que contemplem as necessidades, possibilidades e características de todos os estudantes” (São Paulo (Município) 2022a).

## 4.2 O Projeto Formação da Cidade e seus objetivos

O projeto Formação da Cidade teve início no ano de 2022, instituído pela Instrução Normativa SME nº12 de 2022, destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino, abarcando a educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio e educação especial, ou seja, a formação foi oferecida para todas as modalidades e etapas da educação básica. A IN se baseia, entre outros documentos, na Resolução do CNE/CP nº1 de 2020 que dispõe sobre as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020) seu conteúdo está em consonância com a BNCC que

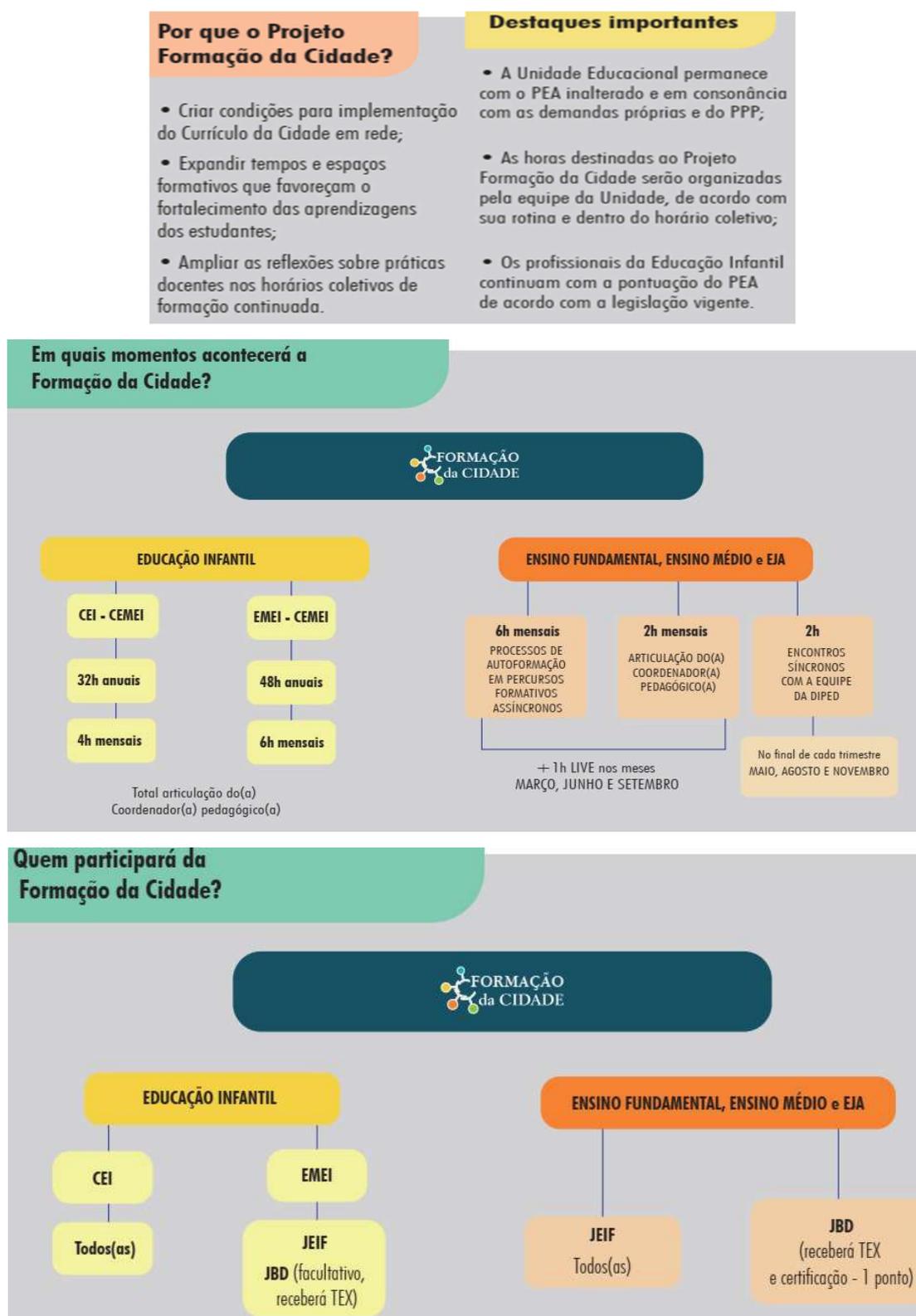
estabelece conhecimentos, competências e habilidades para a Educação Básica. O projeto é realizado nos horários coletivos destinados à formação continuada nas Unidades Educacionais. Para o ensino fundamental, ensino médio e EJA os percursos virtuais de autoformação (assíncronos e síncronos) ocorrem na plataforma Google sala de aula e são realizados na unidade escolar. A Formação da Cidade é conduzida e coordenada pelos formadores da COPED/SME (Coordenadoria Pedagógica), das DREs (Diretorias Regionais de Educação; DIPEDs (Divisão Pedagógica) e externos, para o Ensino Fundamental, o tema principal é o fortalecimento das aprendizagens pautados pelos documentos curriculares produzidos por SME, para o Ensino Médio são as reflexões sobre a implementação do Novo Ensino Médio e recuperação das aprendizagens, pautadas também pelos documentos de SME. Entre os motivos estão: “criar condições para implementação do Currículo da Cidade em rede; Expandir tempos e espaços formativos que favoreçam o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes; Ampliar as reflexões sobre práticas docentes nos horários coletivos de formação continuada”<sup>28</sup> e, a partir dos percursos formativos, a coordenação pedagógica articula as discussões com o grupo de professores na escola.

Para o ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, a carga horária do curso compreende: 6 (seis) horas mensais, nas quais ocorrem o processo de autoformação assíncrono, 2 (duas) horas mensais em que os temas trabalhados são articulados com a coordenação pedagógica (8 horas por mês). Nos meses de março, junho e setembro foi oferecida 1 (uma) hora de live e, no final de cada trimestre, maio, agosto e novembro tivemos 2 (duas) horas de encontros síncronos com a equipe da DIPED. A carga horária anual para os docentes de ensino fundamental corresponde a 81 horas-aula. A formação do coordenador pedagógico foi realizada pela COPED e DIPEDs. A organização da Formação da Cidade é realizada por SME, COPED, DIPED e as Divisões Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino. Para fins desta pesquisa, vamos considerar a formação oferecida aos professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Com o objetivo de ilustrar esses momentos da formação, vamos reproduzir material (adaptado) disponibilizado aos cursistas durante o Projeto Formação da Cidade, no ano de 2022.

---

<sup>28</sup> Citação extraída de documento disponibilizado durante a formação continuada e que está reproduzido (de forma adaptada) na página seguinte.

## Quadro: Informações sobre o Projeto Formação da Cidade no ano de 2022 (adaptado)



Fonte: Quadro disponibilizado aos cursistas durante o Projeto Formação da Cidade no ano de 2022 (adaptado).

Os materiais utilizados na formação compreendem, prioritariamente, os documentos pedagógicos que integram o Currículo da Cidade, como documentos de orientações curriculares e de orientações pedagógicas por disciplinas, mas também trechos de filmes relacionados aos temas trabalhados, lives, vídeos que abordam os temas estudados etc.

O Projeto Formação da Cidade, como podemos observar, procura atualizar, por meio da formação continuada em rede, os professores ao currículo da cidade, buscando, dessa forma, implementar o currículo adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nota-se que a cidade de São Paulo foi uma das primeiras do país a fazer a revisão curricular apoiando-se na terceira versão da BNCC (Brasil, 2018).

Antes dessa formação em rede de 2022, a SME-SP orientou, em 2018, os coordenadores pedagógicos a realizarem estudo sobre o currículo nas escolas, durante as reuniões do início do ano letivo. Para isso, SME e DREs orientaram o que olhar com mais acuidade no currículo de cada componente curricular. No mês de marco, a orientação de SME-SP foi de que “[...] as escolas dedicassem seus horários de trabalho pedagógico coletivo, com seis horas semanais, ao estudo da parte introdutória do currículo, comum a todas as áreas” e que “[...] em 2018, o Projeto Especial de Ação (PEA) das escolas – voltado à formação em serviço dos professores, nas unidades escolares, focando um tema principal durante todo o ano – fosse dedicado ao estudo do currículo.” (FGV-EBAPE, p. 43).

Houve também o primeiro ciclo de formação presencial envolvendo as Diretorias Regionais de Educação (DREs), em uma cadeia formativa da rede, num primeiro momento, um técnico de SME junto com assessores elaboraram a pauta e conduziram a formação de formadores: os representantes das DRES considerando o componente curricular (quando não tinha, selecionava-se um professor-referência nas escolas da região), depois estes repassavam para os professores selecionados nas escolas<sup>29</sup> que recebiam a tarefa de repassar para a escola, ou seja, eram multiplicadores (FGV-EBAPE). A formação de formadores teve como objetivo

[...] facilitar a compreensão de novas nomenclaturas (ex: “objetos de conhecimento”, no lugar de “conteúdos”), concepções (ex: o currículo em espiral), estrutura dos documentos (eixos organizadores de cada componente; progressão dos objetivos de aprendizagem ano a ano; e articulação da parte introdutória, contendo saberes comuns às áreas, com os conteúdos específicos dos componentes curriculares), além das principais inovações. As formações contemplaram os conteúdos do 1º ao 9º ano. (idem, ibidem, p. 57).

---

<sup>29</sup> “Esses professores foram indicados pela gestão escolar. O número de escolas por Diretoria Regional varia entre 30 e 71. No total, quase 5.000 educadores – ou seja, 15% dos professores do Ensino Fundamental da rede – participaram do primeiro ciclo de formações sobre o currículo ministrados pelas DREs.” (Fonte: FGV-EBAPE, p. 61).

Com metodologias variadas, na formação de Língua Portuguesa, por exemplo, recorreu-se com frequência a

[...] “tematização da prática”: a partir de vídeos gravados em situações reais de sala de aula, as assessoras, em conjunto com os especialistas de LP da SME, iam pontuando e discutindo as boas estratégias utilizadas pelos educadores para alcançar os objetivos desejados. Além de proporcionar discussões complexas a partir de situações cotidianas da sala de aula, a tematização da prática permite mostrar como certas propostas curriculares, por vezes consideradas “fora da realidade”, são perfeitamente viáveis (FGV-EBAPE, p. 57).

Na formação de Matemática, utilizou-se trabalho em grupo, com registro escrito e socialização dos resultados. A pauta de SME orientou a formação nas DREs, para os professores multiplicadores, segundo o documento que registra a experiência de atualização e elaboração do currículo, as entrevistas com os formadores indicaram que “[...] as metodologias mais valorizadas pelos professores envolviam a realização ou criação coletiva de atividades práticas que pudessem ser desenvolvidas depois com seus alunos”. (FGV-EBAPE, p. 62), inclui-se também a troca de experiência. Os coordenadores pedagógicos são considerados profissionais essenciais, por serem os responsáveis pela formação coletiva nas escolas, por isso a SME e DREs fizeram formações específicas para esse profissional, há, inclusive material específico para os coordenadores pedagógicos.<sup>30</sup> Os materiais utilizados na formação foram compartilhados com os professores multiplicadores, para serem utilizados nos seus cursos.

Houve formação também para o Currículo de Tecnologia para a aprendizagem<sup>31</sup>, considerado como um componente curricular, essas aulas são ministradas pelo Professores Orientadores de Informática Educativa<sup>32</sup> (POIEs). “Esta é a primeira vez que a rede constrói um currículo específico para Tecnologia – e também a primeira rede pública do país a fazê-lo, segundo a SME-SP. O documento foi elaborado com base nas boas práticas da própria rede,” (idem, ibidem, p. 72) essa formação foi realizada por um engenheiro contratado por SME e denominada “mão na massa” teve como objetivo aprender a utilizar kits de robótica enviados para as escolas. (idem, ibidem)

A formação comum a todas as disciplinas se baseou na parte introdutória do currículo, comum a todos os componentes curriculares e que fez parte dos percursos formativos abordados

<sup>30</sup> Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenador Pedagógico, 2019.

<sup>31</sup> Currículo da Cidade - Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-tecnologias-para-aprendizagem/>. Acesso em 11/02/2024.

<sup>32</sup> “POIEs são professores com formação em áreas diversas – sejam polivalentes ou especialistas – que assumem esta função com vocação interdisciplinar, a partir da escolha dos conselhos das escolas” (FGV-EBAPE, p. 72).

no Projeto Formação da Cidade de 2022. Em relação aos ODS houve um trabalho envolvendo os técnicos de SME, consistindo em:

- sensibilização do corpo técnico da Secretaria para essas questões;
- um seminário com falas sobre os ODS e a Matriz de Saberes, do qual participaram cerca de 500 profissionais da rede, entre representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e das escolas;
- formações de viés prático, das quais participaram equipes das DREs, além de professores com atuação em sala de aula;
- compartilhamento do roteiro detalhado da formação sobre os ODS e dos slides de apoio com os participantes do curso, para que eles possam atuar como multiplicadores, em suas DREs e escolas;
- elaboração de uma publicação intitulada “Diretrizes de Aprendizagem em ODS no Currículo da Cidade” (em fase de finalização), contendo uma compilação de métodos de ensino favoráveis à abordagem dos ODS e atividades que os articulam aos objetivos de aprendizagem dos vários componentes curriculares e à Matriz de Saberes (incluindo projetos e programas da própria rede e metodologias internacionais);
- visitas a escolas para levantamento de iniciativas relacionadas aos ODS, além da disseminação de informações sobre as quatro dimensões propostas para a implementação dos ODS no Currículo da Cidade: espaço físico, relações humanas, metodologias inovadoras e temas na educação para a cidadania global. (FGV-EBAPE, p. 75-76).

Interessante notar todo o trabalho que a SME fez para introduzir a discussão sobre os ODS, essa formação foi realizada pela UNESCO. A consultora da UNESCO, Barbara Oliveira, ministrou workshop sobre como abordar os ODS na prática e Anna Penido, que é Diretora executiva da Fundação Lemann, explicou a Matriz dos saberes no seminário “O currículo em Pauta”. (idem, ibidem p. 78). Quando realizamos a análise da Matriz dos Saberes indicamos que o conteúdo da matriz (pela sua própria condição de matriz), perpassa todos os componentes curriculares, ela direciona o currículo. Os ODS, segundo o currículo, devem ser “trabalhados de forma articulada aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 38). Chama a atenção que uma representante de uma agência internacional (UNESCO) e outra do setor privado (Fundação Lemann) façam a formação da equipe técnica de SME para esses temas: ODS e Matriz de Saberes. “Em suas falas, as especialistas Anna Penido e Barbara Oliveira (consultora da Unesco) dedicaram-se a apresentar os temas de maneira introdutória – esmiuçando cada um dos nove saberes da Matriz e os 17 ODS com linguagem simples e exemplos do cotidiano” (FGV-EBAPE, p. 79). O material do seminário foi compartilhado para ser usado pelos multiplicadores, além disso SME-SP publicou “Diretrizes de aprendizagem dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) no currículo da cidade de São Paulo”, a publicação é de 2020. Constatou-se que, sobre os ODS, muitas coisas

já são feitas na rede, mas que é preciso sistematizar melhor o que já foi feito e “[...] inclusive com mecanismos de avaliação para identificar onde os alunos estão avançando – e investimento naquilo que ainda não é trabalhado” (FGV-EBAPE, p. 79). Nas DREs a formação teve como objetivo “[...] avançar na discussão para além do entendimento conceitual e discutir abordagens práticas na escola” (idem, ibidem).

Em relação à Matriz de Saberes foi proposto que cada participante anotasse, “em um post-it, qual das nove habilidades mais sentiu falta de ter desenvolvido na escola, quando era estudante.” (idem, ibidem). Os participantes que anotaram a mesma habilidade se reuniam e elaboravam propostas de intervenção para realizarem com os seus alunos, essas propostas foram discutidas com os grupos e com observações da mediadora.

No caso dos ODS, foi utilizado atividades práticas e coletivas, o objetivo era desenvolver planejamentos que abordassem os ODS em articulação com os componentes curriculares e as competências da Matriz de Saberes. Formando grupos os participantes deveriam elaborar projetos que contemplassem:

o ano escolar a que o projeto se destina; componentes do currículo envolvidos; objetivos de aprendizagem integrados; ODS focados; habilidades da Matriz de Saberes priorizados; portas de entrada e resistências para o trabalho com os ODS na escola; parceiros para a realização do projeto; metodologia de desenvolvimento; metodologia de avaliação. (idem, ibidem, p. 79-80)

Os aspectos abordados no planejamento já previam as resistências, portanto chama a atenção para a necessidade de desarmá-las, “buscou-se levá-los a encontrar vias diretas de aplicação do conhecimento construído durante a formação”. (idem, ibidem, p. 80). Outra questão que chama a atenção é o item “parceiros para a realização do projeto” as parcerias são incentivadas nos documentos Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem. Neste último documento citado, as parcerias são consideradas fontes de criatividade e inovação, os alunos aprendem com os desafios do mundo real se beneficiando dos conhecimentos e das experiências dos parceiros e os parceiros podem ser empoderados e aumentar sua capacidade de agentes críticos para a mudança (UNESCO, 2017). Busca-se assim, viabilizar os ODS por meio de parcerias em que a escola deve procurar os meios para a realização do projeto. Observa-se também que os registros dos grupos foram recolhidos pela formadora da UNESCO para compor a publicação “Diretrizes de Aprendizagem em ODS no Currículo da Cidade” que na época

estava em fase final de elaboração, agora a publicação já está disponível, espera-se com isso apoiar os professores em seu trabalho na sala de aula com os ODS.

Por último, abordaremos a metodologia utilizada na formação dos ODS. A UNESCO, na publicação EDS (2017), observa que competências não se ensina, elas se desenvolvem a partir da ação, apoiando-se na experiência e na reflexão, por isso considera como ideal uma pedagogia orientada para a ação. “Na EDS, são favorecidos métodos que promovem competências por meio da aprendizagem ativa. Alguns métodos podem ser especialmente recomendados para a EDS.” (UNESCO, 2017, p. 54). As aprendizagens são para a ação e transformadoras: “As abordagens pedagógicas adequadas para esse objetivo são centradas no educando, orientadas para a ação e transformadoras” [...] (idem, ibidem, p. 55).

Assim, “A metodologia desta formação sobre os ODS foi pensada a partir do ciclo de aprendizagem adulta de Kolb, que inclui: o caminho da experiência concreta (agir); a observação reflexiva (refletir); a conceitualização abstrata (conceitualizar); a experimentação ativa (aplicar)” (FGV-EBAPE, p. 80). O documento da UNESCO indica a metodologia de Kolb para trabalhar com os ODS. Nessa metodologia a ação, a experiência são os pressupostos para se chegar à aprendizagem. Na formação sobre os ODS utilizou o mesmo método indicado pela UNESCO na EDS, a metodologia de Kolb.

“Ou seja, na elaboração dos projetos propostos, os professores se colocaram em ação a partir das experiências que construíram em sua realidade escolar, tendo a oportunidade de fazer reflexões e correlações entre as práticas já existentes e o novo conteúdo relativo aos ODS exposto na formação.” (FGV-EBAPE, p. 80.).

Foram realizadas visitas a quatro escolas da rede “onde a implementação, de fato ocorre” (idem, p. 44). Entendemos essa iniciativa como uma experiência de formação que deu base para a formação em rede de 2022. Nela, podemos observar similitudes com a Formação da Cidade, ou seja, uma experiência de divulgação do novo currículo em dimensões que se buscou atingir toda a rede, mas sem a atuação mais direta da SME e das DREs nas escolas e sim com a intermediação dos professores multiplicadores que, ao receber a formação mais centralizada nas DREs, replicavam a pauta nas escolas.

Podemos inferir que esse primeiro ciclo de formação continuada orientou a formação em rede iniciada em 2022, considerando os temas comuns para todos os componentes curriculares, Concepção de Currículo, Matriz de Sabres e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

A formação continuada na BNCC, bem como na Formação da Cidade, ocorre como um desdobramento da mudança curricular, sendo uma das ações destacada no documento como necessária para a atualização e o alinhamento dos profissionais da educação, em especial os professores, ao novo currículo. Entre as ações que procuram adequar a BNCC à realidade local, está a formação continuada de professores e demais educadores:

[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2018, p. 17).

O Projeto Formação da Cidade consiste em uma proposta de formação continuada em serviço e em rede, tem como finalidades principais de acordo com o artigo 3º da IN-SME 12/2022:

- I - fortalecer os espaços de formação continuada das Unidades Educacionais, por meio de ações específicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem, recuperação, eliminação de barreiras para a aprendizagem e recursos de acessibilidade, enfrentamento do abandono e outras formas de exclusão educacional;
- II - consolidar a atuação do Coordenador Pedagógico como agente formador dos professores;
- III - consolidar os processos de formação continuada de professores em horários coletivos na Unidade Educacional;
- III - integrar os profissionais da educação que atuam nas Unidades Educacionais e órgãos regionais e centrais da SME;
- IV - fortalecer as aprendizagens dos estudantes devido à pandemia;
- V - implementar o Currículo da Cidade e todos os documentos que o integram, incluindo a Priorização Curricular. (São Paulo (Município), 2022a).

O artigo 3º da IN reforça a formação continuada em serviço e no horário coletivo de formação nas escolas, tendo o coordenador pedagógico como o formador dos professores, essa ação formativa, visa, como podemos notar no parágrafo III, “integrar os profissionais da educação que atuam nas Unidades Educacionais e órgãos regionais e centrais da SME”. Essa ação nos parece uma tendência na formação continuada em serviço, no atual governo municipal, as formações subsequentes ao ano de 2022 (2023 e 2024) permanecem com esse modelo de articulação da proposta formativa de SME conjuntamente com as escolas, em que parte das horas adicionais que compõem a JEIF são destinadas a essa formação continuada na escola, que é regulamentada pelo órgão central, no caso SME. Entendemos essa centralização da formação, uma forma de orientar o processo formativo nas escolas, com a pauta que é considerada

relevante por SME. Uma das ações que consideramos centrais para a realização da Formação da Cidade é a implementação do currículo e os documentos que o integram. Essa necessidade é reafirmada em diversos documentos, inclusive no próprio currículo. A formação continuada dos professores é considerada umas das condições para implementação do Currículo da Cidade e, dessa forma, direcionar o trabalho do professor em sala de aula de acordo com o currículo, espera assim o “fortalecimento das aprendizagens”.

**Formação de Professores:** A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino. (São Paulo (Município), 2019a, p. 51-52, grifos do autor).

As diretrizes principais do projeto estão expressas no artigo no artigo 4º da IN/12/2022,

- I - a reflexão sistemática sobre aspectos relacionados ao Fortalecimento das Aprendizagens (Recuperação Contínua e Paralela) nos diferentes componentes curriculares em consonância com o Currículo da Cidade, a fim de assegurar que todos os objetos de conhecimento sejam retomados, assegurando aprendizagens efetivas para os estudantes;
- II - o aprimoramento dos saberes relativos às propostas metodológicas presentes nos materiais orientadores da RME;
- III - o fortalecimento de processos de formação continuada em serviço e em rede;
- IV - a implementação do Currículo da Cidade e de seus princípios orientadores, que estabelecem a organização curricular de todas as etapas e modalidades da Educação Básica;
- V - a articulação da Coordenação Pedagógica com o grupo docente e conhecimentos/saberes específicos de cada componente curricular, áreas do conhecimento, considerando as especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica. (São Paulo (Município), 2022a).

As diretrizes apresentam questões relativas à metodologia, focando nos materiais produzidos por SME, a coordenação pedagógica e a reflexão sobre a prática o fortalecimento das aprendizagens. Esses aspectos abordados nas finalidades e diretrizes da Formação da Cidade estão contidos também na Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 (BNCC – Formação).

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em

alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. (Brasil, 2020, p. 6)

O coordenador pedagógico é visto como estratégico para a implementação do currículo por isso, por isso, no artigo 3º no parágrafo II, uma das finalidades é consolidar a sua atuação como formador dos professores e nas diretrizes, no parágrafo V, pontua-se a articulação do coordenador com o grupo docente. “O coordenador pedagógico (CP) é uma figura-chave na implementação do currículo, nas escolas. É ele o responsável por organizar o estudo coletivo dos professores sobre o documento. Pensando nisso, SME e DREs realizaram ações especialmente voltadas a esses profissionais.” (FGV-EBAPE, p. 66).

Os denominados Grupos de Percurso Formativo de acordo com a IN nº12/2022, são constituídos por grupos de docentes e Coordenadores Pedagógicos, que se reúnem por meio de plataforma virtual, de acordo com a área/componente/atuação e participam das atividades planejadas com o objetivo de alcançar as finalidades da Formação. O parágrafo 2ª do artigo 7º observa que “Para fins de fomento de discussões mais produtivas entre os pares dos respectivos agrupamentos, recomenda-se que os professores participem das atividades virtuais em processos de autoformação e, sempre que possível, de forma conjunta” (São Paulo (Município) 2022a).

Para o Ensino Fundamental, os encontros do Projeto Formação da Cidade de acordo com a IN-SME nº 12/2022 devem ocorrer “por meio de plataforma digital específica com atividades síncronas e assíncronas, conduzidos e coordenados pelos formadores da COPED, das DREs/DIPEDs e externos” (idem. ibidem). O artigo 11º estabelece os temas principais a serem abordados nos encontros formativos, tendo como referência os documentos da SME-SP:

Art. 11 - Os encontros formativos do Ensino Fundamental terão como tema principal o fortalecimento das aprendizagens, sendo que as discussões e reflexões deverão estar pautadas nos seguintes documentos da SME-SP:

- I - a Priorização Curricular - Ensino Fundamental;
- II - o Currículo da Cidade - Ensino Fundamental;
- III - as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade;
- IV - os documentos orientadores para sondagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- V - os Cadernos Trilhas de Aprendizagens: Ensino Fundamental;
- VI - os Cadernos da Cidade: saberes e aprendizagens - CCSA;
- VII - os Cadernos Conhecer Mais;
- VIII - os resultados de avaliações externas divulgados no Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem (SERAp);
- IX - o documento “Sala e Espaço de Leitura: vivências, saberes e práticas”;
- X - Avaliação no Contexto Escolar - NTA (São Paulo (Município) 2022a).

Como podemos observar, os temas da Formação da Cidade expressam os materiais publicados pela rede municipal devido à atualização do currículo. O documento de Priorização Curricular (que consta no Artigo 11, parágrafo I), teve sua publicação no contexto do retorno às aulas, devido à Pandemia de COVID -19, constitui parte de um plano de retorno às aulas, tem por objetivo garantir as aprendizagens consideradas essenciais. Chama a atenção o tema das avaliações externas e seus resultados, apesar da Formação da Cidade abordar as avaliações internas, realizadas pelo professor, as avaliações externas ganham destaque.

O Projeto Formação da Cidade tem carga horária anual para os docentes de ensino fundamental de 81 horas-aula, os critérios para obtenção do atestado para fins de evolução funcional, além da carga horária mínima de 81 horas, são: frequência individual de participação igual ou superior a 85%; permanência de, no mínimo, 8 meses na formação e aproveitamento de no mínimo satisfatório. O parágrafo 2º do artigo 20, ressalta que, para a contagem da participação e do aproveitamento, serão consideradas as atividades síncronas e assíncronas e a observação dos prazos estabelecidos para a entrega das atividades relativas à formação.

O artigo 23 especifica o que cabe aos professores das EMEFs, EMEBs, EMEFMs e dos CIEJAs:

**Art. 23** - Caberá aos professores em exercício nas EMEFs, EMEBSs, EMEFMs e CIEJAs, a partir da organização da UE, participar do Projeto Formação da Cidade:

I - Se optante por JEIF, nos horários coletivos;

II - Se optante por JBD, facultativamente, nos horários coletivos;

III - Participar ativamente da Formação da Cidade, realizando as atividades síncronas e/ou assíncronas em prazo estabelecido;

IV - Revisar regularmente seus planos de aulas visando adequá-los aos propósitos do fortalecimento das aprendizagens em virtude da pandemia;

V - Participar dos momentos de articulação na UE, sob orientação da Coordenação Pedagógica, visando à elaboração de planos de ação coletivos. (São Paulo (Município) 2022a).

O Coordenador Pedagógico, atua como participante do Projeto Formação da Cidade, e também com as funções de formador, articulador e transformador, assume dessa forma, papel importante na formação continuada. O artigo 24 da IN nº 12/2022 enumera as ações que cabem ao Coordenador Pedagógico,

I - favorecer a autoformação, considerando a JEIF um espaço privilegiado de reflexão a partir dos conhecimentos e discussões contemplados na Formação da Cidade;

II - planejar a orientação aos professores em conjunto com o Professor Orientador de Área - POA [...];

- III - planejar momentos para discussão e encaminhamentos em conjunto com o Professor de Apoio Pedagógico - PAP;
- IV - planejar procedimentos e instrumentos de avaliação para revisão das ações previstas em seu plano de trabalho e rotina, visando ao (re)planejamento;
- V - publicizar o material organizado por SME/COPED/DIPED aos profissionais em formação;
- VI - observar o desenvolvimento das atividades e participação dos docentes na formação;
- VII - destacar os pontos de observação da prática [...] e sua relação com a concepção curricular, visando criar condições para o avanço das aprendizagens e para a superação dos desafios que perpassam os processos de ensino;
- VIII - organizar rotina para intervenções e devolutivas individual e/ou coletiva;
- IX - participar das formações em DIPED e/ou COPED, a fim de avaliar, retroalimentar e ajustar as intervenções planejadas e os conteúdos da Formação da Cidade;
- X - organizar rotina para devolutiva individual ou coletiva;
- XI - organizar momentos formativos com todo o grupo de professores, visando à socialização das discussões e articulação do grupo para a construção de planos de ação coletivos;
- XII - garantir registros com vistas à expedição de atestado, em conjunto com os demais gestores indicados, para fins de evolução funcional, àqueles que fizerem jus a partir dos critérios indicados nesta IN (São Paulo (Município) 2022a).

Como podemos observar o Coordenador Pedagógico, pelas suas funções, assume um papel importante na formação, atuando entre os professores, direção da escola, DRE e COPED. Ao Diretor de Escola cabe, entre outras ações, acompanhar o percurso formativo apoiando as ações planejadas pelo Coordenador Pedagógico e pelas equipes COPED/DIPED; avaliar trimestralmente, em conjunto com a equipe gestora, os percursos formativos e, quando necessário replanejar os processos formativos; expedir, junto com os demais gestores o Atestado para fins de evolução funcional, etc. Entre as ações do coordenador pedagógico, está favorecer a autoformação. A BNCC-Formação também trata dessa questão, quando aborda as competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional: “Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais” (Brasil, 2020, p. 15). Ou seja, a responsabilidade da formação continuada é do professor.

As DRE/Supervisão Escolar cabe, de acordo com o artigo 26 da IN nº 12/2022:

Art. 26 - Cabe à Diretoria Regional de Educação/Supervisão Escolar:

- I - apoiar a gestão nas unidades educacionais, indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;

II - orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Pública de formação continuada de professores;

III - orientar e acompanhar os registros do percurso formativo, observando a consonância com o aprimoramento das práticas educativas para a melhoria da qualidade social da educação;

IV – orientar e acompanhar o percurso formativo, observando e realizando intervenções, em conjunto com os demais membros da equipe gestora, no que se refere ao acompanhamento e recuperação das aprendizagens organizadas pelas UEs e garantir que os registros das aprendizagens dos estudantes sejam qualificados;

V - validar, em conjunto com os demais gestores indicados, Atestado para Fins de Evolução Funcional, àqueles que fizerem jus a partir dos critérios indicados nesta IN (São Paulo (Município) 2022a).

A Diretoria Regional de Educação tem um papel na formação de articulador entre escola e SME orientando e acompanhando os percursos formativos, observando o desenvolvimento das práticas educativas a fim de que estejam de acordo com as finalidades e as diretrizes estabelecidas no Projeto Formação da Cidade. Cabe à DIPED, dentre outras tarefas, a organização, o planejamento, participação e o acompanhamento dos percursos formativos, das atividades síncronas e assíncronas, como podemos observar no artigo 27 da IN nº12/2022:

**Art. 27** - Cabe às equipes das DIPEDs:

I - organizar, em conjunto com as equipes da COPED, os percursos formativos que serão desenvolvidos nos momentos de JEIF (materiais de estudos/momentos síncronos ou assíncronos);

II - planejar os momentos de intervenção (síncronos/ assíncronos) junto aos docentes de sua DRE;

III - participar ativamente de reuniões de planejamento dos Percursos de Formação do componente/frente;

IV - acompanhar as atividades assíncronas na Plataforma em todas as turmas de sua DRE por componente/frente, incluindo ações como: dirimir dúvidas, ler e comentar fóruns, avaliar atividades individuais dos cursistas e produzir devolutivas;

V - planejar com COPED a pauta do encontro síncrono do trimestre e, em seguida, organizá-lo a partir das especificidades de variações de horários coletivos das Unidades Educacionais da DRE;

VI-manter comunicação periódica com os cursistas, coordenadores pedagógicos e COPED a fim de fomentar a construção de reais necessidades formativas do território;

VII - avaliar, trimestralmente, os Percursos de Formação planejados com SME/COPED, a fim de, quando necessário, replanejar as ações relacionadas à Formação da Cidade;

VIII - informar os dados de participação e aproveitamento na formação às equipes gestoras para fins de emissão de atestado; (São Paulo (Município) 2022a).

Por fim, à COPED cabe, além de outras atribuições, planejar, coordenar e implementar o Projeto Formação da Cidade, como esclarece a IN nº12/2022 em seu artigo 28:

Art. 28 - Caberá às equipes da COPED:

I - planejar, coordenar e implementar o Projeto Formação da Cidade;

II - organizar o fluxo EaD por trimestre;

III - planejar e executar reuniões mensais com formadores de DIPED e POA (no caso do Ensino Médio);

IV - produzir o Percorso de Formação mensal em conjunto com os profissionais das DIPEDs;

V - alimentar a plataforma EaD com os materiais planejados e destinados às horas assíncronas do mês;

VI - acompanhar o desenvolvimento das ações nos territórios por meio de encontros com formadores de DIPED (São Paulo (Município), 2022a).

A IN SME nº 12/2022, que institui o Projeto Formação da Cidade, tem como eixo orientador dessa formação o Currículo da Cidade e a sua implementação, os documentos e materiais utilizados na formação, predominantemente, são os produzidos pela Secretaria Municipal de Educação para orientar o trabalho na escola e na sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, tendo como base o Currículo da Cidade, é essencial para que os objetivos esperados sejam atingidos, outro ponto importante a ser observado é a formação voltada para a prática, em um movimento que podemos denominar de formação dirigida para a prática na sala de aula, reforçando as propostas metodológicas que estão presentes nos documentos orientadores da SME. O percurso formativo, nesse sentido, conflui para orientar a prática do professor.

Outra questão que entendemos importante abordar é a autonomia da escola, que vai se esvaindo em ações de restrição a essa autonomia. Vimos na seção três como a Instrução Normativa que regulamenta a Educação Integral, desconsiderou o Conselho de Escola e estabeleceu, compulsoriamente, o Programa São Paulo Educação Integral. Avaliamos que é um processo de estreitamento da Gestão Democrática, ao mesmo tempo em que se favorece o controle e monitoramento das escolas.

#### **4.2.1 Projeto Formação da Cidade e os Percursos Formativos**

O Projeto Formação da Cidade no ano de 2022, para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, ocorreu em plataforma, por meio de autoformação em percursos formativos de seis horas mensais de forma assíncrona. Esses percursos formativos foram produzidos pelas equipes de COPED e DIPEDs (conforme consta na IN nº 12/2022), os encontros síncronos (planejados pelas equipes de DIPEDs junto com COPED) ocorreram ao final dos meses de maio, agosto e setembro, cada encontro teve duração de 2 horas, as DIPEDs também

acompanharam as atividades assíncronas. Nos meses de março, junho e setembro foram programadas 1 hora live em cada mês. Além dessas atividades, 2 horas mensais foram destinadas às articulações entre a coordenação pedagógica e a equipe docente.

A formação foi dividida em 3 módulos de três meses cada um, módulo 1: março, abril e maio; módulo 2: junho, julho e agosto e módulo 3: setembro, outubro e novembro. As atividades eram disponibilizadas semanalmente e com data de entrega. Reunimos as informações de cada módulo, por mês e os respectivos conteúdos expressos em cada semana pelos percursos formativos, em um quadro, a fim de proporcionar uma visão geral das atividades propostas em cada módulo, no mês e na semana. Observamos ainda que os Percursos Formativos descritos nos quadros abaixo são do componente curricular de Língua Portuguesa, e constitui-se em um exemplo de Percurso Formativo, a parte específica de Língua Portuguesa não será objeto de análise. A nossa análise, como observamos, será circunscrita aos temas e concepções comuns a todos os componentes curriculares, então, refere-se a parte Introdutória do Currículo da Cidade.

#### Quadro 6 - Percursos Formativos do Projeto Formação da Cidade - Módulo 1

Mês/Conteúdo	Semana	Percurso Formativo
<b>Março</b>  Conceitos e concepções do Currículo da Cidade e materiais Institucionais que subsidiam o trabalho docente. (vídeos: Boas-vindas de Fernando Padula Secretário Municipal de Educação e Apresentação Formação da Cidade)	1ª semana	<b>Largada:</b> vídeo – apresentação Formação da Cidade <b>Percurso:</b> texto: Conceitos e concepções que embasam o Currículo da Cidade (Currículo da Cidade – EF - introdução) <b>Chegada:</b> Atividade: questão sobre a articulação dos conceitos e concepções do Currículo da Cidade com o PPP da escola.
	2ª semana	<b>Largada:</b> questão: sobre como uma proposta de Educação Integral se materializa na ação profissional do cursista em sala de aula. <b>Percurso:</b> vídeos: sobre Educação Integral e Currículo, Matriz de Saberes e ODS. Texto: Um Currículo para a Cidade de São Paulo (Currículo da Cidade – EF- introdução) <b>Chegada:</b> Atividade: questão sobre como integrar a Matriz de Saberes e ODS à perspectiva de Educação Integral e à prática profissional.
	3ª semana	<b>Largada:</b> questão: considerando os eixos de base do Currículo da Cidade Equidade, Inclusão e Educação Integral, explicar como esses princípios estão presentes no planejamento do ano letivo. <b>Percurso:</b> Vídeos: Educação para as Relações Étnico-Raciais e os principais desafios para uma educação inclusiva e antirracista; gênero e diversidade e os principais desafios para uma educação inclusiva; educação especial na perspectiva da educação inclusiva e vulnerabilidade e inclusão. <sup>33</sup>
	4ª semana	Discutir no coletivo: ações práticas para promoção da Educação Integral, Inclusiva e Equidade na UE; Socializar práticas docentes relativas às discussões do mês de março; (Re)aproximações entre o PPP e o Currículo da Cidade.

<sup>33</sup> Nesse percurso formativo não houve atividade de chegada.

		<b>Live:</b> Educação para as relações Étnico-Raciais <sup>34</sup> .
<b>Abril</b>  Aprofundar as especificidades do componente Curricular de LP e avaliação diagnóstica e Instrumento de Avaliação Diagnóstica	1ª semana	<b>Largada:</b> questões: 1. sobre a função da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. 2. Sobre como o cursista, ao realizar o seu planejamento, decide o que é necessário ensinar ao estudante. <b>Percursos:</b> vídeo: Conceitos e concepções fundantes do Currículo da Cidade do componente curricular de LP; Apresentação: Linguagem, Língua e Ensino, avaliação e organização do currículo (ex.: leitura); estrutura do Currículo da Cidade do componente curricular a partir dos eixos, objetos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento <b>Chegada:</b> questão: sobre quais reflexões o cursista pode fazer sobre avaliação diagnóstica após o percurso da Formação da Cidade desta semana.
	2ª semana	<b>Largada:</b> reflexão sobre o que o cursista pode dizer sobre avaliação diagnóstica em LP? <b>Percursos:</b> Slide: Avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem; Doc. Instrumento de Acompanhamento Docente (IAD). (Currículo da Cidade LP - 2022) <b>Chegada:</b> que reflexão o cursista pode fazer sobre avaliação diagnóstica, após o percurso da FC da semana.
	3ª semana	<b>Largada:</b> vídeo: Digitação Instrumento de Acompanhamento docente (IAD). <b>Percursos:</b> análise de uma produção de texto de um estudante: os saberes que já domina e quais é preciso investir. Jogo: analisar a produção de texto de um aluno e assinalar as alternativas que apresentam os conhecimentos que ele já domina. <b>Chegada:</b> a partir da análise de uma produção de texto de um estudante, proposta em uma avaliação diagnóstica, elencar objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento prioritários a serem contemplados no planejamento do estudante. Documento para consultar: Priorização Curricular Ens. Fund. LP
	4ª semana	Discutir no coletivo: conceitos e concepções do currículo da cidade no componente curricular e avaliação diagnóstica; socializar práticas docentes da UE relativas às discussões do mês de abril.
<b>Mai</b>  Planejamento Docente e Avaliação	1ª semana	<b>Largada:</b> trecho do vídeo: Abraçar e Agradecer (Maria Bethânia) <b>Percursos:</b> Texto: O Planejamento do Trabalho Pedagógico - excerto (Doc: Orientações Didática de Recuperação de Aprendizagens Ens. Fundamental e Médio – anexo II) <b>Chegada:</b> reflexão: sobre o que consideramos ao elaborarmos o planejamento e como proceder quando se percebe que o planejamento não está adequado.
	2ª semana	<b>Largada:</b> vídeo: Planejamento pedagógico e cuidados metodológicos nas diferentes áreas. <b>Percursos:</b> Texto: “O Planejamento do Trabalho” (Doc: Orientações Didáticas LP – volume 1) <b>Chegada:</b> excertos do texto: “O planejamento como métodos da práxis pedagógica”, de Celso dos Santos Vasconcellos. Questão: quando o planejamento faz sentido para você e o que o torna significativo.
	3ª semana	<b>Largada:</b> curta-metragem “Ormie”

<sup>34</sup> Live: Educação para as relações Étnico-Raciais - Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dTQ2Dq-zKJE>. Acesso em 10/04/2024.

		<p><b>Percurso:</b> Orientações Didáticas LP – para subsidiar a revisitação das partes do planejamento. O Documento apresenta um modelo de planejamento (gênero entrevista).</p> <p><b>Chegada:</b> atividade reflexiva: autoavaliação do planejamento (pontos fortes, pontos frágeis, dentre os pontos frágeis, quais seriam as possibilidades para melhorar e quais são os maiores desafios).</p>
	4ª semana	<p><b>Encontro síncrono:</b> Relação entre Planejamento e avaliação. Articulação com o coordenador pedagógico.</p>

### Quadro 7 – Percursos Formativos do Projeto Formação da Cidade – Módulo 2

Mês/Conteúdo	Semana	Percurso Formativo
<b>Junho</b>  Intervenção docente a partir das dificuldades dos estudantes	1ª semana	<p><b>Largada:</b> vídeo: cena do filme “O Substituto” (Tony Kaye, 2011), em determinados momentos, a exibição é pausada para uma reflexão orientada por uma pergunta sobre a postura do professor diante de conflitos em sala de aula e qual seria a postura do professor que está fazendo a formação, em situação na sala de aula<sup>35</sup>.</p> <p><b>Percurso:</b> Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama? (Kátia Lomba Bräkling)</p> <p><b>Chegada:</b> questão sobre como intervir no processo de ensino e aprendizagem de leitura, no intuito de formar cidadãos leitores.</p>
	2ª semana	<p><b>Largada:</b> trecho do livro "Como um romance" de Daniel Pennac.</p> <p><b>Percurso:</b> modalidades didáticas de leitura (Orientações Didáticas do Currículo da Cidade-LP)</p> <p><b>Chegada:</b> jogo na plataforma Wordwall sobre possibilidades de intervenção pedagógica, considerando as necessidades dos estudantes.</p>
	3ª semana	<p><b>Largada:</b> Cena do filme “Como Estrelas na Terra, toda criança é especial” (Aamir Klan, Amole Gupte, 2007)</p> <p><b>Percurso:</b> análise de uma avaliação diagnóstica (IAD), proposta para o percurso.</p> <p><b>Chegada:</b> questão sobre quais seriam as possíveis intervenções do professor para o avanço do estudante na aprendizagem.</p>
	4ª semana	<p><b>Live:</b> Avaliação no contexto escolar.<sup>36</sup></p> <p>Articulação com o coordenador pedagógico.</p>
<b>Julho</b>  Intervenção docente/mediação	1ª semana	<p><b>Largada:</b> crônica: "Meu ideal seria escrever" de Rubem Braga.</p> <p><b>Percurso:</b> questões para reflexão: 1. sobre como eram as propostas de produção de texto quando o professor era estudante. 2. sobre se, nas aulas do professor cursista, as práticas de produção de texto ficam restritas à escola ou ultrapassam o âmbito escolar. Texto: “O primeiro dia de aula de dona Furquim” - Lourenço Diaféria.</p> <p><b>Chegada:</b> reflexão e interação com as postagens: elencar uma potencialidade e um possível equívoco da proposta de produção textual da professora Furquim.</p>
	2ª semana	<p><b>Largada:</b> poema: “Aula de português” Carlos Drummond de Andrade.</p> <p><b>Percurso:</b> artigo da revista Nova Escola "Revisão: a hora de aperfeiçoar o texto" e esquema sobre Operadores Fundamentais de Revisão de Texto (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010)</p>

<sup>35</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9g5N5oVBY4g>. Acesso em: 31/03/2024.

<sup>36</sup>Live: Avaliação no Contexto Escolar. Disponível no you tube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCHMc2wOg2o>. acesso em 13/02/2024.

		<b>Chegada:</b> questão para refletir e interagir na plataforma sobre as aulas de produção de texto, quais operadores têm sido privilegiado e quais precisam de mais atenção.
	3ª semana	<b>Largada:</b> jogo na plataforma Wordwall sobre possibilidades de intervenção pedagógica. <b>Percurso:</b> análise de duas produções de textos dos estudantes (IAD); 4 vídeos sobre aspectos a serem observados e analisados na produção de texto. <b>Chegada:</b> discussão com os pares na plataforma sobre quais aspectos podem ser priorizados na correção de textos e as possíveis intervenções para propiciar o avanço das aprendizagens dos estudantes.
<b>Agosto</b>  Preconceito linguístico	1ª semana	<b>Largada:</b> texto: “Português: uma só língua?” (Milton José de Almeida - 2011) <b>Percurso:</b> poema: “O assassino era o escriba” (Paulo Leminski), questão para reflexão: sobre qual língua ensinamos na sala de aula e se a prática contribui para o ensino de uma língua hegemônica e elitista ou viva e plural. <b>Chegada:</b> compartilhamento de uma prática que tenha como objetivo combater o preconceito linguístico.
	2ª semana	<b>Largada:</b> videoclipe da canção "Zaluzejo" (O teatro mágico) <b>Percurso:</b> excerto do artigo: “Ensinando ortografia na escola” (Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes, 2007, p. 65 a 75) <b>Chegada:</b> tirinha “Armandinho” e refletir sobre as situações comunicativas presentes na música e na tirinha, o que era mais importante: o conteúdo ou a forma?
	3ª semana	<b>Largada:</b> excerto do livro “A Língua de Eulália” de Marcos Bagno (1997, p. 18 a 22). <b>Percurso:</b> vídeo: “Não seja burro” – Marcela Tavares. <b>Chegada:</b> observar a interação do público nos comentários do vídeo “Não seja Burro” e escolher um dos comentários para refletir, problematizar argumentar e dar a opinião
	4ª semana	<b>Encontro síncrono:</b> revisitar aspectos trabalhados na formação da cidade. Articulação com o coordenador pedagógico.

### Quadro 8 – Percursos Formativos do Projeto Formação da Cidade – Módulo 3

Mês/Conteúdo	Semana	Percorso Formativo
Setembro  Retomada: planejar e replanejar no fazer docente	1ª semana	<b>Largada:</b> auto reflexão a partir da tirinha (Armandinho) e uma citação de Paulo Freire <sup>37</sup> <b>Percorso:</b> Leitura do capítulo “Virando a página” (Irané Antunes – Livro: “Aula de Português”) <b>Chegada:</b> mapa mental sobre avaliar para planejar e replanejar para intervir.
	2ª semana	<b>Largada:</b> curta-metragem “Pequeno raio de esperança”, Soar, de Alyce Tzue. <b>Percorso:</b> vídeo com trechos do Currículo da Cidade de LP, mediado pela formadora - planejamento e replanejamento. <b>Chegada:</b> orientação da atividade da 3ª semana: Analisar a aplicação do Instrumento de Avaliação Diagnóstica (IAD) realizada 1º semestre, escolher um eixo do Currículo da Cidade

<sup>37</sup> “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 61).

		de LP e fazer um relato reflexivo de como a IAD possibilitou essa intervenção e como ela ocorreu.
	3ª semana	<b>Largada:</b> relacionar a citação de Madalena Freire <sup>38</sup> com os textos lidos nas semanas anteriores e fazer autorreflexão sobre o ato de replanejar. <b>Percurso:</b> artigo “Planejar e Replanejar: elementos da mesma ação” (Alexandre Salles Pimenta; Solange Petrosino) <b>Chegada:</b> concluir a atividade final (iniciada na 2ª semana)
	4ª semana	Articulação com o coordenador pedagógico
<b>Outubro</b>  Práticas de análise linguística	1ª semana	<b>Largada:</b> reflexão de uma tira (Armandinho) <b>Percurso:</b> capítulo IV: “Redimensionando a Avaliação” (Elizabeth Marcuschi do livro “Aula de Português”, de Irandé Antunes, p. 155 – 166). <b>Chegada:</b> ouvir a leitura de um trecho do capítulo "Fechando, por enquanto...", do livro "Aula de Português: encontro & interação" (Antunes, 2003, p.174-175) e refletir sobre o trabalho docente. <b>Live:</b> Metodologias Ativas: diálogos e articulações <sup>39</sup>
	2ª semana	<b>Largada:</b> tirinha Armandinho – reflexão sobre o fazer pedagógico. <b>Percurso:</b> revisitar concepções sobre o processo de avaliação, intervenção docente e (re)planejamento <b>Chegada:</b> vídeo: “A rede responde” com a participação de professores (as) dialogando sobre o processo de avaliar, refletir e agir.
	3ª semana	<b>Largada:</b> a partir do trecho do livro “Alice no País das Maravilhas”, refletir sobre qual a importância de ter clareza a respeito de onde queremos chegar e como descobrir os caminhos mais adequados. <sup>40</sup> <b>Percurso:</b> Poema “Palavras” do livro “simplesmente Ler” de Edith Chacon Theodoro. <b>Chegada:</b> responder de maneira artístico-reflexiva – questão: sobre em que medida, o planejamento, pautado em atividades diagnósticas, contribui para as aprendizagens dos estudantes e comentar, no mínimo, uma contribuição de um colega.
	4ª semana	Articulação com a coordenação pedagógica.
<b>Novembro</b>  Projeto Antologia de contos do EF; relato de prática sobre as contribuições das avaliações diagnósticas para o planejamento e o acompanhamento das aprendizagens	1ª semana	<b>Largada:</b> vídeo apresentando o Projeto “Na sua escola: objetos digitais de aprendizagem do Museu da Língua Portuguesa” <b>Percurso:</b> leitura reflexiva de um relato sobre o projeto “Como é que a gente fala?”, desenvolvido com os 9ºs anos. <b>Chegada:</b> jogo no "Wordwall", sobre o eixo prática de análise linguística/multimodal.
	2ª semana	<b>Largada:</b> objetivos do projeto antologia de contos. <b>Percurso:</b> vídeo: três relatos de práticas de produção de textos escritos. <b>Chegada:</b> acesso às edições anteriores do livro Antologia de Contos.
	3ª semana	<b>Largada:</b> excerto do texto “Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão”, de Madalena Freire (Espaço Pedagógico, 1997).

<sup>38</sup> “O planejamento é um processo ininterrupto, processual, organizador da conquista prazerosa dos nossos desejos onde o esforço, a perseverança, a disciplina são armas de luta cotidiana para a mudança pedagógica” (Madalena Freire)

<sup>39</sup> Live: Metodologias Ativas - Diálogos e Articulações. Disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=czPAfMx4q8E>. Acesso em: 13/02/2024.

<sup>40</sup> “[...] você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?” “Depende muito de onde você quer chegar”, disse o Gato. “Não me importa muito onde...” “foi dizendo Alice. “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá”, disse o Gato. (Lewis Carroll)

		<p><b>Percurso:</b> relato de prática sobre as contribuições das avaliações diagnósticas para o planejamento e o acompanhamento das aprendizagens</p> <p><b>Chegada:</b> autorreflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem nas aulas.</p> <p><b>Encontro síncrono</b></p>
	4ª semana	Articulação com a coordenação pedagógica.

Ao descrevermos os percursos formativos, observamos que a Formação da Cidade, considerando a parte introdutória do currículo, teve como base, no ano de 2022, esteve voltada para a prática docente, em especial ao planejamento, às metodologias ativas, à avaliação e às concepções e aos conceitos do Currículo da Cidade. As atividades propostas nos percursos formativos, no módulo 1, teve como centro a apresentação do Projeto Formação da Cidade, os conceitos e concepções do Currículo da Cidade e materiais institucionais que subsidiam o trabalho docente e a apresentação; o módulo 2 teve como tema a intervenção docente a partir das dificuldades dos estudantes e o módulo 3 retomou o planejamento, o replanejamento e a intervenção docente. Durante a formação continuada, foram realizadas três lives: a primeira tratou da “Educação para as relações étnico-raciais”; a segunda “Avaliação no contexto escolar” e a terceira “Metodologias ativas: diálogos e articulações”. Os três encontros síncronos ocorreram ao final de cada módulo (no final de cada trimestre) e, no geral, retomavam aspectos tratados nos percursos formativos. Os percursos foram marcados por questões de reflexão sobre a própria prática docente, subsidiadas, principalmente, pelos documentos institucionais que tratam do Currículo da Cidade, também foram utilizados tirinhas, joguinhos, textos literários, textos teóricos, trechos de filmes e citações, relatos de práticas, visando a intervenção docente de acordo com o Currículo da Cidade. Em síntese, o Projeto Formação da Cidade teve como propósito “atualizar” o professor em relação ao currículo paulistano, visando sua implementação em rede. Podemos concluir que, espera-se com isso, por meio das reflexões sobre a prática docente proporcionadas durante os percursos formativos que compreendem também percursos de autoformação, criar condições que propiciem e fortaleçam as aprendizagens dos estudantes.

A parte comum da Formação da Cidade diz respeito às concepções e aos conceitos que embasam o Currículo da Cidade e à didática e correspondem a parte 1- introdutório do documento que apresenta o Currículo da Cidade para o ensino Fundamental II em cada componente curricular. A didática, como observa Pimenta (et al., 2013) investiga o fenômeno do ensino, sendo assim,

[...] a didática interessa-se pelos temas básicos que a acompanharam no decorrer dos séculos: organização dos processos de ensino; planejamento de

ensino; concretização de planos de trabalho docente; ensino em situação; processos de acompanhamento e avaliação; análise dos contextos; formação de docentes, entre outros. (Pimenta; et al., 2013, p. 152)

Nesse sentido, o Projeto Formação da Cidade, quando concentra parte do curso nos processos relacionados ao planejamento e ao replanejamento, ao acompanhamento das aprendizagens, à avaliação, tem um eixo de ação correspondente à didática e outro abordando as concepções e conceitos do currículo da cidade. Consideramos que ambos os eixos correspondem a uma unidade que embasam o trabalho do professor em sua ação diária na sala de aula, o trabalho docente, é claro, também pressupõe os conteúdos de ensino de cada componente curricular.

Tendo em vista esta perspectiva, pretendemos delimitar a nossa análise do Projeto da Formação da cidade aos componentes da didática e às concepções e conceitos que fazem parte do núcleo comum na formação continuada em rede; nesse sentido, não abordaremos a parte específica de cada componente curricular, considerando que essa empreitada, além de exigir conhecimentos aprofundados em cada componente curricular, não se constitui objetivo de nossa pesquisa. Portanto o percurso formativo que apresentamos nas páginas anteriores, insere-se, nesta pesquisa, como um exemplo de formação continuada, que, no caso, refere-se ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Além desses elementos que estão presentes no trabalho docente, Saviani (2011a) salienta que o trabalho educativo apresenta duas dimensões: a técnica e a arte. A técnica diz respeito a maneira correta de executar uma tarefa, apresenta regras que podem ser apreendidas e usadas na atividade prática, a arte, mesmo se referindo a atividade prática, se difere, pois, suas regras são intrínsecas a obra de arte e pressupõe originalidade. Saviani explica que,

[...] Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia a dia, semana a semana, mês a mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina. No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica contém também uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa reveste-se de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. [...] (idem, ibidem, p. 204).

Entendemos que as duas dimensões apresentadas por Saviani: a técnica e a arte, reforçam a defesa de que o trabalho educativo requer uma formação que possibilite ao professor se movimentar nessas duas dimensões apresentadas na citação acima, isso requer uma formação que contemple as contribuições de outras áreas do conhecimento, como filosofia, história, sociologia, psicologia, biologia. No entendimento de que tanto a técnica quanto a arte são construções da humanidade produzidas, dialeticamente, correspondendo a um tipo de conhecimento que é produzido e enriquecido quando é posto em relação a outros conhecimentos, possibilitando novos conhecimentos e novas práticas. Nesse sentido concordamos com Galvão (et al.; 2019), quando observa que,

A didática lança mão de conhecimentos de outras áreas, como a filosofia, sociologia, biologia, psicologia e história. Isso porque não é possível pensar sobre o processo de ensino deslocado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada em seu dinâmico movimento histórico. Logo, tanto a sociologia quanto a história são necessárias para que se realize uma reflexão rigorosa sobre os objetivos da educação. Por fim, para que pensemos sobre o modo de ensinar visando a determinadas finalidades, é preciso conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos como produto do desenvolvimento ontogenético humano [...] (Galvão et al.; 2019, p. 12).

Freitas (1994, p. 90) entende que a didática deve ser incluída na Organização do Trabalho Pedagógico,

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola.

Com essas considerações, analisaremos o Projeto Formação da Cidade considerando os componentes didáticos trabalhados nessa formação: planejamento e replanejamento docente, avaliação, metodologia, intervenção docente, mas entendendo que a formação também envolve o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), optamos por organizar este item como a Organização do Trabalho Pedagógico, por entender que envolve tanto a didática como o trabalho do professor na escola, correspondendo, com maior precisão, ao trabalho docente.

#### 4.2.2 A organização do Trabalho Pedagógico no Projeto Formação da Cidade

A Formação da Cidade teve início em março, o primeiro percurso formativo teve como foco as informações gerais sobre a formação, contempladas na IN nº 12/2022, sua finalidade e diretrizes, entre elas estão a implementação do Currículo da Cidade; conceitos e concepções, os conceitos orientadores (Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva), a construção colaborativa do currículo com a participação de professores e alunos, etc. Para isso, foi utilizada a parte introdutória do currículo, além disso, houve a apresentação de materiais produzidos por SME tendo em vista a atualização do currículo, como Orientações Didáticas, Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências naturais etc. Dessa apresentação geral, desdobra-se uma atividade sobre a qual o professor refletia em que medida o Projeto Político-Pedagógico de sua escola (PPP) estava articulado com o Currículo da Cidade, envolvendo leitura dos materiais produzidos por SME, essas informações são passadas por meio de vídeos, por formadores de SME ou externos como professores de universidades. Essas atividades eram enviadas para os formadores que depois enviavam o feedback para os cursistas com observações. O processo de formação previa, ao final de cada mês, reflexões no horário coletivo (JEIF) com a articulação do coordenador pedagógico, na escola. Os percursos subsequentes seguiram esse mesmo modelo, com diversificação das atividades: momentos em que os cursistas compartilhavam as suas atividades na plataforma com outros cursistas, atividades com joguinho, análise de produções do estudante e a respectiva intervenção pedagógica do professor, houve momentos também de socialização de práticas etc.

As atividades buscavam reflexão sobre a prática, reflexão sobre o que se considera quando se faz o planejamento e o que fazer quando se percebe que o planejamento não está adequado, planejamento e replanejamento nesse processo as avaliações são destacadas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação cumulativa, elas subsidiam o trabalho do professor no planejamento e no replanejamento, “corrigindo rotas” que se mostraram não adequadas para a aprendizagem, esse processo é contínuo, na intenção de fortalecer as aprendizagens. As avaliações também foram abordadas em uma Live: “Avaliação no Contexto Escolar”, em que se abordou avaliações internas, realizadas pelo professor e as avaliações externas, a outra live foi de Metodologias Ativas: Diálogos e Articulações” que indica a opção metodológica pra a formação dos professores. Nesse sentido podemos perceber que a formação da cidade incide sobre a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor que inclui tanto a escola como a intervenção do professor em sala de aula. A Formação da Cidade ancorou-

se na autoformação, o professor fazia o percurso formativo individualmente e em um segundo momento, refletia com o grupo que participa do horário coletivo (JEIF), junto com a coordenação pedagógica.

A dinâmica proposta para os momentos de formação, no nosso entendimento, não proporcionou tempo suficiente para o debate, mesmo com o professor fazendo a leitura dos textos disponibilizados, assistindo aos vídeos e cumprindo as tarefas solicitadas, são temas que precisam ser aprofundados, caso contrário a compreensão fica comprometida. Como frisamos em momentos anteriores desta tese, a educação não é neutra, há intencionalidades, os conceitos e concepções são constituídos de visão de mundo, de uma base filosófica, teórica que, no nosso entender, precisam ser compreendidos, quando se almeja uma formação consistente. Podemos afirmar que a Formação da Cidade está ancorada no professor reflexivo que reflete sobre a sua prática e no uso de metodologias ativas. Esse direcionamento para a prática reflexiva se inicia com o professor observando o PPP da escola e a sua articulação com o currículo, movimento para impulsionar a sua implementação nas escolas que ainda não estavam alinhadas na proposta curricular uma vez que, a pandemia pode ter atrasado o processo de sua implementação, lembrando que já em 2018 houve uma cadeia formativa sobre o Currículo da Cidade e alguns materiais ainda estavam sendo elaborados. A formação continuada, se faz necessária para a atualização docente, numa perspectiva de influenciar uma prática em consonância com o currículo. O alinhamento entre formação de professores e dos materiais didáticos foi anunciado com a aprovação da BNCC, o próprio Currículo da Cidade foi atualizado seguindo a base. “Para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação.” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 46).

O que estamos observando é que a formação de professores inicial ou continuada, não pode se limitar às atividades práticas do trabalho docente, a didática como vimos, exige diversos conhecimentos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, devendo ser constituintes na formação do professor. Caso contrário, delinea-se uma formação em que o professor cumpre o papel de executor, apartado das concepções que embasaram a formação. No próximo item abordaremos as metodologias ativas na Formação da Cidade.

### 4.2.3 Metodologias ativas na Formação da Cidade

Entre as diretrizes da IN nº 12/2022 que regulamenta a Formação da Cidade, encontra-se “o aprimoramento dos saberes relativos às propostas metodológicas presentes nos materiais orientadores da RME” (São Paulo (Município) 2022a), sendo assim, as metodologias ativas se inserem nessa proposta de discussão da prática docente e sua intervenção na sala de aula. Como observamos, houve uma live para discutir as metodologias ativas, indicando a opção por essa metodologia. Lembramos ainda que o termo métodos ativos se relaciona as pedagogias que surgiram com o movimento escolanovista. (Duarte, 2001)

No Currículo da Cidade se observa que as escolhas metodológicas devem estar, prioritariamente, de acordo com a proposta de Educação Integral e em consonância com a EDS,

A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO. (São Paulo (Município) 2019a, p. 39).

A questão é que no documento da EDS, a metodologia indicada para se trabalhar com os ODS é a metodologia ativa, metodologia de ação, com a advertência de que competência não se ensina, portanto, a opção metodológica, segundo o documento, deve ser direcionada para a experiência e a ação, assim, quando se fala de metodologia, prática docente que priorize o aluno e o seu protagonismo, a metodologia ativa aparece como uma opção que melhor atende a essa orientação.

As abordagens pedagógicas representam o caráter geral ou os princípios orientadores da elaboração dos processos de aprendizagem em EDS. Métodos específicos alinhados com esses princípios são necessários para facilitar o processo de aprendizagem. Na EDS, são favorecidos métodos que promovem competências por meio da aprendizagem ativa. Alguns métodos podem ser especialmente recomendados para a EDS. (UNESCO, 2017, p. 54)

O método para a aprendizagem da EDS é baseado em Kolb (psicólogo norte-americano) para quem a aprendizagem é direcionada para a ação, a experiência e envolve quatro momentos, como podemos observar a seguir,

Na aprendizagem orientada para a ação, os educandos se envolvem na ação e refletem sobre suas experiências em termos do processo de aprendizagem pretendido e do seu desenvolvimento pessoal. A experiência pode vir de um projeto (aprendizagem em serviço), um estágio, a facilitação de uma oficina, a implementação de uma campanha etc. A aprendizagem voltada para a ação refere-se à teoria do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, com as seguintes fases: 1) ter uma experiência concreta; 2) observar e refletir; 3)

formar conceitos abstratos para generalização; e 4) aplicá-los em novas situações (KOLB, 1984). A aprendizagem voltada para a ação aumenta a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e o esclarecimento de valores, conectando conceitos abstratos à experiência pessoal e à vida do educando. O papel do educador é criar um ambiente de aprendizagem que gera experiências e processos de pensamento reflexivo nos educandos. (UNESCO, 2017, p. 55).

Observamos ainda que Kolb apresenta uma formulação que distingue quatro estilos de aprendizagem: acomodador (ou conciliador), convergente, divergente e assimilador. Apresentam as seguintes características:

O tipo conciliador, que prefere a experimentação ativa e experiência concreta, aprende de maneira mais efetiva ao aplicar o material do curso na resolução de problemas reais. O tipo convergente, que prefere experimentação ativa e conceituação abstrata, utiliza raciocínio dedutivo com aplicação prática das ideias, é hábil para definir problemas e tomar decisões e responde melhor quando trabalha ativamente em tarefas bem definidas. O tipo divergente, que prefere aprender pela experiência concreta e observação reflexiva, é capaz de analisar as situações sob diferentes pontos de vistas e relacioná-las, organizadamente, responde a explicações, relacionando o aprendizado com suas experiências, seus interesses e seu futuro. Por fim, o tipo assimilador, que prefere observação reflexiva e conceituação abstrata, é hábil para criar modelos abstratos e teóricos, mas pouco preocupado com o uso prático dessas teorias, utiliza raciocínio indutivo e responde a informação, apresentando uma organização de forma lógica. (Silva, 2006 *apud* Pimentel, 2009, p. 33-34).

Esses tipos de aprendizado coadunam com o ciclo de aprendizagem do Kolb, lembramos que o currículo da cidade orienta para que o professor organize o seu trabalho considerando todos os estilos de aprendizado de forma a atender a essa diversidade, a apresentação dos conteúdos comuns deve “garantir a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 27). Como competências não se ensina, justifica-se o uso de metodologias ativas para desenvolvê-las, e assim serem adquiridas durante a ação tendo como base a experiência e a reflexão.

Barbaceli adverte que para Perrenoud (2004) as competências são individuais e não de grupos. Para a pesquisadora, em seu estudo, o conceito de competências, apesar das diferentes definições, mantém o conceito original de McClelland, a característica de que elas podem ser desenvolvidas em atividades educativas coletivas, mas “[...] as competências são individuais, naturais de cada indivíduo, ou dependem de características inatas para surgirem [...]” (Barbaceli, p. 2017, 48). Essa compreensão de competências contribui com a ideia de que o

ensino deva ser cada vez mais individualizado. “Esse aspecto pessoal, individualizante, fortalece a ideia de que competências devem ser *desenvolvidas*, mas não podem ser *criadas*, e, assim, acaba por ressaltar características pessoais e favorecer o individualismo no processo educativo.” (Barbaceli, p. 2017, 48, grifos do autor).

Inferimos que subjaz na formulação do Currículo da Cidade a ideia de que competências são individuais, devendo a escola, e o professor no seu trabalho pedagógico, criar as condições para que se desenvolvam, reforça-se essa ideia o destaque que é dada à individualização da aprendizagem, sendo tarefa do professor, pesquisar as melhores formas de atender as características de aprendizagem do aluno. É nesse sentido que ele é um pesquisador: “Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 25). Acrescenta-se a isso os estilos de aprendizagem de Kolb: acomodador (ou conciliador), convergente, divergente e assimilador.

Martins (2015a, p. 1) se contrapõe às correntes psicológicas que, para a autora “a personalidade representa um sistema fechado sobre si mesmo, um centro organizador que desde o nascimento dos indivíduos dirige suas estruturas psicológicas.” Esses modelos teóricos entendem a personalidade como algo já existente no homem e, portanto, atualiza-se em determinadas condições. (idem, *ibidem*). Avalia a autora que essa concepção de personalidade resulta “[...] em modelos explicativos essencialmente idealista, em concepções naturalistas e deterministas que, em última instância, coincidem com maneiras de se pensar o próprio homem” (idem, *ibidem*), de forma que,

Tais concepções têm nutrido uma psicologia que parcamente avança em direção à concepção de seu objeto, qual seja, uma efetiva compreensão da dimensão psicológica dos seres humanos. O grande problema dessas abordagens reside no fato de que, ao se debruçarem sobre o seu objeto, o tomam em separado da totalidade histórica-social que o sustenta. Ao perder sua sustentação, perdem-se as possibilidades de apreendê-lo em sua concretude, substituindo-se essa apreensão por outras, abstratas e vazias. (Martins, 2015a, p. 2).

Considerando que a noção de competências nutre a ideia de que elas são individuais e naturais de cada indivíduo, como vimos acima, parece-nos que é essa a concepção tem estreita relação com a concepção de personalidade que Martins (2015a) nos traz, ressalta-se que ao considerar que competências não se ensina, mas se desenvolve, a ideia de que sejam naturais se fortalece. Outra questão importante é como a totalidade histórica-social está ausente, o foco

são as características individuais de aprendizagem: “[...] o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação aos conteúdos, mas sim as distintas formas de aprender de cada estudantes na relação com os seus contextos de vida”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 25), ao não considerar a totalidade histórica e social, entendemos que se reforça e aprofunda as desigualdades sociais e econômicas. Duarte (2010, p. 42) expõe as ligações de Perrenoud com o construtivismo e as metodologias ativas, próprias da escolanovista, ao citar o próprio Philippe Perrenoud (2003, p. 3):

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (Perrenoud, 2000, p.3 *apud* Duarte, 2010, p. 42)

Segundo Alves; Tometich (2018) a teoria de aprendizagem Experimental de Kolb apresenta influências de autores como Dewey, Piaget e Lewen

A Teoria da Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984) tem origem intelectual nos trabalhos de Lewin, Dewey e Piaget e é concebida como uma teoria de aprendizagem holística e integradora da aprendizagem, combinando experiência, percepção, cognição e comportamento. O modelo de Lewin é baseado na experiência do aqui e agora, seguido de coleta de dados e observação sobre a experiência. A experiência pessoal é o ponto focal do aprendizado e o *feedback* é chave para Lewin. O modelo de Dewey é muito similar ao modelo de Lewin, com a diferença de que Dewey destaca o propósito das ações, para além do *feedback*, para descrever como o aprendizado transforma os impulsos, sentimentos e desejos de experiência concreta em ação intencional de ordem superior. Já Piaget afirma que a chave para o aprendizado é a interação mútua dos processos de acomodação de conceitos à experiência no mundo e o processo de assimilação dos eventos e experiências do mundo nos conceitos existentes (Alves; Tometich, 2018, p. 63, grifos do autor).

Já nos referimos nesta tese que as proposições de Dewey e Piaget não pressupõe a crítica a sociedade capitalista, nem mesmo a intenção de superá-la, suas perspectivas estão no âmbito da adaptação. Derisso (2010) observa que o filósofo John Dewey é o principal expoente do movimento escolanovista norteamericano e que

[...] sistematizou em sua produção intelectual a filosofia da educação nova com um forte destaque para o pragmatismo, ou seja, para os resultados práticos da educação escolar. Dewey antecipava há cem anos a fórmula liberal hoje em moda da formação do cidadão centrado no exercício dos direitos e deveres em prol da harmonia social, uma cidadania acrítica porque abstraída da realidade da sociedade de classes (Derisso, 2010, p. 56)

A mudança de foco do professor para o aluno foi central no movimento escolanovista. As pedagogias renovadoras marcam o destaque na psicologia em detrimento da filosofia. quanto a Piaget é considerado escolanovista por alguns autores porque considera a teoria do conhecimento e da formação da inteligência pela determinação do psicológico no social, os métodos ativos, em sua teoria, têm como base a psicologia genética (idem, ibidem). A base do construtivismo assenta-se na concepção de conhecimento de Piaget de que “cada pessoa constrói o seu próprio conhecimento, isso constitui a principal base para a pedagogia denominada construtivismo” (Derisso, 2010, p. 56), sendo, portanto, o produto de uma atividade subjetiva, o conhecimento é próprio de uma pessoa.

Mas o construtivismo pretende-se mais do que uma pedagogia, pretende-se a própria psicologia, pois a pedagogia não seria uma ciência, e sim um campo de aplicação dessa ciência que, para os construtivistas, é a psicologia genética. De modo que os dois termos (psicologia genética e construtivismo) acabam se confundindo no vocabulário construtivista (idem, ibidem).

Outra influência de Kolb é o psicólogo Kurt Lewin que “introduziu o termo ‘dinâmica de grupo’ nas ciências sociais e ‘deu nome e identidade definitivos para o estudo dos grupos’ na Psicologia Social norte-americana” (Martin-Baró, 2017, p. 141 *apud* Pasqualini; Martins; Filho, 2021, p. 161). Em relação à dinâmica de grupo nos trabalhos de Lewin, os autores concluem que “O caráter anistórico da Dinâmica de Grupo implica, no limite, que os grupos são tratados em abstrato, sendo dispensadas da análise as circunstâncias concretas e o processo social que os configura”. (Pasqualini; Martins; Filho, 2021, p. 170, grifos do autor). Os autores ainda consideram que há um ocultamento da sociedade capitalista, “[...] ofuscando os processos econômicos e relações de classe, conduz, necessariamente, à despolitização da análise das dinâmicas grupais, e, a rigor, da própria noção de democracia” (idem, ibidem, p. 170).

Buscamos situar a aprendizagem experimental de Kolb, também por meio de suas influências, encontramos no artigo de Pimentel (2007) a referência a Vigotski como um autor que influenciou Kolb, citando a Zona de Desenvolvimento Proximal como exemplo dessa influência.

A teoria kolbiana tem no postulado histórico-cultural (Vygotsky e seguidores) uma fonte de inspiração. Com vistas à qualificação da profissionalidade, Kolb afirma que a gênese do desenvolvimento profissional encontra-se no processo de aprendizagem, aludindo a princípios e conceitos vygotskianos, mormente os de zona de desenvolvimento proximal, mediação, internalização, generalização e descontextualização (Pimentel, 2007, p. 160).

Em outras oportunidades desta tese já nos referimos a apropriação dos estudos de Vigotski sem considerar a sua base filosófica marxista, expressa na sua concepção de homem, de crítica à sociedade capitalista e a necessidade de superá-la, tendo como objetivo a emancipação humana. Entendemos que a perspectiva das pedagogias das competências é de garantir os meios para a adaptação dos indivíduos, a aceitação dessa sociedade excludente, na qual as oportunidades devem ser aproveitadas, na forma de aprendizagem de competências e habilidades para que o indivíduo, na concorrência pelas possibilidades de empregabilidade, tenha alguma “vantagem” em relação aos demais, autorresponsabilizando cada indivíduo pelos resultados (positivos ou não), por isso os apelos para a escola inclusiva, já pressupondo a exclusão social.

A seguir, discutiremos a avaliação e o planejamento na Formação da Cidade. Esses temas foram abordados durante a formação, sendo reiterados a sua importância no contexto escolar, bem como a importância das avaliações externas.

#### **4.2.4 Avaliações e Planejamento na Formação da Cidade**

A escola está inserida na sociedade capitalista e é desta sociedade que se conforma seus objetivos (funções sociais), os procedimentos de avaliação (em sentido amplo) são, portanto, formas de garantir que essas funções sejam atingidas. (Freitas, 1994).

Atualmente, na educação, quando se fala em avaliação, não raro, se pensa nas avaliações externas, que adentraram na educação, no Brasil, no final da década de 1980 e permanece vigorosas até a atualidade. A Formação da Cidade de 2022, enfatizou a avaliação interna e externa como forma de fornecer dados ao professor para o planejamento e replanejamento.

No Currículo da Cidade a avaliação<sup>41</sup> é concebida como

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem. (São Paulo (Município) 2019a, p. 55).

---

<sup>41</sup> A Secretaria municipal de Educação publicou livro sobre avaliação: “Avaliação no Contexto Escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas” (2020).

Articulada com essa concepção, o currículo apresenta três funções para a avaliação: diagnóstica que tem como objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, a cumulativa que tem como objetivo verificar o que os estudantes aprenderam e a formativa que acompanha as aprendizagens dos estudantes. Esse processo é visto como responsabilidade de todos da escola, como equipe gestora, professores e estudantes. Articuladas a essas avaliações, outra forma de se verificar as aprendizagens são as avaliações externas cujos resultados devem servir para reflexão da escola, elas indicam “problemas de aprendizagem que precisam ser superados [...] permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.” (São Paulo (Município) 2019a, p. 58).

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos. (idem, ibidem, p. 58).

LDBEN (Brasil, 1996) determina que a avaliação seja “contínua e cumulativa do desempenho do(a) estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Há uma tensão entre avaliação de aprendizagem realizada pela escola, interna, e as avaliações externas, estas acabam ganhando mais destaque que a avaliação realizada pela escola, na medida em que as suas metas e a dinâmica de aplicação competem com as tarefas cotidianas da escola, competem com o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Freitas (2014) ressalta a centralidade da categoria avaliação, mais realçada ainda pelas avaliações externas na versão dos reformadores empresariais da educação que “vem fortalecer o controle ideológico dos espaços da escola, a mando das atuais funções sociais da escola, ou seja, a promoção da exclusão e da subordinação a determinados valores e comportamentos padronizados” (Freitas, 2014, p. 1102).

O currículo propõe uma cultura da avaliação formativa para o acompanhamento de todos os estudantes

De acordo com o Currículo da Cidade, é necessário que as escolas de Ensino Fundamental criem uma cultura avaliativa que se pautem por uma perspectiva formativa, que se traduza no levantamento cotidiano de informações, de cada estudante e do grupo como um todo, que apoie o planejamento e o replanejamento de intervenções, visando a superação das dificuldades

apresentadas pelos estudantes, assim como sua reflexão sobre o seu percurso escolar. (São Paulo (Município) 2020b, p. 128)

Essa cultura avaliativa no interior das escolas, em um contexto no qual as avaliações externas ganham centralidade e a padronização do currículo é beneficiada pela adoção de competências e habilidades, volta-se muito mais para as avaliações externas do que propriamente as avaliações da escola, principalmente quando se considera que as escolas perdem sua autonomia fruto das exigências para a organização e aplicação dessas avaliações, bem como os seus impactos; as escolas, quando são avaliadas, os critérios quase sempre são os resultados das avaliações externas, medindo a sua eficácia, visto que o foco do acompanhamento da aprendizagem está direcionado aos resultados que expressam as metas que se espera que as escolas cumpram.

As avaliações externas, em larga escala, são utilizadas desde 2005 na RME-SP. “No município de São Paulo, por iniciativa própria, diversas provas são realizadas: a Prova São Paulo, a Provinha São Paulo, a Prova Semestral, a Prova EJA, a Avaliação Diagnóstica e o Simulado ENEM”. (São Paulo (Município) 2020b, p. 44). Como podemos notar, apesar dos discursos de que essas avaliações não substituem as avaliações realizados pelos professores, o fato é que elas, pela quantidade, periodicidade e padronização do currículo, irrompem o cotidiano da escola como uma tarefa que, na hierarquia das prioridades, acabam se destacando, interpondo-se no cotidiano escolar, com um volume de demanda que sobrecarrega a todos. As aprendizagens devem ser convertidas em números, dados que precisam ser mensurados e registrados.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (Freitas, 2014, p. 1092, grifos do autor).

Na live –“Avaliação no Contexto Escolar<sup>42</sup>” – que foi baseada na publicação “Avaliação escolar e vicissitudes desafios para (re)significação de concepções e prática” de

---

1 <sup>42</sup> Disponível no youtube: live: “Formação da Cidade: Avaliação no Contexto Escolar”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCHMc2wOg2o>. Acesso em: 24/02/2024.

2020, foi apresentado a importância das avaliações internas para o planejamento e replanejamento, numa perspectiva de uma avaliação continuada que fornece dados para o professor analisar, não só considerando os acertos, mas também os erros, a análise então permite uma intervenção do professor considerando o que o aluno sabe, o que não sabe e o que precisa saber, as avaliações se constituem então como ferramentas que orientam o trabalho do professor tendo como parâmetro o Currículo da Cidade. Já em relação as avaliações externas, foi observado que elas são mais um recurso complementar à avaliação interna. Uma questão que apareceu foi o peso que se dá as avaliações externas, quando um dos palestrantes (min: 36:18) mencionou que

O professor tem ferramentas importantes para ajudar ele a fazer esse diagnóstico. Então na página da NTA, na Secretaria, na página do portal de educação, lá no COPED -NTA, a gente disponibiliza todas as provas que nós fizemos anteriormente: Prova Diagnóstica, até Prova da Cidade tem lá, todas as provas estão disponíveis para o professor modelizar questões. Se ele quiser pegar questões de boa qualidade, ele pode utilizar ali, então tem questões em libras, já está disponível também. Não sei se todo mundo já chegou a olhar isso, mas tem várias questões ali que o professor pode utilizar nessa prática interna para levar esses alunos para níveis de melhor proficiência, não é ensinar para fazer prova, não é isso, é o direito do estudante estar no mesmo nível que o currículo da cidade espera dele, isso pode demorar um tempo, então, ele pode demorar um ano, ele pode demorar dois anos, o importante é a gente não deixar esse aluno para trás. Porque ele tem um ciclo para a aprendizagem. Então, ele não pode resolver tudo em um ano, mas ele pode resolver em dois anos, em três anos, a gente consegue recuperar essa aprendizagem do aluno dentro dessa perspectiva do ciclo. Então, a gente tem que ter essa consciência do que a gente espera que o aluno realize naquele ano de escolarização, dando a defasagem que ele está nos apresentando, então se ele está nos apresentando que ele está no básico, ele está abaixo do básico, ou que ele está muito aquém daquilo que o professor espera, a escola precisa traçar um caminho para que ele avance, não só naquele ano, mas às vezes demora um ano, dois anos para recuperar essas aprendizagens, às vezes até mais, o importante é a gente não desistir do aluno.

Para o planejamento, é apresentado sugestões de atividade para o uso dos resultados, vamos reproduzir um exemplo da publicação “Avaliação no Contexto Escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas” de 2020.

1. Escolher uma avaliação (Diagnóstica ou Semestral) e realizar uma análise dos resultados do teste e dos itens para uma turma de estudantes. Com base nessa análise, registrar:
  - 1.1. Os resultados da prova indicam necessidade de modificação dos planos de ensino dos componentes curriculares? Caso sim, em quê? Caso não, indicar exemplos de articulação entre resultados de testes e os planos de ensino da escola.

1.2. Os resultados da prova retratam a realidade da turma escolhida para estudo e servem para prever o desempenho dos estudantes ao longo do curso? Explicar sua resposta. (São Paulo (Município), 2020b, p. 100).

O currículo alerta também para os contextos de avaliação institucional, nesse sentido aponta para se pensar a instituição escolar coletivamente para detectar dificuldade e promover melhorias no fazer educativo. Mesmo que se afirme que as avaliações externas são complementarem, entendemos que esses testes acabam sendo um elemento de pressão que pode direcionar o trabalho docente para esse padrão do que se espera que o aluno saiba, nesse sentido, pode se transformar em parâmetros para o trabalho pedagógico, para o planejamento e replanejamento. Assim, entendemos que há um destaque para a avaliação externa em relação a avaliação interna, além disso, busca-se resolver os problemas de aprendizagem pela via dos resultados, sem considerar as condições reais em que o trabalho docente se realiza. Durante a nossa participação na formação, não tivemos conhecimento de discussões sobre as condições de trabalho, essa abstração chama a atenção pela sua ausência. Apesar das constantes manifestações dos trabalhadores em educação reivindicando melhores condições de trabalho.

O documento da UNESCO (2017, p. 56) sobre a EDS também aborda a avaliação da EDS, assim, informa que: “Em 2013, o conselho diretor do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment – PISA*) decidiu explorar uma avaliação da “competência global” (OCDE, 2016) no PISA 2018”. A competência global é assim descrita,

“a capacidade de analisar questões globais e interculturais de forma crítica e de várias perspectivas, para entender como as diferenças afetam as percepções, os julgamentos e as ideias de si e dos outros, e envolver-se em interações abertas, apropriadas e efetivas com outros de diferentes origens, com base em um respeito comum pela dignidade humana” (OCDE, 2016, p. 4, *apud* UNESCO, 2017, p. 56).

O objetivo dessa avaliação será

[...] avaliar por meio de testes cognitivos o conhecimento e a compreensão dos jovens a respeito de questões globais; conhecimento e compreensão intercultural; e habilidades de pensamento analítico e crítico. Além disso, habilidades como a capacidade de interagir respeitosamente, de forma apropriada e eficaz, empatia e flexibilidade, bem como atitudes como abertura para pessoas de outras culturas, respeito à alteridade cultural, consciência e responsabilidade global, serão analisadas por meio de dados autorrelatados pelos estudantes em um questionário (OECD, 2016, p. 6). Dessa forma, o teste irá “oferecer a primeira visão abrangente do sucesso dos sistemas de educação em instrumentalizar os jovens para apoiar o desenvolvimento de comunidades pacíficas e diversas” (OECD, 2016, p. 3 *apud* UNESCO, 2017, p. 56).

Como podemos observar, pretende-se avaliar, além testes cognitivas, as “competências” consideradas globais, como habilidade de interações abertas interagir respeitosamente, empatia, respeito comum, consciência e responsabilidade global etc. essas avaliações também podem oferecer dados para monitoramento como, por exemplo, de “Porcentagem de alunos por faixa etária (ou nível educacional) que mostram um entendimento apropriado de questões relacionadas à cidadania global e à sustentabilidade’ [...]”. (idem, *ibidem*, p. 57). Entendemos que se constitui como um monitoramento do comportamento das crianças e jovens. “Pelo caminho da subordinação recuperam-se práticas de controle social conservadoras baseadas na submissão pelo disciplinamento (habilidades socioemocionais).” (Freitas, 2014, p. 1101).

Peroni, Caetano, Arelaro (2019, p. 45) mencionam as influências de organizações internacionais e instituições privadas atuando no conteúdo da BNCC, as autoras, entre outras entidades, destaca o instituto Ayrton Senna e os seus esforços na avaliação das competências socioemocionais

O Instituto Ayrton Senna (IAS) criou em 2015, o laboratório eduLab21. Esse laboratório estuda as competências socioemocionais e propõe o SENNA, avaliação dessas competências. Atua como *think thank* promovendo workshops, seminários em parceria com instituições do Movimento pela Base, Consed, Undime, Unesco e OCDE, visando a influenciar a BNCC. O IAS vem atuando no conteúdo da proposta da base e na direção das políticas públicas conforme informações do site. (Peroni, Caetano, Arelaro, 2019, p. 45)<sup>43</sup>

A ANPEd (2014), em carta aberta, denúncia essas avaliações, advertindo e se posicionando contra a adoção de “avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens”, entre outros aspectos, faz a distinção às terminologias usadas em relação às habilidades socioemocionais,

A consideração de que o desenvolvimento de crianças e jovens extrapola a dimensão cognitiva e o reconhecimento de que no contexto escolar são trabalhadas atitudes e valores - fato esse reconhecido e trabalhado pelos profissionais da educação há muito tempo nos currículos e nas escolas - não autorizam a proposição de tomar aspectos relativos ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes como objeto de avaliação em larga escala.

[...]

No campo da psicologia, características socioemocionais costumam ser tratadas como "traços de personalidade" ou "traços de caráter". Na área da educação tem-se observado certa variação terminológica, na medida em que há estudos em que é adotada a expressão "características socioemocionais" e outros, que ao se apropriarem de expressões mais recorrentemente empregadas pelos economistas, tais como "competências socioemocionais" ou "habilidades socioemocionais" têm preferido o emprego de “habilidades

---

<sup>43</sup> Site ao qual as autoras se referem: [www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2/edulab-21.html](http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2/edulab-21.html). Acesso em 11/02/2024.

não cognitivas”. Essas distinções são necessárias para situar que campo de conhecimento está balizando a proposição de testes. (ANPEd (2014),).

Nas considerações faz ponderações, reproduziremos duas delas,

- o estabelecimento de uma hierarquia valorativa, pretensamente universal e imparcial, expressa a desconsideração da desigualdade social econômica e a diversidade cultural da sociedade brasileira, bem como as diferenças entre os sujeitos, o que possivelmente representa a naturalização de valores oriundos das classes mais favorecidas socioeconomicamente. O que se busca é a padronização desses valores?

- o desenvolvimento socioemocional ou socioafetivo é, assim como o cognitivo, um processo de construção do sujeito, intermediado por questões sociais, culturais, ambientais que não pode ser medido por meio de itens de testes de larga escala. O que se intenta é torná-lo mensurável e quantificável para apoiar classificações? (idem, ibidem).

Entendemos que as avaliações externas se tornaram instrumento de gerenciamento, monitoramento e controle do trabalho pedagógico realizado pela escola, esse gerenciamento é exercido não só no aspecto de padronização do currículo, tenta-se a padronização de comportamentos desejáveis, num movimento de criar padrões e aferir por meio de avaliações de larga escala.

Abordaremos a seguir, a formação em serviço e a autoformação na Formação da cidade

#### **4.2.5 Formação continuada em serviço e a autoformação no Projeto Formação da Cidade**

A Formação da Cidade teve como modelo para formação de professores o professor reflexivo, uso das metodologias ativa, a formação em serviço e a autoformação, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 (BNC – Formação), conforme podemos observar no artigo 7º dessa legislação,

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor. (Brasil, 2020, p. 5).

Chama a atenção no artigo 7 e os incisos II e IV nessas Diretrizes e que foram adotadas no Currículo da Cidade, metodologias ativas de aprendizagem e especificam as mais adequadas para os professores, como, por exemplo, a pesquisa-ação; as diretrizes também acentuam a importância da formação duradoura (a Formação da Cidade de 2022, compreendeu os meses de março a novembro, tendo continuidade nos anos de 2023 e 2024) que favorece a reflexão sobre a prática; formação em serviço na escola considerada a mais efetiva para melhorar a prática docente. Podemos perceber que a Formação da Cidade acompanhou essas diretrizes e privilegiou a formação em serviço. Porém, a proposta de formação continuada em universidade permanece sem estímulo efetivo.

Em relação as iniciativas de formação em nível de Mestrado, a proposta de SME-SP consiste em coadunar o trabalho em sala de aula e o curso de mestrado. Exemplo desse modelo é a Lei nº 16.415 de 2016 que institui o “Programa o Bolsa Mestrado ou Doutorado Educador” com a alteração sofrida em dezembro de 2023, pela Lei nº 18.038 de dezembro de 2023, o parágrafo único do artigo 1º passou a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo único. Os critérios para concessão, a quantidade de bolsas a ser ofertada, os programas de pós-graduação que serão contemplados, os critérios para cumprimento das jornadas de trabalho pelos servidores contemplados, bem como os prazos pelos quais o programa ficará disponível e sua eventual periodicidade, se houver, serão especificados por ato do Poder Executivo, respeitada a disponibilidade de recursos financeiros.(Redação dada pela Lei nº 18.038/2023) (São Paulo (Município), 2016).

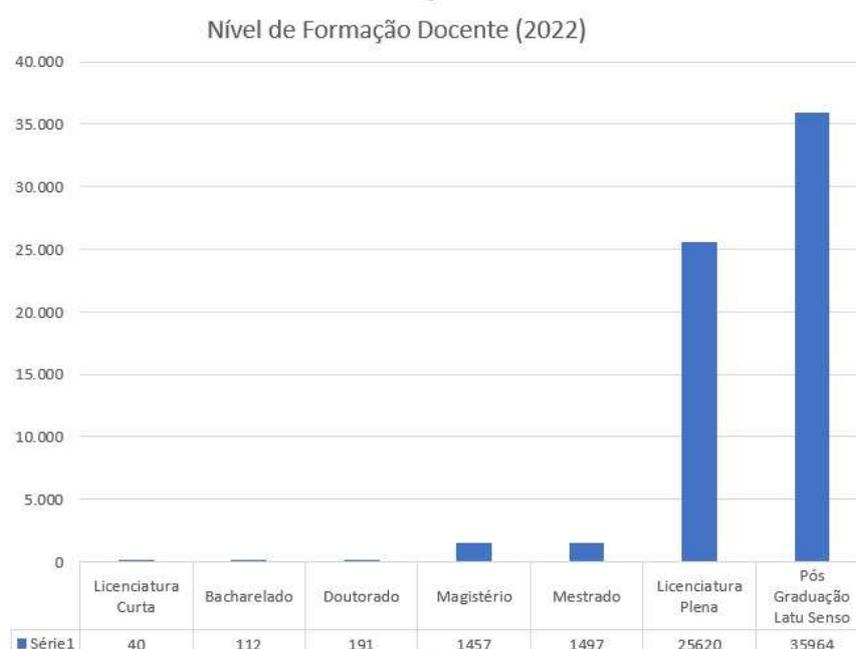
A Portaria de nº 6609 de agosto de 2023, que estabelece critérios para inscrição nos cursos de Mestrado em Educação proporcionados pela SME-SP nos Programas de Currículo e Matemática na PUC-SP, em seu artigo 11º define que o curso deve ser realizado em horário diverso à jornada de trabalho do professor:

Art. 11. As atividades das disciplinas do curso deverão ocorrer em horário diverso ao da jornada de trabalho.

Parágrafo único. Não será concedida dispensa de ponto ou redução de jornada de trabalho para cumprimento dos créditos no curso. (São Paulo (Município) 2023b).

Nota-se que a formação continuada em cursos de mestrado proporcionados por SME-SP em parceria com a universidade, como citamos anteriormente, foi estabelecido sem dispensa de ponto para realizar a formação, nem mesmo redução de jornada. Com isso, dificulta a realização de cursos de mestrado ou doutorado pelo professor. Como podemos observar no gráfico seguinte com dados de 2022, no qual, considerando o total de 64.881 professores, notamos um número reduzido com doutorado, apenas 191 e com mestrado 1.497. O número de professores com especialização é bem maior, chegando em 35.964, mais de 50%.

**Gráfico 2 – Número de professores com doutorado, mestrado e especialização na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.**



Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo: disponível em: [http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset/microdados-servidores-perfil/resource/6eb0fd84-b840-490f-8425-251f4911c442?inner\\_span=True](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/microdados-servidores-perfil/resource/6eb0fd84-b840-490f-8425-251f4911c442?inner_span=True). Acesso em: 12/02/2014.

O Plano Municipal de Educação do Município de São Paulo, instituído pela Lei nº 16.271 de 2015, na Meta 4, trata da valorização do magistério, e tem como perspectiva a garantia de uma política de formação de professores, as estratégias 4.7 e 4.8 são bem claras quando abordam a formação em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com licença remunerada. Dessa forma, entendemos que a política de formação continuada da Prefeitura de São Paulo está desalinhada do Plano Municipal de Educação, mas alinhada com a BNCC.

Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede municipal de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência deste PME e garantir uma política de formação continuada.

4.7. Estimular a ampliação do número de professores da Educação Básica com formação em nível de pós-graduação “lato” e “stricto sensu”, até o último ano de vigência deste Plano.

4.8. Regulamentar na rede municipal de ensino a licença remunerada para estudo de pós-graduação “stricto sensu” profissionais da educação. (São Paulo (Município) 2015).

A IN nº 12/2022 cita a BNC-Formação Continuada de Professores em especial seus artigos 11 a 14, esses artigos abordam a formação continuada em serviço,

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (Brasil, 2020).

Outra questão que consideramos oportuna para abordar, refere-se à autoformação, prevista na IN nº 12/2022, em seu artigo 7º, parágrafo 2º “[...] recomenda-se que os professores participem das atividades virtuais em processos de autoformação e, sempre que possível, de forma conjunta”. (São Paulo (Município), 2022a)

No documento Orientações Didáticas do Currículo da Cidade para o Coordenador Pedagógico, encontramos a definição de formação continuada, após essa conceituação é apresentado o conceito de autoformação

A **formação continuada**, aquela que se estende por toda a carreira, compreende a qualificação e aprimoramento do profissional da educação. Implica em conhecimento e atualização sobre os fundamentos teóricos educacionais, bem como a compreensão da diversidade de contextos sociais. Tais conhecimentos ampliam as possibilidades e promovem a reflexão acerca de sua própria atuação. (São Paulo (Município), 2019b, p. 40, grifo do autor).

Após a conceituação de formação continuada, considera-se que ela implica, entre outras coisas, a autoformação, esse conceito é baseado em Placco (2014) e envolve:

o domínio do conhecimento produzido na área de educação, mas também na área da cultura, da arte, da filosofia e da política, de modo que, em suas interações com os professores, possa ampliar as experiências e atitudes dos professores, não somente em relação à educação e as demais áreas em discussão, mas também em relação à sua própria prática pedagógica e maneira de ver o mundo e apresentá-lo a seus estudantes (PLACCO, 2014, p. 532 *apud* São Paulo (Município), 2019b, p. 40).

A BNC – Formação Continuada também tem uma formulação parecida, autodesenvolvimento que aparece no item “Competências Específicas e Habilidades da dimensão do Engajamento Profissional” (Brasil 2020) e no contexto em que se apresenta, pode ser entendido como autoformação, vejamos: “3.5.2 Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais” (Brasil, 2020).

Entendemos que a autoformação ou autodesenvolvimento para ser conquistados é preciso ir além da lógica do aprender a aprender que se expressa pela formulação do professor reflexivo aquele que reflete e pesquisa sobre a sua própria prática. Lima (2019, p. 298-299) apresenta a seguinte formulação,

[...] o professor necessita de uma formação que o permita se apropriar do conhecimento de forma que este saiba também o produzir, ou seja, uma formação para a pesquisa, além de uma fundamentada compreensão sobre a questão da escola, sociedade, trabalho, política, cultura, com a consciência de sua função profissional de produção da humanização no indivíduo. Para ambos o que se torna evidente é a necessidade de aprofundada base teórica na formação, considerando por base teórica o conhecimento científico. Portanto, a autonomia profissional docente não é resultado de um desenvolvimento psicológico, mas é de caráter epistemológico.

Martins (2015a) abordando os novos pressupostos para a formação de professores, nos quais se afirmam o pensamento autônomo, autoformação e desenvolvimento pessoal, reconhece a sua importância, mas adverte que é “imprescindível que se reconheça o empobrecimento, no capitalismo, do universo físico-material e humano que sustenta a construção da subjetividade da maioria das pessoas” (Martins 2015a, p. 7-8). Concordamos com Martins, pois ao tratar de autonomia, autoformação, autodesenvolvimento, muitas vezes não se explicita as relações sociais capitalistas, nas quais estão inseridas a formação inicial e continuada de professores.

A autonomia, então, está vinculada a uma base formativa que permite ao professor prosseguir com a formação, mas sobre bases que possibilitem “[...] a conquista da própria autonomia intelectual. E que, igualmente, se contraponha à formação de indivíduos centrada nos ideais de eficácia e otimização das *performances*, voltada para o desempenho pragmático e quantificável” (Martins, 2010, p. 20, grifo do original).

Concluimos problematizando a questão da autoformação do professor, que para nós, tem estreita relação com o professor reflexivo e o aprender a aprender é preciso questionar sobre que bases ocorrem essas reflexões, a que conhecimentos se recorre para fazê-las e quais são as condições materiais nas quais se realiza essa reflexão sobre a prática. Não se trata de negar a importância da prática na profissão docente, mas de apresentar como perspectiva a unidade entre teoria e prática.

#### **4.2.6 O modelo de professor reflexivo na Formação da Cidade**

Nos percursos formativos da Formação da Cidade, o professor foi chamado a refletir sobre a sua prática durante as atividades propostas, seja no planejamento, na intervenção pedagógica ou na avaliação. A reflexão sobre a prática se faz em vários momentos: “Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino”, (São Paulo (Município), 2019a, p. 51-52), na IN nº12/2022, no artigo 4º, entre as diretrizes principais: “a reflexão sistemática sobre aspectos relacionados ao Fortalecimento das Aprendizagens [...]” (São Paulo (Município), 2022a), ou na própria Formação da Cidade em que se solicita ao professor a reflexão sobre o planejamento, etc. O professor também é, como apontamos em momento anterior, um pesquisador sobre os processos de aprendizagem, considerando as diferentes formas de aprender: “Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem”. (São Paulo (Município), 2019a, p. 25). Ou ainda:

É importante a busca por uma formação reflexiva, desenvolvida de forma colaborativa, na qual os protagonistas sejam os próprios docentes, exigindo para tal metodologias dialógicas, que propiciem a reflexão sobre a prática e a sua transformação, aumentando a possibilidade de trocas entre os pares e a consequente mudança no fazer docente, impactando de maneira positiva nas aprendizagens dos estudantes (São Paulo (Município) 2021, p. 92).

Vimos que o Currículo da Cidade apresenta o professor reflexivo como referencial para a formação docente. Alves (2018) em sua pesquisa destacou o referencial do professor reflexivo na formação continuada de professores de SME-SP, para a pesquisadora o foco para o trabalho docente é a didática e a reflexão sobre a prática, assim,

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por sua vez, também defende o princípio do professor reflexivo. [...] O eixo estruturante para o trabalho do professor, segundo os parâmetros da SME, é o conhecimento didático, ou seja, a prática e a técnica. A reflexão feita recai sobre a ação dessa prática técnica, com o intuito de levar o professor a avançar, a pensar como os estudantes estão aprendendo, quais os conhecimentos possuem e como é possível intervir para mudança e avanço da aprendizagem, sempre considerando a diversidade da sala de aula. Na verdade, trata-se de uma reflexão sobre os procedimentos didáticos, ou seja, sobre como esse professor pode pensar e realizar seus encaminhamentos.

A avaliação é um elemento fundamental para SME. É através dela que a Secretaria informa ao professor ser possível perceber se os objetivos estão sendo atingidos, pois existem metas a cumprir, já que é preciso verificar se a didática está sendo utilizada adequadamente pelos professores em sala de aula. Dessa situação se retira a importância de planejar as pautas a serem consideradas na formação de professores. (Alves, 2018, p. 152).

O que a pesquisadora apresenta vai ao encontro do Projeto Formação da Cidade em que a reflexão sobre a prática, o foco nas metodologias, na avaliação, no planejamento são considerados elementos essenciais para o trabalho do professor, não negamos a importância da reflexão sobre a nossa prática, a importância das metodologias, da avaliação, planejamento, até porque estão presentes no trabalho docente, mas é o reducionismo que se apresenta nessa concepção, por meio do destaque que se dá a esses aspectos em detrimento de outras dimensões da formação docente, que formam um conjunto de conhecimentos que estão em unidade na organização do trabalho pedagógico, na unidade entre teoria e prática, caso contrário compromete-se a práxis docente. Perrenoud (2000) destaca a didática como a competência essencial para o trabalho do professor

A competência do professor é, então, essencialmente *didática*. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas, a encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los *apenas o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário (idem, ibidem, p. 29, grifos do autor)

António Nóvoa (2009, p. 12) observa que “Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A

sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas [...]”. O autor considera que no início do século XXI, o professor reaparece como promotor das aprendizagens, acrescenta-se também os processos de inclusão e desenvolvimento de métodos para utilização de novas tecnologias. Mas considera que esses discursos não foram produzidos pelos professores. Propõe, assim, algumas medidas como passar a formação de professores para dentro profissão, isso significa que os professores teriam lugar predominante na formação de seus colegas; outra medida seria inovar nos modos de organização da profissão, para isso é preciso um campo profissional autônomo e a necessidade de reforçar a dimensão pessoal dos professores. A construção desse conhecimento pessoal se insere no conhecimento profissional do professor. Para o autor esta questão está no centro da identidade da profissão docente (Nóvoa, 2009).

Martins (2015a) considera António Nóvoa umas das principais referências no Brasil quando se trata de “ideias que afirmam a intercondicionabilidade entre a personalidade do professor e o trabalho docente” (Martins, 2015a, p. 8). Para Martins,

Esse autor (1997, p. 15-31) apresenta uma reflexão sistematizada sobre a formação de profissional, especialmente sobre a formação de professores, cujos princípios orientadores se assentam na ênfase concedida à experiência profissional e à história de vida, entendendo que a formação profissional representa um processo de reflexão por meio de uma dinâmica de “compreensão-retrospectiva”. Ou seja, pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita pelo o modo pelo qual se forma. Nesse sentido, enfatiza a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito nesse processo. A formação deve, acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender” (Martins, 2015a, p. 8-9).

O trecho acima nos revela algumas orientações que vão ao encontro do modelo de professor reflexivo, ênfase na experiência profissional, na história de vida do professor, autoformação que para a autora se relaciona ao processo de “aprender a aprender”. Dessa forma conclui,

Verifica-se, nessa orientação, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrada na atividade cotidiana na sala de aula, na sua maneira de ser do professor, centrada, portanto, em sua experiência. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica (Martins, 2015a, p. 9).

A formação de professores, a partir desses orientadores expressos na citação acima, ao enfatizar a prática, acaba por descuidar ou deixar em segundo plano elementos fundamentais

na formação de professores, contribuindo para uma proposta formativa que ao invés de preparar o professor para o exercício da profissão de forma autônoma, deslança-se para uma formação esvaziada, facilitando o surgimento de formações que pouco agregam à sua prática, na medida em que não proporciona reflexões teóricas sobre a própria prática, ou seja, a compreensão teórica da própria prática. Assim, a prática fica reduzida ao utilitarismo, como se fosse autossuficiente, nesse sentido prescindindo de uma sólida formação teórica.

Dewey foi o filósofo mais importante dos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, é referência quando pensamos na pedagogia nova e no professor reflexivo, tendo influenciado o principal expoente que teoriza sobre o professor reflexivo, Donald Schön. Sua influência também marcou a educação brasileira, influenciando o destacado educador Anísio Teixeira. A filosofia de Dewey se ancora na filosofia humanista moderna, revelando o descontentamento com a filosofia tradicional que segundo Dewey impedia a participação mais ativa do jovem, aprende-se o que já está pronto nos livros, ensina-se produtos acabados. A filosofia educacional da escola nova, opõe-se, assim, à filosofia tradicional,

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiências; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto, opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (Dewey, 1979, p. 6-7).

Esses princípios continuam vigentes em muitas pedagogias na atualidade, vimos aqui, inclusive sua predominância nas pedagogias hegemônicas, bem como a valorização da experiência que também em Dewey aparece como elemento fundamental de sua filosofia. O filósofo e pedagogo considerava que cabia a “educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência” (DEWEY, 1979, p. 18). O princípio de continuidade da experiência para Dewey significa que as experiências anteriores exercem alguma influência nas experiências subsequentes, a experiência verdadeira é aquela que as condições objetivas são subordinadas ao que ocorre internamente ao sujeito que passa pela experiência. Dewey propõe dois critérios para valorar a experiência: continuidade e interação. O conceito de educação, se insere no plano da experiência: “educação como o *processo e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habituamos a melhor dirigir o curso*

*de nossas experiências futuras*” (TEIXEIRA, 2010, p. 37, grifos do autor). Os fins e os meios da educação coincidem, o processo (meios) se constitui como reorganização da experiência que é tarefa da educação, com a finalidade de melhor dirigir nossas experiências futuras. Há harmonia entre indivíduo e meio social, sendo assim “o meio social ou meio escolar, se bem compreendido devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. Não podemos, assim, considerá-los antagônicos” (idem, ibidem, p. 50). O conhecimento é visto como um instrumento para reorganizar a ação. A aprendizagem se faz de duas formas, a primeira é a motora na qual se faz algo que não se sabia e a segunda é a aprendizagem intelectual pela via de resolução de um problema. Aprender não é só um modo de adquirir hábito, pode ser também um hábito em si mesmo. “É intuitivo que isto vem a significar prolongamento de *plasticidade*, permanência da constante capacidade de renovação do homem”. (idem, ibidem, p. 52, grifo do autor).

Silva (2008) mostra que Dewey já tematizava sobre a reflexão sobre a prática do professor, para a autora, o filósofo considerava a reflexão como forma de articular teoria e prática, a reflexão sobre a ação possibilitaria a resolução de problemas, no entanto, um dos problemas que a autora identifica, é a ausência da compreensão de totalidade, uma vez que a reflexão está presa ao cotidiano, ao imediato, podendo inibir a compreensão de questões ideológica, já naturalizadas pela sociedade (idem, ibidem).

Procuramos nessa exposição não só identificar alguns aspectos da filosofia de Dewey que teve grande impacto na educação, mas também salientar a sua importância até os dias atuais, repercutindo do campo da educação, influenciando educadores, suas ideias estão presentes em várias propostas pedagógicas como, por exemplo, ensino focado no aluno, aprender por experiência, por resolução de problemas etc.

Tardif (2000) entende que é paradoxal destacar a profissionalização do professor quando há uma crise em profissões mais destacadas e apresenta a epistemologia da prática como central na profissionalização, assim

Embora possam basear-se em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como, por exemplo, construir uma ponte, ajudar um cliente a resolver seus conflitos psicológicos, resolver um problema jurídico, facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades etc. (Tardif, 2000, p. 6).

É interessante notar que o autor, quando exemplifica a solução de situações problemáticas concretas utiliza o termo “facilitar a aprendizagem de um aluno que está com

dificuldade” como vimos na citação acima. Inferimos que para o autor o papel do professor, nesse contexto, é de facilitador, o uso desse termo para caracterizar o papel do professor também encontramos na EDS. Tardif defini epistemologia da prática profissional como: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p.10) e salienta ainda que o conceito de professor como profissional dotado de competências tem influenciado as reformas educacionais na América do Norte desde os anos de 1980 e, como consequência os seus currículos e a formação reflexiva. (idem, ibidem).

Duarte (2003, p. 606) identifica esse movimento (da epistemologia da prática) baseado em Moraes (2001), como o “recuo da teoria” no qual se coadunam o pragmatismo da prática reflexiva e o saber fazer, em detrimento da teoria. O autor ainda considera que a divulgação, no Brasil na década de 1990, da epistemologia da prática e do professor reflexivo guardam estreitas relações com o ideário pós-moderno e o contexto neoliberal. Considera que o ideário escolanovista influência tanto o construtivismo quanto à pedagogia do professor reflexivo e, aponta a diferença entre escolanovismo, construtivismo e o professor reflexivo,

A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor (Duarte, 2003, p. 610).

Silva (2008, p. 133) também considera Perrenoud, junto com Tardif alinhados na epistemologia da prática, uma vez que advogam ser teoria “aquela que está implícita na prática”. A autora aponta Donald Schön como um dos principais nomes da formação baseada na prática, e tendo como principal referência John Dewey, defende que a formação orientada pela epistemologia da prática deva fazer parte do currículo de formação profissional. A autora observa que o termo epistemologia da prática relaciona à ênfase no componente prático. Já em relação à epistemologia

A análise do conceito de epistemologia na obra de Schön nos permite afirmar que ele está vinculado à tradição analítico-pragmatista, tendo como referência Dewey. Ao discutir o assunto Schön se orienta pela seguinte questão: como formar um profissional, tendo como base um conhecimento para a profissão, que é eminentemente prático? Ao formular o problema dessa forma, o autor não está questionando a possibilidade do conhecimento prático, mas sim interrogando como utilizar determinada prática e como reconhecê-la como uma atividade científica. (Silva, 2008, p. 105).

Entendemos que nessa concepção de professor reflexivo encontra-se um esvaziamento da profissão docente sobre o pretexto de valorizá-la, uma formação aligeira, sem uma consistência teórica, abordando aspectos práticos que não dão instrumentos para o trabalho professor, a unidade entre teoria e prática fica ainda mais comprometida com uma formação fragmentada que foca mais o aprender a aprender e o como fazer. Entendemos que esse enfoque na formação de professores se circunscreve em um contexto e o Projeto Formação da Cidade se insere nesse contexto no qual o centro é a prática, as metodologias, tendo como foco as metas estipuladas para o ensino municipal, aferidas pelas avaliações externas. Nesse sentido, está em consonância com a epistemologia da prática, perspectiva que é uma tendência e está se tornando hegemônica na formação de professores (Silva, 2017), calcada no pragmatismo, na experiência, na reflexão sobre a prática, no aprender a aprender, no aprender a fazer que tem seu correspondente na responsabilização do professor pela sua autoformação ou autodesenvolvimento. O gerenciamento, o controle e o monitoramento com a formação em rede são reforçados pelo controle vertical da formação continuada, restringindo a iniciativa de formação realizada pela escola, pensada no contexto escolar, ao mesmo tempo em que amplia o controle desse tempo, condicionando a formação às demandas formativas pautadas por SME e DRE, desconsiderando a autonomia das escolas. Nesse sentido a reflexão sobre a prática também é orientada e incide sobre os temas propostos pelo órgão central, SME-SP, que, em linhas gerais, consiste na reflexão de como executar o Currículo da Cidade da forma considerada mais adequada, segundo as orientações da formação.

Entendemos assim que há um aprofundamento do controle e do monitoramento por parte dos órgãos regionais e centrais da SME-SP em relação ao trabalho do professor, na medida em que propõe uma formação para conformar o professor de acordo com a proposta curricular, podemos até considerar que, como governo, é presumível que elabore políticas para formação de professores de acordo com a proposta curricular em vigor, mas esse movimento é acompanhado também pela restrição de possibilidades de formação que rompa com o direcionamento que tem como base o professor executor sob o manto do professor reflexivo e o direcionamentos a determinadas metodologias consideradas como as mais adequadas, que também não são neutras, apesar da tentativa de revesti-las de neutralidade, ao dirigir a formação, tenta-se harmonizar uma concepção de mundo ao trabalho do professor. Como vimos, o Currículo da Cidade expressa uma concepção de mundo adaptada aos interesses do mercado. Como consequência temos um esvaziamento da formação, sendo enfatizada a prática em detrimento da teoria, vistas como algo em separado e não em unidade. Como nos mostra

Marins (2010, p. 23) a formação de professores tem sido destacada, mas, na mesma medida tem se esvaziado,

O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (Marins, 2010, p. 23).

Como nos lembra Duarte (2015) as pedagogias hegemônicas não explicitam a sua concepção de mundo que é considerada como subjetiva e individual, limitando-se a aspectos imediatos do cotidiano, o conhecimento se restringe a sua função adaptativa. Para o autor, o construtivismo é a mais influente entre as pedagogias hegemônicas e facilitou o caminho das demais pedagogias hegemônicas do ‘aprender a aprender’, como a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e o multiculturalismo, entre outras”. (idem, *ibidem*, p. 23). Considerando que “O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Saviani, 2013, p. 13), entendemos que o trabalho docente, tanto no primeiro quanto no segundo aspecto, será tão mais rico quanto for os conhecimentos do professor.

Por isso também defendemos que seja possibilitado ao professor outros níveis de formação como mestrado e doutorado, como vimos, nesse aspecto, a SME-SP não apresenta incentivos efetivos direcionado a uma política de formação nesses níveis, o professor, que deseja cursos *stricto sensu*, deve fazê-lo por conta própria. Quando se fala em autonomia do professor, autoformação é preciso considerar uma formação que dê sustentação a essas propostas, caso contrário, propala-se algo sem estofa, que não se sustenta no cotidiano e pensar a formação também é pensar condições de trabalho, sem as quais apresentam entraves para o trabalho docente. O conhecimento também orienta nossas escolhas, porque mostram as opções, portanto, quando se limita o conhecimento, dificulta-se também as opções de escolhas interferindo na autonomia e na autoformação do professor.

Apresentaremos, a seguir, semelhanças entre o Projeto Formação da Cidade e experiências de formação continuada apresentadas pelo Banco Mundial. Esses exemplos mostram como a formação continuada de professores está sendo pensada pelo banco.

Documento do Banco Mundial – “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” de 2014, faz referência ao capital humano para aumentar a produtividade e maior inovação, recomenda, para o magistério, recrutamento de jovens talentosos e, na formação continuada, a necessidade dos professores reconhecerem a necessidade de envolver os alunos no processo de aprendizagem, assim, devem estar “equipados com uma série de estratégias de ensino para conseguir isso e que cheguem à escola todos os dias preparados para usar essas estratégias, e cada minuto do tempo de aula, com eficiência” (Bruns; Luque, 2014, p.17). Considera também o tempo que é gasto com outras tarefas em sala de aula que desviam o professor da aprendizagem, a conclusão que se chega é que os sistemas de ensino não estão focados no tempo de instrução e estabelece uma distinção entre o professor com melhor desempenho e o de pior desempenho conforme o critério de uso do tempo com eficiência. O banco considera compreensível que os sistemas escolares não tenham dados tão precisos sobre esse tempo, porque ainda não foram criados dados padronizados. O relatório mostra que o banco tem como objetivo olhar dentro da sala de aula e corrigir essas variações, defende assim, maior seletividade dos professores e programas de formação em serviço. Em relação à formação continuada ou em serviço, aborda experiências de formação em que os órgãos de governo controlam diretamente a formação dos professores. Não podemos deixar de estabelecer relação com o Projeto Formação da Cidade e essa formulação do banco, reforçando o nosso pressuposto de que a formação continuada está sendo instrumentalizada para a atualização dos professores de acordo com o conteúdo desejado pelos reformadores empresariais da educação, como nos alerta Freitas (2014), os órgãos centrais identificam os “problemas” e formulam a sua política de formação continuada direcionando o desenvolvimento profissional dos professores.

Cada vez mais, os ministérios (e as secretarias no Brasil) estão criando institutos de formação de professores no serviço para controlar diretamente o conteúdo e a implementação do desenvolvimento profissional dos professores. Embora seja muito cedo para avaliar a eficácia desses institutos, existe uma mudança visível em direção a programas de desenvolvimento profissional que abordem diretamente os problemas identificados. (Bruns; Luque, p. 38).

Continuando a exposição das características da formação em serviço considerada eficaz pelo banco, ainda podemos constatar a estreita relação de profissionais das universidades que

se alinham às propostas formativas de governos para assessorar questões específicas como a “implementação eficaz do currículo” e a “prática em sala de aula” etc.

Os países com sistemas educacionais de alto desempenho investem mais recursos no desenvolvimento profissional dos professores — as 100 horas anuais de desenvolvimento profissional pago de Cingapura é um dos melhores exemplos — mas o mais importante é a qualidade desses investimentos. Os cursos são desenvolvidos por profissionais das universidades em estreita colaboração com os ministérios da educação, fundamentados nos resultados das pesquisas, e enfocam questões específicas relativas à implementação eficaz do currículo, à prática em sala de aula de professores altamente competentes e lições de sistemas educacionais de outras partes do mundo. (Bruns; Luque, 2014, p. 41).

As semelhanças dessas formas de organizar a formação continuada de professores e o Projeto formação da Cidade são muito grandes, até mesmo os temas são os mesmos, foco na implementação do currículo, nas práticas em sala de aula, controle da formação, como acompanhamos na citação anterior. Mostrando que a formação continuada no município de São Paulo se insere em um contexto mais amplo que já tínhamos alertado quando analisamos o Currículo da Cidade. Mas, o documento ainda traz iniciativas para aqueles professores considerados ineficazes: “O aprimoramento radical da profissão de professor na América Latina necessitará ações muito mais agressivas para retirar de cena de forma contínua os professores com desempenho mais baixo” (idem, ibidem, p. 42). Sobre os Sindicatos dos professores, alertam para a força e a necessidade de quebrar as resistências, a fim de implementar as reformas de maneira mais tranquila, advogando os interesses dos pais e dos estudantes, a proposta são as alianças entre os líderes políticos com líderes empresariais e sociedade civil pró-reformas,

Os líderes políticos podem criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas de comunicações que expõem claramente as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica. Unir de forma bem sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego) (idem, ibidem, p. 49).

As reformas, indigestas, causam preocupação, por isso o banco antecipa resistências e como forma de neutralizá-las traz táticas para quebrá-las: a oportunidade é maior quando a reforma é no início da administração; usar dados dos resultados do sistema educacional, segundo o documento é ferramenta política crucial; sequências de reformas facilita sua

implementação e por fim “Estratégias de reforma baseadas na confrontação com sindicatos podem ser bem-sucedidas em garantir a adoção legislativa de importantes reformas, mas não necessariamente sua implementação”. (Bruns; Luque, p. 49-50).

Para o banco, o “professor com desempenho mais baixo” (segundo os critérios do banco) é um limitador para a qualidade da educação na região (América Latina e Caribe), conclui que a “A migração para um novo equilíbrio será difícil e exigirá o recrutamento, a preparação e a motivação de um novo tipo de professor”. (idem, ibidem, p. 50). Acrescenta que a grande tendência é aumentar os riscos, agora não é mais o paradigma tradicional professor: transmissor de conhecimento; no novo paradigma o professor não é a única, nem a principal fonte de conhecimento para os alunos; a função do professor é equipar os alunos para saber buscar e usar a grande quantidade de informações disponíveis; o professor também deve desenvolver as mesmas competências dos alunos, valorizadas no mercado global, como resolução de problemas, trabalho colaborativo, adaptação, capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas etc. (idem, ibidem).

Diante do exposto, conclui-se que as reformas propostas pelo banco estão em curso, sendo aprofundadas e sendo implementadas nos sistemas de ensino. A formação ao longo da vida, ou a formação continuada se tornou um meio de atualização do professor às novas demandas do mercado, o próprio documento acentua que

Nenhum programa de preparação de professores na América Latina e no Caribe — e, na verdade, na maioria dos países da OCDE — está totalmente preparado para produzir este perfil de professor hoje, sem falar nos perfis que podem ser necessários na próxima década. Mas quase todos os países da OCDE estão respondendo a esses desafios aumentando suas expectativas e padrões em relação aos professores. (idem, ibidem, p. 54)

Com isso deixa, evidente que o perfil de profissional eficiente pode mudar e mudando muda a formação, como as mudanças são rápidas, as incertezas são grandes, a tendência é a formação continuada se tornar uma iniciativa de atualização, ou seja, de adequação do professor às demandas do mercado. Assim, confirmamos o nosso pressuposto de que a formação continuada, como ocorre na Formação da Cidade, está em consonância aos processos de conformação e de adaptação às novas exigências demandadas pelo mercado e expressos na concepção curricular do Currículo da Cidade, de acordo com a nossa análise na seção anterior.

Freitas esclarece as conexões dos reformadores em *redes difusas de influência* nas quais se têm alianças entre

[...] acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações políticos no interior de instâncias legislativas e de governos, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e mídia, *imersos no tecido social*, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. Um recente estudo de Avelar e Ball (2017) mostra como no Brasil a reforma se constrói por meio dessas redes e alianças. (Freitas, 2018, p. 41, grifos do autor)

Laval (2004, p. 51) alerta para a forma como o mercado entende a formação contínua, como um processo contínuo de adaptação, em que o cidadão tem o dever de aprender, como necessidade de sobrevivência, mas o aprender está em estreita relação com as demandas do mercado, desse modo é restrito, instrumental e conforma uma visão de mundo.

Em uma palavra, a via proposta, dita “sistêmica”, é aquela da flexibilidade do sistema de formação, de sua não-especialização e de sua integração em um “processo” contínuo de adaptação a situações complexas e mutante. [...] Esse “novo paradigma” quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender. Nesse sentido, mais de que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica de existência. Assim, autodisciplina e autoaprendizado se completam (Laval, 2004, p. 51).

Nessa exposição buscou-se apresentar as tendências pedagógicas hegemônicas que estão presentes no Currículo da Cidade e na Formação da Cidade, bem como a tendência hegemônica do professor reflexivo que encontra na epistemologia da prática sua fundamentação. Como podemos observar, esse movimento não se localiza somente na cidade de São Paulo, há um processo maior em que confluem ação concertada entre organizações internacionais, nacionais e locais, em um imbricamento entre setor privado e público na elaboração e implementação das políticas educacionais. Pudemos observar esse movimento durante a análise do Currículo da Cidade e, mesmo no que se refere à formação de professores, quando relatamos, no início desta seção, o primeiro ciclo de formação continuada de professores realizada em 2018, com o intuito de implementação do Currículo da Cidade, observamos o envolvimento de representantes do Centro Lemann e da UNESCO na formação considerando a Matriz de Saberes e dos ODS e também nas orientações do BM em relação ao controle da formação continuada reforçam essa constatação.

As pedagogias hegemônicas apresentadas anteriormente não são excludentes, pelo contrário elas estão em perfeita convergência com o ideário neoliberal, compondo, na educação, a base de disseminação da ideologia capitalista, favorecendo a ajustes necessários para a sociabilidade capitalista, em que o indivíduo deve aproveitar as oportunidades educacionais

para garantir uma posição melhor na disputa pela empregabilidade, sendo empreendedor de si mesmo.

Recuperando o nosso objeto de pesquisa que é compreender os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos do Projeto Formação da Cidade, podemos sintetizá-los, a partir do que já percorremos nesta tese, fazendo algumas considerações. Entendemos que a base das pedagogias que dão sustentação a Formação da Cidade, estão no rol do que Duarte (2001) denomina pedagogias do aprender a aprender, que têm como base filosófica a influência da Filosofia de Dewey cujas ideias estão ligadas ao ideário liberal, insere-se na corrente conhecida como pragmatismo. Dewey não tinha a pretensão de mudar a sociedade, sua ação circunscreve na democracia burguesa, na justiça social, na adaptação. Se aprender é para a vida, então como explicar a adaptação e a harmonização do indivíduo na sociedade sem as contradições de classe presentes nessa mesma sociedade? Shulgin (2013, p. 38) no livro; “Rumo ao politecnismo” estabelece um debate com Dewey e caracteriza a sua pedagogia como: “pedagogia da época imperialista; ela nasceu no país mais desenvolvido do mundo; eis por que nela, de modo vivo, mais do em qualquer outro lugar, os germes do futuro se encontram seu reflexo, eis por que são mais visíveis suas contradições”.

Com isso, buscamos responder ao nosso objeto de pesquisa que é compreender os Fundamentos Filosóficos, Pedagógicos e Políticos do Projeto Formação da Cidade. Em nossa compreensão, o Projeto Formação da Cidade que ocorreu em 2022, está em consonância com a linha do Professor Reflexivo que tem suas bases na epistemologia da prática e suas raízes na filosofia de John Dewey, cujas ideias estão ligadas ao ideário liberal e se insere no pragmatismo. Em relação aos fundamentos pedagógicos, insere-se nas pedagogias hegemônicas do aprender a aprender, que de acordo com Duarte (2001, p. 36), são expressas nas pedagogias que incluem “pedagogia das competências [...] juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc.”.

Entendemos assim, que também a Formação da Cidade se insere nesse contexto do controle do trabalho docente, por meio de uma formação verticalizada, centralizada pelos órgãos regionais e centrais, com todo aparato de publicações como forma de orientar e direcionar o trabalho pedagógico, tendo como parâmetros as avaliações externas e as metas estabelecidas.

No campo das políticas educacionais, entendemos que a Formação da Cidade se insere no contexto das políticas neoliberais, momento em que o capitalismo impõe ajustes à educação de acordo com as demandas do mercado, não só no plano local, mas mundial, tendo a adesão

de governos, inclusive no caso brasileiro, às suas políticas para a educação. Nesse contexto de acumulação flexível, desemprego e exclusão, tem-se um aprofundamento do individualismo, o apelo à aquisição de competências com o intuito de manter uma posição melhor e aumentar chances de empregabilidade do trabalhador flexível, enfim, um ajuste na tentativa de dar coesão a um tecido social esgarçado pelas grandes desigualdades sociais e econômicas, guerras encarniçadas pelos recursos naturais, mercado etc. A educação como parte desse processo é chamada a participar desse ajuste em que a grande tarefa é apaziguar as contradições, e naturalizar as desigualdades.

Essa compreensão deriva de nossas análises do Currículo da Cidade, considerando a parte introdutória, dos percursos formativos oferecidos durante a Formação da Cidade, dos documentos oficiais: publicações de SME-SP e legislações, que se constituíram na nossa fonte de pesquisa, para a análise recorreremos a autores que produzem pesquisa nessa área, que consubstanciaram a nossa análise e possibilitaram uma compreensão aprofundada.

Saviani (2021b) apontando os limites da filosofia tradicional e da filosofia moderna, propõe uma pedagogia revolucionária em que, pela via da lógica dialética, não nega o movimento, o caráter dinâmico da realidade para captar a essência do processo histórico, como ocorre com a filosofia tradicional e também não nega a essência para constatar a dinâmica da realidade como faz a filosofia moderna. Assim, a sua proposta considera que

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência<sup>44</sup>. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na independência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (Saviani, 2021, 53).

Ao finalizar esta seção, recorreremos a citação de Saviani, para anunciar a nossa posição que não coaduna com a visão de que não é possível transformar a sociedade, antes nos pautamos na concepção de homem de Marx na qual o homem faz a história e que a mudança na história decorre da prática social humana. Compreender o momento histórico em sua totalidade é fundamental para a práxis que pressupõe unir a compreensão à intervenção social, e no nosso caso também na educação. Por isso consideramos imprescindível dispor de uma pedagogia que se contraponha ao conformismo que se encontra instalado nas pedagogias hegemônicas as quais abordamos, é preciso compreendê-las para, inclusive, extrair o que seja válido para a nossa luta

---

<sup>44</sup> Em relação a pedagogia da essência e pedagogia da existência, Saviani (2023b, p. 49- *italico do original*) esclarece que: “Entendidas em sentido amplo, as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” equivalem-se. Isto porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de “concepção humanista moderna de Filosofia da Educação”. Tal concepção centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na *essência*, do conhecimento.”

em direção à emancipação humana, bem como é preciso apontar os limites de uma formação de professores que tenha como base a epistemologia da prática, a formação de professores deve estar voltada para a formação humana, no nosso entendimento, ter como princípios a emancipação humana, unidade entre teoria e prática, sólido conhecimento teórico e metodológico, condições materiais para o trabalho docente, valorização docente e a pesquisa norteando a formação, favorecendo assim a autonomia do professor, estar articulada com a universidade e ter como possibilidade a formação continuada na universidade pública, em nível de pós-graduação.

Quanto à unidade entre teoria e prática, Vásquez (1977) esclarece que Marx se contrapõe a duas tendências filosóficas de sua época, indicando a discordância em relação a essas duas concepções que denomina partido político prático e partido político teórico,

Em ambos os casos falta a relação entre filosofia e mundo; no primeiro, o mundo se modifica sem filosofia; no segundo, a filosofia pretende modificá-lo, mas o mundo permanece como está, pois a filosofia não se comunica a ele; falta esse laço entre a filosofia e a realidade que é a práxis. Por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia (Vásquez, 1977, p. 126).

Superando as duas concepções Marx enfatiza a relação entre filosofia e realidade, considerando a práxis como atitude transformadora da natureza e da sociedade, sendo a relação entre teoria e práxis a unidade entre teoria e prática. “Ou seja, a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens” (Vásquez, 1977, p. 117).

Com Marx, o problema da praxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento.

A relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (idem, ibidem).

Consideramos, assim, que unidade entre teoria e prática se insere no campo da práxis transformadora da realidade que “se converte em poder material” (idem, ibidem). Assim, compreendemos que não há oposição entre prática e teoria, antes, entendemos, como já afirmamos, como uma unidade consubstanciada na práxis.

Na próxima seção, vamos analisar as entrevistas que realizamos com cinco professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compreender o processo de apreensão da formação

continuada pelos professores. Ressaltamos que para nós as condições de trabalho não podem ser ignoradas nas análises, visto que representam as condições materiais em que o trabalho pedagógico se realiza, impactando no trabalho e na formação docente.

## 5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta seção se destina a analisar as entrevistas que realizamos com professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O objeto é de apreender como a Formação da Cidade repercutiu na prática docente dos entrevistados, formação dos entrevistados variou entre especialização, mestrado e doutorado.

O entrevistado 1 tem 35 anos é professor há 10 anos e está na atual escola há 7 anos. O entrevistado 2 tem 42 anos, leciona há 17 anos e está na atual escola há 7 anos. O entrevistado 3 possui 55 anos, leciona há 23 anos e na atual escola está há 14 anos, o entrevistado 4 tem 40 anos, leciona há 11 e está na escola atual há 6 anos, por fim, o entrevistado 5 com 46 anos, leciona há 25 anos, na atual escola está há 11 anos.

Em um primeiro momento estabelecemos as categorias de análise: *Compreensão sobre Formação Continuada*; *Compreensão sobre o Projeto Formação da Cidade e Influência do Projeto Formação da Cidade na organização do trabalho pedagógico*, porém, no decorrer das leituras das entrevista, incluímos a categoria *Condições de Trabalho*, pois emergiu com força, suscitando grande tempo de fala dos entrevistados, integramos a essa categoria também a ‘ausência de tempo’, pois muitos entrevistados reportaram a ausência de tempo como um dificultador para participar de cursos de formação continuada. A dificuldade em frequentar cursos de formação continuada pela ausência de tempo, nos remete às condições de trabalho, que não compromete somente a formação, mas também a saúde do professor como nos mostra Facci (2019) em artigo que apresenta resultados de pesquisa sobre violência e adoecimento de professores no local de trabalho, entende que

A personalidade não é inata, ela surge como resultado do desenvolvimento cultural, e o sofrimento do professor provoca alterações na estruturação da sua personalidade e na forma como realiza o seu trabalho, decorrente das relações estabelecidas na sociedade. A proposta do Materialismo Histórico e Dialético de estudar o homem a partir de seu caráter social e histórico - em que o humano provém de sua vida em sociedade em meio à cultura criada pela humanidade, sendo produto e produtor de sua história (ser passivo e ativo) - vem ao encontro da proposta de estudo das emoções como processos psicológicos construídos e significados de acordo com seu caráter sócio-histórico. Com base nessa ideia, é possível entender que o fenômeno não é individual, intrínseco ao indivíduo, e que, como todos os comportamentos, deve ser analisado a partir da relação dialética entre objetividade (condições materiais de trabalho, investimento financeiro na educação, salário, infraestrutura da escola, formação de professores, entre outros fatores) e subjetividade. (idem, ibidem, p. 134)

Nesse sentido, entendemos que as condições de trabalho é uma categoria que contribui para avaliar com mais precisão as demais categorias. Iniciaremos as análises pela categoria Compreensão sobre Formação Continuada.

## 5.1 Compreensão sobre Formação Continuada

Essa categoria diz respeito a como os entrevistados compreendem a formação continuada. Aprender a visão de formação continuada ajuda a cotejar essa visão com a compreensão dos professores em relação à Formação da Cidade. Incluímos também nessa categoria o que os professores pensam em relação à formação continuada *latu senso* e *stricto senso*. Entendemos que se constituem como possibilidade de formação continuada. Na rede municipal de ensino de São Paulo, há um número bem maior de professores com *latu sensu* em relação aos professores com mestrado ou doutorado, por isso consideramos pertinente agregar essa informação na entrevista.

Como forma de melhor apreender as categorias e esgotar os diversos aspectos abordados pelos entrevistados, fizemos recortes, agrupando as falas dos entrevistados em subcategorias nas quais podemos destacar as suas percepções com mais acuidade. Dessa forma, apresentamos as seguintes subcategorias: *Percepções de formação continuada* e *Formato da formação continuada*. Todos os entrevistados concordaram que a formação continuada é importante, discorreram sobre a questão abordando diferentes aspectos.

Na subcategoria *Percepções de formação continuada* encontramos os conceitos de formação continuada como atualização permanente dos conhecimentos; aprimoramento docente; aprofundamento teórico, sendo a formação tanto fator para valorização docente (inclusive para a evolução funcional), quanto percebida como pouco valorizada não só na SME -SP como na política educacional.

A formação continuada é relevante por vários motivos, e eu citarei dois que na minha opinião são os principais: atualização permanente dos conhecimentos, que de certa forma, direcionam algumas políticas educacionais para o ensino básico; a partir desse aprimoramento, os docentes têm a possibilidade de serem valorizados e assim evoluírem em suas carreiras (Entrevistado 1, 2023).

A formação docente é pouco valorizada, não só na SME, mas nas políticas públicas. [...]. E a gente não tem um aprofundamento, um aprofundamento teórico também, acho que falta isso, um estudo um pouco mais da teoria (Entrevistado 2, 2023)

Os conceitos de formação continuada presentes nos trechos acima, revelam preocupação dos entrevistados com uma formação direcionada para a atualização e aprofundamento dos conhecimentos, constitui-se como um processo que busca acompanhar as novas descobertas das pesquisas científicas em educação, com aprofundamento teórico, diferente do treinamento, termo mais ligado a uma formação mais padronizada para “tornar apto, capaz de determinada tarefa (Marin, 2019, 107).

Na perspectiva de formação continuada como atualização, aprofundamento teórico, dos conhecimentos se choça a concepção de professor como executor de tarefas, de uma formação continuada que vem de cima para baixo, verticalizada, o “pacote pronto”, para os professores “aplicarem” em sala de aula, sem considerar os contextos das escolas.

Então as formações, quando elas chegam, elas chegam com um pacote pronto ali. Olha a formação para você aplicar: Currículo da Cidade, aí no caso, você tem que aplicar ele e não tem muita margem para discussões que são relativas às dificuldades que a gente encontra dentro das escolas, as dificuldades que a gente encontra nos alunos, nos estudantes. Então, eu acredito que a formação continuada seria um ponto que deveria ser bem mais levado a sério (Entrevistado 2, 2023).

O entrevistado 3 considera a formação continuada essencial em qualquer área e destaca temáticas que poderiam ser aprofundadas nas formações, como estudos voltados para maior entendimento das relações entre escola, estudante e família que considera que mudou muito, cita como exemplo o uso do celular etc., acrescenta também a influência da mídia, que tem pautado muito essas relações.

Eu acho fundamental, em qualquer área que você trabalhe. A formação continuada é essencial para a educação. Mas eu acho que deveria olhar assim para essa nova realidade que se apresenta, principalmente a relação como a família vê a escola, como o aluno vê a escola e também como é que a escola vê esse aluno, vê essa família, porque há um ponto nevrálgico aí, entre família, escola e é muito pautado pela mídia também (Entrevistado 3, 2023).

Na subcategoria *Formato da formação continuada*, apresentamos como deve ser a formação continuada na perspectiva dos entrevistados. Assim temos: formação continuada no horário de trabalho; articulada nos territórios e com as universidades e o incentivo à pesquisa.

É uma reivindicação que seja em horário de trabalho, fazer parte da jornada a formação continuada. Acho que deveria ter uma articulação nos territórios, levando uma formação continuada onde as escolas estão localizadas e levando em consideração as questões locais também. Uma coisa que a gente sente falta,

nas formações continuadas, a gente tem pouco contato com as próprias universidades. A gente não tem esse contato. Então, assim, muitas formações elas acontecem assim, de forma meio bem precária (Entrevistado 2, 2003).

Deveria ser alguma coisa de mais fácil acesso, nas universidades, na própria escola. Eu acho que as coisas deveriam ser mais facilitadas. É assim, as universidades deviam favorecer (Entrevistado 5, 2003).

O entrevistado 2 também faz várias considerações de como deveria ser a formação continuada: em horário de trabalho, articulada com as questões locais onde a escola se localiza, articulada com as universidades que ocorre muito pouco ou nenhum contato, constata ainda a precariedade da formação

Ainda nessa subcategoria de *Formato da Formação Continuada*, indagamos sobre a formação em nível de especialização, mestrado e doutorado para o professor de educação básica, todos os entrevistados consideram como importante a formação *lato sensu* e a *stricto sensu*,

São formações muito relevantes para o aperfeiçoamento dos professores e deveriam ser mais valorizadas em termos de evolução na carreira (Entrevistado 1, 2023).

Acho que deveria ter um incentivo para esses cursos de especialização, convênio com as próprias universidades, por exemplo, as universidades fazer o convênio para que o docente pudesse fazer especialização, cursos de mestrado, doutorado, tem que qualificar mesmo o trabalho docente e valorizar, é uma forma de valorizar o nosso trabalho e, enfim, que reflete, acaba refletindo. Nesses cursos de formação, a gente acaba refletindo um pouco sobre a prática docente. A nossa prática, troca de experiências com colegas de outros lugares (Entrevistado 2, 2023).

Os entrevistados 1 e 2, nos trechos acima, ressaltam que os cursos de pós-graduação é uma forma de valorização docente e possibilita a reflexão sobre a prática. O entrevistado 2 salientou, ainda, a importância do incentivo a pesquisa na formação continuada.

Enfim, acho que poderiam permitir ao professor da educação básica a formação continuada também pela pesquisa, que falta para a gente. (Entrevistado 2, 2023).

O entrevistado 4 abordou o ganho que teve com o mestrado no seu trabalho pedagógico,

Então, quem deu mais essa formação para pensar nuances da aprendizagem do aluno e mais as minhas questões, como professor, foi o mestrado. E aí isso já abriu portas, não portas assim, mas já abriu perspectivas para o doutorado. (Entrevistado 4, 2023).

Os entrevistados 4 e 3 pontuaram a importância de se considerar a formação continuada em que o próprio professor opta por fazer.

Eu acho que os estudos que eu mais gostei de fazer foram estudos independentes, como o próprio mestrado, que eu estou fazendo, que me deram a possibilidade de fazer outras leituras até, de certa forma, autônoma. [...], enfim, por conta da militância eu consegui ter acesso a leituras vindas de outras fontes de informação digamos autônomas (Entrevistado 4, 2023).

Eu acho que seria fundamental, porque eu acho que tem um interesse maior do professor. Se ele, por exemplo, ele se inscreve numa especialização, seja uma pós-graduação lato sensu, mestrado, doutorado, ele poderia aproveitar mais. [...]

É diferente de um mestrado, de um doutorado que a pessoa faz, geralmente são instituições que você tem uma cobrança maior, você vê um estudo, você tem uma dedicação do professor que é muito, é muito mais eficaz (Entrevistado 3, 2023).

Destacamos ainda o trecho em que o entrevistado 4 evidencia como o mestrado contribuiu para leituras autônomas. A questão da autonomia, no nosso entender, está vinculada à sólida formação teórica e metodológica, na articulação entre teoria e prática, portanto não há predominância seja da teoria ou seja da prática, teoria e prática formam uma unidade que se realiza no trabalho docente.

O entrevistado 3 abordou também a proliferação de cursos de formação continuada com caráter mercadológico.

Porque a gente sabe que tem instituições que oferecem cursos, faço uma grade de curso de dez cursos pra você ter tantos pontos [...] é muito mais para atender, sei lá, o mercado desses cursos, que virou um mercado, do que uma preocupação em formar para sala de aula mesmo. Então, assim, eu vejo que as formações, não sei se forma tanto, para sala de aula.

Não, não estou tão convicto disso, de que esses cursos oferecidos, assim, a granel, ele possa ajudar o sujeito ali no seu dia a dia mesmo na sala de aula. Então, eu tenho muita dúvida (Entrevistado 3, 2023).

Na mesma direção o entrevistado 5 expressa a importância do compromisso com a educação pública ao se referir a cursos que não contribuem para o trabalho docente e o local de trabalho.

Às vezes as pessoas também fazem algumas formações que também não favorecem. Porque eu penso que a formação, ela tem que ser para a pessoa, mas para ela contribuir no seu local de trabalho, porque se não, não faz sentido nenhum, entendeu? Não é para ela, o ser individual, ou ela vai contribuir ali no espaço escolar, para contribuir para uma educação humana, dentro do espaço escolar, sabendo que ali é uma escola, que é uma educação escolar. É um compromisso também é muito sério, muito séria essa coisa do compromisso com a educação [...] (Entrevistado 5, 2023).

Sintetizando os pontos que apareceram na categoria Compreensão sobre Formação Continuada, os entrevistados abordaram questões como concepção de formação continuada, entendendo como atualização, forma de entrar em contato com as pesquisas mais recentes e o aprofundamento desses conhecimentos e outros pontos que desvelam o entrelaçamento entre a formação continuada e as condições de trabalho, fator que pode ser tanto facilitador quando se investe no acesso e na participação do professor nos cursos, ou dificultador, quando por exemplo, o professor não consegue participar porque a jornada de trabalho se constitui um impeditivo. Também apontam para a necessidade de formações mais aprofundadas, mais teóricas, maior articulação com a universidade, formação continuada pela pesquisa, articulação da formação com os territórios, valorização da formação, inclusive para a evolução na carreira, temas que problematizem as relações entre a comunidade escolar (escola, alunos, família) e a mídia. Ressaltamos, ainda, a importância de o professor realizar formação continuada com o compromisso de buscar melhorar a sua intervenção na educação básica. Dessa forma é um compromisso político com a educação pública, não é qualquer formação que agrega conhecimentos relevantes em nossa formação, principalmente considerando o mercado que se formou em torno da formação continuada.

Silva (2008) ressalta que o professor tem direito a uma sólida formação teórica que contribua para a sua profissionalização, destaca ainda que a tendência mundial é de profissionais mais preparados para o ensino fundamental e o ensino médio, isso implica elevar os níveis de formação. Nesse sentido,

É preciso evitar soluções simples para problemas complexos, evitando o aligeiramento e simplificação dessa formação, não permitindo entendê-la como possível de ser realizada mediante "pinceladas" de teoria, rebaixando a formação teórica, condição necessária para a prática pedagógica transformadora (Silva, 2008, p. 194).

A rede municipal de ensino de São Paulo conta com mais de 60 mil professores, mais da metade possuem curso de especialização, mas quando consideramos os professores com mestrado esse número é de apenas 1.457, o número diminui drasticamente quando se trata de doutores 191<sup>45</sup>, entendemos que se houver uma política de formação continuada que incentive a formação em nível de pós-graduação, a tendência é que mais professores tenham interesse em frequentar esses cursos, mas para isso é preciso política de formação. Mesmo com todas as

---

<sup>45</sup> Esses números apresentamos em gráfico na seção quatro desta tese.

dificuldades, muitos professores estão se dispondo a enfrentar as adversidades, buscando a formação no mestrado e no doutorado. Outro ponto importante que apareceu nas entrevistas são cursos de formação continuada que se inserem na “expansão de um mercado de formação continuada, sobretudo, com a proliferação de cursos de pós-graduação *lato sensu*”. (Oliveira, 2019, p. 101).

## 5.2 Compreensão sobre o Projeto Formação da Cidade

Neste ponto, buscamos entender como os professores compreendem a Formação da Cidade, considerando os objetivos anunciados na IN nº 12/2022, como articulação entre teoria e prática, questão metodológica e inclusão. As subcategorias utilizadas foram: *Considerações sobre o Projeto Formação da Cidade*, *Articulação entre teoria e prática*, *Formato da Formação da Cidade* e *A Formação continuada organizada pela escola no horário de formação*.

Em relação às *Considerações sobre o Projeto Formação da Cidade*, O entrevistado 1 considera como positiva essa formação e acentua os pontos relevantes,

Eu avalio a Formação da Cidade como positiva. Trabalhamos com diferentes temas relevantes como as questões raciais, de gênero e educação inclusiva. Outro tema relevante trabalhado foi a avaliação. Falta, na minha opinião, uma melhor articulação entre o contexto escolar da atualidade e os documentos oficiais e instruções normativas da SME (Entrevistado 1, 2023).

O entrevistado 3 também aponta como positivas as discussões étnico-racionais e o compromisso dos formadores que para o entrevistado tinham conhecimento da sala de aula,

[...] a gente vê que os palestrantes é um pessoal que é comprometido, um pessoal que tem algum conhecimento da sala de aula, não é um pessoal que caiu de paraquedas, sem nenhum conhecimento da rede. Eu acho que nesse aspecto, eu acho que tem acertado sim, colocar um ponto positivo, eu acho que seria esse. [...]. E pelo menos o que eu percebi, do que eu acompanhei no ano passado (2022), achei que tinha esse conhecimento da escola. Eu achei que foi aproveitável nas discussões, principalmente a questão étnico-racial. Eu acho que nesse caso, eu acho que ajudou (Entrevistado 3, 2023).

O *Formato da Formação da Cidade* foi observado por alguns dos entrevistados, a articulação entre a Formação da Cidade e o contexto escolar e a necessidade de um aprofundamento teórico.

[...] nesse formato agora, como foi a Formação da Cidade, fica uma coisa mais vertical, extremamente de cima para baixo. Algumas questões específicas do local dos territórios, onde as escolas estão localizadas, elas ficam em segundo, terceiro (plano) [...].

É, pensando na Formação da Cidade, ela vai meio que encaminhando para uma BNCC. Você não tem um aprofundamento teórico, só fala assim trabalhar competências e habilidades (Entrevistado 2, 2023).

O entrevistado 4 considerou os limites da formação on-line para tratar de temas complexos como, por exemplo, a inclusão.

Primeiro que para você lidar com a inclusão não é fácil, não é uma formação on-line que vai te ajudar com isso. [...] Também para mim, não ajudou na questão do ensinar o aluno porque você pensa em exclusão pode ser por uma questão social, do aluno, a família problemática ou problemas na família, questões econômicas tal, e isso também não foi tocado na questão. Nada me marcou em relação a isso na formação da cidade (Entrevistado 4, 2023).

O entrevistado 3 considera ainda que o formato da Formação da Cidade não propiciou o engajamento do professor na formação,

A forma como foi abordado, a forma como esta Formação da Cidade está, eu acho que não ajuda esse formato on-line. Eu não sei se tem um engajamento dos professores nesse tipo de formação on-line. Eu acho que a palavra é essa. Eu acho que essa formação on-line ela não propicia um engajamento do professor na formação e daí eu acho que cai no descrédito (Entrevistado 3, 2023).

O entrevistado 4 considera que a proposta de formação atendeu a questões relacionadas à implementação do currículo, como metodologia, conceitos abordados no currículo, e que a proposta está dentro de uma legitimidade.

Agora, para introduzir o currículo, acho que eles um tanto que cumpriram essa tarefa. Eles apresentaram questões de metodologia, falaram da parte comum, falaram lá dos princípios do currículo, de formação integral, equidade falaram sobre isso. Para falar dessa parte superficial do currículo serviu. Eu já tinha lido umas 2 ou 3 vezes o currículo. Então pra mim não agregou tanta coisa assim. Mas talvez pra quem não tenha lido essa parte, pode ter agregado alguma coisa para a pessoa entender o currículo.

[...] mas entendo também que existam algumas coisas que a própria instituição vai querer nortear de acordo com o currículo. Acho que está dentro de uma legitimidade, por mais problemática que possa ser, é a proposta curricular, está dentro de uma legitimidade pelo fato de a gente ser um profissional, um funcionário público. (Entrevistado 4, 2023).

Em relação à subcategoria *Articulação entre teoria e prática*, alguns entrevistados consideram que houve essa tentativa e também que, subjacente a uma teoria, há sempre uma prática.

Os formadores buscam a articulação entre as teorias utilizadas e a prática docente. Porém, nem sempre essas articulações, ou exemplos utilizados nas formações, são os que encontramos em nossa prática profissional, como professores da educação básica. Vejo que existe a necessidade de aprimorar essa articulação, o que poderia melhorar as conexões entre os exemplos das formações da SME e os desafios diários que encontramos em nosso cotidiano. É preciso escutar os professores, saber de suas necessidades, antes de ofertarem esses cursos de formação continuada. Isso, provavelmente, ajudaria o professor a utilizar esses conhecimentos na sala de aula. (Entrevistado 1, 2023).

Eu acho que eles tentaram assim, a proposta, toda vez que tinha alguma proposta, pelo menos lá nos documentos ou nas Lives, nas formações on-line, eu acho que havia essa preocupação de unir teoria e prática, conectar isso com a realidade da escola. [...] eu penso é que isso não foi concretizado. [...]. Entrevistado 3, 2023)

Para o entrevistado 5 toda prática tem uma teoria subjacente

Eu acho que teve essa articulação de princípios, os princípios deles, do mercado. E teve essa relação, sempre tem, sempre tem [...]. Eu acho que teve teoria e prática sim, mas a teoria de interesse deles, desse setor aí, porque tem os intelectuais deles. (Entrevistado 5, 2023)

Três entrevistados observaram *A formação continuada organizada pela escola no horário de formação*.

As formações do PEA<sup>46</sup> que a gente faz que a gente desenvolve, tem-se um pouco mais de autonomia. A Gente discute entre nós. Assim, isso aí tem muito mais impacto do que a Formação da Cidade. Quando a gente senta para discutir o PEA, as formas, as práticas, as dificuldades, compartilha com os outros colegas práticas que foram bem sucedidas ou práticas que também não foram bem sucedidas. A gente tem que entender o porquê não aconteceram da forma que a gente esperava. (Entrevistado 2, 2023).

[...] formação continuada colocada pela SME [...] eu acho que ela quebrou a formação que a gente tinha na própria unidade.

Em relação à exclusão, eu não acho que resolveu assim, ajudou 0% na questão da exclusão [...]. Ajudou muito mais na minha unidade, por exemplo, foi uma professora PAEE<sup>47</sup> para lá que é especialista nisso [...] (Entrevistado 4, 2023).

Era uma coisa (Formação da Cidade) que tirava a nossa formação, a gente produzia muito mais. A Formação da Cidade, ela dispersou a escola (Entrevistada 5, 2023).

<sup>46</sup> PEA é o Projeto Especial de Ação, instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais.

<sup>47</sup> PAEE é o Professor de Atendimento Educacional Especializado.

As observações dos professores entrevistados em relação à Formação da Cidade indicam pontos positivos, por exemplo, a abordagem de temas como étnico-raciais, por outro lado há a avaliação de que ao não escutar as demandas dos professores, a articulação entre teoria e prática ficou prejudicada, devido ao fato de não ser considerado o cotidiano da escola, como aparece na fala do entrevistado 1, já o entrevistado 5 avalia que existiu articulação entre teoria e prática, mas a teoria e a prática dos elaboradores da formação. Em relação à formação continuada na escola, o efeito, segundo alguns dos entrevistados foi de dispersão da formação organizada pela escola.

### **5.3 Influência do Projeto Formação da Cidade na organização do trabalho pedagógico**

A organização do trabalho pedagógico envolvendo planejamento, replanejamento, avaliação, metodologias ativas foi abordada na Formação da Cidade. Esses aspectos foram organizados na categoria *Influência do Projeto formação da cidade na organização do trabalho docente*. Nessa categoria observamos a apreensão dos professores da Formação da Cidade em relação ao trabalho docente na escola. Para melhor compreender essa apreensão, dividimos essa categoria nas seguintes subcategorias: *Projeto formação da Cidade contribuiu para o trabalho docente* e o *Projeto Formação da Cidade não contribuiu para o trabalho docente*. Na análise da categoria o *Projeto formação da Cidade contribuiu para o trabalho docente*, os entrevistados 1 e 3 consideram os aspectos positivos da formação.

A Formação da Cidade teve um impacto positivo, pois permitiu reflexões a respeito de vários temas relevantes para a nossa prática profissional, como, por exemplo, a avaliação das aprendizagens.

Mas é preciso melhorar a articulação entre as teorias utilizadas e o ambiente escolar, o nosso cotidiano, que não é ideal, tem vários fatores que influenciam a aplicação desses conhecimentos, como a violência escolar e a falta de recursos humanos e materiais e a pouca efetividade da rede de apoio e isso dificulta e muito o sucesso do nosso sistema de ensino. Precisamos resolver esses problemas que o professor, de forma isolada, não consegue resolver. (Entrevistado 1, 2023).

O entrevistado 3 também aborda de forma positiva os temas propostos, e talvez na avaliação.

Eu acho que o impacto, se teve algum, foi na questão de temas propostos. Eu acho que os temas que eles levantavam que discutiam, eu acho que assim, aí houve um pouco de relação com a sala de aula, [...]. Talvez na avaliação e nas

estratégias de avaliação, pode ser que tenha tido algum impacto maior de reavaliar, de olhar a prática no sentido da avaliação Entrevistado 3, 2023).

O entrevistado 4 considera que, em seu trabalho pedagógico, a alteração foi em um detalhamento maior no seu planejamento.

[...] o que mudou um pouco foi assim, eu detalho mais o meu planejamento anual, por exemplo, então ele é mais detalhado. Mas assim, mudou isso, porque na prática em si, a minha aula não mudou tanto assim (Entrevistado 2, 2023)

Na subcategoria o *Projeto Formação da Cidade não contribuiu para o trabalho docente*, o entrevistado 2, 3 e 4 indicam pouca alteração na forma de trabalhar em sala de aula.

Eu Acredito que não. Acho que as formações que a gente busca por fora, por exemplo, o que está me ajudando hoje é essa parte de fazer o mestrado que tem mudado bastante. Isso tem me ajudado mais. (Entrevistado 2)

[...] na questão metodológica eu creio que não, não teve nenhum impacto nas aulas, na sala de aula. [...]. Mas não acho que teve esse impacto de eu falar assim, Ah! eu estou fazendo isso por conta da Formação da Cidade. (Entrevistado 3, 2023)

Mudou mais por outras influências do que pela influência do próprio currículo. Então, por conta de outras coisas que eu acabei lendo do que pela influência da formação, [...]. E as estratégias, elas continuaram as mesmas. Então, na verdade, assim eu continuei, [...] fazendo a mesma coisa. Assim, no sentido, não aplicando, dando aula do mesmo jeito. (Entrevistado 4, 2023)

O entrevistado 5 apontou a necessidade de problematizar a Formação da Cidade no local de trabalho como um dos impactos da formação.

Então, posso falar uma coisa, como é uma coisa para além, [...] então, essa coisa de você ser um trabalhador, além de ser sindicalizado, [...] e ter tarefas de uma organização política, então você vai com tarefas, para o seu trabalho. Então, se você tem a sua frente de intervenção que é o seu sindicato, e tem algo que está ali, atrapalhando a vida de todo mundo, que é a Formação da Cidade que tem problemas, qual que é a sua tarefa? Uma das minhas tarefas era intervir nesses espaços. Era contribuir na discussão com os meus colegas de trabalho (Entrevistado 5, 2023).

Concluindo este item percebemos que a formação influenciou de maneira diferente os entrevistados, teve entrevistado que considerou positiva a formação, mas apresentou ressalvas, principalmente em relação às condições de trabalho, outro ressaltou a importância dos temas abordados, sem contudo apontar mudança na sua forma de trabalhar, nessa mesma linha outros

entrevistados consideraram que formações como o mestrado tem contribuído mais para a mudança do trabalho pedagógico e o entrevistado 5 destaca a importância de debater com o coletivo da escola a Formação da Cidade de maneira crítica e organizada, buscando compreender essa formação mais profundamente. Enfim, de uma maneira ou de outra o Projeto Formação da Cidade exigiu uma movimentação dos entrevistados para a compreensão da proposta de formação e avaliar as possibilidades de ser utilizada, ou seja, quais aspectos da formação que foi útil para o trabalho cotidiano na escola; mas é fato que a maioria (quatro entrevistados) disseram que foi pouca ou nenhuma a influência da formação em seu trabalho e um entrevistado que disse que foi positiva, expõe as dificuldades para a sua realização, dificuldades que, basicamente, inviabiliza a sua utilização na prática e destaca ainda que é preciso ouvir os professores.

Freitas (2018) baseado em Loveless, discute a implantação da BNCC no Brasil, assinala que os planejadores esquecem que nas escolas há uma “política local” que vai além das críticas dos reformadores empresariais, suas críticas consideram que há um corporativismo do magistério e dos sindicatos contrários ao novo e que os alunos vão mal devido a esse corporativismo, por isso investem na ideia de que estão do lado dos mais desfavorecidos, na equalização de aprendizagem entre ricos e pobres e a favor da inovação.

Essa visão simplista da “política interna” da escola é seu primeiro grande fracasso, e lança as bases para as demais. Os reformadores subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas. Na verdade, sua proposta é feita contra os atores da escola, baseada em uma responsabilização verticalizada e autoritária (Freitas, 2018, p. 97).

Podemos observar nas entrevistas a percepção de que a formação continuada em rede se distancia da escola, da sala de aula, alguns entrevistados expressam esse distanciamento ao ressaltar a necessidade de SME-SP ouvir os professores, de se considerar o território na formação, a própria formação on-line como um fator que não propicia o engajamento dos professores, ou na constatação de que a formação que a unidade escolar elabora influencia mais de que a Formação da Cidade e que essa formação é verticalizada, pacote pronto e não respeita a autonomia da escola, ocasionando a dispersão em relação à formação organizada no interior da escola. As contradições na implementação do currículo se manifestam também na Formação da Cidade, e, no nosso entender, é mais perceptível quando o professor, na escola, se depara com as condições de trabalho (categoria que será abordada a seguir), há um descompasso grande que foi manifestado nas entrevistas.

A seguir, analisaremos a categoria Condições de Trabalho, lembramos que, na apresentação dos entrevistados uma questão que apareceu em todas as entrevistas foi a ausência de tempo para realizar cursos de formação continuada, dois entrevistados até citaram o EaD como forma de “driblar” o problema da falta de tempo e considerando que isso é possível para quem já tem uma graduação.

#### 5.4 Condições de Trabalho

Abordar as condições de trabalho é trazer para a discussão a materialidade da vida dos trabalhadores, o trabalho não se dá no vácuo, tem local e tempo para ser realizado e, dependendo das condições, pode ser tanto fator que favorece a formação como obstáculo. Na sociedade capitalista dividida em classes, acentua-se a exploração, o trabalhador flexível agora é empreendedor de si mesmo e deve estar sempre em prontidão para executar as suas tarefas com eficiência e produtividade, responsabilizando-se pelos resultados, dessa forma, escamoteia-se as condições de trabalho. Essa categoria emergiu em vários momentos das entrevistas, entrelaçando-se com as demais perguntas que fizeram parte do roteiro de entrevista.

A categoria *Condições de trabalho* organizamos em três subcategorias: *Precarização das condições de trabalho como fator dificultador para o ensino e a aprendizagem*; *Vulnerabilidade social* e *Condições de trabalho e formação continuada*.

O entrevistado 1 apresenta os problemas pós pandemia que afetaram os alunos, como ansiedade, salas barulhentas, situações de violência, rede de proteção social insuficiente, problemas nos equipamentos que as escolas receberam e que não são realizadas as manutenções devidas, etc.

Passamos por várias situações de violência que dificultam a qualidade e efetividade das propostas pedagógicas, mesmos as trabalhadas nas formações da SME. Crianças ansiosas, muitas vezes sem rede de apoio ou proteção, provavelmente com o agravamento dessa situação devido à pandemia de Covid19, dificultou o trabalho pedagógico que deve suprir mais essa demanda. Salas barulhentas, alunos que não respeitam os momentos das explicações o que acarreta falta de entendimento dos temas trabalhados e, conseqüentemente, no baixo aproveitamento dos estudantes. As escolas municipais receberam computadores e projetores do kit multimídia, instalados recentemente e muitos já não funcionam. Alguns docentes temem que esses equipamentos, sem as atualizações e as manutenções adequadas se tornem obsoletos e sem utilidade, ao longo do tempo.

A SME precisa escutar as angústias dos profissionais da educação para que as formações abordem esses problemas enfrentados pelos docentes. As formações, com foco no ensino e avaliação, desvinculadas da realidade de nossas escolas, têm pouca ou nenhuma aplicabilidade em nossas salas de aula. (Entrevistado 1, 2023).

Entrevistado 2 e 3 vão ao encontro do que foi relatado pelo entrevistado 1 e acrescenta a questão da redução do número de alunos por sala de aula.

Acho que passa por questões estruturais, é redução número de alunos por sala, da jornada docente, a gente tem uma jornada grande. A formação continuada, também pensando no processo de formação continuada, também é precário, porque não reúne, pensando assim no aspecto coletivo da escola, não reúne todos os professores. As salas de aula são barulhentas, lotadas, com 35 alunos em cada sala [...] há salas com 3 ou mais alunos deficientes, sem apoio do estagiário ou pouco ou nenhum apoio especializado (Entrevistado 2, 2023).

Na pandemia teve aquela proposta da prefeitura de fazer um rodízio de alunos. Então a gente trabalhava ali com um número reduzido por sala e deu para perceber que dava pra trabalhar. Apesar dessa questão de se manter um distanciamento, eu conseguia dar mais atenção pra cada aluno. Mas quando retornou 100%, quando colocaram as cadeiras na sala de aula, um retorno 100% já foi impactante. Quando voltou, não voltou todo mundo de uma vez, mas voltou um número maior. Assim já deu para sentir. Nossa! Como é que a gente dava aula para tudo isso de gente mesmo? Então, a questão da quantidade de alunos por sala é um fator e também a quantidade de aulas. Então a quantidade de alunos e o número de aulas, acho que são os principais elementos (Entrevistado 4, 2023).

O Entrevistado 5, assim como outros entrevistados, refere-se às salas lotadas, barulhentas, ao aspecto material entre outros, o comprometimento da saúde do professor, relaciona também a influência do contexto social na escola,

Primeiro, a gente pode ver pelas questões de aspecto material, pelo aspecto pessoal, por todos os aspectos. Então, a gente tem uma escola muito cheia, uma sala de aula muito cheia, com muitos alunos, a gente tem um local extremamente barulhento. A gente tem o salário que não é adequado pelo trabalho que a gente exerce. O próprio currículo é inadequado. Muita gente percebe, outras pessoas não percebem. Então, as condições são precárias em todos os aspectos eu penso, pelo aspecto material, aspecto político, em todos os aspectos. As coisas se somam e fica cada vez mais precária. E a gente está chegando numa situação que afeta diretamente, não é nem indiretamente, afeta diretamente a saúde do trabalhador, do professor. A escola, ela acompanha a dinâmica social. Então, tudo isso reflete dentro da escola e as más condições de vida das pessoas, porque são as mesmas pessoas que estão na escola, então tudo ali fica tudo junto e misturado. (Entrevistado 5, 2023).

O Entrevistado 3 chama atenção para a questão da indisciplina na sala de aula, para ele é o principal fator.

Não tenho certeza, mas acho que hoje o que mais atrapalha a educação está na questão da disciplina. Essa agressividade, o desrespeito, o desacato, o uso de celular, a agressividade entre eles. E se a gente tivesse alguma forma, acho

que se as formações talvez tivessem focado um pouco nisso também, talvez a gente melhorasse um pouco. Não tenho certeza, mas acho que hoje o que mais atrapalha a educação está na questão da disciplina (Entrevistado 3, 2023).

Na subcategoria *Vulnerabilidade social*, a necessidade de uma rede de proteção social que favoreça a inclusão e que envolva outras secretarias, também apareceu na fala de alguns entrevistados

[...] há salas com 3 ou mais alunos deficientes [...], sem apoio do estagiário ou pouco ou nenhum apoio especializado (Entrevistado 1, 2023).

[...] a gente tem uma questão de muitas vulnerabilidades das famílias. A gente tem também um problema que acaba afetando todo o processo de aprendizagem que deveria ter uma, digamos assim, uma interface entre nas políticas públicas, e não só a Secretaria Municipal de Educação (Entrevistado 2, 2023).

Entendemos que a rede de proteção social se constitui ponto importante que abarca o pleno direito à educação, saúde, lazer, cultura, transporte, moradia, saneamento básico etc. Nesse sentido é preciso investir em serviços públicos que garantam esses direitos essenciais para todos.

Na subcategoria *Condições de trabalho e formação continuada*, as dificuldades para conciliar trabalho e a formação continuada foram abordadas por vários entrevistados, lembramos também que a ausência de tempo foi abordada por quase todos os entrevistados quando falaram sobre a principal dificuldade para participar de cursos de formação continuada.

Se eu acho que a formação continuada é para a escola, seja ela na escola, ou seja ela na universidade. Tem que dar acesso a esse professor, seja ela na universidade, ou seja ela fora da universidade, seja ela especialização, seja ela mestrado ou um doutorado, tem que se levar em consideração que são professores, trabalhadores, tem que considerar que ele trabalha numa escola. E ele vai precisar sair para fazer a disciplina, porque a escola é cheia de pressões [...].

Estou falando assim, de você conseguir estudar, de você conseguir respirar para fazer isso, sabe, sem ninguém ficar reclamando, porque você vai ter que sair para fazer uma atividade, para fazer suas disciplinas (Entrevistado 5, 2023).

A formação EaD foi resgatada por dois entrevistados que consideraram essa formação como uma possibilidade, devido às condições de trabalho como, por exemplo, jornada docente que muitas vezes dificulta a participação presencial.

Sobre as especializações *lato sensu*, temos uma aliada importante: as tecnologias digitais que permitem o ensino à distância. O EaD, na minha opinião, permitiu que os profissionais buscassem por essa formação. Devido à carga horária de trabalho, muitos professores não conseguem participar de cursos presenciais, por isso o EaD permitiu o acesso a esses cursos de especialização e aperfeiçoamento em diversas áreas do saber. Já os programas de mestrado e doutorado em educação, os que eu conheço são todos presenciais e isso provavelmente impediria que os docentes participassem desses cursos. (Entrevistado 1, 2023).

[...] para nós, que já temos uma formação foi bom, somos professores e eu tenho um cargo só, mas tem professor com vários vínculos e não consegue fazer cursos [...] tem universidade que oferece de forma híbrida para quem não consegue estar lá, então isso favorece (Entrevistado 5).

Finalizando a análise das entrevistas, concluímos que os relatos dos entrevistados apresentam muitas aproximações, apesar de não serem das mesmas escolas ou regiões e de lecionarem disciplinas diferentes. Na questão da formação, há muitos pontos em comuns: a necessidade da formação continuada, aprofundamento teórico, possibilidade de o professor prosseguir os estudos em nível de mestrado e doutorado, tendo a autonomia para escolher o curso. etc. Muitos pontos convergentes também nas condições de trabalho, a questão da necessidade da redução de número de alunos por sala apareceu, praticamente, em todas as entrevistas, a reivindicação é antiga, mas não se efetivou, o problema do adoecimento docente também apareceu nas entrevistas. As condições de trabalho revelam com mais nitidez as contradições com as quais os professores lidam, de um lado é incentivado a reflexão sobre a prática, do outro as condições de trabalho inadequadas e a formação que não aborda o tema.

Freitas (2023) atualiza o conceito de Saviani de pedagogia tecnicista e caracteriza as políticas neoliberais da educação como neotecnicista que inclui a virtualização do trabalho pedagógico, a responsabilização por metas e a escolha pública, alerta que está se referindo ao estágio mais desenvolvido, os reformadores têm ciência, fazem as mudanças aos poucos para evitar resistências. A responsabilização por meio das metas incide sobre o “controle das avaliações e nas novas tecnologias de informação e comunicação, amplia-se o controle sobre os objetivos, conteúdos e processos educativos, incorporando no trabalho pedagógico a virtualização dos processos”. (idem, 2023, p. 8), o objetivo é a introdução de *vouchers*. Considerando as observações do autor, podemos inferir que as iniciativas sobre o controle do trabalho pedagógico tendem a aumentar. O Projeto Formação da Cidade está em seu terceiro ano, com mudanças, mas o princípio de controle de SME-SP sobre a formação dos professores permanece, e com isso se prossegue uma formação alinhada com as demandas do mercado.

Tem-se assim, uma formação calcada na visão de mundo aprisionada nos referenciais do mercado, na qual se obscurece as causas, não se discute a sociedade, no máximo chega-se à ideia de inclusão social, já pressupondo uma sociedade excludente que é naturalizada, a partir do momento em que se aceita tal qual se apresenta.

No nosso entendimento é preciso desarmar as armadilhas, pois a propaganda se coloca como a favor dos mais desfavorecidos, responsabilizando o trabalhador, no caso o foco é o professor, enquanto se limite a formação continuada a aspectos instrumentais voltados para a execução de tarefas pensados pelos especialistas. O primeiro passo é compreender a realidade na sua totalidade aliada a uma prática social de intervenção e disputa de uma visão de mundo que tenha como perspectiva a emancipação humana e para isso a intervenção se dá nos espaços nos quais atuamos, nos sindicatos, nos movimentos sociais, identificar pontos de apoio na luta por uma escola pública laica, para todos, gratuita e em todos os níveis, por uma formação de professores que realmente contemple todas as dimensões humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o tema formação continuada de professores no município de São Paulo nos colocou o desafio de entender a proposta curricular em vigor e como a formação de professores foi desenvolvida com o objetivo de implementar o Currículo da Cidade. Nessa perspectiva, a Formação da Cidade ocorreu para todos os professores da rede municipal de ensino de São Paulo desde a educação infantil até o ensino fundamental, abarcando também as escolas de ensino médio. Nossa proposta de pesquisa se restringiu à análise da formação oferecida no ano de 2022, para o ensino fundamental II e compreendeu a parte introdutória do currículo, direcionada a todas as disciplinas, portanto não analisamos a formação oferecida por as disciplinas específicas do currículo.

A fim de responder ao nosso objetivo geral de pesquisa: Compreender os Fundamentos Filosóficos, Pedagógicos e Políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade oferecido pela Prefeitura de São Paulo aos professores no período de março a novembro de 2022, procedemos de acordo com o primeiro objetivo específico: a análise do Currículo da Cidade, já no início estavam explícitas as suas conexões com a BNCC e com os documentos da Unesco, anunciadas na parte introdutória do currículo, na qual constava a informação de que a atualização do currículo paulistano ocorreu de acordo com a BNCC, de forma praticamente simultânea com a versão final da base, em relação aos documentos da Unesco, vimos como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) propostos pela ONU foram incorporados ao currículo por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), proposta pela Unesco. Tanto a BNCC quanto a EDS são documentos estruturados por meio de competências consideradas essenciais para o enfrentamento dos desafios do século XXI, de acordo com os seus formuladores. Esses desafios correspondem às demandas impostas pelo mercado para a adaptação do indivíduo a sociedade neoliberal, é preciso saber conviver com as incertezas e estar preparado para as mudanças significa se adaptar continuamente com a expectativa de manter-se, minimamente, trabalhando em diferentes atividades para sobreviver.

Percebemos, assim, um movimento de padronização do currículo por meio das competências e habilidades associado às avaliações externas e as metodologias ativas, configurando procedimentos que implicam uma formação que contemple esse movimento inserido na implementação do currículo. Passamos, então, para o segundo objetivo específico: analisar o Projeto Formação da Cidade da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, no ano de 2022. Em um primeiro momento, analisamos documentos que

possibilitaram recuperar o primeiro ciclo de formação, em 2018, realizado por SME-SP com o intuito de implementação do currículo. A organização se desdobrou em dois momentos: o primeiro envolvendo a formação das equipes de formadores das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, no segundo momento, envolveu a formação de professores multiplicadores que tinham a tarefa de replicar a formação recebida nas escolas.

Em 2022, com o objetivo de viabilizar a implementação do currículo e considerando também a pandemia de COVID -19 que acarretou problemas de aprendizagem em nível nacional e principalmente para os estudantes mais desfavorecidos, o Projeto Formação da Cidade (que foi reorganizado nos anos de 2023 e 2024), foi instituído por legislação específica, de forma verticalizada e centralizada por SME-SP e Diretorias Regionais de Educação (DREs) que estabeleceram a pauta de formação, em consonância com a legislação regulamentadora da formação. Em nossa pesquisa, pontuamos a similitude dessa formação com exemplo considerado bem-sucedido relatado no documento do BM “Professores Excelentes” e como demonstramos na seção quatro, a formação se realiza de forma verticalizada e com o controle do governo. Também consideramos que a Formação da Cidade restringiu a autonomia da escola em organizar a sua própria formação nos horários coletivos de professores junto com os coordenadores, visto que parte da carga horária constituinte da Jornada Especial de Formação (JEIF) foi destinada à Formação da Cidade. Num movimento de controle e gerenciamento da formação que ocorre em horário coletivo, no local de trabalho.

O Projeto Formação da Cidade no ano de 2022 contemplou a parte introdutória do currículo, envolveu aspectos de organização do trabalho pedagógico, considerando a articulação entre o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e o Currículo da Cidade, planejamento e replanejamento articulados às avaliações internas e externas e as metodologias ativas, ou seja, teve como foco a didática. Para contemplar os “temas inspiradores”, foram abordados também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) por meio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), segundo os próprios documentos analisados, a SME-SP foi a primeira rede de ensino a introduzir esses temas, bem como a primeira rede a atualizar o currículo de acordo com a BNCC.

Nosso último objetivo específico foi analisar os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade. Com esse intuito, analisamos a didática trabalhada na Formação da Cidade: o planejamento e replanejamento, as metodologias ativas e as avaliações, buscando apreender as suas bases filosóficas, pedagógicas e políticas, considerando a legislação, os materiais e os documentos disponibilizados durante a formação.

Assim, percorremos um caminho para responder ao nosso objetivo geral de pesquisa: Compreender os Fundamentos Filosóficos, Pedagógicos e Políticos que orientam o Projeto Formação da Cidade oferecido pela Prefeitura de São Paulo aos professores no período de março a novembro de 2022.

Dessa forma, afirmamos que o nosso objeto de pesquisa que é o Projeto Formação da Cidade, realizado no ano de 2022, em que consideramos para análise a parte comum da formação para todos os componentes curriculares, apresenta como fundamento político o neoliberalismo. Na velha ordem econômica capitalista, a educação estava orientada a formar o trabalhador disciplinado, bem treinado e confiável; na nova economia, os trabalhadores devem aprender a aprender, trabalhar em equipe, ser criativo e disciplinado (Torres, 1995). Os fundamentos pedagógicos, como vimos, estão em consonância com essa orientação da nova ordem. As pedagogias hegemônicas do aprender a aprender compreendem o neoescolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências. No plano filosófico encontramos em Dewey a base filosófica, como também abordamos na seção quatro. Dewey concebia a educação dentro dos limites do liberalismo, valorizava a experiência. A filosofia de Dewey está na base das pedagogias do aprender a aprender e na formação de professores, expressa-se também no professor reflexivo de sua própria prática, epistemologia da prática, adotando a reflexão na prática e da prática como forma de desenvolver conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos. A Formação da Cidade teve como referência o professor reflexivo, a reflexão sobre prática. Apesar da premissa adotada ser reflexão sobre a prática, a formação foi pensada de acordo com a pauta de SME-SP, uma formação centralizada, de cima para baixo, restringindo o tempo para uma formação elaborada pelas escolas.

Nas entrevistas, essa limitação ficou expressa em vários relatos de entrevistados, que sentiram falta de um aprofundamento teórico, de discutir as condições de trabalho, de ter maior autonomia nas escolas para elaborar a formação continuada. O limitador desse modelo de formação está na sua própria concepção, há um recorte muito bem definido, contemplando os aspectos didáticos e a reflexão sobre a prática, mas carece de aprofundamento teórico e situar a sociedade atual e qual sociedade se espera construir a partir das contribuições da educação, no caso com a implementação do currículo proposto.

Ao iniciarmos essa tese apresentando um pouco de nossa história no magistério, das dificuldades em continuar a formação devido às condições pouco favoráveis para o nosso prosseguimento nos estudos. Podemos relacionar essa introdução às entrevistas que realizamos e analisamos na seção cinco: a escassez de tempo e as condições de trabalho nos colocam

obstáculos que vão dificultando a nossa formação continuada. Não obstante, enfrentamos esses desafios por entender a necessidade de compreender a realidade e melhor intervir na prática social de forma a contribuir para uma educação para a emancipação humana. Essa é a nossa perspectiva, sabemos que o caminho não é fácil, as armadilhas estão por todo o caminho, a burguesia, com a sua propaganda bem feita (quem seria contra ao lema “todos pela educação”, à inclusão, à equidade, ao direito de aprendizagem?), para criar consensos, adesões ao seu projeto de continuidade, a superexploração de todos os trabalhadores e fortalecimento do capital, trabalha na divisão, na competição, na responsabilização individual dos problemas sociais como a destruição da natureza, o aprofundamento das desigualdades econômicas, o desemprego estrutural etc. Para isso, opera com o apagamento da história, a naturalização da sociedade desigual, com o apagamento da totalidade, direcionando o nosso olhar ao imediato, ao local, criando a ilusão de que os problemas serão resolvidos também nessas instâncias pelos indivíduos, disseminando a ideia de que cada um fazendo a sua parte, vai melhorar. Quem se prepara de acordo com as demandas do mercado, é competente, tem mérito, atualiza-se constantemente aumenta a sua possibilidade de empregabilidade, de se equilibrar nesse mundo de incertezas, que se constitui na realidade, como uma ameaça velada e sempre pronta para ser utilizada em caso de algo dar errado, porque, nesse caso, a culpa é do indivíduo que não fez as escolhas corretas e não aproveitou as oportunidades.

A sociedade capitalista se faz ausente na parte introdutória do Currículo da Cidade e no Projeto Formação da Cidade de 2022, a formação é para adaptação, estar preparado para os desafios e demandas do século XXI, se a sociedade é excludente, nessa perspectiva, a tarefa do indivíduo é lutar para continuar a ser incluído. Nessa perspectiva também se situa o Projeto Formação da Cidade, que como vimos, foi uma iniciativa que teve como um dos objetivos centrais criar as condições para a implementação do Currículo da Cidade e sua atualização tendo como referência à BNCC e em estreita relação com a UNESCO e o Centro Lemann. A BNCC, por sua vez, foi elaborada com a participação da Fundação Lemann que interveio de forma ativa nesse processo. Estudo de Tarlau; Moeller (2020) demonstra como a Fundação Lemann ganhou destaque nesse processo, comparando a sua ação à Fundação Gates,

Um dos principais argumentos deste artigo é que o trânsito de políticas educacionais através das fronteiras está ocorrendo por meio de redes privadas e corporativas. Nossa análise demonstra como o papel da Fundação Lemann, no caso da BNCC no Brasil, espelhou o papel da Fundação Gates no caso do *Common Core* nos EUA. Fundações do Sul Global estão aprendendo diretamente com as fundações do Norte Global como influenciar políticas educacionais (Tarlau; Moeller, 2020, p. 593, grifo do autor).

Sabemos que o Currículo da Cidade foi atualizado conforme a BNCC e, na seção de análise do currículo, também abordamos como o Centro Lemann foi atuante no processo de atualização curricular, tendo representação não só na leitura crítica da parte introdutória do currículo, mas também no primeiro ciclo de formação que ocorreu em 2018, apresentando a Matriz de Saberes. Discutimos também que, a parte introdutória que analisamos, expressa uma visão de mundo, alicerçada na individualização, no mérito, na competição, no aprender a aprender, aprender fazendo, na autoformação, na responsabilização do indivíduo, nas competências e habilidades (presentes na Matriz de Saberes). A Formação da Cidade está em consonância com essa concepção de mundo, estamos sendo, estudantes e professores, educados nessa visão de mundo para a adaptação, para a “competição solidária”. O consenso em torno da BNCC, por parte das corporações e governos mostra também o alinhamento em relação a visão de sociedade e de educação, toda a movimentação desses setores e o acompanhamento de perto da atualização e implementação do currículo, com a formação de professores, mostra esse direcionamento.

Enquanto a Fundação Lemann se declara apartidária, o próprio Jorge Paulo Lemann tem uma visão particularmente ideológica de como a sociedade deve funcionar. Essa visão é baseada na noção de meritocracia, que lhe valeu fama internacional no mundo dos negócios (...). Embora não afirmemos, neste artigo, que a Fundação Lemann está tentando implementar um paradigma educacional neoliberal, há certamente implicações na tentativa de promover esse estilo gerencial corporativo na esfera pública brasileira. No mínimo, não é uma solução neutra para os problemas educacionais enfrentados pelos alunos brasileiros; é uma visão política, muito específica, sobre como as escolas e a sociedade devem funcionar (Tarlau; Moeller, 2020, p. 593, p. 595).

Entre os pressupostos que adotamos no início desta tese está o de que a educação não é neutra e de que apesar do Currículo da Cidade e da Formação da Cidade não expressar explicitamente a sua visão de mundo e de sociedade, esse fato se deve a perspectiva de manutenção da sociabilidade capitalista, sem a perspectiva de rompimento com essa sociedade fundada na divisão de classes e na exploração. Não temos dúvidas de que a política educacional implementada no Brasil, tendo como carro chefe a BNCC, que orienta a formação de professores, se insere no contexto da “ideologia” neoliberal, como nos diz Freitas (2023, p. 9)

As políticas públicas neoliberais resistem e nada permite que afirmemos que não vão continuar a moldar a educação brasileira – apesar do fracasso econômico do neoliberalismo. O neoliberalismo não é apenas um conjunto de reformas econômicas, mas é um modo de vida que se alastra (Freitas, 2023, p. 9).

Em nossa visão, a Formação da Cidade se insere em um período pós-pandêmico, em que todos estavam buscando formas de se manterem vivos e saudáveis em termos psicológicos e físicos, além disso, a questão do desemprego foi avassaladora, as políticas públicas pouco ou nada contribuíram para amenizar os sofrimentos das famílias. A escola, como parte da sociedade, não ficou incólume, foi um período de grandes mudanças e que exigiu muito de todos, mas principalmente daqueles que estavam em situação de vulnerabilidade.

Soma-se a isso, o golpe parlamentar articulado pelas forças hegemônicas, antes da pandemia, desde 2016, a população já vivia um quadro social e econômico deprimente. Várias reformas implementadas nesse período retiraram direitos dos trabalhadores. Quando a pandemia chegou, já tínhamos um quadro com mudanças bem profundas na sociedade e que permanece até os dias atuais.

Esta tese, insere-se nessa conjuntura, na busca de contribuir, não sem contradições, para uma educação humana, emancipadora, rompendo com a dinâmica da sociedade capitalista. A educação contribui com esse processo, porém sabemos que não é fator determinante, mas também sabemos que o novo surge no interior do velho, pela prática social, os homens fazem a sua história.

A nossa perspectiva é por uma formação continuada voltada para a formação humana, no nosso entendimento, deve ter como princípios a emancipação humana, unidade entre teoria e prática, sólido conhecimento teórico e metodológico, condições materiais para o trabalho docente, valorização docente e a pesquisa norteando a formação, favorecendo assim a autonomia do professor. Formação continuada de professores da educação básica articulada com a universidade e ter como possibilidade a formação na universidade pública em nível de pós-graduação. Pensamos que a atuação em direção a uma proposta contra-hegemônica passa pela compreensão da política educacional e pela intervenção na prática social, com o objetivo de criar uma correlação de forças mais favorável em que a educação tenha como perspectiva a emancipação humana.

Nosso objetivo foi compreender os fundamentos filosóficos, pedagógico e políticos do Projeto Formação da Cidade. Acreditamos que podemos partir do que já temos acumulado, apoiando-nos nos postulados teórico-práticos comprometidos com a formação humana e com a superação da sociedade capitalista, pensando a formação por dentro das instituições e também junto com os movimentos sociais, sindicatos, uma formação pensada na prática social global, reforçando o compromisso político com a educação pública gratuita para todos e em todos os níveis. Muitas iniciativas teórico-prática já têm essa perspectiva, é preciso somar forças para um

projeto de efetivação da emancipação humana, de preservação ambiental, não consumista, que pense o coletivo e o individual dialeticamente, por uma sociedade solidária, sem opressões, sem classes, sem exploração humana, que forme o homem omnilateralmente.

## REFERÊNCIAS

- ABRÚCIO, Fernando Luiz. Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. Luiz Fernando Abrúcio, coordenação. - São Paulo: Moderna, 2016.
- ANPED. Carta Aberta à Comunidade. 2014. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta\\_aberta\\_avaliac\\_a\\_o\\_habilidades\\_na\\_o\\_cognitivas.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliac_a_o_habilidades_na_o_cognitivas.pdf). Acesso em: 21/02/2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Prefácio. In: HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019. (Coleção Baderna).
- ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. 333p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.
- ALVES, Carmem L R. **A formação Docente na Contemporaneidade: do Sintoma à Possibilidade**. 2018. 205f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ALVES, Nilo Barcelos; TOMETICH, Patrícia. Teoria da aprendizagem Experiencial e Design Thinking para criação de uma Ferie da Sustentabilidade. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. v.7 n.3 set./dez. 2018, p. 59-80.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRAZIER, Fábio. **Formação Continuada de Professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas**. 2020. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.
- BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. 151f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BRASIL. Brasília, DF: Senado Federal. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7.ed. Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642419>. Acesso em 22/01/2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em; 18/12/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum – para a Formação Continuada de Professores da educação Básica (BNC – Formação continuada). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30/05/2023.

BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe** – visão geral. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação (2003-2010) / Iria Brzezinski (cap. 2) – Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2014. p. 99-152. (Série Estado do conhecimento) Disponível em: <http://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/view/422/59> Acesso em: 16/01/2023.

CALDART, Roseli Salette. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 207-245.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, volume 34; set. 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Pt: Porto Editora. 2001. p.15-84.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Destaque. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

DERRISSO, José Luis. Construtivismo, pós modernidade e decadência ideológica. In: Martins, LM.; Duarte, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas**

**necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-61. 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20/01/2023.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3ª ed. São Paulo, SP; Companhia Editora Nacional. 1979.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultura. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, Newton As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n. 18, set/out/nov/dez. p. 35-41, 2001.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento Escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, LM.; Duarte, N., (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49. 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20/01/2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5ªed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A Importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin E Vigostski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 31 – n. 2, p. 130-142, 2019.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-254.

FAUSTINO, R C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FGV-EBAPE. **O Currículo da Cidade de São Paulo – uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC**. São Paulo: FGV-EBAPE, S/D. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/curriculo/>. Acesso em: 11/02/2023.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? In: IMBERNON Francisco; Neto Alexandre Shigunov; Fortunato Ivan. (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, e-book. 2019, p. 96-109.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5ª Ed., Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004, p. 1-33.

FREITAS, Luiz Carlos. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas. Texto lido na abertura do XXI Encontro da **ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, em 10/maio/2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 9ª. Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOLINA, Helder. Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v4, n. 6, p. 37-50, jan./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de; (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UF JF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas **Trabalho Necessário** – [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario); Ano 13, Nº 20, 2015.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica as políticas educacionais contemporâneas. In: Evangelista, Olinda (org.). **o que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquarap, SP: Junqueira & Marin, 2014, p.101-140.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2008, v. 13, n. 37 [Acessado 16 janeiro, 2023], pp. 57-70. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Epub 28 maio 2008. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro** [online]. 1999. p.19-37. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>Acesso em: 20/01/2023.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Emancipação Humana e Educação Escolar: perspectivas para a formação de professores**. 2019. 350p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do Capitalismo e Educação. Algumas anotações. In: Lombardi, J.C. (org.) **Crise Capitalista e Educação Brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

LUCENA, André. O tamanho da concentração de renda no Brasil, segundo a FGV Ibre. **Revista Carta Capital**. 17/01/2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-tamanho-da-concentracao-de-renda-no-brasil-segundo-a-fgv-ibre>. Acesso em: 22/01/2023.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MALANCHEN, Julia. **Cultura Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. Coleção educação contemporânea

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In book: Textos de Alda Junqueira Marin, Professora (p.105-115) Edition: 1 Publisher: Junqueira&Marin Editores. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350213749\\_EDUCACAO\\_CONTINUADA\\_INTR\\_ODUCAO\\_A\\_UMA\\_ANALISE\\_DE\\_TERMOS\\_E\\_CONCEPCOES](https://www.researchgate.net/publication/350213749_EDUCACAO_CONTINUADA_INTR_ODUCAO_A_UMA_ANALISE_DE_TERMOS_E_CONCEPCOES). Acesso em: 26/12/2023.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, LM., and Duarte, N., (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-31. 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20/01/2023.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. 2ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. Coord. José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: Navegando, Edição Eletrônica (e-book), 2011.

MATOS, Neide da Silva Duarte de; FERREIRA, Gesilaine Mucio; BARROCO, Sonia Maria Shima; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNCC e política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 207-232.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NETTO, José Paulo. **O que todo cidadão precisa saber sobre o comunismo**. São Paulo: Global, 1986.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. Prefácio. In: Evangelista, Olinda (Org.). **o que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquarap, SP: Junqueira & Marin, 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros. **A Formação *Stricto Sensu* como Formação Continuada na Educação Básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 21/02/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. 2017 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197/PDF/252197por.pdf.multi>. Acesso em: 21/02/2023.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Fernando Ramalho; FILHO, Antonio Euzébios. A “Dinâmica de Grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. **Estudos de Psicologia**, 26(2), abril a junho de 2021, 161-173.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 284 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? Revista **Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 035 - 056, maio de 2019. ISSN 2447-4193.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2.000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24<sup>a</sup> ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 143-241, jan.-mar. 2013.

PIMENTEL, Adriano Cesar dos Santos. Análise da influência do estilo de aprendizagem e da atitude em disciplinas de estatística da FEARP, 2009. 187p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto – USP. Área de concentração: Administração de Organizações.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, 2007, 12 (2), 159-168.

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul. **Formação Permanente Freiriana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA da DRE Pirituba-Jaraguá – SP**. 2019. 237p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

ROBERTSON, Susan L. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio./ago. 2012.

RODRIGUES, Marilda Merência. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA Olinoa. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SANT’ANNA Ramos Vosgerau, D.; PAULIN Romanowski, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente**. 2019. 360p. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2019.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 14660 de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 14/03/2023.

SÃO PAULO (Município) **Portaria SME nº 647 de 25 de janeiro de 2008a**. Dispõe sobre procedimentos preliminares para cumprimento dos dispositivos da Lei nº 14.660, de 26/12/07

referentes às Jornadas Docentes de Trabalho, pelos Professores em exercício na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 14/03/2023.

SÃO PAULO (Município) **Portaria SME nº 645 de 24 de janeiro de 2008b**. Estabelece a duração da hora-aula e hora-trabalho das Jornadas dos Professores da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 14/03/2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 17/02/2024.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.415 de 1º de abril de 2016**. Institui o Programa Bolsa Mestrado ou Doutorado Educador. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 17/02/2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2019a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação Integral: política São Paulo Educadora**. São Paulo: SME/COPED, 2020a.

SÃO PAULO (Município) Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas**. São Paulo: SME/COPED, 2020b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Didáticas e outros aportes de apoio ao trabalho pedagógico no Ensino Médio**: São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO (Município) **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 12 de 24 de fevereiro de 2022a**. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 21/01/2023.

SÃO PAULO (Município) **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 26 de 10 de agosto de 2022b**. Reorienta o Programa “São Paulo Integral – SPI” nas escolas municipais de educação infantil - emeis, centros municipais de educação infantil – cemeis, escolas municipais de ensino fundamental - emefs, escolas municipais de ensino fundamental e médio - emefms, escolas municipais de educação bilíngue para surdos - emebss e nos centros educacionais unificados - ceus da rede municipal de ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 21/01/2023.

SÃO PAULO (Município) **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME Nº 24 de 04 de setembro de 2023a**. Amplia a abrangência do Programa “São Paulo Integral – SPI”, instituído pela Portaria SME nº 7.464, de 2015, nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS, Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, Escolas Municipais de

Ensino Fundamental - EMEFS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMS e Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos - EMEBSs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em 21/01/2023.

SÃO PAULO (Município). **Portaria 6609. de 21 de agosto de 2023b**. Estabelece critérios para inscrição nos cursos de mestrado em Educação, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 17/02/2024.

SANTOS, Silvia Alves do; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma Base sem base: o ataque à escola pública. In: MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silva Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009, p. 1-15.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ªed. rev. 1 reimpr. - Campinas: Autores Associados, 2011b. (coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos Filosóficos e Pedagógicos das Metodológicos de Ensino. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n.35, p.7-19, jul./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação Humana na perspectiva histórico-ontológica. In: DERMEVAL, SAVIANI; Duarte, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico Crítica contra a barbárie**. 1. Ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2021. p. 15-37.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44ª ed. Campinas; SP: Autores Associados, 2021.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. (org.). **O que revelam os Slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 21-45.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade,**

entraves e possibilidades. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06/02/2024.

SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas** v. 8 n.2 [31] set./dez. 2017. p. 121 – 135.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINPEEM. (Sindicato dos profissionais da educação municipal de São Paulo). **Pesquisa do Sinpeem com representantes aponta deficiências do SPI; sindicato é contra programa impositivo de SME**. Jornal Sinpeem, p. 15, nov. 2023.

SOUSA, Maurício de. **Discursos sobre o gerencialismo e a performatividade: a trajetória da política de avaliação educacional na rede municipal de ensino de São Paulo (1989 A 2016)**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2019.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **Potencialidades e Limites do Coaching na Formação Continuada de Professores**. 2018. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr N° 13. 2000.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de John Dewey. In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 33-66. (Coleção Educadores- MEC). Disponível em: [http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds\\_titulo=&co\\_autor=&no\\_autor=&co\\_categoria=133&pagina=1&select\\_action=Submit&co\\_midia=2&co\\_obra=&co\\_idioma=&colunaOrdenar=DS\\_TITULO&ordem=null](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=DS_TITULO&ordem=null). Acesso em: 04/04/2024.

THE BOSTON CONSULTING Group (BCG); Ayrton Senna (IAS) **Formação de Professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores**. São Paulo, 2014. Disponível em: [https://web-assets.bcg.com/img src/BCG%20e%20IAS\\_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil\\_Jul2014\\_tcm9-75722.pdf](https://web-assets.bcg.com/img/src/BCG%20e%20IAS_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20no%20Brasil_Jul2014_tcm9-75722.pdf). Acesso em 17/01/2023.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Editora Pólis, 1987.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In.: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (orgs.). **Políticas Públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. 1ª ed. Expressão Popular: São Paulo, 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 20 dez. 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: Wood, E. M.; Foster, J. B. (org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

### **Apresentação**

Agradeço a sua participação em nossa pesquisa intitulada “Políticas de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o Projeto Formação da Cidade - continuidades e discontinuidades no contexto de implementação do Currículo da Cidade”, pois a sua participação nesta entrevista será fundamental para concretizá-la. A pesquisa tem como objetivo compreender os fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos que orientam o “Projeto Formação da Cidade” oferecido pela Prefeitura de São Paulo aos professores no ano de 2022. Nossa conversa será gravada e se dará por videoconferência. Os seus dados pessoais serão preservados em sigilo. As suas respostas serão usadas apenas para fins de pesquisa, sem citar seu nome ou sua escola. Assim sendo, ainda que tenhamos um roteiro, você poderá registrar o que considerar importante para nas suas respostas.

### **I. Dados gerais do professor(a)**

Nome

Idade

### **I. Formação Acadêmica**

1. Qual (is) curso (s) de graduação?

2. Possui algum curso de especialização, mestrado ou doutorado na área de educação?

Caso afirmativo, qual curso?

3. Participa ou participou de cursos de Formação Continuada além dos oferecidos pela SME?

4. Qual a maior dificuldade que você encontra para participar dos cursos de formação continuada?

### **5. Atuação na profissão docente**

a. Há quanto tempo atua na área educacional como professor (a)?

b. Há quanto tempo trabalha na (s) escola (s) atual (is)?

c. Qual disciplina ministra na escola em que trabalha?

d. em relação às condições de trabalho, você considera adequadas?

### **II. Compreensão dos (as) professores (as) em relação à Formação Continuada**

1. Qual é a sua compreensão acerca do que seria uma Formação Continuada para a profissão docente?

2. Em sua opinião, qual é a importância da Formação Continuada para o professor que está na sala de aula?

3. Tendo em vista as suas necessidades e interesses formativos na educação, de que forma você avalia as formações oferecidas por SME?

4. Tendo em vista as necessidades emanadas da profissão docente (e não do mercado) para realizar uma formação continuada ao longo da carreira, como você caracterizaria as possibilidades de percursos formativos por meio de cursos de especialização, de mestrado e doutorado?

### **III. Projeto Formação da Cidade**

1. A Instrução Normativa nº 12 de 24/02/2022, que instituiu o Projeto Formação da Cidade tem entre os seus princípios fortalecer os espaços de formação continuada das escolas, considerando os processos de ensino e aprendizagem, buscando enfrentar as diversas formas de exclusão educacional e implementar o currículo da cidade, bem como os documentos que o integram. De que forma você avalia a formação oferecida na Formação da Cidade, tendo em vista esses princípios anunciados na IN nº 12?

2. Entre as principais diretrizes do Projeto Formação da Cidade está o aprimoramento das propostas metodológicas presentes nos documentos do Currículo da cidade. Você considera que o Projeto Formação da Cidade propiciou o aprimoramento das propostas metodológicas presentes nesses documentos que integram o Currículo da Cidade?

3. No Ensino Fundamental, os encontros formativos tiveram como principal prioridade o fortalecimento das aprendizagens, sendo as discussões e reflexões norteadas pelos documentos da SME. Como você avalia a influência da formação oferecida em sua prática docente, considerando os temas abordados nos percursos formativos, como planejamento e replanejamento, avaliação, metodologia, estratégias didáticas?

4. Você considera que houve articulação entre teoria e prática no Projeto Formação da Cidade?

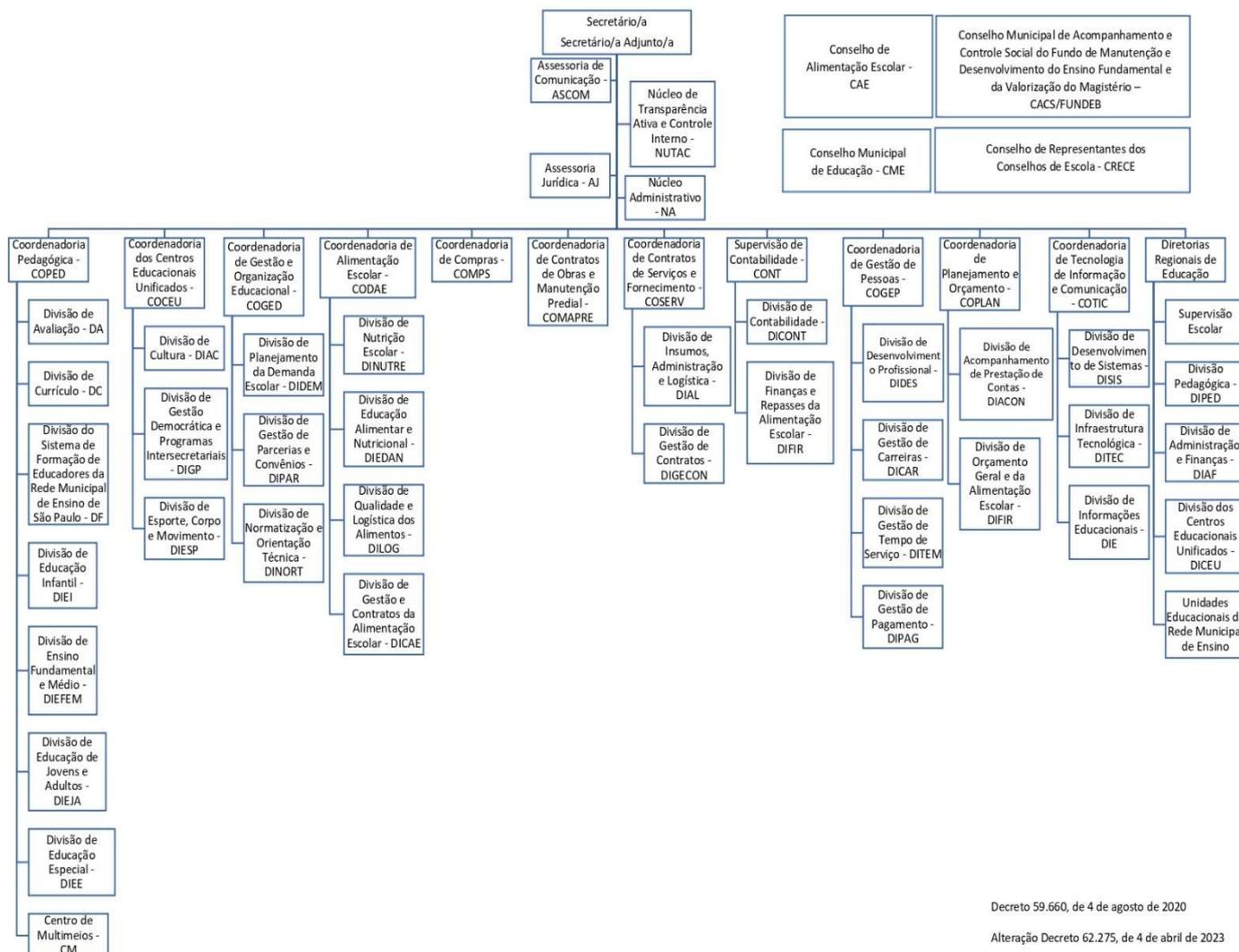
5. Como a Formação da Cidade impactou no seu trabalho?

6. Quais ações/mudanças você considera relevantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem?

7. Há algo que você gostaria de comentar e que não foi abordado nesta entrevista?

Agradeço muito pela sua participação e colaboração

## ANEXO A - ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO



Organograma da secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>. Acesso em: 13/04/2024.

