

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Isabel Cristina de Brito Franco Afonso

A autoria na escola: um estudo da implantação da proposta curricular ciclo autoral
em uma escola da rede municipal de São Paulo.

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2018

Isabel Cristina de Brito Franco Afonso

A autoria na escola: um estudo da implantação da proposta curricular ciclo autoral
em uma escola da rede municipal de São Paulo.

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Dra. Maria da Graça Moreira da Silva.

São Paulo
2018

Banca Examinadora



Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons* –
Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 4.0 Internacional.

AGRADECIMENTOS À CAPES E CNPQ

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio durante o ano de 2016 com o oferecimento da bolsa na modalidade taxa (parcial) e ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) em 2017 com a bolsa na modalidade integral para o desenvolvimento da presente pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por sempre apoiar e estimular a minha trajetória na Educação. Aos meus irmãos e familiares.

Ao meu marido, Guilherme, por ser meu parceiro nessa jornada, por seu amor, sua paciência e dedicação. Pelas palavras de estímulo em momentos de vitória e também nos de desafios.

A minha querida Orientadora, Prof.^a Maria da Graça Moreira da Silva, pela abertura, por confiar no meu potencial e orientar meus passos nesta caminhada.

Agradeço ao Professor Fernando José de Almeida e à Professora Mônica Gardelli Franco pela generosidade, pela atenção e dedicação à análise e avaliação desta pesquisa.

Aos professores da PUC SP do Programa Educação: Currículo, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho, em especial às Professoras Marina Graziela Feldmann e Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida e aos Professores Marcos Tarcísio Masetto, José Armando Valente e Alípio Márcio Dias Casali.

A todas e todos da escola Jardim pela receptividade e generosidade em compartilhar comigo seus saberes e experiências, especialmente às Professoras Violeta, Rosa, Orquídea, à Coordenadora Pedagógica Amarílis e a todas e todos alunos dos 9º anos de 2016.

Agradeço aos colegas de trabalho destes 14 anos na área da Educação, Educadores e Gestores das Escolas Públicas Hercy Moraes e Pedro Salvetti e das instituições Grupo Primavera e Instituto Ayrton Senna pelos conhecimentos e experiências construídas em favor do desenvolvimento de uma Educação de qualidade com equidade no nosso país.

Aos amigos de Mestrado que acompanharam o processo e o desenvolvimento desta pesquisa, em especial Luís Fernando, Cintia, Lenita, Eulália e Márcia.

Ao Amaury por me mostrar maneiras diferentes de olhar para as adversidades que surgiram no caminho.

Agradeço as minhas amigas e meus amigos queridos de hoje, de ontem e sempre: José Tiago por ser o primeiro a incentivar minha carreira acadêmica, Melissa por compartilhar tantos saberes e esperanças quando eu iniciei minha trajetória na Educação, Nathália pelo estímulo a pesquisar, Mayana pelas reflexões e às amigas e amigos de São Paulo, de Campinas, de Tapiratiba e de Caconde.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

(...) sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.”

(Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, São Paulo, Paz e Terra, 2011)

RESUMO

AFONSO, Isabel Cristina de Brito Franco. **A autoria na escola: Um estudo da implantação da proposta curricular ciclo autoral em uma escola da rede municipal de São Paulo.** 138 p. – Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2018.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e se insere na Linha de Pesquisa Novas Tecnologias na Educação. Objetiva apontar caminhos sobre o processo de implantação do Ciclo Autoral, previsto no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013), vivenciado pelos professores no desenvolvimento dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA) dos alunos do 9º ano de uma escola da rede. Metodologicamente a pesquisa é de cunho qualitativo pautado em Bogdan e Biklen, (2010), nos contornos de um estudo de caso etnográfico de André (2005). Adotou-se o enfoque da observação participante e foram utilizados na coleta de dados observação com registros em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas com os professores orientadores de TCA e professora coordenadora, grupo focal com os alunos e pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico da Escola para complementação das informações. A análise narrativa dos dados sob o pressuposto de Angrosino (2009) apontou para uma conjunção de aspectos que contribuíram para que o currículo vivenciado na escola Jardim se aproximasse aos objetivos prescritos nos documentos oficiais da proposta do Ciclo Autoral: o papel dos professores como mediadores do currículo, o alinhamento do PPP da escola e o projeto educacional da SME, a atuação da gestão, caracterizado pela atuação da Coordenadora Pedagógica como agente transformadora da e na escola, o engajamento dos estudante em desenvolver os TCA e o envolvimento da comunidade no desenvolvimento e apresentação dos TCA. Embora, compreenda-se que o objetivo desta pesquisa não é criar generalizações, mas sim, descrever o processo de implantação do TCA vivenciado pela escola Jardim, os aspectos aqui sintetizados podem apontar caminhos para a implantação de projetos de TCA em outras escolas ou mesmo, diferentes projetos e políticas. Novas pesquisas poderão ampliar este olhar e analisar um maior número de escolas buscando identificar as identidades ou destaques que contribuam com a implantação de políticas públicas no dia a dia da escola.

Palavras-chave: Currículo. Implantação curricular. Reforma curricular. Currículo em ação. Rede Municipal de Ensino de São Paulo

ABSTRACT

AFONSO, Isabel Cristina de Brito Franco. **The authorship in school: A study of implementation of authorial cycle in a school of the municipal education system of São Paulo.** 138 p. – MA Thesis – Pontifical Catholic University of São Paulo. Program of Graduate Studies in Education: Curriculum. São Paulo, 2018.

This research is associated to the Program of Graduate Studies in Education: Curriculum of the Pontifical Catholic University of São Paulo and is part of the Research Line of New Technologies in Education. It aims to show ways of implementation the Authorial Cycle foreseen in the Program of Curricular and Administrative Reorganization, Expansion and Strengthening of the Municipal Education System of São Paulo (2013), experienced by the teachers in the development of Collaborative Authorial Projects (CAP) with the 9th grade students. Methodologically, the research is qualitative in terms of Bogdan and Biklen, (2010) in the context of an ethnographic case study André (2005). The participant observation approach was adopted, and the data collection was used in the field data collection, semi-structured interviews with teachers and school coordinator, focus group with the students and documentary research in the Pedagogical Political Project of the School. The narrative analysis of the data under the Angrosino (2009) assumption, pointed to a conjunction of aspects that contributed to the curriculum experienced in the researched school approaching the objectives prescribed in the official documents: the role of teachers as mediators of the curriculum, the alignment of the Pedagogical Political Project of the School and the Municipal Education System of São Paulo educational project, the performance of the Pedagogical Coordinator as a transforming agent in the school, student engagement in developing the CPA and community involvement in the development and presentation of CPA. Although, the objective of this research is not to create generalizations, but to describe the process of implantation of the experienced by the researched school, the aspects synthesized here, can point out ways for the implantation of CPA projects in other schools or even, different projects and policies. New research will expand these results and analyze a greater number of schools seeking to identify highlights that contribute to the implantation of public policies in the school.

Keywords: Curriculum. Curricular implementation. Curricular reform. Curriculum in action. Municipal Education System of São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Descritores para levantamento bibliográfico inicial.....	21
Figura 2 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	46
Figura 3 - Imagem de local próximo à estação Arthur Alvim.....	69
Figura 4 - Imagem da entrada da escola Jardim	70
Figura 5 - Roteiro de navegação TCA	76
Figura 6 - Síntese etapas desenvolvidas TCA escola Jardim.....	78
Figura 7- Blog do time Corrupção na escola.....	96
Figura 8 - Apresentação do grupo “Meio ambiente dentro das periferias”	104
Figura 9 - Tela do vídeo da campanha de conscientização do grupo Preconceito	110
Figura 10 - Apresentação do grupo Preconceito com a reprodução do Mural do TCA.....	110
Figura 11 - Participação estudante no mural do Grupo Preconceito	111
Figura 12 - Objetivação da proposta ciclo autoral vivenciado pela escola Jardim.	114
Figura 13 - Aspectos que qualificaram o período de implantação do TCA na escola Jardim.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes do ano de 2011 a 2017 com os descritores “implementação e implantação curricular” e “mudança e reforma curricular”	22
Quadro 2 - Pesquisas com descritor “Reorganização Curricular programa Mais Educação São Paulo”	25
Quadro 3 - Conceitos-chave das Teorias do Currículo	38
Quadro 4 - Síntese dos sujeitos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa	61
Quadro 5 - Trabalho de campo - Cronograma de visitas à escola.....	65
Quadro 6 - Temas e ações de intervenção dos Projetos de TCA da Escola Jardim	85
Quadro 7 - Ferramentas e/ou estratégias utilizadas nos TCA	97

LISTA DE SIGLAS

ANEB	AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO E PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR.
CEU-FOR	SISTEMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES.
CP	COORDENADORA PEDAGÓGICA
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DOT	DIRETORIA ORIENTAÇÃO TÉCNICA.
DOT – G	DIRETORIA ORIENTAÇÃO TÉCNICA – GESTÃO.
DOT – P	DIRETORIA ORIENTAÇÃO TÉCNICA – PEDAGÓGICA.
DRE	DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EM	EXPERIÊNCIAS MATEMÁTICAS
EMEB	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA.
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL.
EMEF	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL.
EMEI	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
FUNDEF	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
GIP	GRUPO DE IMPLANTAÇÃO PERMANENTE.
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASE
LGBT	LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS
LPT	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PEC	PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL
PMESP	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO
PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
POIE	PROFESSOR ORIENTADOR DA INFORMÁTICA EDUCATIVA.
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.
PUC-SP	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
RAADI	REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
RME	REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEA	SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
SEADE	FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISES DE DADOS
SEE-SP	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.
SGP	SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA.
SME-SP	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO.
TCA	TRABALHO COLABORATIVO DE AUTORIA.
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	16
PROBLEMATIZAÇÃO, OBJETIVOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
OBJETIVO.....	27
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	27
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
1.1 REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ADMINISTRATIVA, AMPLIAÇÃO E FORTALECIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO.....	29
1.2 CURRÍCULO: UMA TRAMA DE MUITOS FIOS	35
1.2.1 Teorias tradicionais.....	39
1.2.2 Teorias críticas	40
1.2.3 Teorias pós-crítica	42
1.3 O CURRÍCULO DE GIMENO SACRISTÁN: UMA PONTE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.	44
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS CURRICULARES.	51
2 METODOLOGIA	56
2.1 ABORDAGEM	56
2.2 COLETA DOS DADOS.....	59
2.2.1 Lócus da pesquisa	59
2.2.2 Sujeitos	61
2.2.2.1 Alunos 61	
2.2.2.2 Professoras e Coordenadora Pedagógica.....	63
2.2.3 Análise documental.....	64
2.2.4 Observação e registros.....	64
2.2.5 Análise dos dados.....	66
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A NARRATIVA.....	68
3.1 O COMEÇO. UMA LONGA ESCADA ME LEVAVA ATÉ A ESCOLA	68
3.1 .1 O ENCONTRO: AS VOZES DAS PROFESSORAS.....	70
3.2 A BANCA PRÉVIA. VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR?.....	81
3.2.1 Projeto Político Pedagógico da escola jardim.....	87
3.3 A APRESENTAÇÃO FINAL: PARTILHAR SABERES E CONSTRUIR NOVAS APRENDIZAGENS.....	92
3.3.1 A grade de avaliação do TCA.....	93
3.3.2 Apresentações.....	95
3.3.3 Participação dos alunos de outros anos.....	99
3.3.4 A Coordenadora Pedagógica Amarílis.	100
3.3.5 TCA: da leitura de mundo à transformação social.....	103
3.3.5.1 As vozes dos alunos	104
3.3.5.2 O Autor Aluno: as aprendizagens.....	112
3.4 FORMATURA. EU TE AMO PROFESSOR E NUNCA ME ESQUECEREI 115	
3.5 FECHANDO O CADERNO DE CAMPO: SÍNTESE DA ANÁLISE NARRATIVA	117
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124

ANEXOS 131

ANEXO 1 – GRADE DE AVALIAÇÃO DOS TCA ELABORADO PELOS PROFESSORES DA ESCOLA JARDIM.....	132
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À COORDENADORA PEDAGÓGICA	134
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS PROFESSORAS ORIENTADORAS DE TCA.....	135
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL – ALUNOS DO 9º ANO	137

APRESENTAÇÃO

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Quando me questionam dos motivos de ser Professora, respondo que é por acreditar no poder de transformação que a Educação tem. Bem diferente dos pensamentos daquela estudante de Ensino Médio, que em 2002 tinha que escolher uma profissão a seguir.

Ser Professora não era um sonho de criança, mas sempre adorei a escola. Escolhi o curso de Letras por imaginar que a área de atuação poderia ser mais ampla e poderia ao final do curso deixar a cidade pequena que eu morava. A Faculdade me trouxe embasamento teórico sobre o ensino e a aprendizagem e conhecimentos específicos sobre a Língua Portuguesa e Inglesa.

No entanto, sinto que me tornei professora de fato numa tarde de abril de 2005, numa escola pública da cidade Campinas e foi no caminhar e em cada encontro com meus alunos, com meus colegas professores, coordenadores pedagógicos, diretores e mentores que a Educação na minha vida foi se encaixando e tomando novos contornos.

Nos primeiros anos após a conclusão da Graduação em Letras trabalhei em diferentes escolas públicas e em uma escola privada, até que, em 2008, iniciei uma trajetória de trabalho como Educadora Social em uma instituição não governamental na cidade de Campinas no Grupo Primavera¹, num projeto chamado Pré-Primavera. Este projeto tinha como objetivo o resgate e o desenvolvimento da oralidade e do raciocínio lógico de crianças de 8 a 10 anos, através de jogos e de práticas de letramentos.

Ao longo do meu trabalho nesta instituição, tive contato com os temas iniciais que me instigaram a desenvolver esta pesquisa: letramento e tecnologias. Foi um período muito rico na minha carreira e me despertou muito interesse em compreender melhor as concepções de alfabetização e do letramento, bem como acerca de temas ligados ao “dito” fracasso escolar e às dificuldades de aprendizado na leitura e escrita. Este trabalho foi interrompido em 2010 quando fui morar na Inglaterra.

¹O Grupo Primavera é uma Organização Não-Governamental que recebe crianças, adolescentes e jovens de 6 a 18 anos do entorno do Jardim São Marcos, Campinas (SP), para atendê-las em programas de educação complementar, cultural e profissional, disponível no *site* da instituição <http://gprimavera.org.br/> Acesso em dezembro de 2017.

Entre julho de 2010 e dezembro de 2011 realizei cursos de aprofundamento acerca de dificuldades de aprendizado, na *Birbeck College* em Londres, Inglaterra e na Universidade do Porto, em Portugal. Realizei vivências profissionais em instituições não governamentais que atendiam crianças e jovens na Inglaterra, na Espanha e pude ainda frequentar durante um mês a Escola da Ponte em Portugal

Em meu retorno ao Brasil, em 2012, passei por um período de encontros e desencontros na carreira profissional e optei em seguir estudando e trabalhando como professora de Português e consultora educacional. Em 2014 comecei a trabalhar no Instituto Ayrton Senna², atuando com a formação e o acompanhamento de professores e gestores escolares na implantação do programa SuperAção, que oferecia uma proposta pedagógica para dois componentes curriculares das Escolas de Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) Experiências Matemáticas (EM) e Leitura e Produção de texto (LPT).

Em ambas propostas estavam presentes o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o acompanhamento da prática docente era realizado por meio de formações presenciais e a distância e de visitas técnicas nas escolas para orientações. Essas atividades me instigaram a pesquisar e me aprimorar acerca das potencialidades e limites do uso das TDIC na educação.

Assim, busquei me aperfeiçoar realizando uma Pós-graduação *Lato Sensu* em 2014 com o título de Tecnologia nas Aprendizagens, oferecida pelo Centro Universitário Senac, na cidade de São Paulo. Ao longo do curso e das atividades profissionais, fui convidada a discutir sobre o uso crítico da tecnologia, sobre letramentos, multiletramentos³ e cultura digital. O título do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi “*Scoop it na sala de aula: Caminhos para o desenvolvimento do letramento crítico*”, no qual eu investiguei os impactos do uso de ferramentas de curadoria de conteúdo no desenvolvimento de leitores e produtores de informação críticos.

² O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Suas iniciativas partem dos principais desafios da educação identificados por gestores e educadores com quem trabalha no dia-dia, produz, sistematiza e valida conhecimentos críticos para o avanço da qualidade da educação, em um trabalho conjunto com as redes públicas de ensino.

³ Pautado nos estudos de Rojo e Moura (2012, p. 13) “o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.”

Com a conclusão desta Pós-graduação em julho de 2015, percebi que deveria me dedicar a pesquisar de forma mais aprofundada o uso das TDIC na escola, ingressando, assim em fevereiro de 2016, no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A partir deste momento, iniciei minhas pesquisas acerca de práticas pedagógicas que poderiam contemplar essas “novas” práticas de letramentos, em especial os letramentos digitais. Mais à frente, passei a procurar propostas curriculares que tivessem o intuito de orientar práticas que abarcassem o uso de tecnologia nas aprendizagens e que reconhecesse a necessidade das novas linguagens associadas ao currículo na contemporaneidade.

Entretanto, a trajetória no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo ampliou meu olhar a temas mais abrangentes que impactam a escola, principalmente a escola pública tais como o currículo, a abordagem pedagógica, as políticas públicas, a formação docente etc.

Assim, segui para a escola a fim de observar, conhecer e me apropriar do contexto, buscando o que emergia da prática do professor. O contexto escolhido uma escola pública que estivesse vivenciando práticas de uso de tecnologia, dentre as propostas levantadas optei por uma escola da Rede Municipal de São Paulo, que vivenciava a implantação da proposta curricular Ciclo Autoral, prevista na Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no de 2013⁴.

Encontrei no Ciclo Autoral algumas premissas que me estimularam a investigar mais. O Documento de Referência da Secretaria Municipal de Educação (SME) descreve a proposta do Ciclo Autoral como:

Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – T.C.A. – elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos

⁴ Esta reorganização previu entre outras ações estruturar a Educação Fundamental em Ciclos. O Ciclo de Alfabetização correspondente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, o Ciclo interdisciplinar que abarca os 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e Ciclo Autoral – que abarca os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

e professores se engajarão no processo de elaboração do T.C.A. desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano. (SÃO PAULO, 2013a, p. 37)

Já sobre o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) os documentos referenciais da SME detalham que são:

Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, constructo humano, é pensada como forma de intervenção no mundo. Será dada ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento considerando o manejo apropriado das diferentes linguagens, o que implica um processo que envolve a leitura, a escrita, a busca de soluções de problemas, a análise crítica e a produção. É, portanto, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) que permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do TCA comprometido com a construção de uma vida melhor. (SÃO PAULO, 2013a, p. 37)

Embora inicialmente essa pesquisa buscasse investigar as “novas” práticas de letramentos, especialmente os letramentos digitais no desenvolvimento dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA), previstos no Ciclo Autoral, as primeiras observações realizadas no trabalho de campo revelaram um dado significativo: todos os 11 TCA realizados pelas três turmas dos 9º anos da escola pesquisada estavam comprometidos com intervenções sociais, assim como estabelecido no documento orientador da Secretaria Municipal de Educação (SMESP).

Esta informação aliou-se à análise inicial dos dados coletados das entrevistas com as professoras orientadoras de TCA e com a Coordenadora Pedagógica (CP) em que emergiram pontos convergentes:

- Tecnologia na atuação docente;
- Tecnologia na escola;
- Colaboração entre os pares para o uso das tecnologias;
- Uso de tecnologias pelos alunos e
- Implantação da reorganização curricular e da proposta do Trabalho Colaborativo de Autoria.

Desta forma, ao refletir sobre como a proposta do Ciclo Autoral era vivenciada na escola pesquisada, principalmente ao observar os TCA dos alunos alinhados com a intervenção social e ao me debruçar sobre a fala dos professores, os olhares desta

pesquisa se voltaram para outro fenômeno: a implantação da reorganização curricular e da proposta do Trabalho Colaborativo de Autoria.

As leituras iniciais acerca da Reorganização Curricular da SME, do Ciclo Autoral, mais especificamente, do TCA, despertaram muitas reflexões e questionamentos que, de fato, somente encontrariam suas respostas no cotidiano de uma das escolas da rede e instigou-me a investigar como propostas e programas de políticas públicas, como o desenvolvimento de TCA, chegam e tomam vida nas escolas.

Assim, era necessário chegar mais perto do dia a dia da escola, dialogar com os professores, gestores e observar suas práticas para desvelar as dinâmicas empregadas para captar os papéis dos atores envolvidos nesse processo.

PROBLEMATIZAÇÃO, OBJETIVOS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O processo de desenvolvimento, formalização e consulta da proposta Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, o Programa Mais Educação São Paulo iniciou-se em abril de 2013, com a publicação de um documento intitulado “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”.

A partir dessa publicação, foram realizadas consultas e contribuições de diversos interlocutores da Rede Municipal de Ensino e especialistas. Os dirigentes de ensino e as equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação acompanharam e orientaram o processo, realizando as alterações sugeridas de acordo com a sua pertinência à natureza do documento.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) pontua em seus documentos que o processo de desenvolvimento desta proposta foi baseado em um conhecimento construído na Rede em diálogo, em torno da concepção de Educação, Currículo e Avaliação, com a exposição de um documento inicial para análise, questionamentos e propostas. E após a Consulta Pública o seguinte documento deu origem a atos normativos que seriam consubstanciados em leis e portarias.

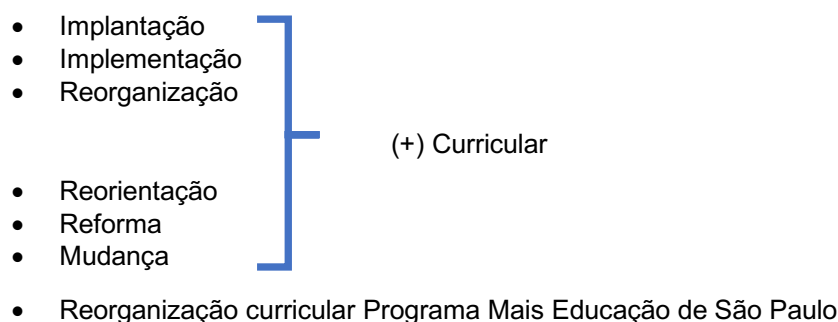
Contudo, o desafio que foi colocado nessa situação esteve em conseguir abarcar os olhares de todos os atores da Rede, especialmente, dos professores que

iriam colocar em ação no cotidiano das escolas as propostas conjecturadas na reforma curricular.

O levantamento bibliográfico inicial⁵ sobre o tema abordado em pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito dos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, encontradas nos bancos de teses e dissertações da CAPES, permitiu o aprofundamento desta questão. Apontando, principalmente, para os possíveis impactos que a elaboração de uma proposta curricular sem o efetivo envolvimento de professores pode representar para as ações de implantação.

O levantamento foi realizado a partir da busca por títulos e palavras-chave relacionados aos descritores detalhados a seguir, combinados com a palavra curricular, além da frase “Reorganização curricular Programa Mais Educação de São Paulo”.

Figura 1 - Descritores para levantamento bibliográfico inicial



Fonte: a autora.

Foram encontradas cento vinte e sete (127) pesquisas relacionadas aos primeiros descritores e dois (2) estudos relacionados especificamente ao descritor “Reorganização curricular Programa Mais Educação de São Paulo” produzidas entre 2011 e julho de 2017.

Em certa medida, os descritores “implantação curricular”, “implementação curricular”⁶, “reforma curricular” e “mudança curricular” se entrelaçavam seja explicitado pelo título da pesquisa, seja pela descrição do resumo.

⁵ As consultas aos bancos de teses e dissertações ocorreram entre maio e julho de 2017.

⁶ Embora se tenha optado por utilizar tanto o descritor implantação como implementação para o levantamento bibliográfico, este estudo buscará compreender o processo de implantação devido a esta ação continuar em curso.

Em seguida, foi feita a análise dos resumos para identificar se a pesquisa se tratava dos Ensinos Infantil e Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Ensino Superior e Ensino profissionalizante. O levantamento bibliográfico permitiu identificar que o número de estudos que tratavam dos descritores buscados, dentro da categoria Ensino Fundamental, foi inferior às demais categorias, o que poderia fortalecer a relevância desta pesquisa.

O quadro abaixo destaca as pesquisas encontradas com os descritores “implementação e implantação curricular” e “mudança e reforma curricular” no Banco de Teses e Dissertações da Capes do ano de 2011 a julho de 2017, com os principais achados.

Quadro 1 - Pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes do ano de 2011 a 2017 com os descritores “implementação e implantação curricular” e “mudança e reforma curricular”

Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Grau	Categoria	Principais achados
Pugliese, Ebe Camargo	Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP	Universidade de São Paulo	2016	Mestrado	Implantação e mudança curricular	Com o estudo, constatou-se que a implantação do ensino fundamental de nove anos preteriu do debate e do envolvimento os profissionais da educação (grifo nosso). Conclui-se que há um enorme abismo entre o prescrito nos documentos e aquilo que aconteceu no nível das unidades de educação do município.
Fernandes, Sandra Faria	Reforma curricular na escola: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo - um novo olhar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014	Doutorado	Implantação e reforma curricular	Os resultados permitiram crer que as estratégias que não levam em conta as decisões locais de como colocar em prática novos projetos podem determinar se os professores

Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Grau	Categoria	Principais achados
						assimilam e continuam a usá-las, ou se permitem que caiam em desuso (grifo nosso).
Nunes, Paula de Souza,	Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola.	Universidade de São Paulo	2014	Mestrado	Reforma curricular	Observou-se que na prática o currículo dentro da escola não conseguiu cumprir seu objetivo principal de padronização. E ainda, que a escola não pauta a sua organização do trabalho tendo em vista apenas essa nova Reforma Curricular (grifo nosso).
Buranello, Luciana Vanessa de Almeida	Prática docente e a Resolução de Problemas Matemáticos no contexto de mudança curricular do estado de São Paulo: utopias e desafios.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014	Doutorado	Mudança curricular	Lidar com questões complexas como a padronização de ensino, a defasagem conceitual acentuada dos aprendizes, o currículo estruturado sob a ideia de rede e os mecanismos de controle da prática pedagógica, historicamente presentes nas políticas públicas educacionais, principalmente quando manifestadas durante o processo de configuração curricular, torna-se um entrave para que o ensino da Resolução de Problemas se efetive.

Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Grau	Categoria	Principais achados
Fernandes, José Mauro Marinheiro	A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	Doutorado	Reforma curricular	Um dos achados é o papel decisivo dos professores na mediação das mudanças, já que as inovações curriculares passam pela sala de aula, trabalhadas por eles, (grifo nosso) num processo de permanente tensão marcado por leituras críticas e conscientes.
Leite, Eliana Albarrans	O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2011	Mestrado	Reforma Curricular	Constatou-se que não basta formular conceitos elaborados tecnicamente para que se obtenha uma educação de qualidade. É imperativo que esses conceitos não sejam introduzidos no âmbito escolar por meio de ações centralizadoras ou verticalizadas (grifo nosso)

Fonte: a autora.

Os trabalhos de Pugliese (2016), Fernandes (2014), Souza (2014), Leite (2011) e Fernandes (2010) evidenciam a relevância do papel dos professores para a implantação de uma reforma curricular. Pugliese (2016) e Souza (2014) apontam para o abismo entre o que está prescrito em um currículo ou reforma curricular e o que é vivenciado na prática, revelando a importância do envolvimento dos professores no debate e desenvolvimento de estratégias de implantação da proposta.

Reforçados pelos estudos de Fernandes (2014) e Leite (2011) ao indicar que estratégias que considerem as decisões locais sobre como colocar em prática novos

projetos podem determinar a efetiva implantação de uma proposta curricular em detrimento de ações decididas de maneira centralizadora e verticalizada.

Por meio do levantamento bibliográfico foi possível também identificar pesquisas que tratavam especificamente processo de implantação da Reorganização Curricular Programa Mais Educação de São Paulo no qual foram encontrados dois (2) trabalhos, focados especificamente do Ciclo Interdisciplinar, o que corrobora mais uma vez para a relevância deste estudo.

O quadro a seguir traz os principais achados das pesquisas encontradas.

Quadro 2 - Pesquisas com descritor “Reorganização Curricular programa Mais Educação São Paulo”

	Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Grau	Principais achados
1	Souza, Rafaela de Barros	Reorganização Curricular e exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo.	Unifesp	2016	Mestrado	Os resultados da pesquisa mostraram que aspectos como a intensificação do trabalho, a falta de tempo, sentimento de culpa por não conseguir realizar tudo o que era incumbido foram aspectos que permearam o exercício docente no ciclo interdisciplinar (grifo nosso). Fatores como a modificação dos tempos, espaços e condições de trabalho interferiram na viabilização da reforma que incide sobre o currículo e a prática (grifo nosso). Adicionalmente as constantes mudanças e descontinuidade nos programas da rede foram consideradas como fatores de influência (grifo nosso) neste processo, bem como questões de ordem estrutural e administrativa.
2	Carneiro, Lyslaine	A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015	Mestrado	A pesquisa aponta que a reprogramação do ensino e a mudança curricular ainda está em desenvolvimento, assim como a construção do engajamento dos professores está em curso (grifo nosso). Aponta ainda que os elementos da estratégia para a reforma curricular não causaram tanto impacto, mas o Ciclo Autoral mormente abalou

	Autor	Título	Instituição de Ensino	Ano	Grau	Principais achados
						a velha estrutura pedagógica e está trazendo novas e boas expectativas para os docentes.

Fonte: a autora.

Os principais achados das pesquisas de Souza (2016) e Carneiro (2015) também apontam para as contribuições das equipes de professores para a implantação curricular, em seus títulos há os termos “trabalho docente” e “exercício da docência”. Estas pesquisas evidenciaram também o distanciamento entre o prescrito nos documentos oficiais e a realidade cotidiana. No caso do Ciclo Interdisciplinar, a interdisciplinaridade, conceito-chave deste ciclo, foi afetada pelo desafio de organizar a docência compartilhada e os espaços e tempos na escola.

Souza (2016) detalha que o exercício docente no Ciclo interdisciplinar foi afetado por aspectos como a intensificação do trabalho, a falta de tempo e sentimento de culpa por não conseguir realizar tudo o que era incumbido. Para a autora as possibilidades de mudanças reais definidas no Ciclo Interdisciplinar acabaram dependendo muito da ação individualizada dos docentes, que buscavam ocasionalmente soluções alternativas.

Outros pontos convergentes dos estudos de Souza (2016) e Carneiro (2015) estão no destaque do sentimento de insegurança dos professores acerca da continuidade das ações previstas na reforma curricular, em caso de mudança na gestão municipal e na ideia de que o desenvolvimento da prática docente, pautada nas ações previstas na reforma curricular para o Ciclo Interdisciplinar, está em curso, assim como a construção do engajamento dos professores.

A pesquisa de Carneiro (2015) traz ainda um dado que contribui para a relevância e o desenvolvimento desta pesquisa, indicando que embora as estratégias para a reforma curricular não tenham causado um impacto significativo no Ciclo Interdisciplinar, o desenvolvimento do Ciclo Autoral vem demonstrado mudanças na estrutura pedagógica e gerando boas expectativas nos professores.

Considerando o desafio do debate de uma reforma curricular envolver todos os atores do processo educativo, sobretudo os professores que irão colocar em ação no cotidiano das escolas, bem como as pesquisas realizadas na área até o presente momento, que ressaltam a importância deste ator para a implantação curricular, longe de esgotar a discussão, esta pesquisa busca responder à seguinte questão-problema:

Quais os caminhos para os professores colocarem em ação o Ciclo Autoral como previsto na reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo?

OBJETIVO

Para responder à questão problema, esta pesquisa tem como objetivo:

Apontar os caminhos percorridos pelos professores no processo de implantação do TCA do Ciclo Autoral como previsto na reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo.

Tem como delimitação a dinâmica do desenvolvimento dos TCA dos alunos de 9º ano de uma escola municipal de São Paulo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as ações empenhadas pelos professores na implantação dos TCA ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016;
- Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola buscando identificar aproximações com a proposta curricular do Ciclo Autoral;
- Analisar os TCA elaborados pelos alunos dos 9º anos, suas temáticas e propostas interventivas, buscando aproximações com o previsto nos documentos oficiais e
- Apontar caminhos para a implantação do ciclo autoral.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O primeiro capítulo apresenta os referenciais teóricos que pautaram as discussões e análises dos dados. Iniciou-se fazendo um retorno ao processo de

Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, contexto em que a proposta analisada está presente, de modo a compreender as ações previstas e empenhadas pela Secretaria de Educação para a comunicação e implantação da reorganização curricular.

Em seguida, buscou-se construir o conceito de currículo, apoiado nas teorias do currículo de Silva (2005) e Lopes e Macedo (2011). Encontrou-se no conceito de currículo em ação⁷ de Sacristán (2000) e em outros estudos deste autor adensamentos teóricos que vislumbraram o processo de implantação da proposta curricular em destaque, de modo a compreender como os inscritos nos documentos da proposta curricular Ciclo Autoral foram apropriados e objetivados na prática dos professores. Por fim, apresenta-se um panorama das políticas públicas no Brasil, sob a ótica da implantação de uma reforma curricular.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, sua abordagem, o *lócus* da pesquisa, a descrição dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados utilizados ao longo do trabalho de campo.

O terceiro capítulo tratou-se da organização dos dados coletados, que resultou em uma trama, apresentada neste trabalho a partir de uma análise narrativa, dividida em cinco momentos, que evidenciaram o processo de implantação do TCA vivenciado pela escola pesquisada.

Finalmente, longe de esgotar este tema neste estudo, devido ao fato desta implantação estar em curso, destacou-se algumas considerações e conclusões possíveis de serem extraídas deste estudo e que podem gerar novas investigações.

⁷ Currículo em ação ou currículo praticado descrito por Sacristán (2000) como um “[...] um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que são efetivamente exercidas pelos professores na escola”

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ADMINISTRATIVA, AMPLIAÇÃO E FORTALECIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

O ano de 2013 foi marcado pelo início das ações de desenvolvimento e implantação do Programa Mais Educação de São Paulo (PMESP), que previu a reorganização da educação no município de São Paulo, sendo um dos desdobramentos do Programa de Metas 2013-2016, intitulado “Um Tempo Novo Para São Paulo (SÃO PAULO, 2013a).

O Programa de Metas estabelecia uma série de ações para oportunizar à população paulistana serviços públicos de qualidade e melhoria nas áreas da saúde, educação, cultura, transporte, segurança, habitação, infraestrutura, assistência social, finanças, políticas para as mulheres e para os animais.

Além disso, o PMESP apresentava-se como um prolongamento do Programa Mais Educação criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 que previa o aumento da oferta educativa nas escolas públicas através da extensão de tempo em favor da Educação Integral dos alunos, uma das prioridades dentre as políticas educacionais atuais.

O PMESP apresentava uma concepção de currículo em que a aprendizagem era concebida como direito dos alunos e atribuía à política educacional a responsabilidade de garantir a qualidade social e estava compreendida em políticas educacionais municipais que previam a reestruturação dos Ciclos do Ensino Fundamental; a avaliação para a aprendizagem e suas principais estratégias; as etapas e modalidades da Educação Básica (contemplando legislação, concepções, currículo e avaliação); a formação de educadores; o Regimento Educacional; a Educação Integral; a expansão e melhoria da infraestrutura e os seus impactos nas condições de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2013a).

A esta pesquisa interessará prioritariamente a reorganização da Educação Fundamental em três Ciclos: o Ciclo de Alfabetização correspondente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, o Ciclo interdisciplinar que abarca os 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental e Ciclo Autoral – que abarca o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, substituindo a organização anterior que era dividido em dois: Ciclo I (1º ao 5º ano) e Ciclo II (6º ao 9º ano)

O processo de desenvolvimento e implantação da proposta Programa Mais Educação São Paulo, de acordo com a SME foi baseado em um conhecimento construído na Rede em diálogo em favor de uma gestão democrática e participativa, buscaremos descrever alguns marcos deste processo, bem como publicações que puderam apoiar as equipes escolares entre os anos de 2013 e 2016.

O marco inicial ocorreu com a publicação em abril de 2013 do documento introdutório ao debate curricular “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos Alunos na rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”.

Este documento buscava estabelecer e subsidiar as reflexões e debates previstos envolvendo educadores e sociedade civil, buscando a construção coletiva das futuras políticas educacionais para Cidade de São Paulo, a partir do tema a “Educação de Qualidade como Direito de Todos”

Em julho deste mesmo ano, foram disponibilizados os “Cadernos Interfaces Curriculares para apoiar os gestores e professores”, com o objetivo de ampliar o debate curricular nas escolas e introduzir tópicos que fariam parte da reorganização curricular, bem como fortalecer o diálogo entre a SME/DOT Diretoria de Currículo, Avaliação e Formação e os profissionais das escolas.

Em seguida, foi aberto o processo de consulta pública de 15/09 a 15/10 e foram recebidas 3.126 postagens de educadores, famílias, órgãos não governamentais, sindicatos e outras entidades. Adicionalmente, foram consideradas as dúvidas e sugestões consolidadas nos encontros realizados por entidades organizadas em diferentes regiões da cidade, bem como as discussões e estudos realizados pelas equipes das Diretorias de Ensino da SME, que resultaram em alterações no Documento de Referência do Programa Mais Educação São Paulo.

Em outubro de 2013, foi publicado o “Documento de Referência” pela SME/DOT-SP e o Decreto Nº 54.452 publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (2013), trazendo os elementos centrais do Programa Mais Educação e anexas as 23 notas organizadas em torno de “três tipos principais de devolutivas à sociedade: (a) esclarecimentos e precisões conceituais sobre pontos específicos da proposta; (b) detalhamentos sobre a operacionalização de pontos específicos da proposta; (c) alterações tópicas na proposta”. (SÃO PAULO, 2013b)

O final de 2013, foi marcado pela realização do Seminário Interno Mais Educação São Paulo, reunindo palestrantes convidados, gestores e educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo em torno de questões e elementos que poderiam embasar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação no ano seguinte. Os estudos e reflexões coletivas deste encontro resultaram no documento “Subsídios para a Implantação” publicado em 2014, abordando de forma sistêmica os conceitos de: gestão, currículo e qualidade previstos pela SME, buscando dar sustentação teórica ao que já havia sido feito até o momento. Seguida pela publicação dos cadernos “Subsídios 2- Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) e avaliação para a aprendizagem” e “Subsídios 3 – CEU-for Sistema de Formação dos Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo”.

Em 2014, acontecem também algumas ações de implantação com a parceria do Grupo de Implantação Permanente (GIP) equipe voltada para a operacionalização da implantação da reforma curricular por meio do desenvolvimento de material técnico pedagógico, articulados aos elementos estratégicos de implantação da reforma curricular.

Dentre as ações, encontros regionais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. Promovidos pelas equipes da Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE) e envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, pautados na discussão do documento-base “Ciclo Interdisciplinar como direito: sua criação coletiva”.

Da sistematização das contribuições dos encontros regionais, foi realizado o I Seminário Municipal de Educação para a Construção dos Direitos de Aprendizagem, em dezembro de 2014, com a presença de dez representantes de cada DRE, envolvendo educadores das Unidades Educacionais, das equipes da DOT-P e supervisão escolar, que já haviam participado dos encontros regionais. Posteriormente em 2016 foi publicado um texto com a síntese destes encontros e reflexões intitulado “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”.

Em 2014, a DOT/SME também publicou materiais orientadores para o trabalho com o Ciclo Autoral: Plano de Navegação do Autor Professor e Plano de Navegação do Autor Aluno, que traziam subsídios conceituais e metodológicos para a elaboração

do Trabalho Colaborativo de Autoria. Bem como a disponibilização de uma plataforma de compartilhamento dos projetos/TCA dos alunos, chamada de “Tá na rede”. Esta plataforma tinha como objetivo “ser um espaço virtual que incentive e dissemine a construção colaborativa de conhecimento, além de ser um lugar privilegiado para o aluno-autor dar visibilidade a seu Projeto/TCA”. (São Paulo, 2014g)

Os diálogos entre a Rede continuaram no ano de 2015 e entre os meses de fevereiro e março foram ouvidos diferentes participantes do processo educativo: educandos, pais, professores e gestores, com “o objetivo de pensar e trabalhar juntos, a partir do cotidiano das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, na construção das políticas públicas de Educação numa gestão democrática e participativa.”. Novamente as reflexões estabelecidas resultaram em um documento/devolutiva intitulado “Diálogos com a Rede”, publicada no mesmo ano. (SÃO PAULO, 2015a)

Houve ainda a produção coletiva das Equipes Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais de Educação “Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar” em julho 2015, que buscava contribuir com as reflexões da avaliação e replanejamento dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas da Rede⁸

Em 2015, também houve a realização de seminários voltados para reflexões, discussões e debates acerca da implantação do Currículo Integrador da Infância Paulistana em consonância com a Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação E Fortalecimento Da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para isso a DOT (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio) buscou construir uma pedagogia que orientasse a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dessas discussões foram divulgados dois documentos “Currículo integrador da infância paulistana” e “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil”.

Neste ano também, foram publicados em continuidade ao processo de implantação os documentos “Subsídios 4 - Avaliação para a aprendizagem: externa e larga escala” e “Subsídios 5 - A supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica”.

⁸ Estão disponíveis os PPP elaborados pelas escolas no ano de 2015 no seguinte link <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Projeto-Politico-Pedagogico>

Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME)⁹ que foi elaborado após ampla participação da sociedade e tem como objetivo se constituir como um forte instrumento pela melhoria da qualidade da educação. Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o PME tem a vigência de 10 anos e estabelece 13 metas e 14 diretrizes que devem orientar o Executivo no planejamento da Educação na capital paulista e visará:

1. Ampliar o investimento público em educação, aplicando no mínimo 33% da receita resultante de impostos.
2. Assegurar uma relação educando por docente no sistema municipal de ensino que fortaleça a qualidade social da educação e as condições de trabalho dos profissionais da educação.
3. Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.
4. Valorizar o profissional do magistério público da educação básica, em especial da rede de ensino, aproximando gradativamente seu rendimento médio até a equiparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o sexto ano de vigência do PME e garantir uma política de formação continuada.
5. Universalizar até 2016 a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos de idade e assegurar, durante a vigência do Plano, atendimento para 75% das crianças de zero a 3 anos e 11 meses ou 100% da demanda registrada, o que for maior.
6. Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos público e gratuito com qualidade socialmente referenciada para a demanda de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos educandos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do plano.
7. Estimular a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período de vigência deste plano a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.
8. Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado.
9. Oferecer educação absoluta em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% dos educandos da Educação Básica até o final da vigência do Plano.
10. Superar durante sua vigência o analfabetismo absoluto na população com 15 anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população.
11. Estimular, em regime de colaboração com o Estado de São Paulo e a União, a expansão das instituições de educação superior públicas em todas as regiões do município e em consonância com as necessidades econômicas, sociais e culturais.
12. Assegurar condições, no prazo de um ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, prevendo recursos financeiros e apoio técnico, além de aprimorar mecanismos efetivos de controle social e acompanhamento das políticas educacionais no município.
13. Elaborar Planos Regionais de Educação, no prazo de dois anos, que deverão observar as metas e estratégias do PNE e diretrizes da

⁹ Plano Municipal de Educação da Cidade de São Paulo cumpre o disposto no inciso I do art. 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências e no § 3º da Lei Orgânica do Município de São Paulo.

Secretaria Municipal de Educação, além de adequar as suas metas e estratégias específicas às particularidades de cada região, visando reduzir as desigualdades e promover a melhoria na qualidade de atendimento à população, em especial nas áreas mais desfavorecidas.

Em 2016, é retomada a produção coletiva das Equipes Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Diretorias Regionais de Educação renomeada de “Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar na escola”, que novamente pretendia contribuir com as reflexões da avaliação e replanejamento dos PPP das escolas da Rede, mas também reafirmar o diálogo contínuo entre a SME e as equipes escolares e a importância de reconhecer os caminhos trilhados, as conquistas e os desafios no percurso de construção da Política Pública de Educação na cidade de São Paulo. Neste documento é também discutido o Plano Municipal de Educação como uma conquista que poderá contribuir para a elaboração dos PPP.

O percurso identificado até aqui nos permitiu observar que a SME buscou construir o processo de implantação de maneira colaborativa e democrática da reforma curricular prevista no Programa Mais Educação São Paulo, a partir de encontros envolvendo diferentes profissionais, equipes da DOT, gestores da DRE, gestores das escolas, professores e em alguns momentos pais e responsáveis pelos alunos, que resultaram em publicações que buscavam orientar e subsidiar o processo de implantação curricular nas escolas. Cabe aqui o destaque que uma destas publicações faz ao explicar os motivos do uso do termo “subsídios” em uma coleção de documentos publicados em 2014¹⁰:

Subsídios esclarecem, ajudam a interpretar e a operacionalizar as normas ou diretrizes. Subsídios podem se aperfeiçoar sempre. E, portanto, são materiais permanentes e ampliáveis para consulta e para as reflexões a serem feitas no dia a dia da Unidade Educacional. Cabem principalmente nos momentos de planejamento, de avaliação e de acompanhamento do trabalho pedagógico; valem também no apoio à gestão e para iluminar elementos de atendimento à demanda - em suas múltiplas dimensões. (SÃO PAULO, 2014d, p.5)

Neste sentido, Lopes (2004) contribui ao afirmar que toda política curricular representa uma política de constituição de conhecimentos escolar, que acontece de

¹⁰ Cadernos: Subsídios para a Implantação, Subsídios 2- Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) e avaliação para a aprendizagem e Subsídios 3 – CEU-for Sistema de Formação dos Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo lançados em 2014.

maneira simultânea, de um lado o conhecimento construído para a escola, em ações externas à escola e do outro pela escola, nas ações institucionais cotidianas da escola.

Embora a análise do processo de consulta e elaboração da reorganização curricular prevista no PMESP não seja o foco principal desta pesquisa, o resgate destas informações contribuiu para a compreender as ações previstas e empenhadas pela Secretaria de Educação para a implantação da reorganização curricular e como estas propostas chegam à escola, são recebidas pelos professores e como se articulam no cotidiano escolar.

1.2 CURRÍCULO: UMA TRAMA DE MUITOS FIOS

Ao desenvolver esta pesquisa, empenhou-se em encontrar um significado para o termo currículo, entretanto a pergunta “o que é currículo?” Não tem encontrado resposta fácil. Para autoras como Macedo e Lopes (2011, p.20) esta pergunta é impossível de ser respondida “apontando para algo que lhe intrinsecamente característico, mas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

Nesta busca da construção do conceito de currículo, encontrou-se na apresentação do livro de Ivor Goodson Currículo: teoria e História (2013), nas falas de Tomaz Tadeu da Silva, subsídios que indicam que “[...] uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado”. (GOODSON, 2013, p. 6).

Na mesma obra o autor indica ainda que:

Ele (o currículo) está em constante fluxo e transformação (...) é preciso não interpretar o currículo como um resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção de formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica do currículo, deveria, em vez disso, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas. (GOODSON, 2013, p. 7)

Adicionalmente, Moreira e Candau (2007) destacam que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o termo currículo venha a ser entendido como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Esta variedade de significados fez com que algumas autoras descrevessem a polissemia como uma das características da concepção de currículo, (Abramowicz, 2006, Pedra, 2001). Para Pedra (2001, p.57) “a polissemia não se relacionaria à diferentes realidades, mas sim à interpretação considerada por determinado autor.”.

O termo currículo, pela etimologia básica de currículo, deriva da palavra latina *Scurrere* que significa correr e refere-se a curso ou trajeto a ser seguido ou apresentado, passando a ser entendido posteriormente como conteúdo apresentado para estudo (BARROW, 1984, p. 3 *apud* GOODSON, 2013, p. 31).

Goodson (2013) afirma que foi na Renascença que a ideia de currículo como uma maneira de organizar a escolaridade apareceu oficialmente, nos estatutos de 1509 do *College of Montaigne*, de Paris, associando às ideias de classe e currículo. Embora nas análises de Hamilton (1993) outro marco importante remonta a definição de *curriculum* no *Oxford English Dictionary*, na Universidade de *Glasgow* nos idos de 1633 em que se apresentava “[...] a associação entre classes e o currículo prescrito e sequenciado em estágios e níveis”. Para o autor tal definição fundava-se aos ideais calvinistas de ordem e disciplina, no âmbito escolar. (HAMILTON, 1993, p. 10 *apud* GOODSON, 2013, p. 32).

Lopes e Macedo (2011, p. 20) também trazem em seus estudos que a primeira menção ao termo currículo foi em 1633, na Universidade de *Glasgow*. As autoras complementam que embora “[...] não implique propriamente o surgimento de um campo de estudos de currículo”, desta definição inicial pode se depreender um dos sentidos mais consolidados para o termo, que se refere à organização da “experiência escolar de sujeitos agrupados” além da associação entre currículo e estrutura, sequência ou plano das experiências de aprendizagem”.

Ao passo que o currículo neste contexto assumia o poder de definir o que se devia processar na sala de aula, Goodson (2013) ressalta que outro poder foi detectado, o poder de diferenciar, que “[...] até mesmo as crianças que frequentavam

a mesma escola podem ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes através do currículo a elas destinados”. Para o autor o currículo na escola torna-se uma de fonte de identificação e “[...] mecanismo de diferenciação social” (GOODSON, 2013, p. 33).

Neste caso, os alunos das classes mais favorecidas recebiam um tipo de conhecimento mais elevado condizente à sua condição social, já os alunos filhos de operários somente noções do aprender a ler, contar e escrever.

O mecanismo de diferenciação social apontado por Goodson (2013) instaurado a partir do modo como os conhecimentos eram apresentados aos alunos durante o século XVIII e início do século XIX é retomado na contemporaneidade por autores como Apple (1989, 2006), reforçando que a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo marcado pelos interesses particulares dos grupos dominantes. Em suas palavras:

Evidentemente, nunca agimos no vácuo. A própria percepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal, a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal veem a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade (APPLE, 2006, p. 42).

Tomaz Tadeu da Silva, na obra supracitada, ressalta a importância de se considerar o processo de “[...] fabricação do currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes concepções sociais e que currículos não são constituídos de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos socialmente válidos”, bem como este processo de seleção e organização não se daria de maneira natural, lógica ou desinteressada. Adicionalmente, o autor diz que uma história do currículo precisaria buscar indícios que lhe “permitissem localizar conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros de mais prestígio, mais ‘viabilidade’ social”. (GOODSON, 2013, p. 8).

Devido a esta polissemia, alguns autores desenvolveram maneiras de sistematizar estas concepções de acordo com suas abordagens e contexto histórico, criando assim, as teorias de Currículo. Silva (2005) apresenta uma análise das teorias curriculares agrupando-as em tradicionais, críticas e pós-críticas, além disso para o autor:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

O autor apresenta um quadro que sintetiza os conceitos que caracterizam cada uma das teorias do currículo, que serão tratadas a seguir.

Quadro 3 - Conceitos-chave das Teorias do Currículo

Teorias do Currículo		
Tradicionais	Críticas	Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade e diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia e sexualidade
Eficiência	Emancipação e Libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Adaptado de Silva (2005, p. 17)

Para o autor, os conceitos listados acima organizam e estruturam a nossa forma de ver a realidade e ao analisar os diferentes conceitos podemos distinguir as diferentes teorias do currículo. Além disso, Silva (2005) aproxima o termo teoria aos conceitos de discurso e perspectiva, uma vez que uma teoria se pautaria em descobrir e descrever um objeto, já um discurso produz o próprio objeto, neste caso, um discurso sobre o currículo produziria uma noção particular de currículo.

Indica ainda que a questão central de qualquer teoria do currículo está em saber qual conhecimento deve ser ensinado, complementa que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. Assim, as teorias do currículo buscam justificar a escolha destes conhecimentos em detrimento de outros. (SILVA, 2005, p.15)

Silva (2005) indica que o currículo é também uma questão de identidade, uma vez que a definição de conhecimentos apontará também para o tipo de ser humano que deseja formar. É também uma questão de poder, já que “selecionar é uma

operação de poder”, eleger uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é também uma operação de poder. (SILVA, 2005, p.16).

As teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, agrupadas por Silva (2005) serão tratadas no tópico a seguir

1.2.1 Teorias tradicionais

Os primeiros estudos acerca do currículo aconteceram nos Estados Unidos nos anos vinte e estavam centrados no livro de Bobbitt (1918) *The Curriculum*. Para este autor o currículo deveria especificar precisamente que resultados pretendia obter, estabelecendo objetivos claros e métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se os resultados foram alcançados.

O modelo de Bobbitt (1918) foi consolidado no livro de Ralph Tyler (1949) que propunha que o currículo deveria responder a quatro questões: Que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para o alcance daqueles objetivos? Como organizar eficientemente essas experiências e como podemos ter certeza de que os objetivos foram alcançados?

Para Silva (2005), estes estudos do currículo se aproximavam às teorias de Taylor e Ford ¹¹, nesse sentido o currículo equivaleria ao sistema de produção, na qual o ensino e a aprendizagem seria o processo de produção, o estudante era a matéria prima e também o produto final e a avaliação seriam o controle de qualidade.

O autor ressalta que a perspectiva defendida por Bobbit e posteriormente por Tyler seguiu-se como uma das vertentes dominantes nos Estados Unidos e outros países, como o Brasil durante o século XX. Ressalta que a atração e a influência representada por estes autores referem-se ao fato de permitir que a educação se tornasse científica e voltada para a formação do indivíduo para a vida ocupacional adulta. Nesta perspectiva era possível identificar quais habilidades seriam necessárias e como o currículo permitiria o seu desenvolvimento.

¹¹ No início do século XX, com o avanço do Capitalismo, Frederick Taylor – com o taylorismo - e Henry Ford- com o fordismo foram responsáveis pelas principais mudanças nos meios de produção. Ambas as teorias visavam ampliação do lucro dos detentores dos meios de produção, sem levar em conta os direitos ou as condições de trabalho dos funcionários. (PINTO, 2010, p.88)

Os modelos tradicionais de currículo só começaram a ser questionados a partir dos anos 70 com o chamado movimento de reconceptualização do currículo, que deu início às teorias críticas, tratadas a seguir.

1.2.2 Teorias críticas

Nos anos 1960 eclodiram no mundo diversos movimentos sociais, entre os quais surgiram também as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicional, em específico as concepções sobre o currículo.

Silva (2005) situa que nos Estados Unidos a renovação da teorização sobre o currículo foi marcada pelo “movimento de reconceptualização”. Já na Europa, autores ingleses identificam este movimento como “nova sociologia da Educação, com os estudos de Michael Young, que questionava principalmente o fracasso escolar de crianças das classes operárias.

As chamadas teorias críticas buscavam desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista como se operacionalizava o currículo. Destes conceitos emergiram uma ligação tênue entre educação e ideologia. Para Silva (2005) as teorias críticas abarcaram:

[...] conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, representam uma proposta que focalizam o sujeito como um ser multifacetado, atribuindo-lhe um papel de questionadores e transformadores das propostas educacionais existentes, rejeitando uma concepção de currículo que defende a atividade técnica do como fazer, nas quais os sujeitos eram considerados seres que deveriam aceitar e se adaptar aos elementos teóricos que eram impostos, sem questionamentos ou qualquer intenção de transformá-los. (SILVA, 2005 p. 72)

Outro ponto central das teorias críticas era o significado subjetivo dado às experiências pedagógicas e curriculares de cada indivíduo. Para tal, passou-se a observar as experiências cotidianas sob uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva, considerando as formas pelas quais alunos e docentes desenvolviam, por meio de processos de negociação, seus próprios significados sobre o conhecimento.

Outro aspecto estruturante das teorias críticas foi o conceito de currículo oculto caracterizado pelas ações implícitas que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, em meio as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.

Apple (1989, 2006), um dos principais nomes ao tratar dessa questão, pontua que o currículo oculto se configura como o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos. Ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos. O currículo oculto compreenderia as ações que não são planejadas pelos professores nem previstas pelas propostas curriculares e que geralmente orientam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que podem manter a ideologia dominante.

No Brasil, as teorias críticas podem ser encontradas nas obras de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia* (1968), *Educação como prática da liberdade* (1965) *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980) entre outras. Suas críticas ao currículo se voltavam ao conceito de “educação bancária”, em que o processo de aprendizagem consistiria em uma ação de transferência de informações e conhecimentos, no qual o estudante receberia passivamente, como um ato de depósito. (SILVA, 2005 p. 58).

A pedagogia crítica de Freire buscava que alunos e professores desenvolvessem uma compreensão crítica consciente em relação ao mundo. Moreira (2010) afirma que para Paulo Freire a criticidade seria a capacidade de refletir criticamente acerca da realidade em que se está inserido, de modo a conhecer, constatar e intervir para transformá-la. Da criticidade surge a conscientização, que para o autor permite aos sujeitos assumirem um compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, Freire adverte que a tomada de consciência ainda não se configuraria a conscientização, pois:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização exige um engajamento da ação transformadora, que prepare os homens no plano da ação para a luta contra os obstáculos à sua humanização. (FREIRE, 1987, p.26).

Paulo Freire é reconhecido ainda por outros conceitos como “educação libertadora”, pedagogia da autonomia”, “educação problematizadora”, “leitura crítica de mundo”, entre outros. Conceitos que seguem como base de muitos projetos curriculares atuais, tais como a proposta do Ciclo Autoral prevista na reorganização curricular da SME, tema desta pesquisa.

1.2.3 Teorias pós-crítica

A partir das décadas de 1970 e 1980 emergiram as teorias curriculares pós-críticas, marcadas pelo conceito de currículo multiculturalista, que destacava a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo e embora o Multiculturalismo seja um objeto de estudo da Antropologia, para as concepções de currículo revelava que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra.

Neste contexto, o multiculturalismo surgiu como um movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. Moreira (2001, p. 41) complementa que o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Partindo disso, as teorias pós-críticas propuseram um currículo que também incluísse aspectos das mais representativas culturas dominadas¹² e se dividiram em duas perspectivas: a liberal ou humanista e a mais crítica.

A linha liberal defendia ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, já a visão mais crítica pontuava que, se não houvesse um posicionamento mais efetivo as relações de poder permaneceriam intactas e a cultura dominante não permitiria que outras formas culturais tivessem seu “espaço”.

As teorias pós-críticas buscaram, então, estudar as desigualdades criadas dentro do processo escolar para além das relações de poder entre grupos dominantes decorrentes de questões econômicas, mas sim reconhecendo diferenças raciais, de sexo e gênero, quando colocados como valores dominantes, como a superioridade masculina e a branca.

No Brasil, um dos marcos das teorias pós-críticas foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) em 1997, reconhecido pelos esforços de romper com as teorias tradicionais e buscar abarcar a diversidade na escola. Os PCN apresentavam um documento de Introdução, seis

¹² Sobre esta questão recomenda-se a leitura de SANTOMÉ, J As culturas negadas e silenciadas no currículo in SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Neste texto o autor dá luz às culturas negadas e silenciadas na escola, tais como: as culturas das nações do Estado espanhol; as etnias minoritárias ou sem poder; a sexualidade lésbica e homossexual, entre outras.

documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Após os PCN, as teorias pós-críticas seguiram afetando diferentes propostas curriculares e documentos orientadores, um exemplo foi a elaboração pelo MEC da publicação “Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura”¹³ além de seguir despertando novos estudos e pesquisas, especialmente acerca do multiculturalismo.

Moreira (2001) assinala a necessidade de se formar professores preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas. O autor faz ainda alguns questionamentos:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

O caminho trilhado até aqui em torno da construção do conceito de currículo permitiu compreendê-lo enquanto um artefato social e cultural, que tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade. (MOREIRA; SILVA, 2002, p.15).

Enquanto artefato social, seu processo de desenvolvimento, elaboração e realização poderá abarcar diferentes fazeres, tempos e atores sociais, bem como um contexto e é condicionado aos preceitos nas quais se desenvolve. Nesse sentido, as teorias sobre currículo devem ser vistas como transitórias, dependendo de seus avanços ou retrocessos e do nível de organização das forças que as sustentam.

Além disso, o conceito de currículo assumido nesta pesquisa desponta para a ideia de um tecido com diferentes tramas, como Lopes (2006, contracapa).

¹³ Publicação disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em dezembro de 2017.

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, contracapa)

Adicionalmente, esta pesquisa contou com os estudos de Sacristán (2000) ao assumir também o currículo como um configurador da prática, ou seja, uma ponte entre a teoria e a prática. A escolha deste enfoque justifica-se por esta pesquisa tratar especialmente dos possíveis impactos das ações e estratégias vivenciadas pelos professores na implantação da proposta de reorganização curricular, em especial no desenvolvimento do ciclo autoral e dos TCA.

Nesse sentido alia-se a Sacristán destacando Stenhouse (1984, p. 27) quando aponta:

Uma coisa é o currículo considerado uma intenção, um plano ou uma prescrição que explica o que desejaríamos que ocorresse nas escolas e outra o que existe nelas, o que realmente ocorre em seu interior. O currículo tem de ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. (STENHOUSE, 1984 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 27).

Interessa a este estudo o cotidiano da escola, o currículo em ação ou currículo praticado descrito por Sacristán (2000) como um “[...] um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem que são efetivamente exercidas pelos professores na escola”.

O autor descreve ainda a construção do currículo em fases ou níveis: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado que serão tratados na seção 1.3 O currículo de Gimeno Sacristán: Uma ponte entre a teoria e a prática.

1.3 O CURRÍCULO DE GIMENO SACRISTÁN: UMA PONTE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.

Os estudos acerca do currículo empenhados no desenvolvimento desta pesquisa revelaram a polissemia que este conceito pode representar, como um tecido com muitas tramas. Dentre estas, encontrou-se em Sacristán (2000, 2013) o suporte

teórico necessário para o aprofundamento e compreensão do objeto estudado. Para este autor o currículo seria um configurador da prática, ou seja, uma ponte entre a teoria e a prática.

Encarar o currículo nesta dimensão prática ou como práxis¹⁴, parte da necessidade de se reconhecer a relação entre o campo do currículo e o trabalho pedagógico materializado nas práticas curriculares, considerando-o em permanente construção em que educadores e educandos atuam como sujeitos no processo educacional, nas palavras de Sacristán (2000, p. 21): “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios e cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real.”

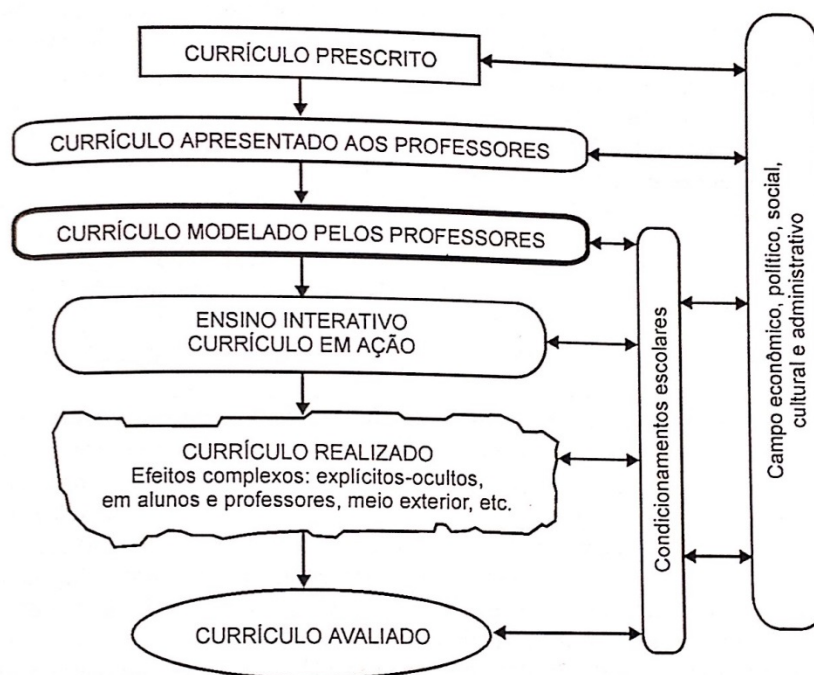
A escolha deste enfoque justifica-se por esta pesquisa tratar especialmente dos possíveis impactos das ações e estratégias vivenciadas pelos professores na implantação da proposta de reorganização curricular, em especial no desenvolvimento do Ciclo Autoral e dos TCA. Reforçado por Sacristán (2000),

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Sob este pressuposto, o autor procura desenvolver seus estudos acerca do processo de objetivação do currículo, elencando seis níveis ou fases fundamentais pelos quais o currículo se conforma como prática realizada num contexto: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. (SACRISTÁN 2000, pp. 104-106).

¹⁴ *Práxis* - definição Sacristán 2000 “[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam” (p. 16).

Figura 2 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: SACRISTÁN (2000, p.105)

O currículo prescrito corresponde às determinações dos setores da administração educacional, que traz a orientação ou prescrição do que se deve ser o conteúdo trabalhado na escolarização obrigatória e costumam ordenar o sistema curricular. Do currículo prescrito são elaborados os materiais e outros sistemas de controle do currículo.

O currículo apresentado aos professores é a tradução do currículo prescrito para os professores, como uma interpretação dos seus significados e seus conteúdos, os materiais didáticos são um exemplo. Já o currículo moldado pelos professores se configura especialmente nos planejamentos dos professores, em que são traduzidas as expectativas oficiais, sendo marcados pela cultura profissional de cada professor ou de grupo de professores.

O currículo em ação é a prática real concretizada nas tarefas e atividades escolares, que são orientadas pelos esquemas teóricos e práticos do professor, também chamado de ação pedagógica. Para Sacristán (2000, p. 106) é nesta fase que o currículo assume sentido real para além do que está prescrito, do que for declarado, dos meios adotados, em suas palavras “a prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma”.

Os currículos realizados se materializam nas aprendizagens dos alunos, ou seja, os efeitos decorrentes da prática, que podem ser de diferentes dimensões tais como cognitiva, afetivo, social, moral etc. Estas aprendizagens afetam tanto alunos como os professores e são muitas vezes observáveis como o resultado ou “rendimentos” do sistema ou dos métodos pedagógicos, mas também podem se instaurar dentro do currículo oculto (APPLE, 2006).

Por fim, o currículo avaliado corresponde a avaliação dos resultados esperados na aprendizagem dos alunos e das práticas pedagógicas dos professores de acordo com as expectativas e/ou objetivos de quem prescreveu ou elaborou o currículo. Para o autor seria uma forma de:

[...] controle do saber que é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Embora estas etapas estejam ordenadas esquematicamente na vertical, para o autor: “na realidade, com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.104).

Assim, o processo de construção e reconstrução do currículo, a partir dessas diferentes ênfases que são estabelecidas, pode ser visto como um objeto que sofre diversas intervenções, “(...) que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

A concepção de Sacristán também permite compreender que o currículo em ação “[...] não é apenas um conceito teórico, mas também se constitui em ferramenta de regulação das práticas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9), sendo assim, desempenha uma dupla função de dar forma à educação e de ser conformado através das ações dos professores em seus planejamentos, redirecionamentos, seleção, etc.

Desta forma, para o autor, ao analisar o currículo em ação, ou seja, através da observação das práticas escolares cotidianas, seria possível compreender como a escola realiza as suas funções de educar e socializar por meio dos currículos, em

suas palavras “[...] através dos conteúdos e das formas destes e pelas práticas que se realizam dentro dela” (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Neste estudo, não abordaremos todas as etapas descritas pelo autor, nosso enfoque está na inter-relação do currículo modelado e do currículo em ação, de modo a compreender o processo de implantação da reforma curricular, em especial do Ciclo Autoral na escola em destaque.

Ao tratar do currículo modelado, Sacristán (2000, p.165) assinala que os professores são os agentes ativos no processo de desenvolvimento curricular e que embora o currículo possa moldar os docentes, este só é traduzido na prática por eles mesmos e por isso a influência seria recíproca.

Neste caso, o professor desempenharia ainda o papel de mediador entre o currículo estabelecido e os alunos, “[...] um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

A ação docente não acontece no vazio, mas articulada no contexto da realidade de uma instituição, assinalada por normas, assim como políticas curriculares, órgãos governamentais, ou até mesmo por tradições e costumes que não se questionam. Tais condições da realidade dialogariam diretamente com as competências e a autonomia docente. Sacristán (2000) reforça que:

O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele, sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. (SACRISTÁN, 2000, p. 167)

Nesta perspectiva, a autonomia docente é caracterizada como campo em que os professores desenvolverão sua profissionalização, decorrente ainda de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. (SACRISTÁN, 2000, p.167)

A profissionalização que Sacristán menciona também aponta para duas visões da atuação do professor, a de um profissional planejador do conteúdo de sua própria atividade, que “[...] molda o currículo em função das necessidades educativas dos alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais, dentro de um contexto cultural”. Uma segunda de um profissional como um

mero executor, cumpridor de tarefa estabelecida de fora, reforçada num ponto de vista científico ao delinear competências docentes como um padrão de comportamento e que nas palavras do autor “o professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado” (SACRISTÁN, 2000, pp. 166 -167)

Ressalta que a profissão docente não pode ser comparada a outros profissionais liberais, já que a atuação dos professores não consiste de uma ação meramente técnica, mas sim de situações únicas em que conhecimentos e experiências anteriores podem ser aproveitadas, sem perder de vista as particularidades.

Sacristán afirma que a diferença do professor para profissionais de outros contextos encontra-se na pouca possibilidade de planejar e, mesmo assim, ter de executar sempre o plano nas condições reais de trabalho. O autor chama a atenção para a desigualdade de condições sociais em que atividade docente pode estar inserida e sobre a contradição que muitas vezes está presente nos próprios modelos previstos em projetos educacionais, políticas públicas e currículos.

O currículo modelado, como descrito por Sacristán (2000, p. 178), contribui com esta pesquisa ao dar o adensamento teórico para o papel do professor na implantação de uma reforma curricular como a tratada neste estudo. Sob este pressuposto, o autor afirma que os professores podem assumir um papel mais passivo como executor ou de um profissional crítico que propõe soluções originais frente a cada situação educativa.

Complementa que “[...] o novo acaba, na realidade, traduzido pelos constructos e esquemas familiares dos professores, que transferem a proposta dentro de um sistema de ensino que funciona para eles”, revelando o contrapeso que a modelagem curricular dos professores pode representar para o enriquecimento ou empobrecimento das propostas originais. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Esta pesquisa se pautou também no pressuposto do currículo em ação. Sacristán (2000, p.201) salienta que para apreender o currículo em ação é necessário a análise da prática pedagógica, configurada como espaço/tempo onde que se projetam as determinações do sistema curricular, bem como as decisões autônomas de professores e alunos.

Dada a complexidade desta tarefa, Sacristán (2000, p.206) orienta para uma unidade de análise, que possa simplificar a complexidade do processo sem perder a

significação do todo, neste caso, as tarefas formalmente estruturadas como atividades de ensino e aprendizagem podem ser um bom recurso de análise. O autor detalha que é nas atividades que:

[...] se conjugam as condições de organização metodológica de uma estratégia de ensinar e os processos prováveis de aprendizagem que podem ocorrer nos alunos para abordar determinados conteúdos curriculares (...) A tarefa é elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Apenas através das atividades que são desenvolvidas podemos analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 220)

Além disso, as tarefas podem nos dizer muito acerca do saber fazer profissional, da experiência pessoal do professor e da comunicação desse saber com os seus pares. Considerando que o professor é quem decide sua prática, as tarefas se configuram “[...]um lugar de encontro potencial entre a teoria e a ação.” (SACRISTÁN, 2000, p. 234).

Cabe ressaltar a relevância do papel dos professores na implantação de uma nova proposta curricular ou reforma curricular, para o autor estas inovações ou renovações implicam na mudança das atividades didáticas dos professores, que não bastam ser comunicadas, mas sim que possam ser relacionadas com os esquemas práticos e teóricos dos docentes. Sacristán (2000) afirma que:

Propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidade dos encargos da função do professor e de acordo com suas possibilidades e obrigações de trabalho. (SACRISTÁN, 2000, p. 238)

A análise da prática pedagógica a partir dos conceitos tratados por Sacristán poderá ser um terreno fértil para compreender as aproximações e distanciamento entre o que está prescrito nos documentos e o que é realmente vivenciado no cotidiano da escola. No caso desta pesquisa tais conceitos possibilitaram, à luz da teoria, identificar a trajetória dos professores da escola pesquisada no processo de implantação da proposta do Ciclo Autoral.

1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS CURRICULARES.

Os últimos 20 anos a educação pública no Brasil vivenciou um período marcado pela elaboração e implantação de significativas políticas educacionais e reformas educacionais tais como políticas de avaliações nacionais em grande escala, criação de fundos de financiamento como FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento, Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e posteriormente o FUNDEB Fundos de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outras.

Para Almeida e Silva (2014 p. 1242) a conquista mais marcante deste período é a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 que impulsionaram outras” iniciativas e desmembramentos de um projeto nacional de que projeto que se demonstra articulado para uma real democracia e para uma educação de qualidade social”.

Seguido pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) em 2013, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 estabelecendo as metas do decênio de 2011 e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, entre outros.

Lopes (2004, p.110) ressalta que tais políticas educacionais têm em comum a centralidade assumida pelo currículo, expressas especialmente em mudanças nas políticas curriculares, “[...] a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.” Assumiremos aqui o que se entende por reforma, apoiando-se, para tanto, em Sacristán (1998)

Pode-se entender por reforma desde uma pequena ação sobre algum aspecto parcial do sistema educativo, ou mesmo programas para introduzir mudanças no rumo de todo o conjunto supõe uma ação ou uma série de ações delimitadas no tempo, expressando desta forma no que são medidas de política educativa, fazer reformas é simplesmente fazer políticas.¹⁵ (SACRISTÁN, 1998, p. 85, tradução livre).

¹⁵ *Por reforma se puede entender desde una simples acción sobre algún aspecto parcial del sistema educativo, o bien programas para introducir cambios en el rumbo de todo conjunto [...] supone una acción o serie de acciones delimitadas en el tiempo, expresando de esta forma lo que son medidas de política educativa [...] hacer reformas es, simplemente, hacer política.*

Candau (2008) ao refletir acerca das reformas educacionais na América Latina aponta para a disseminação do discurso da urgência de reformas educacionais orientadas para a melhoria da qualidade da educação. Ressalta o retorno da crença no poder redentor da educação, de um certo messianismo pedagógico que aposta na mudança no sistema educativo e na renovação pedagógica como eixos fundamentais para a superação de todos os problemas e dificuldades que o país enfrenta. (CANDAU, 2008, p.30)

Sob este pressuposto, Lopes (2004, p. 110) ressalta que através das mudanças o país constrói a ideia de uma reforma mais ampla para além da curricular, buscando sua legitimação, muitas vezes através da negação e/ou da crítica das práticas curriculares anteriores de modo a “instituir o discurso favorável ao que será implantado”. Questionando, por exemplo, práticas anteriores a partir do discurso de que estão desatualizadas, instaurando a ideia da mudança e para uma nova prática curricular.

Almeida (2016, p. 1) contribui com esta discussão ao refletir sobre o significado de novo, assumidos como novidade, algo não experimentado antes, ou mesmo o oposto de velho. O autor pondera que o novo pode não necessariamente representar algo bom, virtuoso, assim como o usado ou velho não significaria algo ruim, exemplifica afirmando existir novidades no uso de armas tecnológicas que podem ocasionar a destruição de vidas.

Candau (2008, p. 32) corrobora afirmando que ao “[...] confrontarmos o tema das reformas educacionais é preciso desmistificar o seu caráter de novidade e de avanço”, complementa que as reformas nem sempre têm contribuído para mudanças estruturais na sociedade ou para estimular processos democráticos e para uma cidadania ativa.

Sacristán (1998) ao tratar das reformas educacionais, alerta para a complexidade que a inovação educacional pode representar, já que envolve diferentes fatores, um deles seria a multiplicidade de significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos na inovação, que buscam identificar os benefícios que esta poderia trazer para si próprio. Tais significados podem determinar para que estes sujeitos participem, se engajem, demonstrem ações de oposição sistemática, de indiferença ou mesmo de camuflagem das práticas para demonstrar uma suposta mudança.

Assim como em seus estudos acerca do currículo mencionados anteriormente, Sacristán, pontua que as culturas instituídas e expressas pelas práticas cotidianas não podem ser alteradas com ações de curto prazo, com reestruturações bruscas e abrangentes, que, muitas vezes, produzem apenas movimento e confusão, mas poucas mudanças substantivas (SACRISTÁN, 1998).

Para os programas previstos em políticas públicas terem continuidade e sustentabilidade, segundo Franco (2009, p. 164) ao pesquisar programas de implantação de tecnologia na escola, requer que estes tenham “[...] condições de se difundirem, de se ampliarem, de se avaliarem e de se aperfeiçoarem por meio de suas próprias ações”. A autora especifica que a sustentabilidade pode ser identificada quando:

O planejamento do programa prevê ações que privilegiem a geração de recursos próprios além de metodologias de formação de equipe e de profissionais que incentivem a continuidade, a multiplicação e ampliação da abrangência da ação. (FRANCO, 2009, p.164).

Franco aponta ainda outro indicador que pode contribuir para concretização de programas de políticas públicas: “a condição de replicabilidade e escalabilidade de programas cujo desafio é atender a uma ampla extensão territorial e a um grande percentual de população”, o que possibilitaria que o mesmo programa possa “atender com o mesmo sucesso várias regiões com perfil populacional semelhante ou diferente” (FRANCO, 2009, p. 164)

Adicionalmente, Almeida e Valente (2016) em recente estudo, também acerca das políticas de tecnologia na escola, reuniram dados importante ao pesquisar o contexto nacional, revelando fatores que podem ser relevantes no processo implantação de uma política. Inicialmente os autores apontam para a necessidade de:

(...) um acordo de intenções convergentes com a sociedade para a definição de políticas comprometidas com planos de ações de curto, médio e longo prazo, que permitam a sustentabilidade das iniciativas, com previsão de avaliações de processo e de impacto para as devidas correções nos aspectos problemáticos. (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 32)

Em seguida, os autores apontam para fatores como a necessidade de promover alterações na estrutura dos espaços da escola: reestruturações no tempo do professor para que ele possa estudar, planejar e dialogar com os alunos para além do espaço escolar (envolvendo políticas públicas de valorização docente), mudanças

conceituais acerca do currículo, sua concepção e relações com o conteúdo, de modo a reconhecer a escola não somente como consumidora, mas gestora e geradora de conhecimento, assim como um “espaço de cultura, diálogo, articulação entre o conhecimento local e o global, solidariedade e convivência com a diferença e a democracia” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 32).

Outro fator preponderante apontado pelos autores é rever a concepção de gestão, para que possa desempenhar uma ação articuladora entre as dimensões administrativa, técnica, política e pedagógica inerentes ao trabalho das equipes de gestão escolares. Destacando o papel fundante da gestão em oportunizar na escola a tomada de decisão compartilhada com a comunidade escolar e com todos os membros da equipe gestora; a construção do projeto pedagógico, resultado do trabalho coletivo na escola e de espaços e tempos de formação e da aprendizagem entre pares e entre todos que fazem parte da vida da instituição, com a participação de especialistas quando necessário. (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 33).

O estudo de Almeida e Valente (2016) corrobora com os dados encontrados no levantamento bibliográfico desta pesquisa, que encontrou nos trabalhos de Fernandes (2014) e Leite (2011) indicativos de que estratégias que considerem as decisões locais sobre como colocar em prática novos projetos podem determinar a efetiva implantação de uma proposta curricular em detrimento de ações decididas de maneira centralizadora e verticalizada.

Nas palavras de Almeida e Valente (2016)

É necessário envolver todas as estruturas do sistema educativo, inverter processos, em vez de propor políticas centralizadas e ações homogêneas. É possível, e talvez menos oneroso, criar condições para que as estruturas das redes de ensino e as unidades escolares possam gerar soluções inovadoras no âmbito de seus contextos. (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 77).

Neste sentido, os autores se apoiam em Christensen (1997)¹⁶ ao tratar das inovações no interior do contexto escolar como inovações disruptivas, apontando para mudanças caracterizadas pela descentralização, emergentes em contextos específicos, privilegiando a diversidade de pontos de partida e de processos de

¹⁶ Em seu livro *The Innovator's Dilemma* Christensen (1997) aborda o conceito de inovação disruptiva quando uma empresa que domina seus mercados realiza pesquisa junto aos seus clientes e a partir disso promove melhorias em seus produtos, buscando o aumento do seu crescimento e da sua lucratividade.

desenvolvimento, permitindo a criação de novas práticas no interior da escola, “contemplando os aspectos da diversidade cultural e social inerentes à realidade.” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 77).

Diante do exposto, pode-se depreender que fatores determinantes para que implantação e operacionalização de reformas curriculares previstas em políticas públicas estão subjacentes a condicionantes estruturais como espaço e recursos, mas inevitavelmente necessitam do envolvimento dos gestores e professores, uma vez que implicam em mudanças substantivas nas práticas destes sujeitos.

Deste modo, para se compreender os processos de mudanças previsto em uma reforma curricular, como a evidenciada neste estudo, requer compreender como se dá o processo de adaptação das práticas escolares dentro do seu contexto ao que foi estabelecido nos documentos legais, como ressaltado no tópico anterior, pautado em Sacristán (2000) do currículo prescrito ao currículo em ação.

A seguir é apresentada a metodologia da pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 ABORDAGEM

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, justificada por suas particularidades na pesquisa em Educação, conforme Telles (2002):

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 101)

Justificada também por Bogdan e Biklen (2010) que destacam em seus estudos, características da pesquisa qualitativa, tais como:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Embora possa se utilizar diferentes estratégias para a coleta de dados, tais como vídeo ou áudio, os dados recolhidos são complementados pelas informações que o investigador obteve no contato direto com o seu contexto de pesquisa. Bem como o entendimento que o investigador tem dos dados coletados será o instrumento-chave para as análises posteriores.
2. A investigação qualitativa é descritiva. A coleta dos dados é feita em forma de palavras ou imagens e não em números. Ao investigado não interessa reduzir os dados à símbolos numéricos, mas sim tentam analisar os dados dentro de toda a sua riqueza, respeitando, inclusive, na medida do possível a forma como estes foram registrados.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Ao investigador interessa saber, por exemplo, como tal conceito foi socialmente construído, como as decisões foram tomadas, o que foi determinante, qual a história envolvida no que se pretende estudar etc.
4. A análise dos dados da pesquisa qualitativa tende a ser indutiva. O investigador não recolhe seus dados de modo a confirmar ou refutar suas hipóteses, mas sim vai construindo suas ideias ao longo da coleta dos

dados. “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final sabemos de antemão”. (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 50).

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Interessa ao investigador compreender a maneira como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Para isso, buscam apreender adequadamente as diferentes perspectivas dos participantes.

Assume ainda os contornos de um estudo de caso, que para alguns pesquisadores não se trata de uma escolha metodológica, Chizzotti (2006, p. 35) corrobora com isso, dizendo tratar-se de um “objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa usado”. O autor complementa ainda o caracterizando como uma:

(..) coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

A escolha pelo estudo de caso no desenvolvimento desta pesquisa se confirma ainda por Yin (2015) ao considerar que:

(...) a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, (...) permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2015 p. 21).

Enquanto estudo de caso, esta pesquisa encontrou na etnografia seus embasamentos e aspectos que o aproximavam de um estudo de caso etnográfico, como orientado por André (2005), uma vez que preenche os requisitos da etnografia e, adicionalmente, seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social.

A primeira característica indicada por André (2005) e que pode também confirmar as aproximações da etnografia e a trajetória da pesquisa, se refere a escolha de algumas estratégias de coleta de dados adotadas como a observação

participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Estas escolhas se justificam uma vez que a observação participante presume que o pesquisador tem um grau de interação com a situação pesquisada, de modo a afetá-la e sendo por ela afetado. Já a entrevista permite um aprofundamento das questões voltado para o esclarecimento dos problemas observados. Por último através da análise dos documentos é possível contextualizar o fenômeno, desvelar suas vinculações mais profundas e complementar as informações coletadas a partir de outras fontes.

Em seguida, a autora destaca mais uma característica da pesquisa do tipo etnográfico - a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado - que também permeou toda a trajetória da pesquisa, relatada no início deste estudo. Versa ainda sobre o pesquisador ser o instrumento principal na coleta e na análise dos dados e diz que o fato do pesquisador ser ao mesmo tempo o instrumento de coleta permite que

[...] ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 2005, p. 25)

A terceira característica da pesquisa etnográfica está na ênfase no processo, ou seja, no que está acontecendo e não no produto ou resultados. Seguida pela preocupação com o significado, sobre qual a visão que as pessoas têm de si mesmas, suas experiências, bem como o mundo que as rodeiam, sendo assim, a tarefa do pesquisador é tentar apreender e retratar a visão pessoal de cada participante.

A quinta característica trazida pela autora relaciona-se ao trabalho de campo na pesquisa etnográfica, descrevendo situações que novamente foram vivenciadas na trajetória deste estudo, tais como manter um contato direto e prolongado com as pessoas, situações, eventos pesquisados.

A pesquisa etnográfica se caracteriza também pelo uso da descrição e indução, pois o pesquisador dispõe de muitos dados sobre as situações, os ambientes, os diálogos, os depoimentos que passam pelo processo de transcrição e, partindo desse conjunto, ele buscará formular hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. A autora finaliza afirmando que o que “esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Desta forma, esta pesquisa de cunho qualitativo apresenta os contornos de um estudo de caso etnográfico, tendo um enfoque de observação participante que será tratado no próximo tópico.

2.2 COLETA DOS DADOS

A pesquisa se deu ao longo de 3 meses de visitas (outubro, novembro e dezembro de 2016), totalizando 12 encontros. Enquanto estudo etnográfico adotou-se o enfoque da observação participante, que embora alguns teóricos a caracterizem como técnica ou método de coleta de dados, para Angrosino (2009 p.52) “é um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa, que depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.”

Ao longo do período de trabalho de campo foram utilizados como ferramentas de coleta de dados:

- análise documental do PPP da escola selecionada;
- observação, com registros em caderno de campo da pesquisadora;
- entrevistas semiestruturadas com os professores orientadores de TCA com a professora coordenadora;
- grupo focal com os alunos do 9ºano;

2.2.1 Lócus da pesquisa

- A escola Jardim

A seleção da escola decorreu da indicação de um contato na Diretoria Regional de Ensino, que fez uma triagem de escolas que estavam desenvolvendo os TCA com os alunos e que se destacaram em 2015 no evento de fechamento do ano em que os alunos se apresentam para as demais escolas da DRE.

Assim, a escola selecionada foi a **Jardim**¹⁷, pois preenchia os demais requisitos: Escola Municipal de Ensino Fundamental com Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º ano) e ter laboratório de informática em funcionamento.

¹⁷ Neste trabalho será empregado o nome **Jardim**, em negrito, para preservar a identidade da escola pesquisada.

Cabe ressaltar que anteriormente foi contatada outra escola, mas que não estava desenvolvendo o TCA empregando recursos tecnológicos, aspecto crucial para o desenvolvimento da pesquisa frente ao objetivo inicial.

A escola Jardim possui os ensinos fundamental (EF) anos iniciais e finais, sendo no período da manhã turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e turmas do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no período da tarde as turmas de ensino fundamental I (1º ao 5º. ano) e de ensino fundamental II (9º ano) organizadas por anos e por disciplinas, ou seja, com professores polivalentes e especialistas nos dois turnos.

Quanto à infraestrutura a escola possui sala de leitura, laboratório de informática, quadra de esportes, sala para os professores e sala de atendimento especial. Possui internet com banda larga e 21 computadores para uso dos alunos e 10 para uso administrativo.

De acordo com o Censo Escolar 2016¹⁸ possui 752 alunos (495 matriculados no EF anos iniciais e 257 nos anos finais). Fica localizada na região da zona leste de São Paulo, num bairro pertencente ao distrito da Subprefeitura de Itaquera. De acordo com o Portal de estatísticas do Estado de São Paulo, este bairro possui em 2017 uma população de 131.970 habitantes. Sendo que 27% são jovens com menos de 15 anos. Já em relação a renda per capita, os dados referentes ao ano de 2010, totalizando R\$ 690,34.

Outro dado importante acerca da realidade da escola Jardim é revelado através da pesquisa do SAEDE e IPEA¹⁹ sobre o índice de Vulnerabilidade Social, que em 2010 apontava para a faixa de média taxa de vulnerabilidade social (0,300). Este índice é o resultado da seleção de 16 indicadores organizados em três dimensões da vulnerabilidade social, a saber: I – a Infraestrutura Urbana do território em tela, II- o Capital Humano dos domicílios deste território; e III - a Renda, o acesso ao trabalho e a forma de inserção (formal ou não) dos residentes nestes domicílios.

¹⁸ Informações disponíveis no site www.qedu.org.br. Acesso em 22 de julho de 2017.

¹⁹ Cada indicador teve seu valor normalizado numa escala que varia entre 0 e 1, em que 0 corresponde à situação ideal, ou desejável, e 1 corresponde à pior situação, tendo as seguintes variações: 0 a 0,199 muito baixa, 0,200 a 0,299 baixa, 0,300 a 0,399 média, 0,400 a 0,499 alta e 0,500 a 1 muito alta. Link <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre> Acesso em dezembro de 2017.

Quanto ao IDEB²⁰, resultado da Prova Brasil referente aos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2015, o índice foi de 4,3 e aponta que a escola não atingiu a meta prevista no exame anterior (2013) que seria 5,3. Este resultado reflete ainda um percentual de 82% de participação dos alunos dos 9ºanos na Prova Brasil.

2.2.2 Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos das três turmas do 9º ano, 3 professoras orientadoras de TCA e a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental anos finais da escola Jardim. O quadro a seguir sintetiza os sujeitos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Quadro 4 - Síntese dos sujeitos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Sujeito	Número	Identificação	Instrumento
Alunos do 9º ano	25	Grupo 1 Grupo 2 Grupo 3 Grupo 4	Grupo Focal
Professoras orientadoras de TCA	03	Orquídea Rosa Violeta	Entrevista
Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental	01	Amarílis	Entrevista

Fonte: a autora.

2.2.2.1 Alunos

Optou-se por escolher quatro grupos de alunos que desenvolveram TCA no ano de 2016 para que, por meio da técnica grupo focal, pudesse coletar informações mais pontuais sobre o planejamento e execução dos projetos.

²⁰ O IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utiliza uma escala que vai de 0 a 10. Sintetiza em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país: Fluxo: representa a taxa de aprovação dos alunos e Aprendizado: corresponde ao resultado dos alunos no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, e a ANEB, avaliação amostral do SAEB, que inclui também a rede privada.

Estes alunos possuem em média 15 anos e moram no bairro ou em bairros próximos à escola. Através dos dados da Prova Brasil foi possível desvelar características sociais e culturais dos alunos da escola Jardim que se mostraram relevantes para esta pesquisa, tais como o acesso a equipamentos eletrônicos 99% possuem Televisão e 68% possuem computador em casa e 56% indicam ler notícias na internet através de sites, blogs, etc.

Outros dados relevantes se referem ao acompanhamento da vida escolar dos alunos pelos pais e o incentivo em estudar e frequentar as aulas, apontando que 60% dos pais ou responsáveis pelos alunos vão sempre ou quase sempre às reuniões de pais, 97% dos pais ou responsáveis incentivam os alunos a estudar e 99% dos pais ou responsáveis incentivam os alunos a irem à escola e/ou não faltar às aulas.

Destaque para o acompanhamento dos pais à frequência das aulas e o incentivo aos estudos que alcançam quase 100% dos alunos, considerado um dado importante já que o envolvimento da família é essencial para o desenvolvimento dos alunos, que poderá ser um diferencial para essa escola, pois pesquisas recentes indicam a baixa participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Um exemplo é a pesquisa Atitudes pela Educação²¹ de 2014, elaborada pelo movimento Todos pela Educação, que mostra que 19% dos pais de alunos são considerados distantes do ambiente escolar e da própria relação com os filhos e somente 12% dos pais são comprometidos, ou seja, acompanham o desempenho dos filhos na escola, comparecem às atividades escolares e têm relação próxima com crianças e jovens.

O efetivo envolvimento dos pais ou responsáveis com a vida escolar pode contribuir para uma melhor comunicação entre escola e família bem como pela corresponsabilidade com a aprendizagem dos alunos

Outro dado significativo do perfil dos alunos da escola Jardim, revelado pela Prova Brasil, diz que 93% dos alunos pretendem continuar seus estudos, o que poderá ser um reflexo também do incentivo dos pais ou responsáveis.

²¹ A pesquisa envolveu 2.002 pais ou responsáveis de alunos de 4 a 17 anos, matriculados da educação infantil ao ensino médio, em escolas públicas e particulares de todas as regiões do país. Link <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1223/a-participacao-dos-pais-na-educacao-de-seus-filhos/> Acesso em dezembro de 2017.

A técnica empregada para a coleta de dados junto aos alunos foi o grupo focal, uma vez que estava voltado para captar, no grupo, as experiências, sentimentos, atitudes dos jovens durante o trabalho colaborativo de autoria.

Para isso, se baseou nos aportes de Gatti (2005), que afirma que esse tipo de trabalho:

Constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Optou-se por coletar as experiências de quatro grupos de TCA: “Meio ambiente na periferia”, “Corrupção na Escola”, “Machismo” e “Preconceito”, em especial pelas ações de intervenção desenvolvidas buscarem impactar a comunidade escolar.

2.2.2.2 Professoras e Coordenadora Pedagógica

O estudo contou com a participação de 3 Professoras Orientadoras de TCA e a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II da escola Jardim, a saber:

- **Professora Rosa:** possui 8 anos de experiência, é professora de Língua Portuguesa e atua há 5 na unidade escolar pesquisada, tem uma jornada semanal de trabalho de 25 horas na mesma unidade. Atuou como professora orientadora de TCA nos anos de 2015 e 2016;
- **Professora Violeta:** possui 6 anos de experiência, é professora de Geografia e História e atua também há 6 anos na unidade escolar, possui uma jornada dupla na escola, trabalhando por 70 horas. Atuou como professora orientadora de TCA nos anos de 2014, 2015 e 2016;
- **Professora Orquídea:** possui 11 anos de experiência, é professora de Artes, sendo 8 atuando na unidade escolar pesquisada. Atuou como professora orientadora de TCA no ano de 2015 e apoiando as colegas no ano de 2016;
- **Coordenadora Pedagógica Amarílis:** possui 10 anos de experiência na função de gestora, sendo 6 anos na unidade escolar pesquisada. Em

relação ao desenvolvimento dos TCA, Amarílis apoiou professores, bem como os alunos desde o ano de sua implantação 2014.

Um dado importante é que todas as participantes deste estudo atuam nesta escola entre 4 e 10 anos, que pode denotar o possível vínculo criado com a comunidade escolar, estas profissionais também puderam vivenciar o período de implantação da reorganização curricular entre 2013 e 2016.

A técnica empregada para coletar dados junto às professoras e à coordenadora pedagógica foi a entrevista semiestruturada. Angrosino (2009) destaca que esta estratégia permite obter dados mais específicos junto aos sujeitos.

Diz ainda que no caso dos estudos etnográficos em que se assume a observação participante, o investigador está inserido no contexto de pesquisa, conhece os sujeitos e a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos e pode acontecer, muitas vezes, no intervalo de uma atividade observada.

Neste caso dispensaria a introdução, comum nesta estratégia e o investigador simplesmente transformaria aquela situação em uma entrevista. Já ao final do estudo, caso o investigador tenha algum questionamento específico poderá determinar um momento para se encontrar com os sujeitos e realizar uma entrevista formal, assim como ocorreu no desenvolver desta pesquisa.

2.2.3 Análise documental

Realizou-se ainda uma pesquisa documental, para complementação das informações obtidas anteriormente. Para essa análise, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico da Escola Jardim.

Desta forma, buscou-se construir uma pesquisa etnográfica a partir de diferentes fontes: observação, entrevistas e arquivos. Como lembrado por Angrosino (2009 p. 71) “uma boa pesquisa etnográfica depende de uma composição de fontes de observação, de arquivos e de entrevistas”

2.2.4 Observação e registros

A observação foi realizada ao longo de outubro a dezembro de 2016, em 12 visitas à escola, segundo o cronograma:

Quadro 5 - Trabalho de campo - Cronograma de visitas à escola

Nº	Data	Descrição
1	20/10	Apresentação do projeto de pesquisa para a CP e a equipe de professores; Conversa inicial com as professoras orientadoras de TCA Orquídea e Violeta.
2	25/10	Participação na banca da prévia de apresentação dos TCA
3	09/11	Participação na banca da apresentação dos TCA
4	10/11	Continuação da participação na banca da apresentação dos TCA
5	17/11	Entrevista com os alunos dos projetos – grupo 2 e 3
6	18/11	Observação da Intervenção do projeto Meio ambiente na periferia, evento artístico na praça.
7	22/11	Observação do Evento no CEU Floreira ²² encontro de alunos das escolas para o compartilhamento dos TCA realizados nas escolas da diretoria.
8	24/11	Entrevista com os alunos dos projetos grupos 1 e 4
9	01/12	Entrevistas com as professoras Orquídea e Violeta
10	08/12	Entrevista com a professora Rosa
11	15/12	Entrevista com a CP
12	19/12	Participação na formatura dos alunos do 9º ano

Fonte: a autora.

Este estudo contou com o registro em caderno de campo das observações realizadas durante todo período de trabalho de campo, ressaltando que buscou-se atentar à organização e o registro sistemático dos dados em detalhes. Além do registro textual elaborado pela pesquisadora, foram coletadas imagens, vídeos,

²² Os Centros Educacionais Unificados (CEU) são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas da Grande São Paulo, no Brasil. Contam com um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos; uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de 4 a 6 anos; e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns CEU também possuem polos UniCEU, que oferta cursos na modalidade à distância – semipresencial.

documentos dos TCA dos alunos, documentos produzidos pelos alunos e pelas professoras.

2.2.5 Análise dos dados

A escolha pelo viés etnográfico desta pesquisa ganha mais contornos ao realizar a organização dos dados coletados, assumindo ao que diz Angrosino (2009, p.19) ao tratar a etnografia como: “um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas.”.

Para o autor (2009) os dados de uma pesquisa etnográfica podem ser organizados e reduzidos em forma de tabelas, gráficos e diagramas, mas o todo da pesquisa etnográfica toma a forma de narrativa, tipicamente em prosa, a fim de transmitir a história. Adicionalmente, na produção de uma análise narrativa, em que se produz uma narrativa dialogando com os dados, procurando evidenciar elementos particulares que configuram uma história e não produzir generalizações.

Neste tipo de abordagem, caberá ao pesquisador configurar os elementos dos dados em formato de história, unificando-os e dando sentido. “A análise requer que o pesquisador desenvolva um enredo ou história que lhe permita unir os elementos relativos ao tempo ou a temas, dando uma resposta compreensiva sobre por que algo aconteceu.”²³ (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 110, tradução nossa)

Angrosino (2009) orienta que um etnógrafo poderá contar uma história geralmente através de três abordagens: histórias contadas de modo realístico como retratos objetivos e despersonalizados, narrados de modo neutro, histórias contadas de modo confessional, que são aquelas em que o etnógrafo torna-se um personagem central e história da comunidade em estudo é contada a partir do seu ponto de vida particular e por último histórias contadas de modo impressionista como aquelas que adotam procedimentos literários ou de outras artes.

Para esta pesquisa optou-se pelas histórias contadas de modo confessional, devido à participação da pesquisadora no trabalho de campo da comunidade

²³ “Él análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir los elementos temporal o tematicamente, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo.”

observada, revelando o processo de imersão que não ignora as impressões e sentimentos vivenciados.

Como mencionado, a pesquisa se deu ao longo de 3 meses de visitas (outubro, novembro e dezembro de 2016) totalizando 12 encontros. Foram utilizados na coleta de dados a observação participante, entrevistas semiestruturadas com os professores orientadores de TCA e professora coordenadora e grupos focais com alunos, que foram selecionados e organizados em 5 momentos que serão narrados a seguir.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A NARRATIVA

A ansiedade era muito grande. Como eu havia esperado por este momento Janeiro, Fevereiro, Março e chegou Abril. Minha primeira aula, que significaria minha liberdade e o começo de tudo. Era uma aula de Geografia e ali me tornava a professora substituta. A professora Bia estava doente e minhas dúvidas foram se tornando uma coragem e uma vontade enorme de que tudo desse certo. Ela deixou uma atividade pronta é só passar na lousa, disse a inspetora. Eu, então, entrei na sala do 7º ano. Bom dia, eu sou a Professora Isabel. (Lembranças do meu primeiro dia como Professora em abril de 2005)

3.1 O COMEÇO. UMA LONGA ESCADA ME LEVAVA ATÉ A ESCOLA

O primeiro contato estabelecido com a escola foi através de um telefonema, em que falei com a Coordenadora Pedagógica Amarílis. Após me apresentar mencionei que quem havia me indicado a escola para a realização do trabalho de campo havia sido o Supervisor de Ensino. Amarílis se mostrou interessada e disponível em apoiar a pesquisa. Finalizou a conversa indicando uma data e horário que eu poderia comparecer à escola para conhecê-la pessoalmente a equipe escolar.

No dia agendado me direcionei até a escola, o trajeto levava em torno de uma hora e quarenta minutos e optei por fazê-lo de transporte público. Era inevitável não pensar sobre como seria a escola, os profissionais, os alunos e finalmente conhecer um Trabalho Colaborativo de Autoria.

Da janela do metrô eu via lugares que ainda não tinha conhecido e a cada estação preparava meu olhar para este encontro tão esperado. Ao mesmo tempo também inevitável não lembrar de toda a minha trajetória profissional que me levava agora ali para tão longe da Caconde que eu deixara há um tempo.

Figura 3 - Imagem de local próximo à estação Arthur Alvim



Fonte: a autora.

Das lembranças, uma me veio muito marcante, do meu primeiro dia na escola como professora, das sensações, medos e do quanto eu havia crescido de 2005 até hoje. Era como um entrelaçar de emoções da professora agora pesquisadora.

Estava chovendo e acabei descendo um pouco longe da escola e mesmo os passos rápidos fugindo da chuva não me impediram de ver pessoas nas suas casas, uma pequena padaria, mães levando seus filhos pequenos sob um guarda-chuva também pequeno. Estava feliz. E no meio daquela ladeira estava ela: a escola. Uma longa escada me levava até sua porta, ia subindo e a cada degrau ansiedade, expectativa e alegria iam se encaixando.

Figura 4 - Imagem da entrada da escola Jardim



Fonte: a autora.

3.1.1 O ENCONTRO: AS VOZES DAS PROFESSORAS

Após aguardar na recepção da escola, a Coordenadora Pedagógica Amarílis veio ao meu encontro. A CP me recebeu de maneira acolhedora na portaria da escola e de imediato, anunciou que a escola estava “bagunçada”, pois aquela semana estava sendo atípica, era a semana da criança e estavam tendo um campeonato e algumas oficinas e os alunos não levavam materiais.

Convidou-me para conversar na sala dela, onde me apresentei novamente e apresentei o projeto oralmente, entreguei uma cópia impressa e expliquei que se tratava do desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado sobre o Ciclo Autoral e que gostaria de desenvolver naquela escola.

Ela se interessou pelo tema da pesquisa e se mostrou surpresa pela escola ter sido indicada pela Diretoria Regional de Ensino como um exemplo de boa prática no desenvolvimento do TCA. Manifestou considerar importante o desenvolvimento da pesquisa para dar visibilidade ao trabalho da escola para a Secretaria Municipal de Educação e comunidade.

Dirigimo-nos à sala dos professores e a CP me apresentou às professoras orientadoras do TCA Orquídea e Violeta. Essas professoras estavam desde o primeiro ano (2014) da implantação da proposta do Ciclo Autoral e desde 2015 estavam envolvidas nas orientações dos TCA.

As professoras ficaram surpresas com o meu interesse em pesquisar o trabalho com os TCA e manifestaram que não percebem a valorização no trabalho delas pelos

representantes da DRE. Enquanto o projeto de pesquisa era apresentado e destacava trechos sobre a formação dos alunos e, em especial, a leitura crítica do mundo, as professoras pontuavam o quanto esta reflexão sobre a prática na escola seria muito importante para elas terem a dimensão do trabalho que realizam e, por isso, se sentiam valorizadas.

A reunião com as professoras durou por volta de duas horas, elas se mostraram abertas e receptivas em me contar suas experiências. Relataram sobre as mudanças na dinâmica da escola decorrentes da reorganização curricular. Dentre as mudanças a implantação do Ciclo Autoral e mais especificamente da implantação do TCA.

Neste ponto, o trabalho de campo foi novamente fortalecido pelo viés etnográfico adotado, ao se pautar na entrevista a partir da história oral, que permite que a reconstrução do passado pelas experiências daqueles que o viveram.

Para Angrosino (2009) está técnica oportuniza dar voz àqueles que normalmente são silenciados, grupos minoritários etc. Complementa que o entrevistador de história oral buscará reunir o máximo de participantes de algum evento importante e o conjunto destas histórias formará um mosaico de representações daquele evento e que poderá ainda revelar um quadro diferente do que foi exaltado nos livros oficiais de história, assim, ampliando a perspectiva deste quadro oficial.

Segundo o relato das professoras, o processo teve início no ano de 2014. Quando questionadas sobre participarem de algum encontro formativo específico sobre o Ciclo Autoral, mencionaram que não tiveram uma formação específica da DRE.

Quando recebiam alguma visita na escola destes profissionais percebiam que estes estavam lá com o intuito de coletar informações, sobre como fizeram, quais caminhos seguiram, quais estratégias utilizaram, o que as levou a entender que a DRE buscava aprender como a escola estava fazendo e que muitas vezes a equipe não conseguia responder às expectativas das professoras. Para Violeta:

Nesse encontro que eles marcaram aqui na nossa escola que era para falar do TCA, eles chegaram aqui na verdade com perguntas para nós, como que vocês entenderam o que era pra fazer? Quais os passos que vocês já deram? Qual caminho que vocês pretendem traçar? Como que vocês estão pensando em fazer? E nós devolvíamos com perguntas, mas está certo o que a gente está fazendo? É assim mesmo? Como que deve ser? E essas respostas não aconteceram. Ficou muito claro para nós que eles não sabiam, porque

eles não respondiam. E tudo que a gente fazia estava bom, está tudo certo. Mas eles não tiveram absolutamente nada de novo para falar para nós.
(PROFESSORA VIOLETA, 2016)

As professoras continuaram seus relatos, buscando lembranças das primeiras experiências do processo de implantação em curso do Ciclo Autoral ao longo dos anos de 2014 e 2015.

No primeiro ano (2014) houve a construção desse trabalho e foi assim tudo junto, todos os 9º anos construíram o mesmo trabalho, então nós vimos que assim até foi bacana. A escola conseguiu fazer um trabalho legal, trabalhando com a história do bairro, terminou com uma passeata e fizemos uma palestra aqui na escola. (PROFESSORA VIOLETA, 2016)

O relato da Professora Violeta acerca do trabalho com os TCA realizado em 2014 indica que todos os alunos realizaram um projeto com o mesmo tema: a história do Bairro em que está localizada a escola. Esta estratégia pode demonstrar um distanciamento com a proposta indicada nos materiais orientadores de TCA.

Cabe ressaltar que a Professora Violeta é a única professora que vem desempenhando o papel de professora orientadora de TCA ao longo de todo o processo de implantação, 2014, 2015 e 2016 e seus relatos conseguem trazer para esta pesquisa um dos olhares do processo vivenciado pela escola.

Sobre este mesmo ano, a Professora Orquídea ressalta como percebia o envolvimento dos professores no trabalho com os TCA, bem como o envolvimento da escola toda:

No primeiro momento ficou uma coisa mais centrada nos professores de história, eram os dois professores juntos com os alunos, era um trabalho direcionado pelos professores. **Depois a gente foi percebendo que houve um envolvimento maior da escola e dos demais professores.**
(PROFESSORA ORQUÍDEA, 2016, grifo nosso)

Professora Violeta complementou que as primeiras experiências em 2014 possibilitaram que no ano seguinte, ela, juntamente com as colegas Rosa e Orquídea e a Professora Coordenadora Amarílis, vivenciassem momentos de avaliação, reflexão e planejamento/replanejamento de pontos de aprimoramentos no trabalho dos professores ao orientar os TCA.

Mas o que gente percebeu é que tinham muitos alunos que acabaram ficando de fora disso. Então, queríamos encontrar uma forma de envolver todos os alunos e poder acompanhar de perto também esse processo, mais individualizado. E poder fazer essa devolutiva para eles valorizarem esse processo. Entenderem a seriedade do trabalho. (PROFESSORA VIOLETA, 2016)

Movimento tratado nos referenciais teóricos, pautando-se na ideia de currículo numa dimensão prática ou como práxis, compreendendo as relações entre o campo do currículo e o trabalho pedagógico materializado nas práticas curriculares, considerando-o em permanente construção em que educadores e educandos atuam como sujeitos no processo educacional.

Sacristán (2000, p.21) afirma que “o currículo se modela dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios e cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real”. Neste sentido os professores são os agentes ativos no processo de desenvolvimento curricular e que embora o currículo possa moldar os docentes, este só é traduzido na prática por eles mesmos e por isso a influência seria recíproca.

O professor desempenharia o papel de mediador entre o currículo estabelecido e os alunos, “[...] um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Os pontos de aprimoramentos que se seguiram de 2014 para 2015 se encontram no relato da Professora Violeta:

O ano passado (2015) a gente pensou algumas mudanças ao longo do processo, foi tentando algumas coisas e não dava certo. A gente pedia uma coisa para os alunos, aí pedia outra e ficou confuso um pouco também na cabeça deles. Então nós fomos seguindo aquele livro (Plano de Navegação do Autor Professor/Aluno) o passo a passo, orientamos com os temas e tal. Mas a gente viu que muitos grupos estavam muito atrasados e não conseguiam avançar e a gente não sabia assim de verdade o que cobrar deles. E a gente não conseguia ter uma visão desse trabalho construído. Nós não enxergávamos, porque lá no material tem dizendo que você pode concluir o seu TCA como uma apresentação de teatro ou como uma música. só que aí o que aconteceu o ano passado, por exemplo, teve um grupo escolheu fazer uma música e nós não vimos nada da construção, nada do processo e no dia final eles apresentaram uma música, mas ficamos sem saber o que estava sendo construído de pesquisa. E aí já no finalzinho, nós pedimos para que eles mandassem um relatório de tudo que foi feito no processo, alguns mandaram, outros não. (PROFESSORA VIOLETA, 2016)

Como descrito pela Professora Violeta, a partir de uma avaliação dos professores foi observada a necessidade de se estruturar a construção do projeto ao longo de todos meses do ano. Realizando etapas voltadas para a busca pelo tema, o desenvolvimento, a execução e a divulgação do projeto, bem como produção de um trabalho nos moldes da pesquisa acadêmica, segue o seu relato:

Tudo que a gente viu de erros nos anos de 2014 e 2015 a gente foi arrumando. Resolvemos dar um prazo para eles entregarem o projeto em si, a ideia, o que eles queriam fazer. Qual é o caminho? O grupo precisava pensar nos passos antes de fazer, se vai terminar com uma música, OK, mas vai ter um caminho e eu vou conseguir enxergar esse caminho. Nós vamos pedir, então, um trabalho escrito. Isso não está na legislação, nesse livrinho, não tem escrito que é obrigatório, mas nós que pensamos em fazer assim. Marcamos um prazo, uma data para eles entregar por escrito e nesse trabalho tinha que tem um capítulo lá falando da intervenção, falando mesmo com as palavras deles. (PROFESSORA VIOLETA, 2016)

O trabalho escrito estruturado nos moldes de um trabalho de conclusão de curso (TCC), indicado pela Professora Violeta deveria conter o tema do TCA (problema observado no contexto escolar, comunidade ou no mundo), dados coletados em pesquisas de laboratório (em livros ou sites da internet) e pesquisa de campo (enquetes com alunos da escola) e a intervenção planejada.

Das avaliações do ano anterior também surgiu a iniciativa de realizar no ano de 2016 uma apresentação prévia dos e alunos para uma banca de professores juntamente com a Coordenadora Pedagógica:

O ano passado também no dia da apresentação, alguns chegaram para apresentar com uma pesquisa mesmo, daquelas da internet e não tinha intervenção social nenhuma e acabou ano e os alunos já iam embora da escola. Tudo bem que eu avalei aquelas apresentações, mas o trabalho em si não poderia ser mudado, era a apresentação final. Então muitos trabalhos faltaram a intervenção no trabalho, ou seja, não tinham o foco que era para ter. Aí pensamos como vamos mudar isso? Vamos fazer a apresentação prévia e aí fizemos neste ano e no final deu muito certo. (PROFESSORA VIOLETA, 2016)

Destacam-se nas falas da Professora Violeta duas ações ditas como aprimoramentos do desenvolvimento dos TCA no ano de 2015: a solicitação de uma produção escrita mais estruturada nos moldes de um TCC e a criação de mais uma etapa no trajeto de elaboração dos trabalhos pelos alunos, a “banca prévia” uma apresentação prévia dos TCA.

No ano de 2016 esta produção escrita passou a ser entregue em dois momentos: um anterior à apresentação prévia e outra no final do percurso do TCA. A entrega prévia do trabalho possibilitava aos professores orientadores verificar os planejamentos e reorientar os alunos quanto aos aprimoramentos das propostas, em especial a viabilidade das intervenções sociais.

Desenvolvidos pela SME, os materiais de apoio ao TCA, Plano de Navegação do Autor Professor e Plano de Navegação do Autor Aluno, podem ser considerados de acordo com os pressupostos de Sacristán (2000) como o currículo apresentado aos professores, ou seja, uma tradução do currículo prescrito para os professores, como uma interpretação dos seus significados e seus conteúdos.

Encontrou-se nas páginas 40 e 41 do material Plano de Navegação do Autor Aluno e 54 e 55 um modelo de planejamento de projeto intitulado Roteiro de Navegação que procura estruturar o registro escrito do TCA, reproduzido na figura a seguir.

Figura 5 - Roteiro de navegação TCA

40

Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)
Roteiro de Navegação **Ciclo Autoral - 9º ano**

📌 Dados da escola e do aluno

Escola Aluno Turma

📌 Trabalho Colaborativo de Autoria

Título do TCA

Alunos participantes

📌 Descrição do Trabalho Colaborativo de Autoria

Que problema o grupo identificou?

(escreva a frase escolhida que resume o problema que o grupo identificou e irá desenvolver)

Porque o grupo escolheu esse tema?

(escreva sobre o motivo que levou o grupo a escolher este tema)

Quais são os principais resultados e produtos previstos?

(escreva o(s) resultado(s) que o grupo deseja alcançar e o que vocês pretendem fazer)

Onde buscará as informações?

(escreva quais as fontes e com que pessoas o grupo pretende conversar para encontrar as informações necessárias)

Que recursos pretendem utilizar?

(escreva quais serão os recursos - materiais, instrumentos, documentos, mídias etc. - que o grupo pretende utilizar)

Que disciplinas poderão contribuir ou estão relacionadas com o seu Trabalho?

(escreva quais disciplinas e matérias poderão contribuir diretamente para a realização do TCA)

Qual a sua responsabilidade e o que cada um do grupo irá fazer?

(escreva sobre a divisão de tarefas do grupo, capriche na descrição da sua responsabilidade)

Apresente a proposta de cronograma para o seu professor orientador
(escreva a proposta do grupo de organização do tempo de execução do trabalho)

41

Fonte: SÃO PAULO, 2014g, p. 40.

Nestes materiais orientadores, tanto do Autor Professor, como do Autor Aluno, encontrou-se também o tópico “8 passos para a elaboração dos Projetos.”, transcrito abaixo:

O passo inicial está em perceber a realidade e decidir o que será feito.
O segundo passo é imaginar o que pode ser feito a partir daquilo que você já sabe e acredita que pode estudar mais para propor uma ação de intervenção social.
O terceiro é conhecer melhor o problema que se deseja enfrentar: quem já pensou nisso antes? O que já foi feito?
O quarto passo é relacionar as matérias do conhecimento e as lições que já aprendeu ou está aprendendo agora com o que pode ser feito.
O quinto é procurar conhecer quais são os recursos necessários, tanto materiais, quanto humanos.
O sexto passo é o fazer propriamente dito, ou seja, a hora de colocar a mão na massa.
O sétimo é preparar a primeira apresentação do projeto para a comunidade, pensar em como o grupo irá contar o que está fazendo.
O oitavo passo é compartilhar. Sua apresentação pode ser feita em ambientes amplos da escola que extrapolem a sala de aula (SÃO PAULO, 2014i, pp. 28-31)

É possível perceber que a equipe escolar optou por alterar a ordem de uma das etapas, ao contrário dos alunos apresentarem à comunidade os resultados prévios do desenvolvimento do TCA após a intervenção, a decisão dos professores foi que esta apresentação pudesse acontecer antes da etapa da intervenção social, indicado no material da SME, como “hora de colocar a mão na massa”.

Embora esta pesquisa tenha se iniciado no mês de outubro de 2016, foi possível resgatar junto às professoras as etapas anteriores de desenvolvimento do TCA. Sendo assim, as etapas desenvolvidas pela equipe da escola Jardim e pelos alunos estão sintetizadas na figura abaixo.

Figura 6 - Síntese etapas desenvolvidas TCA escola Jardim



Fonte: a autora.

Pelo relato, as atividades relacionadas ao TCA aconteceram efetivamente a partir do mês de agosto com os alunos dos 9º anos, retomando as vivências que estas turmas tiveram no 8º ano, quando assistiram aos TCA dos colegas e nos seus TCA desenvolvidos em parceria com a Professora Orientadora de Informática Educativa (POIE).

As professoras orientadoras Violeta e Rosa buscaram, pautadas no Plano de Navegação do Autor Aluno, apoiar os alunos na organização dos times e na problematização dos temas que seriam desenvolvidos. Este momento contou com a participação da CP Amarílis, de acordo com seu relato. Após os times escolherem os temas, foram orientados a redigir um trabalho escrito nos moldes de um TCC, descrevendo o tema do TCA (problema observado no contexto escolar, comunidade ou no mundo), dados coletados em pesquisas de laboratório (em livros ou sites da internet) e pesquisa de campo (enquetes com alunos da escola) e a intervenção planejada.

Esta primeira versão do trabalho escrito foi entregue às professoras e a versão corrigida entregue novamente aos alunos, para que, com base na devolutiva das professoras, fosse revisado antes da apresentação na banca prévia.

Na banca prévia, os alunos apresentaram seus projetos/TCA na forma de slides de *PowerPoint* para as professoras orientadoras. Neste momento as mediações das professoras se voltaram para os aspectos estruturais do trabalho, sobretudo, para as intervenções planejadas pelos alunos, levantando questões sobre a viabilidade das

ações, recursos que seriam empregados, abrangência da intervenção, papel de cada um dos alunos no time e prazo para a realização.

Na próxima etapa os alunos realizaram suas intervenções, com ações envolvendo todos os alunos da escola, inclusive no contra turno, com os alunos da EMEI. Após a intervenção, os alunos seguiram trabalhando na organização do TCA para a apresentação final, que deveria trazer a descrição e os resultados da intervenção.

Na apresentação final, os alunos novamente apoiados em slides de *PowerPoint* apresentaram a construção do trabalho, da escolha do tema à intervenção realizada, neste caso, alguns times apresentaram os resultados através de fotografias, vídeos e outras ferramentas como *blog* e *sites*. As apresentações foram avaliadas a partir de uma grade de avaliação (Anexo 1) elaborada pelas professoras e as notas serão somadas às notas dos trabalhos escritos (versão final) que foram entregues na última etapa do TCA.

As adaptações e aprimoramentos relatados pelas professoras orientadoras reforçam o papel de modelador do currículo desempenhado pelos professores tratado por Sacristán (2000) “[...] o novo acaba, na realidade, traduzido pelos constructos e esquemas familiares dos professores, que transferem a proposta dentro de um sistema de ensino que funciona para eles” e revelam o contrapeso que a modelagem curricular dos professores pode representar para o enriquecimento ou empobrecimento das propostas originais. (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Estas ações situam também um processo de reflexão sobre a prática docente, que remete às ideias de Schön (1992) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional a partir das noções de pesquisa e de experimentação na prática, em movimentos de reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros se caracterizam como reativos, separados pelo momento que ocorre, o primeiro durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisitado fora do contexto.

Para Alarcão (1996), a reflexão sobre a ação constitui de uma reconstrução mental retrospectiva da ação no intento de analisá-la. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que contribui para o crescimento do profissional, no aperfeiçoamento de suas práticas docentes e a desenvolver seu autoconhecimento.

Consiste em olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre os acontecimentos, as observações do profissional, quais significados atribuiu e quais outros significados poderá atribuir ao que aconteceu. (SCHÖN, 1992, p. 84).

Os pressupostos de Schön em geral se associam aos de Dewey (1959, p. 9) ao citar a prática reflexiva e/ou professor reflexivo, em dos seus trabalhos o autor afirma que o envolvimento do professor em prática reflexiva implica: abertura de espírito para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; responsabilidade que permite fazer uma análise cuidadosa das consequências de determinada ação e empenho para mobilizar as atitudes anteriores. Finaliza ressaltando que a verdadeira prática reflexiva acontece quando uma pessoa tem um problema real para resolver e passa a investigá-lo a procura da solução.

O processo de reflexão na ação, sobre a ação e para a ação empenhado pelas professoras durante os anos de 2014, 2015 e 2016, nos aproximam ainda de um dos aspectos apontados nos estudos de Almeida e Valente (2016) acerca da efetiva implantação de políticas públicas, ao indicarem para a necessidade de reestruturações no tempo do professor para que ele possa estudar, planejar, assim, reconhecendo a escola não somente como consumidora, mas gestora e geradora de conhecimento, assim como um “espaço de cultura, diálogo, articulação entre o conhecimento local e o global, solidariedade e convivência com a diferença e a democracia” (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 32).

Terminei o meu primeiro dia na escola passando pela sala da CP Amarilis. Relato o quanto foi produtiva a entrevista inicial com as professoras, como fui bem recepcionada por elas e com alegria informo sobre o convite para acompanhar nos próximos dias as apresentações prévias do TCA.

A CP demonstra satisfação e ressalta que a equipe de professores da escola era muito competente e que será muito bom. Eu me despeço, dizendo até amanhã e saio de volta a longa escada e de seus degraus agora repletos de energia e grandes expectativas.

3.2 A BANCA PRÉVIA. VOCÊ GOSTARIA DE PARTICIPAR?

A ideia de retornar à escola me enchia de entusiasmo e agora que o primeiro dia já tinha passado, estava animada com as vivências que iria ter com os professores e alunos.

Cheguei à escola e procurei pela CP Amarílis, comentei sobre minha animação em acompanhar a apresentação prévia dos TCA. Juntamente com ela, subi até a sala dos professores e reencontrei a professora Violeta. Ela me recebeu com um largo sorriso dizendo que ela e a professora Rosa estavam organizando a sala que aconteceria as apresentações.

Eu me ofereci para ajudar na arrumação da sala, Violeta agradeceu e me perguntou se eu gostaria de participar da banca de avaliação dos TCA. Fiquei surpresa e disse que sim perguntando o que eu deveria fazer. Violeta explicou que os alunos iriam apresentar os projetos dos TCA que estão em andamento, que eles já tinham elaborado um trabalho escrito com as informações e pesquisas sobre o tema escolhido.

A apresentação prévia seria principalmente para que as professoras pudessem acompanhar o planejamento das intervenções sociais dos projetos e observar a participação de todos os membros dos grupos, se todos estariam se responsabilizando com as tarefas previstas no TCA.

Assim, o papel da banca de avaliação seria, também, trazer questionamentos e possíveis orientações para o aprimoramento dos TCA e que eu poderia ajudá-los com a minha experiência.

Cheguei à sala e encontrei a Professora Rosa, que também é orientadora dos TCA e não estava no primeiro dia que estive na escola. Eu me apresentei e falei brevemente sobre a pesquisa e da minha disponibilidade em acompanhar as ações relacionadas ao TCA até o final do ano.

Professora Rosa demonstrou interesse pela pesquisa e mencionou que estaria à disposição no que eu precisar. Aproveitei este momento para perguntar sobre as ações realizadas até aquele dia.

Rosa me mostrou alguns trabalhos escritos dos grupos de TCA. Reparei que todos estavam corrigidos e com uma devolutiva da professora no final. Reforçou o que as professoras Violeta e Orquídea tinham relatado no encontro anterior sobre a necessidade percebida, em 2015, dos alunos elaborarem um trabalho escrito de modo

que fosse possível acompanhar o desenvolvimento do TCA, as pesquisas empenhadas e a intervenção pretendida.

A professora Violeta retornou à sala conduzindo os alunos do 8º ano. Após todos se sentarem, ela aproveitou para comunicar aos alunos que eles estavam ali para acompanhar os TCA dos 9º anos, já que no ano que vem eles viverão esta experiência.

Na sala, além das carteiras dos alunos tinham 2 carteiras agrupadas e posicionadas do lado esquerdo para as professoras da banca de avaliação e uma carteira no centro com um *notebook* para apoiar os grupos que tinham alguma apresentação ou vídeo para exibir.

A professora Violeta ficou de apoio, cuidando dos ajustes técnicos e organizando a ordem das apresentações dos grupos. Eu me sentei nas carteiras reservadas à banca de avaliação, juntamente com a professora Rosa. Para esta pesquisa, optou-se por relatar detalhadamente um dos momentos vividos na “banca prévia”, a apresentação do primeiro grupo de TCA.

As apresentações se iniciaram com a professora Violeta pedindo a colaboração do 8º ano, lembrando-os que o ano que vem seriam eles e que precisavam respeitar os grupos e que ao final poderiam comentar, fazer perguntas e sugestões.

Violeta me apresentou aos alunos, como pesquisadora sobre TCA e que estaria ali para ajudar. O primeiro grupo a se apresentar tinha como tema a história da escola Jardim. O grupo introduziu o tema destacando que em 2016 a escola faria 25 anos de sua fundação e por isso o grupo gostaria de celebrar esta data e resgatar a história da escola. Relataram que a escola passou por momentos marcantes ao longo destes anos, como a mudança de prédio em 2012, resultado da fusão de duas EMEF e um período de muita violência na escola, também em 2012, em que aconteceram agressões a funcionários e o que os alunos nomearam como “uma escola com rebeliões”.

O grupo indicou que não encontrou muito material sobre a escola na internet e que por isso iriam realizar entrevistas com funcionários antigos e atuais em busca da visão de cada um sobre as mudanças que a escola passou e iriam solicitar à gestora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola junto à equipe gestora.

A intervenção planejada seria a reforma da quadra da escola, tentaram uma primeira ação de envolvimento da comunidade coletando assinaturas para um abaixo-

assinado, mas não conseguiram o suficiente. Planejavam, então, conversar com um dos vereadores da região em busca de parceria. Tinham como plano B, caso não conseguissem o apoio do vereador, a realização de intervenções na escola, como a pintura de alguns muros, contando com o apoio da professora de Ciências e do professor do Projeto Grafite.

Ao término, Violeta ressaltou aos alunos do Grupo que a banca de avaliação iria levantar questionamentos acerca das temáticas e intervenções propostas, provocar novas reflexões ou mesmo novos caminhos. E os alunos do 8º ano também poderiam fazer perguntas e sugestões.

A professora Rosa parabenizou os alunos e os questionou sobre como iriam organizar as pesquisas realizadas com antigos funcionários. Os alunos indicaram que fariam uma apresentação no final com os relatos e fotos. Perguntou ainda o que eles achariam de fazer um documentário. Os alunos responderam que irão pesquisar melhor, mas que seria uma boa ideia.

As mediações das professoras durante a prévia, juntamente com as devolutivas nos trabalhos escritos, do TCA podem indicar uma ressignificação da prática docente, de gestor da sala de aula para gestor do processo de aprendizagem dos alunos, assim como o clima de cooperação entre professor e alunos, que pode ser decorrente ao trabalho por projetos. Para Hernández (2004) esta é uma das características deste trabalho, em suas palavras:

Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos). Dado que, com frequência, abordam-se questões que também são “novas” para o professor [...] Trabalhar na sala de aula por projetos implica uma mudança de atitude do adulto. Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo. (HERNÁNDEZ, 2004, p. 83)

Neste momento eu levantei a mão e pedi a palavra. Parabenizei os alunos pela temática e reforço a sugestão da professora Rosa e perguntei se eles conheciam o Museu da Pessoa²⁴, digo que é um museu com histórias de pessoas do Brasil inteiro

²⁴ O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo de histórias de vida e tem como objetivo registrar, preservar e transformar em informação histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade. Link <http://www.museudapessoa.net/pt/home> Acesso em dezembro de 2017.

e que permite visitas virtuais. Eles responderam que não conheciam e que iriam acessar posteriormente.

As apresentações da banca prévia se seguiram e, ao longo de dois dias, acompanhei 11 TCA realizados pelas três turmas dos 9ºanos da escola Jardim. Dentre os aspectos observados, um se sobressaiu: o quanto as temáticas tratadas e as intervenções planejadas em cada projeto se aproximavam com as orientações previstas na proposta curricular da SME.

De acordo com as Notas Técnicas sobre o Documento de Referência do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo:

O Ciclo Autoral, que se refere ao trabalho do 7º ao 9º ano, trabalha, de modo prioritário, mas não exclusivo, a questão da autoria por **meio da aprendizagem por projetos**. É caracterizado pela integrada participação de alunos e professores na construção da aprendizagem e do ensino. São eles **parceiros e atores privilegiados nesta autoria**. A marca forte desta fase é o trabalho sistemático com a atividade em forma de projetos **curriculares comprometidos com a intervenção social**. (SÃO PAULO, 2013b, p. 90, grifo nosso)

O comprometimento com a intervenção social é observado em praticamente todos os projetos, que contavam com ações voltadas para a comunidade escolar, tais como campanhas de conscientização, ações de revitalização e eventos abertos para a comunidade, como descrito no quadro a seguir.

Quadro 6 - Temas e ações de intervenção dos Projetos de TCA da Escola Jardim

Temas dos projetos	Ação de intervenção realizada.
Drogas e os jovens	Painel na escola com os efeitos das drogas no organismo das pessoas, além de panfletagem com todos da escola.
História da escola	A ideia inicial era a reforma da quadra, tentaram o apoio de um vereador da região, mas não foi possível. Então a proposta foi a realização de ações de revitalização da escola, como grafites nos muros. Além de apresentar o resultado das pesquisas para a comunidade em celebração aos 25 anos da escola sobre o levantamento da história com entrevistas e depoimentos.
Corrupção na escola	<i>Blog</i> com dados da pesquisa e conteúdos relativos ao tema.
Desperdício de alimentos	Campanha de conscientização durante os intervalos tanto no horário das aulas como no contra turno com os alunos de outros anos.
Desperdício de Recursos Naturais	Após levantar por toda a escola possíveis situações de desperdício como luzes acesas, água etc. O time realizou reuniões com as gestoras da escola para apresentarem estes dados e pensarem juntos soluções. Além de realizar palestras com os alunos do ensino fundamental 1 para a conscientização.
Machismo	Evento com palestras para os colegas, com apresentação de um vídeo com o depoimento de uma mulher da comunidade relatando violência doméstica.
Os três poderes – política no Brasil	Criação e divulgação de um site com as pesquisas realizadas para o TCA, além de outros conteúdos relacionados à política.
Violência contra as mulheres	<i>Blog</i> com os dados da pesquisa e conteúdos relacionados ao tema.
Preconceito	Campanha virtual através da divulgação de um vídeo criado pelos alunos no <i>Youtube</i> .
Meio ambiente na Periferia	Revitalização da praça vizinha à escola, com a realização de um evento artístico convidando toda a comunidade escolar.
<i>Bullying</i>	Campanha de elogios com a criação de um painel em que as pessoas pudessem deixar seus elogios.

Fonte: a autora.

O entrelaçar dos estudos acerca do trabalho com projetos de Hernández (2004) e o TCA revela que o trabalho com projetos não se limita a uma questão de ensino e aprendizagem. Os projetos não podem se separar de um sistema social em processo

de mudança que teriam os seguintes eixos: a) uma visão política que seria aprender a tomar decisões e assumir responsabilidades, b) uma visão educativa, considerando a escola como parte de uma comunidade onde os indivíduos aprendem com os outros, c) uma visão curricular, se configurando num currículo integrado de base que é resultado de um diálogo permanente com a realidade e as mudanças sociais e d) uma visão de conhecimento, em que desperte o interesse em aprender dentro e fora da escola ao longo da vida. (HERNÁNDEZ, 2004).

Tais pontos vão ao encontro da proposta do Trabalho Colaborativo de Autoria desenvolvido pelos alunos no Ciclo Autoral, no Plano de Navegação do Autor Professor construído pela SME expressa que:

Nesse sentido, os saberes acumulados culturalmente podem ser estudados numa situação de aprendizagem onde os alunos aprendam a reconhecer o outro, a colocar o conhecimento culturalmente aprendido em favor da vida, participando socialmente. Isso é possível dentro de uma compreensão de que a educação é uma forma de Intervenção no Mundo – Paulo Freire 1996. (SÃO PAULO, 2014i, pp. 56-58)

Paulo Freire (1996), autor citado pela SME em materiais que subsidiam o trabalho com o TCA, sustenta a ideia da educação enquanto ferramenta de transformação, bem como as relações entre educação para a democracia e a cidadania. De fato, os temas e ações propostas, pelos TCA dos alunos pontuam intervenções que podem indicar o caminho para uma educação para a transformação social.

Outra evidencia está nas aproximações com o Plano de Navegação do Autor Aluno ao mencionar que o destino dos TCA “não é o arquivo escolar nem o fundo empoeirado das gavetas. Sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação de mundo e a possibilidade de participação nele. (SÃO PAULO, 2014h, p. 11). Também no material orientador do Autor Professor, ao trazer as bases conceituais do Ciclo Autoral:

O foco da educação deve estar em criar situações de aprendizagem nas quais os alunos sejam desafiados a pensar em questões reais de desenvolvimento humano e planetário, que saibam manejar bem as linguagens (oral e escrita, matemática, científica, artística, tecnológica, midiática) **para dizerem por si, sendo cidadãos ativos na construção de uma qualidade de vida mais justa e melhor para todos.** (SÃO PAULO, 2014i, p. 15, grifo nosso)

As reflexões realizadas após a vivência dos dois dias como membro da banca prévia reforçaram os questionamentos e a curiosidade investigativa de compreender o processo de implantação da reforma curricular.

Perguntei à Coordenadora Amarílis no final da visita, no segundo dia de Banca Prévia, se eu poderia ter acesso ao PPP da escola. Amarílis indicou que estava disponível no site da SME e que lá encontraria de todas as escolas da rede.

Agradei a receptividade e generosidade em compartilhar comigo as informações e ressaltei que combinei com as professoras orientadoras de TCA que retornaria em duas semanas para acompanhar a intervenção planejada pelo grupo “Meio Ambiente nas periferias” que seria um evento na praça e para as apresentações finais dos TCA.

Indiquei que encaminharia por *e-mail* para Amarílis um cronograma com as datas e ações previstas para o desenvolvimento da pesquisa na escola para os próximos dois meses e meio.

3.2.1 Projeto Político Pedagógico da escola jardim

A busca pelo Projeto Político Pedagógico da escola Jardim me levou a uma página da SME que constava uma publicação²⁵ de 01/10/2015, que explicitava que o PPP é o “documento elaborado por cada unidade escolar que traduz convicções, define a identidade e indica o caminho a seguir.”

Destacava que o PPP é o norteador da ação educativa e é responsabilidade de cada escola elaborá-lo, de acordo com a realidade que está inserida, a legislação e diretrizes em vigor.

A elaboração do PPP é um trabalho coletivo que envolve a participação de toda a comunidade educativa, prevê objetivos, metas e prioridades centradas nos alunos, visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Na mesma página encontrava-se um *link* para acessar os Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas da SME, separadas por Diretoria de Ensino.

²⁵Disponível no link <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Projeto-Politico-Pedagogico> Acesso em dezembro de 2017.

Comecei a leitura do PPP da Escola Jardim, datado de 2015 e composto por 54 páginas. Está dividido em duas partes: a primeira abrangendo a organização do trabalho pedagógico e a segunda com a organização da escola para aquele ano.

Para esta pesquisa buscou-se uma leitura crítica voltada para os aspectos presentes na primeira parte, organização do trabalho pedagógico, buscando as aproximações e distanciamentos com a reforma curricular do Programa Mais Educação São Paulo

O tópico “Proposta Pedagógica” afirma que a proposta pedagógica da escola Jardim possui dois importantes norteadores - a Lei (e demais documentos oficiais) e alguns teóricos importantes para a Educação.

As leis e documentos oficiais se referem à Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Constam ainda os documentos orientadores do Programa Mais Educação São Paulo, os documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem e o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI).

Alguns teóricos são mencionados no documento como sustentação teórica ao PPP: Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Devido à obra vasta destes autores, o documento salienta alguns aspectos de suas teorias que a escola busca inserir na prática pedagógica:

Jean Piaget: o desenvolvimento da autonomia moral e a construção de um ambiente sócio- moral (sanções de reciprocidade na resolução de conflitos); Lev Vygotsky: a teoria da zona de desenvolvimento proximal (sobretudo suas contribuições sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual); Henri Wallon: a educação integral, onde os aspectos cognitivos, afetivo, moral, social e motor têm igual importância.

Paulo Freire: a educação para o pensar, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica, a necessidade da formação continuada (“inacabamento” do ser humano), o protagonismo do estudante, a participação da comunidade na escola, a gestão democrática e participativa. (PPP ESCOLA JARDIM, 2015, p. 8)

A composição do PPP da escola Jardim nos remete aos estudos de Veiga (2001) ao tratar que escola é entendida como espaço-tempo de articulação entre o

instituído que são as leis, normas, regras e o instituinte que corresponde aos métodos, a história, o conjunto de profissionais e alunos, o currículo e a finalidade social da escola. E que o desafio está em articular estas duas dimensões dentro do processo de construção do PPP.

Gadotti (2000, p.16) nos orienta que “um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. [...] um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte”.

Desta forma, os Projetos Políticos Pedagógicos têm como ponto de partida as orientações oficiais e são recriados e ressignificados conforme as necessidades de cada escola, para assim poder abarcar especificidades culturais, ideológicas, históricas, políticas da escola.

Freire, (1996) e Veiga (2001) destacam que o PPP resulta também da articulação das concepções que a escola tem sobre o mundo, a educação e os processos de ensino e aprendizagem e de alguma forma também apontaria para um projeto de sociedade, bem como qual ser humano a escola pretende formar. Gadotti (1998) indica que:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 2000, p. 16).

No caso do PPP da escola Jardim, encontrou-se alguns trechos que podem evidenciar qual visão de ser humano está no horizonte deste projeto educativo.

A inclusão de temas políticos e socioculturais no currículo transcende o âmbito das diversas disciplinas. Correspondente a uma prática educativa que torne a escolarização um dos elementos de humanização dos nossos educandos. Assim, o Ensino Fundamental tem por objetivo incentivar vivências de valores essenciais para a formação humana, com base em um trabalho de conscientização, mostrando aos nossos alunos que essa aprendizagem ganha sentido quando nos capacita para a ação, na forma de: ética, diversidade cultural; etnia; meio-ambiente; saúde; gênero, diversidade e orientação sexual; trabalho e consumo; temas da realidade local. (PPP ESCOLA JARDIM, 2015, p.7.)

Ao conceituar criança e adolescente, o projeto da escola afirma que estes “são sujeitos competentes e de direitos, autores de sua aprendizagem”. Em consonância

com a premissa maior das propostas do Programa Mais Educação São Paulo “que é a compreensão da aprendizagem como direito humano.” (SÃO PAULO, 2013a, p.12)

O conceito direitos de aprendizagem é tratado na Nota Técnica nº 4 e se pauta no que é expresso no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental, elaborado Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF) da Secretaria de Educação Básica do MEC, que define os direitos de aprendizagem dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, mais conhecido como ciclo de alfabetização. (SÃO PAULO, 2013a, p.70).

Já os conceitos de autor aluno e autoria, que são fundantes do 3º Ciclo estabelecido na reforma curricular, o Ciclo Autoral, encontram-se em diversos trechos dos documentos orientadores elaborados pela SME no período de implantação. No material Plano de Navegação do Autor Aluno autoria é definido:

A palavra autoria se refere a autor e significa aquele que cria. Segundo o dicionário online de Português, chamar à autoria significa “invocar a responsabilidade de”. Essa é a principal característica do Ciclo Autoral, criar condições para que você possa, a partir do que estuda na escola e do que aprende na vida, **pensar e propor projetos para melhorar uma realidade, perto de você ou em qualquer parte do mundo.** (SÃO PAULO, 2014h, p.7, grifo nosso)

O mesmo é encontrado no material Plano de Navegação do Autor Professor expressando que o objetivo da formação dos anos do ensino fundamental deixava de ter como foco central o resultado nas avaliações externas e focava na busca pela qualidade para a formação do autor aluno, “ampliando a expectativa de produção de conhecimento **capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas** locais e globais reais como objeto de estudo e qualidade da formação.” (SÃO PAULO, 2014i, p. 7, grifo nosso).

Desta forma, o desafio posto é garantir esse direito, ou seja, construir no cotidiano do sistema educacional condições para que o estudante possa então ser o autor aluno que possa, então, expressar suas escolhas e exercerem sua cidadania, em qualquer situação social. (SÃO PAULO, 2014h, p. 76)

Tais conceitos, são retomados no PPP da escola Jardim, na busca da articulação teoria e prática e o ideal de um projeto educativo em favor do desenvolvimento alunos que possam ler criticamente sua realidade e possa propor intervenções, explicitado no tópico “Processos de Ensino e Aprendizagem”:

Os conteúdos de ensino que a escola utiliza devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia. A ação educacional deve propiciar ao aluno a construção de perspectiva de uma vida melhor para si, para sua família e para a sociedade. (PPP ESCOLA JARDIM, 2015, p. 10)

No trecho acima, o PPP da Escola Jardim resgata um conceito de Paulo Freire (1992), acerca da importância do ato de ler, que versa sobre a compreensão crítica do ato de ler para leitura do mundo que precede a leitura escrita:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1992, p. 19)

Destaca-se do PPP da Escola Jardim, mais um exemplo das intenções de construir um projeto educativo que reconhece os alunos como sujeitos competentes e de direitos, autores de sua aprendizagem, leitores críticos de mundo e transformadores da sua realidade social. Neste sentido, o PPP retoma a LDB atrelada às diretrizes próprias do projeto educativo da escola, evidenciando parte do processo de construção do PPP mencionado anteriormente, em que se articula o instituído e o instituinte:

A LDB 9.394/96 tem na cidadania seu eixo orientador e se compromete com valores e conhecimentos que viabilizam a participação efetiva do aluno na vida social; em função disso, são três nossas diretrizes de ensino: - posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente; - tratamento de valores como conceitos reais, inseridos no contexto do cotidiano; - inclusão dessas perspectivas no ensino dos diversos conteúdos escolares. (PPP ESCOLA JARDIM, 2015, p. 6)

Ao longo da leitura crítica do PPP da Escola Jardim foi possível identificar aproximações entre suas intenções, conceitos e autores de referência teórica e as bases conceituais dos documentos elaborados pela SME que subsidiaram a implantação da reforma curricular prevista no programa Mais Educação.

Evidencia-se o congruência das intenções tanto da proposta de reforma curricular prevista no programa Mais Educação São Paulo e como o que é anunciado

no PPP da Escola Jardim, ou seja, o instituído afetando o instituinte e vice-versa. O que pode ser evidenciado na fala da CP Amarilis, ao tratar do tempo para a construção da reorganização curricular e o tempo de construção do projeto educativo da escola.

Na verdade, o discurso da gestão Haddad, é um discurso muito democrático. Várias das ações foram democráticas, sim. Mas existe uma questão que é o tempo escolar, que ele é diferente do tempo do gestor público. Uma escola que está constantemente em movimento, onde você está construindo um projeto político-pedagógico, depois está organizando projetos, é uma escola que não respira nesse momento em que essa consulta foi feita. Então, o que cabia a nós era fazer algumas emendas, alguns ajustes. (CP AMARÍLIS, 2016)

Entretanto, há de se compreender que pode haver limites para o que se conceitua e idealiza em documentos oficiais e o que se vive na prática. Severino (1998) argumenta para os efeitos que a intersubjetividade humana pode provocar ao construir um projeto educativo, que se diz dialógico, como é o caso do PPP:

Com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, as intervenções da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. Mas a experiência subjetiva é também uma riquíssima experiência de ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando assim, constantemente, comprometer a sua própria atividade. Não sem razão, pois, o exercício da prática educativa exige, da parte dos educadores, uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização de sua atividade, seja ela desenvolvida na sala de aula ou em qualquer outra instância do plano macrossocial do sistema de educação da sociedade (SEVERINO, 1998, p. 86)

Assim, esta pesquisa seguiu buscando construir uma visão do processo de implantação vivenciado nos anos anteriores, 2014 e 2015 e vivido no momento presente deste estudo. Sigo compondo olhares. Agora para a apresentação final dos TCA na escola, tratada no item a seguir.

3.3 A APRESENTAÇÃO FINAL: PARTILHAR SABERES E CONSTRUIR NOVAS APRENDIZAGENS

Continuei as visitas à Escola Jardim. Acordando bem cedinho, quase madrugada e atravessando a cidade. Agora, com muito mais familiaridade com o bairro, as pessoas e descendo no ponto certo de ônibus, onde a distância da escola era bem menor.

Estava combinado com as professoras orientadoras de TCA Violeta e Rosa e a CP Amarílis que iria vivenciar a apresentação final dos TCA, novamente como professora da banca de avaliação dos TCA.

Cheguei à escola e fui recebida por Amarílis que me direcionou a sala que aconteceriam as apresentações. Ao subir a escada era nítido que não era uma estranha, os alunos do 9º que passavam me cumprimentavam, bem como os funcionários.

Fui recepcionada pelas Professoras Violeta e Rosa, que encabeçavam esta ação, sendo que Violeta seguia como apoio técnico dos alunos e Rosa novamente como uma das professoras da banca de avaliação. Embora Violeta não estivesse sentada no local reservado para a banca, ela também assumiu seu papel de avaliadora.

3.3.1 A grade de avaliação do TCA

Como eu iria participar da banca de avaliação, Violeta me apresentou uma grade de avaliação dos TCA, e pontuou que esta também foi uma ideia criada por ela e validada pelas outras professoras orientadoras de TCA e pela CP Amarílis. A grade de avaliação do TCA (Anexo 1) é organizada em critérios, que versavam sobre a apresentação oral, organização, a ideia principal do projeto, a pesquisa de laboratório, a pesquisa de campo e a intervenção realizada e, para cada critério e deveria ser atribuída uma nota de 0 a 10.

A avaliação do TCA, segundo a professora Violeta, é considerada como uma nota interdisciplinar e é incorporada às notas finais de todos os componentes curriculares envolvidos na avaliação dos alunos.

Este instrumento foi apresentado aos alunos ao longo do desenvolvimento dos projetos e assumiu um papel de orientador do projeto e contribuiu para que o trabalho do Ciclo Autoral tivesse o caráter de trabalho mais estruturado que as professoras e a Coordenadora Pedagógica relataram.

A grade de avaliação, assim como outros documentos e sistematizações que as professoras orientadoras desenvolveram são entendidos como pontos de aprimoramento e se aproximam do conceito de currículo modelado de Sacristán (2000, p.168) no qual o professor desempenha um papel de interprete ativo, de

mediador entre o currículo estabelecido e os alunos, adequando-o de acordo com as necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural.

A prática docente ganha destaque ainda ao ser marcada pelo trabalho coletivo da equipe de professores em parceria com a CP, que em seus relatos relembrou as decisões tomadas no coletivo:

Foi uma decisão nossa. Então a gente definiu por um **estilo um pouco mais rígido** justamente porque são alunos que a gente precisa explorar esse potencial. Então eles entregam para a gente um **trabalho escrito**, depois eles organizam **Power point**, depois eles **apresentam** para o grupo de professores e depois eles **apresentam para as crianças**, para os adolescentes e para nós, **gestores**, juntos. Então ele é um processo minucioso, que **tem várias etapas**. (CP AMARÍLIS, 2016, grifo nosso)

Sacristán (2000) destaca as contribuições do trabalho coletivo para a modelagem do currículo, já que o processo de mediação do currículo prescrito para a prática real acontece nos grupos e nos indivíduos.

Além disso, a construção de um projeto curricular coerente, focado no desenvolvimento de determinados objetivos e habilidades normalmente dependem de tempo e de múltiplas experiências pedagógicas, envolvendo diferentes professores e áreas curriculares. O autor ressalta que:

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão que talvez a pedagogia e ideologia de controle dominante sobre o professorado e o sistema educativo não consideraram próprios, sequer, dos docentes, mas que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem, sem sombra de dúvida, Tal ampliação para dimensões coletivas dos métodos pedagógicos, do uso de recursos, das formas de organização, da atenção ao aluno e ao grupo, que envolvem mais de um professor, resgatam novos problemas para discutir, sobre os quais recolhe informação e apoio em experiências alheias. (SACRISTÁN, 2000, p. 198)

Violeta orientou-se para o uso da grade avaliação e retoma o meu papel na banca de avaliação de TCA. Eu me preparo e sigo animada para as apresentações finais dos TCA.

3.3.2 Apresentações

As apresentações se deram ao longo de três dias e foi possível acompanhar 11 TCA. Usualmente eu ia à escola às quintas e sextas-feiras o que pode ter coincidido com as ações da escola, embora eu tenha observado um esforço das professoras para que eu pudesse participar destas ações.

As professoras planejavam realizar todas apresentações na mesma semana, quarta, quinta e sexta-feira. Porém, devido aos rumores da adesão dos professores a uma greve geral organizada por sindicatos²⁶ na sexta-feira daquela semana, as professoras optaram pela quarta e quinta-feira de um semana e quinta-feira da próxima semana.

A organização da apresentação final dos TCA foi muito parecida com a realizada na banca prévia. Os alunos dos 7º e 8º anos foram convidados para acompanhar as apresentações.

Violeta, antes do início das apresentações, orientou os alunos para prestarem muita atenção aos trabalhos e elaborarem um relatório que seria entregue para ela no final do dia.

Este relatório seria avaliado e a nota incorporada à avaliação do componente Geografia do qual Violeta era professora. Deveria constar a indicação do nome do trabalho, o tema, intervenção social realizada e outros pontos que eles achassem relevantes.

A banca avaliadora durante as apresentações finais contou com a participação da CP Amarílis e de outros professores da escola em diferentes momentos. Participaram a professora Orquídea, que havia atuado orientando os TCA no ano anterior, a Professora de História, a Professora de Educação Física e a Professora de Inglês (que havia coorientado o grupo “Meio ambiente nas periferias”).

A participação dos professores de outros componentes curriculares da escola nesta etapa do desenvolvimento dos TCA, pode ser um reflexo do que relatou a CP Amarílis, quanto ao desejo de envolver mais a equipe de professores:

²⁶ O objetivo da paralisação era protestar contra retrocessos da agenda do governo Michel Temer, como a PEC 55, a flexibilização das leis trabalhistas e a reforma da Previdência. Link de matéria veiculada na internet <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/11/sindicatos-e-entidades-se-articulam-para-dia-de-paralisacoes-e-geral-dia-11-de-novembro-6041.html>

Agora o desafio que a gente precisa cumprir é envolver toda a equipe docente nesse material produzido pelos alunos. Porque infelizmente, sempre tem um grupo de professores que lidera e esse grupo acaba executando sozinho com os demais alunos e os outros professores perdem muito com isso. Eles perdem porque ali, no TCA, está parte deles também, representada do conhecimento desenvolvido. Então eu acho que a gente precisa envolver todos os profissionais nos próximos TCA. (CP AMARÍLIS, 2016)

Um dos momentos vividos durante a apresentação final dos TCA é detalhado a seguir com a participação do primeiro grupo “Corrupção na escola”.

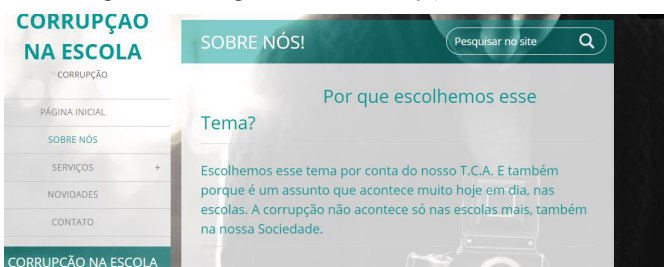
O grupo iniciou se apresentando e indicando que iriam explicar um pouco sobre o trabalho desenvolvido, com o tema “corrupção na escola”. Apoiaram as falas na apresentação em Power point, que trazia no 1º slide algumas perguntas retóricas “Quem nunca se corrompeu ou foi corrompido!? Furar a fila convém? Prejudicar o colega para se dar bem convém?”.

Em seguida deram exemplos sobre o que seriam atos de corrupção no dia-dia da escola. Para compor o trabalho, buscaram pesquisar junto aos alunos dos 7º anos, numa conversa informal, o que estes alunos entendiam sobre o que é corrupção e se eles acreditavam que acontecia na escola.

Para ilustrar, apresentaram o trecho do um vídeo deste encontro com os alunos. Através das respostas, o grupo percebeu que faltava esclarecimento sobre este tema o que reforçou a importância de realizar uma intervenção.

Finalizam relatando a intervenção que realizaram, que foi a elaboração de um *site*. Exibiram no *slide* algumas imagens do *site* e entregaram um papel com o endereço eletrônico convidando a todos para acessar. O *slide* foi reproduzido na figura a seguir.

Figura 7- Blog do time Corrupção na escola.



Fonte: Adaptado do TCA do time Corrupção na Escola.

O Grupo explicou a todos que no site encontrarão informações sobre o que é corrupção, poderiam comentar, dizendo o que acham que é corrupção e como

pensam que poderão acabar com a corrupção. Fizeram também cartazes e colaram em diferentes espaços da escola sobre a origem da corrupção.

O TCA do grupo nos aponta para o trecho do documento orientador Plano de Navegação do Professor Autor ao destacar o uso das diferentes linguagens, entre as quais as tecnológicas e midiáticas para o desenvolvimento dos TCA:

O domínio das linguagens (oral e escrita, matemática, artística, científica, tecnológica e midiática) é meio e condição para o desenvolvimento das atividades. O desafio, portanto, tem sido criar espaços para que os alunos sejam estimulados a se expressar por meio dessas linguagens. (SÃO PAULO, 2014i, p. 19)

Embora o trecho reproduzido sinalize que seja um desafio criar espaços para o uso destas diferentes linguagens, para a escola Jardim, já não se configurava com um desafio. O quadro a seguir descreve o uso das diferentes mídias na elaboração dos TCA de 2016.

Quadro 7 - Ferramentas e/ou estratégias utilizadas nos TCA

Trabalhos Colaborativos de Autoria	Ferramentas e/ou estratégias utilizadas com o uso de tecnologia.				
	Pesquisa em sites	Apresentação em Powerpoint	Uso de vídeos no desenvolvimento do projeto	Criação de sites ou blogs	Outras ferramentas/estratégias
Drogas e os jovens	X	X	X		
História da escola	X	X	X		
Corrupção na escola	X	X	X	X	
Desperdício de alimentos	X	X	X		
Racismo	X	X			
Desperdício de Recursos Naturais	X	X	X		
Machismo	X	X	X		
Os três poderes	X	X	X	X	
Violência contra as mulheres	X	X	X	X	
Preconceito	X	X	X		X Google Docs e curadoria e remixagem de vídeos.

Trabalhos Colaborativos de Autoria	Ferramentas e/ou estratégias utilizadas com o uso de tecnologia.				
	Pesquisa em sites	Apresentação em Powerpoint	Uso de vídeos no desenvolvimento do projeto	Criação de sites ou blogs	Outras ferramentas/estratégias
Meio ambiente dentro das Periferias	X	X	X		
<i>Bullying</i>	X	X	X		

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao final da apresentação do grupo “Corrupção na escola”, a Professora Violeta indicou que a banca de professores iria comentar, trazer perguntas e sugestões, bem como os e expectadores do 7º ano.

A CP Amarílis iniciou parabenizando o grupo e perguntou se o conceito de corrupção estava expresso em algum lugar da intervenção. O grupo respondeu que estava no *site*. Amarílis complementou que estava sentindo falta de conceito e que o grupo se pautou mais em dar exemplos de atos de corrupção. Reforçou a importância de se apresentar um conceito, o que seria corrupção necessariamente, para que as pessoas possam refletir se cometem ações de corrupção ou não.

A CP pediu que o grupo conceituasse corrupção para todos naquele momento. O grupo respondeu se pautando em uma definição disponível no *site* que construíram. As intervenções de Amarílis se aproximam do trecho do documento Plano de Navegação do Professor Autor que orienta:

Os estudantes farão uso de metodologias de pesquisa a partir de temáticas que, além de subsidiarem a apreensão e construção de conhecimentos e a significação de conceitos, possibilitarão compreensão da cidadania como participação social e política, o posicionamento de alunos e professores de maneira crítica, responsável e construtiva diante das diferentes situações sociais. (SÃO PAULO, 2014h, p. 11)

Violeta também os parabenizou e, em seguida, questionou se o grupo tinha mais imagens do conteúdo disponível no *site*, o que teria nas outras páginas do *site*. O grupo explicou que a apresentação do conceito e os motivos que levaram o grupo a escolher este tema constavam no site. Violeta pontuou que os professores terão que acessar o *site* para compor a nota.

Amarílis complementou que as observações e sugestões da banca tinham como foco o aprimoramento do trabalho do grupo, já que no próximo ano, os alunos

estarão no Ensino Médio e teriam que elaborar trabalhos mais aprofundados que o TCA.

Realizei, então, minha avaliação. Eu também os parabenizei pelo trabalho, pela construção do *site* e pela escolha do tema, que como o grupo destacou, é de grande relevância. Questionei sobre o *site*, ressaltando que o grupo mencionou que um dos pontos da intervenção era as pessoas acessassem, deixassem comentários, perguntas e gostaria de saber quanto tempo o *site* estava no ar e se o grupo teria ideia da quantidade de acessos.

O grupo indicou que o *site* está no ar há 20 dias e que não tinham muitos recados ou comentários. A CP Amarílis questionou se o grupo divulgou o endereço do site em outros espaços. Responderam que não.

Amarílis explicou que era só um questionamento, pois como o dia de hoje era a abertura oficial do trabalho, seria interessante que o grupo divulgasse para toda a escola e solicitasse que as pessoas acessassem. Ressaltou que ela e os professores iriam acessar o site nos próximos quinze dias para ver qual foi o interesse que causou nos alunos.

3.3.3 Participação dos alunos de outros anos.

Violeta destacou que os TCA também serão divulgados no *blog* da escola. A professora, em seguida, fez um chamamento aos alunos do 7º ano, convidando-os a fazer perguntas, comentários etc. Uma das alunas, então, perguntou como os membros do grupo se sentiam em relação à corrupção praticada na escola, por colegas e amigos, por exemplo.

Responderam que não é uma “coisa legal”, muitas vezes já aconteceram situações com eles. Por exemplo, fazendo um trabalho em grupo e alguém pedir para colocar o nome, sem essa pessoa ter feito nada.

Outro aluno questionou se o grupo já praticou corrupção na escola. Os alunos responderam que sim, dando o exemplo de colar na prova, mas que a partir deste momento, o grupo iria pensar melhor antes praticar qualquer corrupção.

A decisão dos professores em convidar os alunos dos 7º anos e em outros momentos dos 8º anos contribuem para que tenham uma vivência prévia com o TCA,

mas também podem desvelar uma atitude da prática pedagógica, como afirma Hernández (2004):

O docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender. O que se produz na sala de aula, no trabalho do grupo (pois não se deve esquecer que um projeto pode ser abordado por alunos de idades e níveis diferentes) é material de primeira ordem para o desenvolvimento do projeto. (HERNÁNDEZ, 2004, p. 84)

Para o autor esta ação contribui ainda para que os alunos criem atitudes de participação e reconhecimento do outro e “não só se responsabilizem pelo que ‘dizem’, mas também que levem em conta os outros como facilitadores da própria aprendizagem”. (HERNÁNDEZ, 2004, p.84)

O grupo termina agradecendo o apoio das professoras Violeta e Rosa e da CP Amarílis. As apresentações finais dos TCA se seguiram e nos três dias foi possível acompanhar 11 TCA realizados pelas três turmas dos 9ºanos da escola Jardim e alguns aspectos foram marcantes, tais como o envolvimento da CP Amarílis.

3.3.4 A Coordenadora Pedagógica Amarílis.

Durante a apresentação final dos TCA, Amarílis não só participou da banca de avaliação dos trabalhos, trazendo pontos de conquista e de aprimoramentos, como também foi possível identificar o seu apoio na organização das atividades da escola para que as ações relacionadas ao TCA acontecessem, destacando o seu papel como uma articuladora para a implantação do Ciclo Autoral.

Professora Violeta reconheceu o apoio da CP em uma de suas falas “Nós temos muito apoio da Coordenação, como você pode acompanhar, ela estava presente na banca e na intervenção na praça. A CP é muito presente.”.

Almeida e Placo (2001) apontam que o trabalho do Coordenador Pedagógico poderá assumir três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Sobre a dimensão articuladora, as autoras estabelecem que:

Para a superação das necessidades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta. (ALMEIDA; PLACCO, 2001, p. 18)

Em uma das falas da CP Amarílis foi possível evidenciar, mais uma vez, seu papel como articuladora:

Eu percebo o quanto que esse grupo de professores cresceu com esse fazer. A gestão buscou acompanhar, dentro da possibilidade, as discussões, assembleias que nós tivemos com os alunos para que eles definissem os temas E os professores retornavam para a gente. Por exemplo o 9º ano não estava respondendo ao esperado, e os professores queriam fazer de outro jeito. Então, eu acho que na verdade o meu **papel fundamental foi garantir esse processo democrático, essa ambientação dos professores, a disponibilização de materiais.** (CP AMARÍLIS, 2016, grifo nosso)

Foi possível também encontrar aproximações do trabalho da CP Amarílis com as outras duas dimensões, formadora e transformadora, apontadas por Almeida e Placo (2001).

Para as autoras, a dimensão formadora é estabelecida em especial nos horários de estudo e formação coletiva. Afirmam que é responsabilidade do Coordenador Pedagógico mediar estes processos de formação continuada dos professores.

No decorrer deste estudo, a dimensão formadora ficou menos evidente nas falas das professoras Violeta, Rosa e Orquídea, quando questionadas sobre a realização de alguma formação específica sobre a elaboração do TCA na escola em horário de trabalho coletivo.

Entretanto, a disponibilidade deste espaço-tempo para a formação continuada de professores pode não garantir que sejam efetivamente produtivos, em favor da reflexão sobre a prática e construção de novos saberes, sem o estabelecimento de uma relação de abertura e confiança entre professores e Coordenadores.

O reconhecimento do apoio e a participação da CP Amarílis no desenvolvimento dos TCA, pode evidenciar os esforços para o estabelecimento deste ambiente de abertura, confiança e acolhimento das ideias dos professores. O que pode favorecer que diferentes momentos formativos aconteçam independentemente de serem formalizados pela gestão da escola.

Já a dimensão transformadora do Coordenador Pedagógico de Almeida e Placo (2001) é discutida e ampliada também por Orsolon (2006) ao dizer que o professor coordenador pode ser um dos agentes de transformação da e na escola, para a autora:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2006, p. 20)

Aspectos descritos pela autora podem ser evidenciado na fala da CP Amarílis ao descrever como percebe o processo de desenvolvimento do Ciclo Autoral:

É um processo minucioso, que tem várias etapas. No 7º a gente inicia, rudimentarmente, uma orientação. No 8º fortalece um pouco. Mas este ano (2016), em particular, as professoras que tocaram mais à frente, tiveram um papel fundamental, porque elas ensinaram esses alunos, fortaleceram a oralidade de uma forma que eles estavam muitos seguros no dia da apresentação. Então, no dia a dia, das suas aulas, elas foram trabalhando com seminários, com essa produção de *powerpoints*. E isso foi uma decisão que a gente tomou lá no ano passado e que a gente retomou poucas vezes esse ano e as professoras levaram isso muito a sério. Então eu acho que o resultado dos TCA que a gente teve esse ano, **está muito na mão das professoras que tocaram, muito mais do que na minha como gestora**, porque justamente pelo formato de escola que a rede tem, a **gente inicia uma coisa pequena e cria asas porque as pessoas têm muita liberdade de ação**. (CP AMARÍLIS, 2016, grifo nosso)

O relato de Amarílis potencializa que o estabelecimento de abertura e confiança com sua equipe de professores resultaram na autonomia docente, que a CP chama de “liberdade de ação” e que foi detalhado nos depoimentos das professoras Violeta, Rosa e Orquídea, ao descrever o processo de aprimoramentos que o trabalho com os TCA vivenciado ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016.

O papel de Amarílis como articuladora nos remete ainda aos estudos de Almeida e Valente (2016) ao discutir aspectos que favorecem que políticas públicas gerem mudanças no interior da escola, que apontam o papel fundante da gestão em oportunizar na escola a tomada de decisão compartilhada com a comunidade escolar e com todos os membros da equipe gestora; a construção do projeto pedagógico, resultado do trabalho coletivo na escola e de espaços e tempos de formação e da aprendizagem entre pares e entre todos que fazem parte da vida da instituição, com a participação de especialistas quando necessário. (ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 33).

Terminei minhas visitas durante os três dias de apresentação final dos TCA, com o desejo de compreender melhor os processos de elaboração dos trabalhos, especialmente as motivações para o tema e a proposta de intervenção realizada.

Para isso, no final do último dia de visita, questionei às professoras orientadoras Rosa e Violeta o que elas achavam de eu conversar com alguns grupos. As professoras respondem positivamente e se dispõem a me ajudar organizando os dias para as entrevistas.

Retomei minhas anotações e indiquei quatro grupos: “Meio ambiente na periferia”, “Corrupção na Escola”, “Machismo” e “Preconceito”, combinando com as professoras e a Coordenadora Pedagógica meu retorno para a próxima semana.

3.3.5 TCA: da leitura de mundo à transformação social

As experiências vivenciadas nos dias das apresentações finais dos TCA na escola, despertaram novos questionamentos, em especial por ter observado Trabalhos Colaborativos de Autoria tão marcadamente voltados para temas de relevância social como machismo, corrupção, racismo, preconceito entre outros. Bem como trabalhos com propostas de intervenções que podiam denotar uma consciência de transformação social, algo como o jovem deixar sua marca no mundo.

Além disso, a ideia de pesquisar os TCA dos alunos poderia se configurar como uma oportunidade de analisar o currículo em ação, como apontado por Sacristán (2000, p. 220) de que “a tarefa é elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Apenas através das atividades que são desenvolvidas é possível analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática”.

Estes aspectos me incitaram a resgatar a análise do PPP da escola e levantar as aproximações do projeto educativo pretendido e os preceitos anunciados nos documentos oficiais que abarcaram a reforma curricular do Programa Mais Educação.

Em particular, ambos documentos têm como horizonte a formação do Autor Aluno, sendo aquele jovem que produz conhecimento e é “capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais reais como objeto de estudo e qualidade da formação.”. (SÃO PAULO 2013a, p. 7).

Passei então a buscar elementos para compreender o processo de elaboração do TCA pelos alunos, de modo a evidenciar a etapa de definição do tema, ou seja, a leitura da realidade, mencionada nos documentos oficiais. Assim como, o que motivou a escolha da intervenção proposta, ou seja, a ação transformadora no mundo.

Para isso, combinei, com o apoio das professoras Violeta e Rosa, um encontro para entrevistar os grupos: “Meio ambiente na periferia”, “Corrupção na Escola”, “Machismo” e “Preconceito”, que terão seus principais achados relatados aqui

3.3.5.1 As vozes dos alunos.

Realizei a entrevista por meio de um grupo focal. Após esclarecer alguns aspectos próprios desta estratégia de coleta de dados, trago a questão que poderia suscitar elementos sobre a leitura crítica do mundo realizada pelos jovens.

Pergunto quais caminhos os levaram até o tema.

O grupo 1 “Meio ambiente dentro das periferias destacou que:

Na verdade, a gente ia fazer de um tema totalmente diferente, era machismo. Só que a Professora de Inglês numa das aulas sugeriu um projeto de revitalização da praça aqui do lado da escola. Aí nós ficamos pensando e achamos que o tema era legal e éramos um grupo grande e daria pra fazer o projeto. Aí nós fomos fazer as pesquisas e falamos com um morador do bairro, que cresceu na periferia e faz um trabalho com periferia e tudo mais. Ele deu uma ideia pra gente, do meio ambiente na periferia. E ele é muito fã de um *rapper* chamado Dexter e ele falou da flor de Lotus que é do último CD deste *rapper*. Falou sobre a música e aí a gente viu que realmente era bem legal e a gente quis trabalhar com este tema. Aí pesquisamos sobre a flor de lótus e decidimos usar a imagem dela como uma provocação filosófica dentro do trabalho. (GRUPO MEIO AMBIENTE DENTRO DAS PERIFERIAS, ESCOLA JARDIM, 2016)

Figura 8 - Apresentação do grupo “Meio ambiente dentro das periferias”



Fonte: Elaborado pelo grupo da Escola Jardim “Meio Ambiente dentro das periferias.

Sobre a mesma questão o segundo grupo “Corrupção na escola” relata:

A gente escolheu este tema não por causa da corrupção na escola, mas da política. Só que aí quando falamos com a professora Rosa, a gente não queria que ficasse um assunto assim tão sério, tão cansativo, tão chato. Aí ela disse se a gente não poderia falar da corrupção na escola, por que acontece. Daí foi quando surgiu nossa ideia de falar sobre quando a pessoa cola na prova, de atrapalhar a aula. E também ninguém tinha falado de corrupção no TCA e aí a gente viu que seria uma oportunidade. (GRUPO CORRUPÇÃO NA ESCOLA, ESCOLA JARDIM, 2016)

Os caminhos que levaram os grupos 1 e 2 aos temas meio ambiente dentro das periferias e corrupção na escola denotaram um processo compartilhado de problematização da realidade, envolvendo os professores orientadores de TCA, professores de outros componentes e um morador da comunidade.

De certo que o TCA preza pela autoria, no sentido de que autor é aquele que cria ou invoca a responsabilidade por alguma coisa. Entretanto, o Ciclo Autoral compreende também os processos de autoria compartilhada de alunos, professores e de outros atores da escola, até por também primar pela participação aliada à colaboração. “Aprender de forma compartilhada, superando a ideia de participação concebida como a soma de participações individuais” (SÃO PAULO, 2014i, p. 10).

Ao discutir a problemática do trabalho com projetos, Hernández 2004, p.83) afirma que o projeto de trabalho pode ser definido como um percurso por um tema, que poderá ter partido de uma situação levantada pelos alunos ou pelo professor e que possa favorecer a análise, a interpretação e a crítica. Neste caso, o importante é que o desencadeante contenha uma questão valiosa a ser explorada, ou um caminho que busque estabelecer conexões entre os fenômenos, questionando a ideia de uma versão única da realidade.

Hernández (2004, p.31) argumenta que o trabalho com projetos permite o contraste de fontes e de referências, que poderão subsidiar o desenvolvimento do projeto, que poderá ser na Escola, pelo diálogo pedagógico, de debates, ações e através de intercâmbios no espaço escolar, não necessariamente na aula, e fora dela. Reforça que o trabalho com projetos pode se configurar como convite “para romper” a classe e a organização da Escola por grupos de níveis ou de idade ou com um professor como única fonte para ampliar o horizonte de conhecimento”.

Articulando-se com o que é expresso na Nota técnica nº 7 do documento da SME ao descrever os passos metodológicos para o desenvolvimento conceitual de um projeto:

O passo inicial está na problematização da realidade. Todo projeto nasce de questões significativas. Nasce de questões corajosas, amplas, éticas, humanizadoras, questões de justiça, de criatividade, de democracia, de liberdade. São esperançosas e utópicas. Elas povoam o universo de preocupações de alunos e professores. São questões que tocam a todo o mundo e não só à cidade ou ao país. (SÃO PAULO, 2013a, p. 83)

Tais aspectos são percebidos também no relato do Grupo 3: Machismo ao relatar o que os levou a escolher este tema:

A gente escolheu o tema Machismo porque a gente viu que hoje em dia ainda se vive numa sociedade machista, porém quase ninguém percebe. Quando nós fizemos as entrevistas muitas pessoas disseram que não viam atos de machismo na escola, na rua, em casa. Mas acaba tendo e a pessoa não consegue identificar pela falta de informação sobre o tema. A gente escolheu isso para poder alertar as pessoas, para elas não aceitarem isso. (GRUPO MACHISMO, ESCOLA JARDIM, 2016)

O relato do quarto grupo, explicitam o porquê do tema preconceito:

O preconceito está ao nosso redor, desde sempre e acho que está principalmente nas escolas, sempre tem aquele aluno brincalhão que gosta de brincar bastante e acaba até passando do limite. E isso acontece muito nas escolas e como é um tema bem recorrente, a gente acabou querendo usar ele. Na verdade, a gente ia fazer de outro tema e cada um do time queria falar de um tema, de machismo, do racismo e a gente viu que isso tudo tinha a ver com uma coisa, com o preconceito e a gente pegou esse tema e juntou num trabalho só. (GRUPO PRECONCEITO, ESCOLA JARDIM, 2016)

Os temas dos grupos 3 e 4 se entrelaçam, ao tratar de situações de preconceito contra a mulheres, negros e a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). A urgência e relevância de desenvolver um TCA para tratar destes temas encontra ressonância novamente nos documentos da SME, na nota técnica nº 7 ao estabelecer que:

Os problemas do mundo são econômicos, políticos, culturais e éticos. Mas seu tratamento transcende as políticas imediatas só sendo compreendidos por um tratamento humanista, filosófico e transcultural. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva. (SÃO PAULO, 2013a, pp. 84 – 85)

Freire e Macedo (2013) quando afirmam que o acesso politizado, crítico e consciente ao mundo da palavra oportuniza aos sujeitos o direito de se tornarem participantes da decisão de transformar o mundo, incluindo nele as múltiplas vozes marginalizadas e o/ou silenciadas. Pressupostos que embasam o multiculturalismo, presentes nos currículos pós-críticos.

Pode-se identificar aspectos das teorias pós-críticas na proposta da reorganização curricular prevista no Programa Mais Educação São Paulo da SMESP, pano de fundo desta pesquisa. Neira (2015)²⁷ realiza um estudo buscando apresentar fundamentos que podem indicar a reorganização curricular como alternativa para o trabalho com a diversidade.

Neste sentido, de acordo com Neira (2015, p.18) o TCA pode se configurar como uma oportunidade para que as diferentes culturas possam ser reconhecidas e valorizadas, entretanto, é necessário que se ultrapasse o discurso pedagógico e possa efetivamente incorporar a perspectiva multicultural no currículo que é posto em ação. Para isso, o autor ressalta que além da diversidade e as diferenças serem reconhecidas e valorizadas, elas precisam dialogar entre si.

Pontua, por fim, que “o diálogo é o motor da reorganização do currículo, é pré-condição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior” (SÃO PAULO, 2015a, p. 18).

Freire e Macedo (2013) também contribuem nesta reflexão acerca dos TCA dos grupos ao afirmarem que a educação libertadora deve ser dialógica, problematizadora e reforçar no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo. Assim como, a concepção de uma escola que ensine os alunos a duvidar das certezas, desenvolvendo sujeitos com consciência crítica para compreender a realidade social como um ato histórico, político e não determinista. (FREIRE, MACEDO, p.86, 2013)

Tema tratado também nos documentos orientadores da SME ao indicar que o TCA idealizado como forma de devolutiva à problematização da comunidade local, deve levar em consideração que “a permanência no mundo de forma consciente significa saber intervir e não apenas constatar.” (SÃO PAULO, 2013a, p.37)

²⁷ Texto parte do material elaborado pela DOT/SME parte da publicação 5 A Supervisão Escolar na Rede Municipal de São Paulo: A gestão educacional em uma perspectiva sistêmica, publicado em 2015.

Novamente encontrando aproximações ao PPP da escola, ao descrever em sua proposta pedagógica que o:

Ensino Fundamental tem por objetivo incentivar vivências de valores essenciais para a formação humana, com base em um trabalho de conscientização, mostrando aos nossos alunos que essa aprendizagem ganha sentido quando nos capacita para a ação, na forma de: ética, diversidade cultural; etnia; meio-ambiente; saúde; gênero, diversidade e orientação sexual; trabalho e consumo; temas da realidade local. (PPP ESCOLA JARDIM, 2016)

Passei a investigar, então, junto aos alunos as intervenções pretendidas a partir da leitura dos problemas da realidade, da leitura de mundo. Já havia acompanhado ao longo da pesquisa as propostas de intervenção de todos os grupos de TCA.

O grupo Meio Ambiente dentro das periferias propôs a revitalização de uma praça ao lado da escola, promovendo ações de reparo e limpeza do ambiente. A revitalização incluiu também ações de valorização da praça junto à comunidade, como entrega de panfletos e a realização de um evento cultural na praça com a presença de toda a escola durante o horário de aula.

No dia do evento cultural na praça, os alunos do grupo apresentaram o percurso de construção do TCA, convidaram alguns vizinhos para compartilhar informações sobre a praça e sobre o que acharam da revitalização, também organizaram a apresentação de grupos de danças *hip hop* e batalhas de *rappers* desenvolvidos nos projetos extracurriculares da escola.

Na abertura do evento a fala dos representantes do grupo Meio Ambiente dentro das periferias apontaram para as intenções de intervir na sua realidade:

– “Este evento é uma comemoração à periferia e é uma parte da intervenção que a gente já fez que foi a revitalização da praça “.

Procurei compreender melhor as intenções da escolha dessas ações como intervenção e questiono: Qual a mensagem o grupo pretendia deixar com o TCA?

Para o Grupo:

Para mudar um pouco a visão da periferia, também cuidar da periferia, porque é o nosso ambiente e a gente tem de cuidar do nosso ambiente. A gente tem que ser a própria flor de Lótus. E ver que o meio ambiente não é só um rio a 200 km de distância da gente. O meio ambiente é onde a gente vive. E se a gente não cuidar dele, ninguém vai cuidar. A gente pegou muito apego pela praça que foi revitalizada e se a gente vê alguém sujando já fica bravo. (GRUPO MEIO AMBIENTE DENTRO DAS PERIFERIAS, ESCOLA JARDIM, 2016)

A intervenção realizada pelo grupo Corrupção na escola foi a elaboração de um *site* com informações sobre o assunto, com espaços para as pessoas comentarem, trazerem dúvida ou sugestões. Fizeram também cartazes e colaram em diferentes espaços da escola sobre a origem da corrupção.

Ao questionar sobre qual mensagem pretendida pelo TCA:

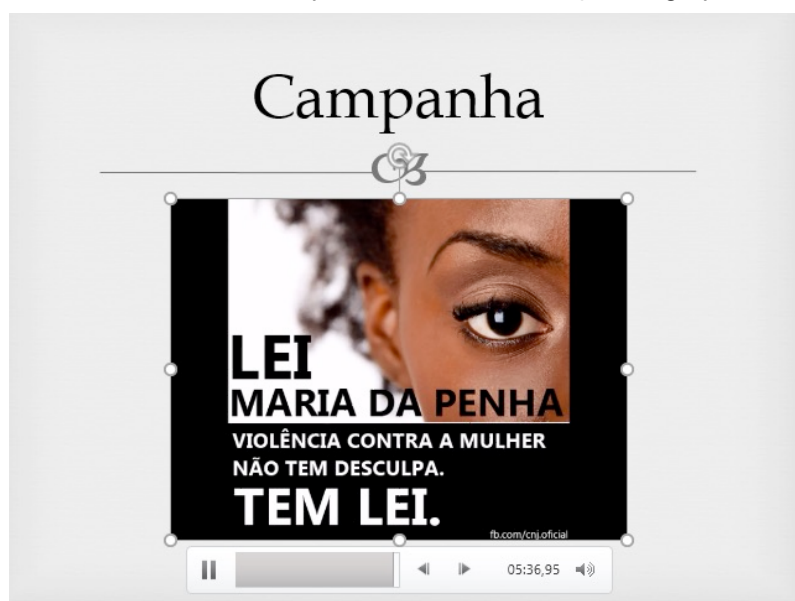
O site foi pra informar as pessoas o que é corrupção e conscientizar as pessoas de que antes de praticarem a corrupção elas possam pensar, será que isso é certo fazer? Será que isso vai me levar a algum lugar? A gente fez o trabalho para gente fazer a diferença. E para que os estudantes do 7º e 8º ano incentivarem também as pessoas a não fazerem corrupção, pois é uma coisa séria e não pode passar despercebido. (GRUPO CORRUPÇÃO NA ESCOLA, ESCOLA JARDIM, 2016)

O grupo Machismo realizou como intervenção palestras para os colegas, com apresentação de um vídeo com o depoimento de uma mulher da comunidade relatando violência doméstica. Sobre a mensagem pretendida, o grupo indicou:

O vídeo com o depoimento da nossa vizinha foi o que mais chamou a atenção das pessoas para a nossa mensagem de que as pessoas não aceitem mais isso. Porque isso ocorre muito aqui na escola, no trabalho ou em casa. E como eu disse as pessoas não percebem. Eu acredito que isso pode acabar, mas depende da gente para que isso acabe. Se a gente ver uma situação de machismo e ficar quieto isso só vai tardar mais. E no nosso trabalho a gente falou também da violência contra as mulheres, então a gente queria despertar nas mulheres para que isso não aconteça, para elas denunciarem na hora, fazer alguma coisa. (GRUPO MACHISMO, ESCOLA JARDIM, 2016)

O Grupo Preconceito teve como sua ação de intervenção a criação de uma campanha de conscientização contra o preconceito através da divulgação de um vídeo no site *Youtube*. O vídeo foi composto a partir da combinação de três vídeos já veiculados sobre os temas racismo, homofobia e machismo e trazia no final os contatos para realizar denúncias. O vídeo está ilustrado a seguir.

Figura 9 - Tela do vídeo da campanha de conscientização do grupo Preconceito



Fonte: Elaborado pelo grupo Preconceito da Escola Jardim

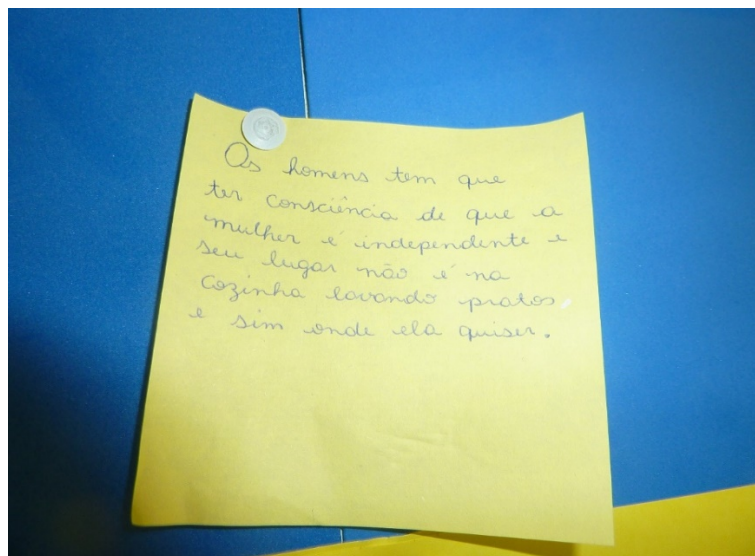
A intervenção do Grupo Preconceito envolveu também uma ação dentro da escola com a criação de um mural com a questão “O que você faria para acabar com o preconceito?” em que todos da comunidade escolar poderiam trazer suas ideias, sem a necessidade de se identificar. Como ilustrado na figura a seguir.

Figura 10 - Apresentação do grupo Preconceito com a reprodução do Mural do TCA.



Fonte: Elaborado pelo grupo Preconceito

Figura 11 - Participação estudante no mural do Grupo Preconceito



Fonte: a autora2

Para o grupo Preconceito a mensagem pretendida com o TCA:

A mensagem era que se você sofre preconceito, você não deve ficar quieto ou esconder de alguém. Se você sofre você tem de denunciar. Independentemente de quem está praticando isso com você. A gente sabe que as pessoas têm medo de contar, medo da reação dos familiares, por exemplo. Mostrar para as pessoas que isso é errado e uma hora pode acontecer com você. (GRUPO PRECONCEITO, ESCOLA JARDIM, 2016)

Pode-se depreender das falas dos alunos que as escolhas das intervenções realizadas nos TCA buscaram a conscientização das pessoas frente aos problemas levantados. Como descrito no recorte específico de cada fala dos grupos:

[...] conscientizar as pessoas de que antes de praticarem a corrupção elas possam pensar, será que isso é certo fazer? [...] (GRUPO CORRUPÇÃO NA ESCOLA, ESCOLA JARDIM, 2016)

[...] para mudar um pouco a visão da periferia [...] (GRUPO MEIO AMBIENTE DENTRO DAS PERIFERIAS, ESCOLA JARDIM, 2016)

[...] A gente queria despertar nas mulheres para que isso não aconteça, para elas denunciarem na hora, fazer alguma coisa. [...] (GRUPO MACHISMO, ESCOLA JARDIM, 2016)

[...] A mensagem era que se você sofre preconceito, você não deve ficar quieto ou esconder de alguém. [...] (GRUPO PRECONCEITO, ESCOLA JARDIM, 2016)

A conscientização, então, pode ser encontrada em dois movimentos, um observado nas ações dos alunos ao elaborar o TCA, da problematização da realidade

(leitura de mundo) e outro como parte da realização de intervenções sociais (transformação do mundo).

O processo de formação da consciência crítica frente aos problemas da realidade, se aproxima ao tratado por Freire como consciência transitivo-crítica, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas voltada para a responsabilidade social e política. (FREIRE, 1967, p. 60). Para o autor, neste processo, os sujeitos se reconhecem no e com o mundo e ao transformarem o mundo por meio de suas práticas, transformam também a si mesmos.

O conscientizar e a conscientização das pessoas pretendidas pelos alunos nas intervenções podem se aproximar mais de um processo de sensibilização, uma vez que ações como o mural, vídeo, site, palestras, panfletos e o evento cultural na praça podem mobilizar a emoção de quem assiste, lê, participa etc. Esta sensibilização poderá representar o primeiro passo para despertar a consciência dos sujeitos para aquele determinado problema e/ou situação.

Desta forma, os TCA analisados, assim como os depoimentos dos alunos professores e a CP, trazem elementos que podem evidenciar que no ano de 2016 o Ciclo Autoral desenvolvido na Escola Jardim se aproximou do objetivo de formar o autor aluno, caracterizado como um jovem que produz conhecimento e é “capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais reais como objeto de estudo e qualidade da formação.” (SÃO PAULO, 2014i, p. 7).

3.3.5.2 O Autor Aluno: as aprendizagens.

As falas e os TCA nos revelam o papel autoral desempenhado na realização do TCA. Estes alunos demonstraram ler criticamente o mundo, escreveram com suas palavras (em múltiplas linguagens) e buscaram agir para transformar sua realidade. O nos envereda ao que a CP Amarílis apresenta quando questionada sobre “Quem são esses jovens da Escola Jardim?”

Eles são incríveis, eles são criativos, eles são curiosos, eles são inventivos. Eles não perderam as oportunidades que lhes foram oferecidas de aprender. Fizeram pesquisas, montaram murais, fizeram palestras para as crianças, desenvolveram ações com essas crianças e adolescentes, de modo que elas também foram se percebendo importantes nesse processo. Assim como também com os funcionários, eles envolveram funcionários da limpeza, da cozinha, os professores. (CP AMARÍLIS, 2016)

Complementado pela questão “E o jovem autor? O que é para você a autoria dos jovens?”

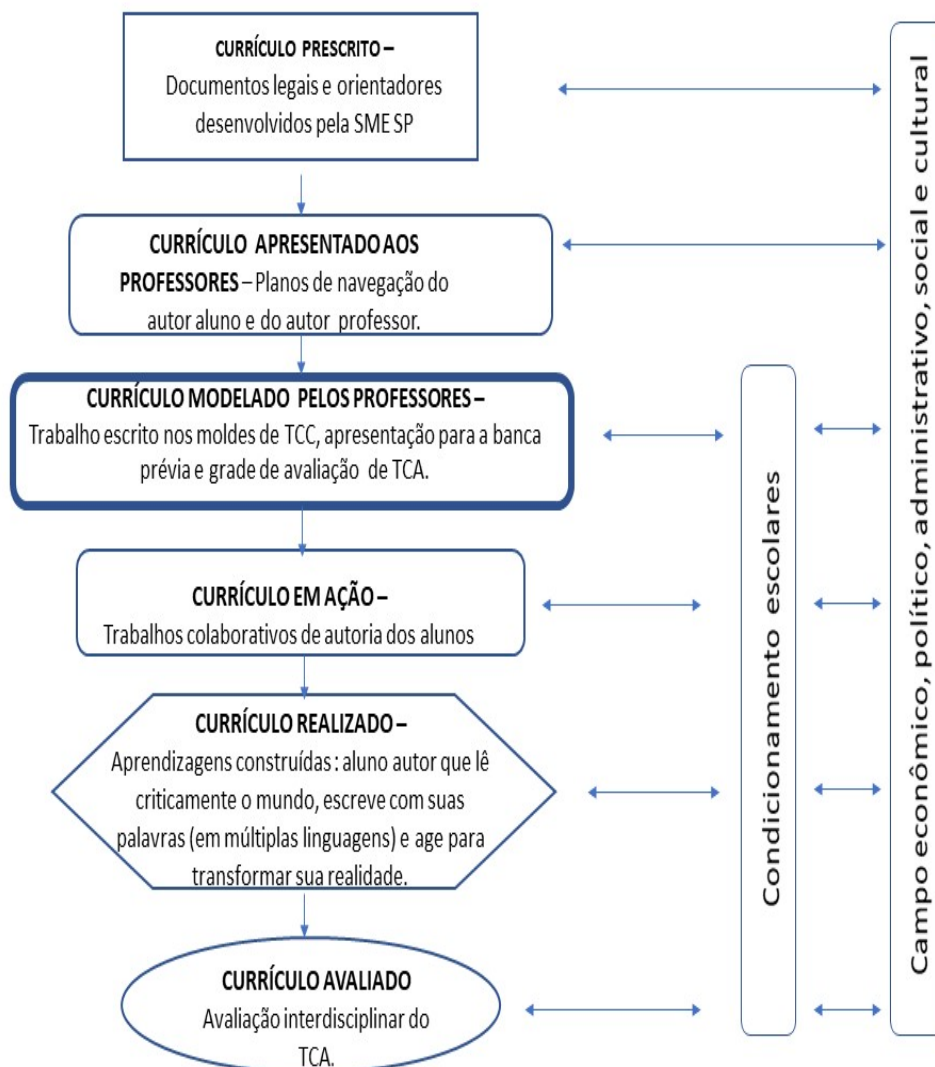
Foi justamente esse movimento de autoria onde eles conseguiram captar o coração e as mentes dos outros adolescentes e crianças. Então, eles vieram, fizeram seus trabalhos, esses trabalhos, todos da escola compreenderam o que estava acontecendo. Eles falaram de temas extremamente polêmicos, temas de suas vivências, eles se expuseram como seres pensantes, convidaram pessoas a participarem disso, se indignaram com posturas avessas ao que estava sendo dito. Então, eles tiveram todo esse movimento e na formatura deles, na colação de grau, nós vimos também a autoria deles: a produção do rap em homenagem ao professor, a produção dos poemas. Tudo o que eles fizeram foi, na verdade, uma evolução, um conjunto de aprendizagens não de um ano, mas um fechamento de nove anos de escola. (CP AMARÍLIS, 2016)

Embora o objetivo desta pesquisa não seja a análise das aprendizagens construídas através do TCA, Amarílis destaca o quanto foi possível identificar nas atitudes dos alunos o conjunto de aprendizagens previstas e realizadas ao longo dos nove anos do percurso escolar.

Alinhando aos pressupostos conceituais assumidos de Sacristán (2000) estas aprendizagens corresponderiam ao currículo realizado, ou seja, os efeitos decorrentes da prática, que podem ser de diferentes dimensões tais como cognitiva, afetivo, social, moral etc.

Assim como identificou-se o conceito de currículo realizado, foi possível identificar as demais fases apontadas pelo autor: currículo prescrito, apresentado aos professores, modelado, em ação e avaliado, através da transposição dos aspectos identificados no processo do desenvolvimento da proposta curricular Ciclo Autoral da escola Jardim e o diagrama de objetivação do currículo elaborado por Sacristán (2000, p 108). Como descrito na figura abaixo.

Figura 12 – Objetivação da proposta ciclo autoral vivenciado pela escola Jardim.



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Sacristán (2000, p 108)

Ressalta-se que embora o currículo avaliado não tenha sido objeto deste estudo, a partir dos relatos das professoras, observou-se que a avaliação do TCA resultaria em uma nota que seria acrescida à média final e que tinha um peso que poderia impactar na aprovação do aluno.

Para além das notas, na perspectiva da CP Amarílis o momento da formatura dos alunos pode se configurar como o conagraçamento de um percurso formativo marcado pelo desenvolvimento do Autor Aluno. A formatura dos alunos s do 9º ano será tratada no próximo tópico.

3.4 FORMATURA. EU TE AMO PROFESSOR E NUNCA ME ESQUECEREI

O convite para a formatura dos alunos partiu das professoras e CP Amarílis, mas, especialmente, da Professora Violeta, que insistiu que aquele seria momento importante da escola e da vida dos alunos e por isso seria enriquecedor também para a pesquisa.

Cheguei à escola que estava toda enfeitada para este momento, o pátio assumira o lugar de um grande salão de festa. Encontrei-me com a Professora Orquídea, conhecida dos momentos vividos durante a pesquisa. Ela estava com o neto, muito sorridente e animada para a cerimônia.

Em seguida encontrei as professoras Rosa e Violeta que estavam envolvidas com os preparativos da cerimônia. Orquídea se ofereceu para ajudar e eu também. Seguimos para o andar de cima onde os alunos estavam aguardando o início.

Auxiliei, com as professoras, os últimos ajustes na beca dos alunos. Muitos alunos me reconheceram e meu tímido oi é respondido com um grande sorriso. A animação dos alunos era tão grande, alguns cantavam, dançavam, tiravam *selfies*. Uma grande festa.

Violeta, então, me disse que ela e os alunos tinham decidido que se eu comparecesse na formatura eu iria fazer parte dos professores convidados. Fiquei, então, muito surpresa e feliz, já que não participava de algo assim desde que saí da escola pública em 2008.

Eu e Orquídea nos sentamos no lugar preparado para os professores convidados e aguardamos o início da cerimônia. Neste momento reencontro a CP Amarílis e outros professores. Sentávamos bem em frente a uma mesa de honra em que a equipe gestora e os professores paraninfos das turmas se sentariam. O lado direito estava reservado aos alunos formandos e o esquerdo para as famílias e convidados.

A cerimônia se iniciou com a fala da diretora da escola e com a execução do Hino Nacional. Em seguida os alunos foram convidados a entrar no salão.

Ao som de uma música muito animada, os formandos, alunos do 9º ano da Escola Jardim entraram no salão e foram recebidos com muita festa.

Os alunos iniciaram seus discursos em forma de poemas escritos por eles em homenagem aos pais, aos professores, a Coordenadora Pedagógica e aos próprios formandos.

Agradeceram aos pais pelo apoio. Agradecem à CP “pelos momentos incríveis ao longo destes anos, por compartilhar conosco um pouco da sua sabedoria e alegria e pelas broncas”.

A homenagem aos professores foi através de uma música, um *rap* escrito pelos alunos, com o apoio dos professores. Um dos alunos foi à frente cantar o *rap*, acompanhado pelos colegas na hora do refrão “Eu te amo professor e nunca me esquecerei, tudo que me ensinou pra minha vida levarei”. A letra da música na íntegra está reproduzida a seguir.

Eu te amo professor e nunca me esquecerei
 Tudo que me ensinou pra minha vida levarei
 Então, nós estamos em um mundo cheio de opressores
 Mas nós devemos nossa vida aos professores
 Você chegou aqui querendo passar a visão
 e eu cheio de brincadeiras e não prestei a atenção
 Mas você plantou em nossas cabeças intervenções
 E hoje dissemos que nós somos campeões.
 Mas eu aproveitei o momento que passei contigo
 Você só não me ensinou como também foi meu amigo
 E eu sempre peço a Deus pra te abençoar
 o Senhor é meu pastor e nada me faltará
 Nós seguimos o caminho em nossas orações
 Pedimos ao nosso Deus que te desse proteção
 e você chegou aqui só pra me ensinar
 na escola desafios temos que superar,
 Mas a prioridade tem que ser do professor
 porque sem ele não teremos um doutor
 E o professor tem que ser bem recompensado
 garantias asseguradas pra um futuro promissor
 Porque na escola eu tenho que ser mutual
 e se parar pra pensar ensinar não é fácil
 Eu te amo professor e nunca me esquecerei
 tudo que me ensinou pra minha vida levarei.
 (ALUNOS DOS 9ºANOS DA ESCOLA
 JARDIM, 2016)

Era evidente o orgulho nos olhares das professoras Violeta, Rosa, Orquídea, da CP Amarílis e de todos os outros professores. E no meu também.

Em seguida houve a entrega do diploma para cada um dos alunos. A cada nome chamado eu não hesitava em procurar ali na plateia pelos pais ou responsáveis. Era tão fascinante ver a alegria dessas pessoas ao estarem formando seus filhos, netos, primos, amigos etc.

Uma dessas famílias me chamou muita atenção, um pai muito emocionado, indo às lágrimas ao ver a filha receber o diploma. Orgulhoso grita o nome da filha. Eu me emocionei e pensei o quanto sou privilegiada por vivenciar um momento daquele.

A cerimônia terminou com um vídeo que apresentava algumas fotos dos momentos marcantes vividos pelos alunos, dentre eles, momentos vividos durante a realização do TCA. A música é contagiante todos se levantaram jogando o capelo para cima. E seguiram para abraçar seus familiares.

Neste momento eu procurei olhar para cada um deles e só conseguia concordar com as palavras da CP Amarilis: “Eles são incríveis”.

3.5 FECHANDO O CADERNO DE CAMPO: SÍNTESE DA ANÁLISE NARRATIVA

A análise narrativa demonstrou o processo de implantação do Ciclo Autoral vivenciado pela escola Jardim, que revelou como os inscritos nos documentos da proposta curricular foram apropriados e objetivados na prática dos professores.

De modo a identificar, pautado em Sacristán (2000, p.108) as fases deste processo, destacando como currículo prescrito os documentos legais que envolveram o Programa Mais Educação São Paulo, seguidos pelo currículo apresentado representados pelos materiais orientadores de TCA Plano de Navegação do Autor Aluno e Autor Professor, o currículo em ação revelados pelos TCA dos alunos, também o currículo realizado que subjaz as aprendizagens consolidadas pelos alunos e por fim o currículo avaliado relacionado as notas atribuídas aos TCA.

Apontou ainda para uma conjunção de aspectos que contribuíram para que o currículo vivenciado na escola Jardim, seja pela prática do currículo modelado pelos professores, seja pelo currículo em ação denotado pelos produtos dos TCA dos alunos, se aproximasse aos objetivos prescritos nos documentos oficiais da proposta do Ciclo Autoral.

Os aspectos relevantes que qualificaram o período de implantação seguem sintetizados a seguir:

a) Os documentos escolares

- A construção do PPP alinhando o projeto da escola e o da SME;

b) A gestão da escola

- A promoção da autonomia docente pela gestão da Escola;

- O estabelecimento de um ambiente colaborativo para a tomada de decisões e para a modelagem curricular;
- A “abertura das portas” da escola para a atividade externa dos alunos, oportunizando o diálogo com a comunidade;
- A organização e a abertura para o uso da infraestrutura de toda a escola para a realização dos projetos de TCA e
- a ação integrada dos professores e da CP.

c) O papel dos professores como mediadores do currículo – currículo modelado

- Resignificação da prática do professor, de gestor da sala de aula para gestor da aprendizagem dos alunos;
- A ação de refletir sobre a prática, a partir de uma postura investigativa, as professoras orientadoras de TCA se debruçavam a cada final de ano para avaliar as ações desenvolvidas no Ciclo Autoral e planejar o ano seguinte;
- A organização das apresentações prévias (Banca Prévia);
- A elaboração da “grade de avaliação” dos TCA;
- O foco nos projetos de intervenção social e
- As expectativas positivas dos professores em relação aos direitos de aprendizagem e a realização dos alunos.

d) Os alunos

- O papel autoral dos alunos, que leem criticamente a realidade, escrevem com suas palavras (em múltiplas linguagens) e agem para transformar sua realidade;
- O engajamento dos alunos, evidenciado pela frequência na escola fora do horário das aulas para reuniões de grupo, elaboração de pesquisas ou uso de laboratórios ou mídias e
- O envolvimento dos alunos de outros anos (7º e 8º) nas apresentações dos TCA com possibilidade de participar, expressar sua voz e se aproximar das atividades de desenvolvimento do TCA;

e) A comunidade

- o envolvimento dos pais, responsáveis, amigos e familiares no desenvolvimento e nas apresentações dos TCA e
- O envolvimento de lideranças comunitárias no desenvolvimento dos TCA.

A figura a seguir procura ilustrar a trajetória de implantação do Ciclo Autoral na escola Jardim.

Figura 13 - Aspectos que qualificaram o período de implantação do TCA na escola Jardim



Fonte: a autora

Sob estes aspectos recai uma dimensão muito maior que é o contexto em que a escola Jardim estava inserida no período de implantação, seu momento histórico, social, econômico e político. Desta forma, não é o objetivo desta pesquisa criar generalizações ou mesmo padrões que possam ser diretamente aplicados em diferentes contextos.

Segundo Angrosino (2009, p. 85) os pesquisadores etnográficos reconhecem o fato de que muito do que fazem, não é em última análise, passível de interna replicação. André (2005) corrobora com esta reflexão ao afirmar que o estudo de caso etnográfico pretende apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso. A autora ressalta que

Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisado. (ANDRÉ, 2005, p. 48)

Sendo assim, esta pesquisa buscou, em consonância com o enfoque etnográfico, enfatizar o processo, ou seja, o processo de implantação do TCA nos anos de 2014, 2015 e no momento atual da realização desta pesquisa em 2016 e não no produto ou resultados. (ANDRÉ, 2005, p.25).

Compreende-se, porém, que esse processo, sobretudo os aspectos aqui sintetizados, podem apontar caminhos para a implantação de projetos de TCA em outras escolas ou mesmo, diferentes projetos e políticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período vivenciado na escola foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e configurou-se como uma experiência, não somente relacionada aos significados socialmente conhecidos como o “ato de experimentar” ou mesmo de ser o “conhecimento das coisas pela prática ou observação”, mas sim, abarcando também a experiência que é tratada por Bondia (2001):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2001, p. 4)

O autor trouxe sustentação para poder compreender os processos vivenciados entre a questão inicial buscada na pesquisa e o trabalho de campo, além de poder refletir acerca do meu papel como pesquisadora. Para Bondia (2001, p. 7) a experiência é construída de um sujeito da experiência que seria “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”.

O objetivo deste estudo foi encontrar respostas para as indagações que deram origem a esta pesquisa, em especial a questão-problema: Quais os caminhos para os professores colocarem em ação o Ciclo Autoral como previsto na reorganização curricular do Programa Mais Educação São Paulo?

Para compreender o processo vivido pela Escola Jardim em face da implantação do Ciclo Autoral o TCA, adentrou-se o cotidiano escolar, apoiado em uma abordagem qualitativa, nos contornos de um estudo de caso etnográfico, sob os pressupostos de André (2005). A pesquisa se deu ao longo de 3 meses de visitas (outubro, novembro e dezembro de 2016) totalizando 12 encontros. Adotou-se o enfoque da observação participante e foram utilizados na coleta de dados observação com registros em caderno de campo, entrevistas semiestruturadas com os

professores orientadores de TCA e professora coordenadora e grupo focal com os alunos.

A questão-problema foi respondida por meio da coleta de dados que resultou em uma trama, apresentada neste trabalho a partir de uma análise narrativa, dividida em cinco momentos, pautados na identificação das ações empenhadas pelos professores na implantação dos TCA ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016, na análise do Projeto Político Pedagógico da escola buscando identificar aproximações com a proposta curricular do Ciclo Autoral e na análise dos TCA elaborados pelos alunos dos 9º anos, suas temáticas e propostas interventivas, buscando aproximações com o previsto nos documentos oficiais.

Ao final, esta análise apontou para os caminhos percorridos pelos professores no processo de implantação do TCA do Ciclo Autoral, como previsto na Reorganização Curricular do Programa Mais Educação São Paulo, bem como aspectos relevantes que qualificaram o período de implantação.

Destacou-se primeiramente a construção do currículo modelado pelos professores como um mediador entre o prescrito e o vivenciado na escola, foi evidenciado pelo processo de avaliar, planejar e replanejar o currículo ao longo dos anos, marcado pela atribuição de sentidos dos professores orientadores de TCA da Escola Jardim. Sendo aqui exemplificado pelas ações empenhadas de ressignificação do desenvolvimento do TCA e a criação de mecanismos como a realização da “banca prévia” e a “grade avaliação dos TCA”.

Seguida pela identificação do Projeto Político Pedagógico da Escola Jardim alinhado aos conceitos fundantes da proposta do Ciclo Autoral. Esse alinhamento ficou evidenciado no texto do documento ao reconhecer os alunos como sujeitos competentes e de direitos, autores de sua aprendizagem, leitores críticos de mundo e transformadores da sua realidade social. O PPP da escola pontua que os alunos “são sujeitos competentes e de direitos, autores de sua aprendizagem”, em consonância com a premissa das propostas do Programa Mais Educação São Paulo, a aprendizagem como direito humano. (SME, 2013a).

Juntamente pelo papel da gestão escolar na implantação deste programa na Escola Jardim, caracterizado pela atuação da CP Amarílis como agente transformadora da e na escola, o que foi evidenciado pelo reconhecimento do apoio pelos professores e a própria participação da CP no desenvolvimento dos TCA. O

relato de Amarílis revelou que o estabelecimento de abertura e confiança com sua equipe de professores resultou na autonomia docente, o que a CP chama de “liberdade de ação”, e que foi detalhado nos depoimentos das professoras Violeta, Rosa e Orquídea, ao descrever o processo de aprimoramentos que o trabalho com os TCA vivenciado ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Acompanhado do papel do aluno enquanto Aluno Autor, que lê criticamente a realidade, escreve com suas palavras (em múltiplas linguagens) e age para transformar sua realidade, observado na análise dos TCA e nos dados coletados nos grupos focais. Além do envolvimento dos alunos de outros anos (7º e 8º) nas apresentações dos TCA com a possibilidade de participar, expressar sua voz e se aproximar das atividades de desenvolvimento do TCA.

Por fim, destacou-se o envolvimento da comunidade no desenvolvimento e nas apresentações dos TCA também é entendido como um aspecto que contribuiu para a implantação do TCA. A análise dos dados revelou a participação de pais, responsáveis, amigos, familiares e lideranças comunitárias em atividades e nas apresentações do TCA.

Evidente que o objetivo desta pesquisa não era criar generalizações ou mesmo padrões que possam ser diretamente aplicados em diferentes contextos, mas sim, buscou-se descrever o processo de implantação do TCA vivenciado pela escola Jardim, a partir do viés assumido pela pesquisadora.

Embora, compreenda-se que esse processo, em especial os aspectos aqui sintetizados, possam apontar caminhos para a implantação de projetos de TCA em outras escolas ou mesmo, diferentes projetos e políticas.

Novas pesquisas poderão ampliar este olhar ao analisar um maior número de escolas, buscando identificar as identidades ou destaques que contribuam com a implantação de políticas públicas no dia a dia da escola.

Este tema não se esgota neste estudo e o fato desta implantação estar em curso, com certeza, poderá gerar novas investigações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. **Currículo e avaliação**: uma articulação necessária – textos e contextos. Recife: Centro Paulo Freire, Bagaço, 2006.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto Editora, Portugal, 1996.
- ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, F. **Inovações na “respublica”** I Mostra Internacional de Cidades e Governos Inovadores, São Paulo, 2016
- _____. **Paulo Freire**. Coleção Folha explica. São Paulo: Publifolha, 2009.
- _____; SILVA, Maria da Graça Moreira. O currículo como direito e a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, pp. 1.233-1.247, maio. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br//index.php/%20curriculum/article/view/20229>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017
- ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J. A. **Políticas de Tecnologia na Educação Brasileira**: Histórico, Lições Aprendidas e Recomendações. Centro de Inovação para Educação Brasileira, 2016. *E-book*. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2017/11/CIEB-Estudos-4-Políticas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2017
- ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante** (Coleção Pesquisa Qualitativa, U. Flick, Coord.). Porto Alegre: Artmed. 2009.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006.
- BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOLÍVAR BOTIA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessado em 24/01/2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 01-42.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998b. p. 115-166.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BURANELLO, L. V. A. **Prática docente e a Resolução de Problemas Matemáticos no contexto de mudança curricular do estado de São Paulo**: utopias e desafios. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2014. 230 p.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina, In MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas/SP. Papirus. 1999. p. 29-42

CARNEIRO, L. **A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no Programa Mais Educação de São Paulo**. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.115 p.

CENSO ESCOLAR 2016. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Acessado em fevereiro de 2017. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, S. F. **Reforma curricular na escola**: análise do processo de implantação da Proposta Curricular no estado de São Paulo - um novo olhar. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. 240 p.

FERNANDES, J. M. M. **A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola**. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. 260 p.

FRANCO, M. G. **A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados**: um direito humano a ser garantido. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 280 p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 5.ed. 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. Coleção: Questões da nossa época. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, L. O. L de. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GOODSON, I. F. Currículo: **Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEITE, E. A. **O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. 160 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.** No. 26. Rio de Janeiro. 2004 p. 100 – 110.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Ed. UFPR, 2001. p. 100-101.

MOREIRA, C.E. Criticidade. IN: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Nunes, P. S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo, 2014.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.R. PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PUGLIESE E. C. **Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional**: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP. Dissertação Mestrado. USP, 2016.187p.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

_____. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. pp. 85-108.

_____. Reformas Educativas. Utopia, retórica e práctica. **Cuadernos de Pedagogia**, Barcelona, n.209, dez.,1992, pp. 62-68.

_____.; GÓMEZ, A. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. **Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Rede Municipal de São Paulo**: Contexto e Perspectivas. São Paulo, 2013a

_____. Mais Educação São Paulo. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Documento de Referência**. São Paulo, 2013b.

_____. **Decreto SME/DOT Nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013. O programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação. São Paulo. 2013c.

_____. Programa de Metas 2013-2016. São Paulo: Diário Oficial da Cidade, 29 de março de 2013. **Um Tempo Novo para São Paulo**: Plano de Governo. São Paulo, 2013d

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. Magistério. **Revista, fevereiro/2014a**. SME/DOT – SP, pp. 14-26.

_____. **Magistério. Revista agosto/2014b**. SME/DOT – SP, pp. 16-31.

_____. **Magistério. Revista, setembro/2014c**. SME/DOT – SP, pp. 54-8.

_____. Secretaria Municipal De Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a implantação.** São Paulo: SME / DOT, 2014d.116p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios 2: Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação para a Aprendizagem.** São Paulo: SME / DOT, 2014e.152p. 2014e

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios 3: CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São.** 2014f. 96p.

_____. **Carta de Apresentação Tá na Rede** 2014g. SME/DOT – SP disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8938.pdf> Acessado em 10 de dezembro de 2017

_____. Secretaria Municipal De Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de Navegação do Autor Aluno:** SME / DOT, 2014h.

_____. Secretaria Municipal De Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de Navegação do Autor Professor:** SME / DOT, 2014i.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria.** Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem do ciclo Interdisciplinar (4º 5º e 6º anos do Ensino Fundamental). São Paulo: SME/DOT-SP, 2015b. Versão Preliminar.

SEVERINO, A J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC.** Ano 27, nº 107, abr./jun. -1998, pp.81-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). **Resolução de problemas nas aulas de matemática**: o recurso problemática. Coleção Mathemateca; v. 6. Porto Alegre: Penso, 2016.

SOUZA, R. B. **Reorganização Curricular e exercício da docência no Ciclo Interdisciplinar**: um estudo de duas escolas da rede municipal de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Unifesp, 2016.

TELLES, J. A. É Pesquisa? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, M. **Knowledge and control**. Nova York: MacMillan, 1981.

YOUNG, M. **O currículo do futuro**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1 – GRADE DE AVALIAÇÃO DOS TCA ELABORADO PELOS PROFESSORES DA ESCOLA JARDIM.

GRUPO DO TCA	APRESENTAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	IDEIA PRINCIPAL	PESQUISA DE LABORATÓRIO	PESQUISA DE CAMPO	INTERVENÇÃO	NOTA – 0 A 10
01	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	
02	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	
03	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	
04	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	
05	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	
06	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	Excelente () Boa () Regular ()	

Fonte: Adaptado equipe de professoras orientadoras de TCA da escola Jardim

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À COORDENADORA PEDAGÓGICA

Dados de identificação

- 1- Há quanto tempo você é coordenadora pedagógica? anos
- 2- Há quantos anos você atua nesta escola? anos
- 3- Qual a sua idade?

Formação e trajetória profissional

- 1- Conte sobre sua formação como gestora?
- 2- Quais são suas atribuições no dia dia da escola?

Sobre a reorganização curricular

1. Você esteve durante o período de reorganização curricular de 2013/2014?
Você Participou das consultas e discussões prévias?
2. Qual foi o seu papel na implantação e gestão da proposta de reorganização curricular?
3. O que você destaca que seu trabalho contribuiu para esse processo de implementação da reorganização curricular?

Sobre o TCA

- 1- Que contribuições seu trabalho teve para a implantação e desenvolvimento do TCA?
- 2- -Qual a sua visão de jovem ou quem é esse jovem da escola Jardim?
- 3- E o jovem autor ou a autoria do jovem?
- 4- - Quais destaques e desafios no trabalho com os TCAS?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS PROFESSORAS ORIENTADORAS DE TCA

Dados de identificação

- 1- Há quanto tempo você é professor/a? anos
- 2- Há quantos anos você atua nesta escola? anos
- 3- Qual a sua idade?
- 4- Sexo (....) F (....) M

Formação e Trajetória profissional

- 5- Qual sua área de Formação?
- 6- Qual a sua jornada na escola? horas
- 7- Como foi seu processo de formação (ênfasis história de vida, experiência etc.)

Uso de tecnologia na sala de aula

- 1- Com surgiu o uso do computador/tecnologias na sua vida profissional e pessoal?
- 2- Você se considera um usuário competente do computador das tecnologias digitais?
- 3- Como vem ocorrendo o uso do computador e das tecnologias digitais na escola? Como alunos e professores veem este uso?
- 4- Os alunos aprendem mais hoje por causa do contato com as tecnologias? O computador e as tecnologias digitais ajudam ou atrapalham o processo educativo?
- 5- Em que momentos você decidiu usar o computador ou as tecnologias digitais na aula?
- 6- Em suas aulas, você consegue utilizar o computador ou tecnologias digitais sem problemas ou ocorrem alguns imprevistos? A que você atribui estes imprevistos?
- 7- Você acha que falta algum conhecimento/habilidade específica para que você utilize eficientemente o computador ou as tecnologias digitais na sua aula?

- 8-** Você troca experiências de uso do computador ou tecnologias digitais com outros professores? Eles colaboram, se isolam, não discutem essas experiências? Quais as atitudes dos professores nessa ocasião?

Sobre o TCA

- 1-** Você esteve durante o período de reorganização curricular de 2013/2014? Participou das consultas e discussões prévias?
- 2-** Como foi o primeiro ano de implementação do Ciclo autoral e do trabalho com os TCA?
- 3-** Houve alguns pontos de aprimoramento ao longo desses anos? Indique quais.
- 4-** Você participou de alguma formação específica para trabalhar com os TCA? Se sim, quantas?
- 5-** Essas formações foram encabeçadas pela Diretoria de Ensino?
- 6-** Houve formações continuadas sobre o trabalho com o TCA durante as reuniões na escola?
- 7-** Ao elaborar os TCA os estudantes utilizam a internet em suas pesquisas? Você os orienta acerca das questões sobre plágio, ética, pesquisa colaborativa, contestação verdades e mentiras na internet?
- 8-** Na sua opinião, ao elaborar o TCA os estudantes são mobilizados a utilizar o computador e as tecnologias digitais?
- 9-** Os seus estudantes conseguem transitar nos ambientes virtuais (por exemplo recebem e-mails, postam comentários, preenchem formulários, questionar e produzir mídias digitais,
- 10-**A que você atribui essas participações dos estudantes? Às atividades desenvolvidas na escola, ao trabalho com os TCA, outros cursos ou vivências fora da escola?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL – ALUNOS DO 9º ANO

Após o procedimento de introdução e orientação sobre o funcionamento do grupo, realizou-se as seguintes perguntas norteadoras:

- 1- Como surgiu a ideia de trabalhar com este tema/problema?
- 2- O que vocês viram no contexto?
- 3- Qual o papel de cada integrante na construção do TCA?
- 4- Qual a diferença entre fazer um TCA e um trabalho em grupo?
- 5- Qual ferramentas tecnológicas foi utilizada?
- 6- Por que escolheram esta ferramenta?
- 7- Qual mensagem vocês queriam deixar com o TCA?