

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Raquel Tegedor Azevedo

**A implementação da reforma do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de
São Paulo: desvendando as intenções**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Raquel Tegedor Azevedo

**A implementação da reforma do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de
São Paulo: desvendando as intenções**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora,
como exigência parcial para obtenção de título
de MESTRE em Educação: História, Política,
Sociedade, pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a
orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio
Giovinazzo Jr.

São Paulo

2024

Banca Examinadora

AGRADECIMENTO

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.675835/2022-00".

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.675835/2022-00"

AGRADECIMENTOS

Quando fui aprovada no processo seletivo para cursar o mestrado, sabia que me dedicaria a trabalho intenso, que teria muitos estudos em busca de novos conhecimentos para auxiliar na pesquisa e na elaboração da dissertação. Por vezes, parece que essa trajetória acadêmica é solitária, entretanto, posso me considerar uma pessoa de muita sorte, porque estive rodeada de pessoas que contribuíram com apoio, companheirismo e incentivo para meu crescimento acadêmico, tornando o meu percurso menos difícil. Sou grata a todos que direta ou indiretamente colaboraram, em especial:

Ao meu orientador, professor Doutor Carlos Giovinazzo Jr, que sempre me incentivou a melhorar, propôs desafios que serviram de motivação para aprimorar meus conhecimentos e de maneira muito educada e cordial realizou todas as intervenções, ponderou críticas e sugestões para que pudesse melhorar meu desempenho. Preciso ressaltar que para além das sessões de orientação é preciso agradecer a oportunidade de tê-lo como professor, pois, tive a honra de participar de aulas que estimularam os estudantes a participar de debates que permeavam temas intensos, sempre referendados e associados aos ideais da teoria crítica.

Ao Prof. Dr. Odair Sass e à Profa. Dra. Renata Weffort, que gentilmente aceitaram o convite para avaliar o trabalho desenvolvido e participar da banca examinadora. Agradeço o olhar atento a cada trecho escrito, bem como todas as sugestões para aprimorar a qualidade do texto.

Aos professores do Programa EHPS, que tive o privilégio de cumprir as disciplinas e sempre de maneira muito gentil acolheram as minhas dúvidas, apresentaram os conteúdos e não pouparam esforços para que todos os alunos participassem de suas aulas.

Aos amigos Rafael Garcia Campos e Vinicius Pereira do Nascimento do EHPS que estiveram comigo nessa trajetória acadêmica em várias disciplinas. Não posso negar que tive o privilégio de conhecer mestrandos e doutorandos maravilhosos, mas esses em especial, estavam sempre por perto, discutindo sobre dúvidas das disciplinas, motivando as diversas maneiras de participação.

À querida Elisabete Adania ou Betinha, conhecida carinhosamente por todos os alunos e professores do EHPS pela competência, carinho, prestatividade, profissionalismo e dedicação que desempenha todos os dias no Programa EHPS.

Gratidão, por todos os momentos que cuidadosamente atendeu as minhas solicitações e esclareceu dúvidas.

Às minhas filhas Heloísa Azevedo Fray Machado e Erica Milena da Silva que estiveram comigo desde o despertar de uma possibilidade de cursar o mestrado até o momento atual. Com muita paciência e afeto, fizeram de tudo para tornar os dias mais difíceis de estudo em momentos de convívio agradáveis e leves. Agradeço a cada palavra de incentivo e preocupação quando percebiam que eu estava atuando no limite das minhas forças. Posso afirmar que foram as minhas fortalezas nos dias difíceis.

Aos meus pais Lourdes e Reynaldo (in memória) que me ensinaram valores e a importância de reconhecer, se dedicar e agradecer. Tenho certeza de que estariam muito felizes e comemorando essa vitória e a concretização desse sonho.

Ao querido companheiro Juarez Bernardino de Oliveira que acreditou no meu potencial e não mediu esforços para me incentivar a passar por todas as etapas de modo a superar as dificuldades para que sempre fizesse o melhor. Agradeço não apenas as palavras de motivação, mas aos estudos, esclarecimentos de dúvidas e leituras compartilhadas que tivemos nos últimos meses.

À amiga Cintia Souza Borges que foi uma das primeiras incentivadoras na concretização desse sonho. O companheirismo perpassou a divulgação do edital do processo seletivo, a participação direta em algumas aulas que prosseguiram por meio de manifestações de preocupações quanto aos cuidados físicos, revisões textuais bastante assertivas, sempre acompanhadas de muito carinho e bom humor.

Às amigas da vida e da Diretoria de Ensino da DER de Itaquaquetuba Andrea Regina Moraes de Oliveira, Andrea Rossi Moraes Charquese e Rosângela Borges da Silva Rodrigues que acompanharam todo o processo e a cada notícia de superação e conquista para obter esse título não pouparam manifestações de carinho e apoio. À Aurenice de Carvalho que no início dessa trajetória ainda trabalhava conosco e todos os dias manifestava seu contentamento e orgulho.

A minha irmã Roseli Tegedor Azevedo que demonstrou preocupação e companheirismo nos momentos que estive ausente em virtude do mestrado e, sempre apresentou uma palavra amiga e de encorajamento.

Aos meus Primos Marineuza da Veiga Cabral e Marcio da Veiga Cabral e minha tia Neuza da Veiga Cabral que estiveram por perto, sempre com palavras de incentivo e carinho, torcendo e comemorando cada vitória e cada etapa vencida para a conquista desse título. Não posso deixar de citar a importância de minha madrinha Neide Azevedo

Ibide e minha prima Vani Azevedo Ibide, que mesmo de longe cuidaram e se preocuparam comigo.

Às amigas e anjos que carregou de tempos longínquos Alessandra Castilho, Cintia Amaro Mariano dos Santos, Elisângela Gomes Pereira da Rocha e Erinete Valente da Silva Marx que, embora não estivessem comigo todos os dias, compreenderam a minha ausência, torceram para que tudo desse certo e demonstraram muito carinho e interesse desse certo.

Por todos os desafios e manifestações de carinho, sou grata a oportunidade de fazer parte do Programa Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que embora tenha verbalizado muitas vezes, hoje preciso deixar registrado que o “curso de mestrado me salvou”, pois em meio à dias difíceis, dediquei todas as minhas energias e estímulos para estudar e fazer o melhor nas aulas e trabalhos solicitados.

AZEVEDO, Raquel T. *A implementação da reforma do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo: desvendando as intenções*

Resumo

Trata-se de dissertação de mestrado que apresenta investigação sobre as implicações causadas no trabalho docente após a reforma do ensino médio implementada na rede pública estadual de São Paulo, com foco na oferta dos Aprofundamentos Curriculares oferecidos em 2022 e 2023, além da concepção de educação oferecida aos jovens estudantes. A análise é feita sob as lentes da primeira geração da teoria crítica representada por Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, a fim de explorar os desdobramentos no trabalho dos professores habilitados para lecionar os componentes curriculares de língua portuguesa. Para tal, foram selecionados e analisados os conteúdos do currículo prescrito vigente até 2020 e do currículo utilizado a partir de 2021, mais especificamente os aprofundamentos curriculares dos itinerários formativos, implementados em 2022 e 2023. Para a consecução da proposta de investigação utilizou-se as seguintes etapas de análise: 1. estudo das matrizes curriculares; 2. levantamento de aprofundamentos curriculares que contemplam a atribuição de aulas aos professores de língua portuguesa; 3. análise das ementas dos aprofundamentos curriculares; 4. exame dos conteúdos e objetos de conhecimentos propostos nas sequências didáticas, dispostas no Material de Apoio dos Aprofundamento Curriculares e 5. cotejamento final dos dados obtidos. Constatou-se que a diminuição de carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica e a organização curricular proposta para os Aprofundamentos Curriculares têm sido utilizados como meios para adaptar os indivíduos aos interesses da sociedade administrada. Verificou-se que o Novo Ensino Médio em São Paulo garantiu o aumento de trabalho docente, pois os conteúdos propostos nos Aprofundamentos Curriculares nem sempre convergem com os adquiridos na formação inicial, bem como que o modelo de formação proposta contribui para a pseudoformação dos estudantes e a consequente desvalorização dos docentes.

Palavras-chave: Ensino Médio; Itinerários Formativos; Aprofundamentos Curriculares; Trabalho Docente.

AZEVEDO, Raquel T. The implementation of the New Secondary Education reform in the São Paulo state public school system: revealing the intentions

This master's thesis presents an investigation into the implications for teaching after the reform of secondary education implemented in the São Paulo state public school system, focusing on the Curricular Enrichment offered in 2022 and 2023, as well as the concept of education offered to young students. The analysis is made through the lens of the first generation of critical theory represented by Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, in order to explore the consequences for the work of teachers qualified to teach Portuguese language curricular components. For this purpose, were selected and analyzed the contents of the prescribed curriculum effective until 2020 and the curriculum used from 2021, more specifically the curricular enrichments of the formative pathways, implemented in 2022 and 2023. The following stages of analysis were used to achieve the research proposal: 1. study of the curricular matrices; 2. mapping of the curricular enrichment that include the allocation of classes to Portuguese language teachers; 3. analysis of the syllabuses of the curricular enrichment; 4. examination of the contents and objects of knowledge proposed in the didactic sequences set out in the Support Material for Curricular Enhancement and 5. final comparison of the data obtained. It was found that this stage of basic education at the reduction in the workload of the curricular components of Basic General Training and the proposed curricular organization for Curricular Deepening have been used to adapt individuals to the interests of the administered Society. Thus, the New Secondary Education in São Paulo has guaranteed an increase in teaching work, since the content proposed in the Curricular Enrichment does not always converge with that acquired in their initial training, as well as the fact that the proposed training model contributes to the pseudo-training of students and the consequent devaluation of teachers.

Keywords: Secondary Education; Formative Pathways; Curricular Enrichment; Teaching Work

SUMÁRIO

Introdução

I	Encontros e desencontros com o ensino médio	16
II	O ensino médio no Brasil.....	20
III	O Novo Ensino Médio em São Paulo.....	21
IV	O trabalho docente e as expectativas da Seduc-SP	25
V	O Novo Ensino Médio e as implicações do trabalho dos professores de língua portuguesa: desvendando as intenções	28
VI	Fontes de pesquisa	31

Capítulo 1

1.	O que o Ensino Médio tem a oferecer?.....	36
1.1	Ensino Médio após promulgação da Lei 13.415/2017.....	41
1.2	A Reforma do ensino médio paulista de 2022	34
1.3	A noção de formação destinada aos jovens do ensino médio	51

Capítulo 2

2.	As implicações da reforma para o trabalho dos professores de língua portuguesa.....	60
2.1	O método e os procedimentos de pesquisa	60
2.2	O que se espera do professor de língua portuguesa	64
2.2.1	Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista	64
2.2.2	Os Aprofundamentos Curriculares	77
2.2.3	As ementas dos Aprofundamentos Curriculares	80
2.2.4	Os objetos de conhecimento e que se espera do trabalho docente de acordo com os MAPPA.....	82

Considerações Finais	103
-----------------------------------	-----

Referências Bibliográficas	108
---	-----

Anexo 1	113
----------------------	-----

Anexo 2	118
----------------------	-----

Anexo 3	123
----------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização curricular do Novo Ensino Médio das escolas estaduais de São Paulo	22
Quadro 2	Organização Curricular para o ensino médio – período diurno/2019	43
Quadro 3	Organização Curricular para o ensino médio – período diurno/2020	45
Quadro 4	Organização Curricular para o ensino médio/2022	47
Quadro 5	Distribuição de oferta das Unidades Curriculares nas três séries do ensino médio	49
Quadro 6	Atividade de leitura proposta no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista.....	73
Quadro 7	Atividade de Oralidade proposta no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista.....	74
Quadro 8	Atividade de Escrita proposta no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista	75
Quadro 9	Atividade de Análise Linguística no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista	76
Quadro 10	CrITÉrios de atribuição descritos na Matriz Curricular	78
Quadro 11	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMÍdia	83
Quadro 12	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: Superar Desafios é de Humanas	86

Quadro 13	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: Liderança e Cidadania ..	87
Quadro 14	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: A Cultura do Solo: do Campo à Cidade.....	89
Quadro 15	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana.....	90
Quadro 16	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: Corpo, Saúde e Linguagem	92
Quadro 17	Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa nos Aprofundamento Curricular: Start! A Hora do desafio.	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Principais Termos utilizados na exposição de motivos	52
Tabela 2	Referências adotadas para o termo professor nos Currículos prescritos utilizados pela rede estadual paulista em 2019 e 2022 respectivamente	68
Tabela 3	Relação de componentes curriculares disponíveis aos professores de língua portuguesa	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização de informações pertinentes a situação de aprendizagem contidas no caderno do professor	71
----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação
CMSP	Centro de Mídias – SP
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CPS	Centro Paula Souza
FGB	Formação Geral Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Itinerário Formativo
MAPPA	Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento
NEM	Novo Ensino Médio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O ensino médio tem sido tema de muitas discussões devido aos baixos índices de desempenho e as altas taxas de abandono escolar. Percebe-se que nas últimas décadas os debates sobre alterações curriculares, reformas e análise de resultados estão presentes em várias esferas: civil, política, econômica e acadêmica. Seguindo essa premissa, representantes dessas esferas, com muita facilidade, se apropriaram das fragilidades dessa etapa da escolaridade obrigatória para incorporar aos seus discursos, sugestões e propostas de mudanças que visam aos interesses do mercado de trabalho. Os discursos apresentados disfarçam as reais intenções quando versam sobre a preocupação em garantir qualidade de educação e favorecer a autonomia para os jovens.

Nessa perspectiva, o conhecimento das propostas de alteração curricular destinadas aos jovens cursistas dessa etapa da educação básica, principalmente, após a publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, suscitou dúvidas quanto às implicações causadas após a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas estaduais de São Paulo, com ênfase a compreender como estava organizado o currículo oficial, principalmente, em relação aos itinerários formativos e, assim, verificar se houve prejuízo no exercício da função docente e analisar se a autonomia e o protagonismo que são propostos aos jovens de fato acontecem ou se apenas remetem ao tom regressivo de outras reformas.

As relações da autora com o ensino médio, no entanto, precedem a atual reforma de 2022 no estado de São Paulo e carregam um longo trajeto de encontros e desencontros. Para compreender as inquietações que surgiram e que culminaram no interesse em pesquisar as intenções e implicações, será preciso conhecer um pouco dos encontros e desencontros da autora com o ensino médio paulista.

I. Encontros e desencontros com o ensino médio

No início dos anos de 1990, havia grande tendência e motivação, principalmente da classe trabalhadora para que os jovens cursassem o ensino médio técnico profissionalizante. Seguindo essa propensão, esta autora, que vivia na periferia da região metropolitana de São Paulo, teve o primeiro contato com essa etapa de ensino na condição

de estudante que, após participar de um processo seletivo, cursou o ensino médio com habilitação para o Magistério¹ e iniciou sua trajetória profissional.

Desde a publicação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, bastava concluir o curso de nível médio técnico em Habilitação para o Ensino do *Magistério*, para ter a permissão de lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino de 1º grau, conforme dispunha o artigo 30 da citada Lei, a saber:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971).

No artigo supracitado, observa-se que não havia menção quanto à educação infantil, pois, nesse momento da história, o Estado tinha o dever de ofertar vagas, entretanto, não havia a obrigatoriedade de matrícula.

Esse cenário que permitia a docência apenas com o curso Magistério perdurou até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quando passou exigir o curso de licenciatura² como requisito para o exercício da docência, como pode-se constatar no artigo 62, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a saber:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como

¹ Habilitação para o Ensino do Magistério conhecido popularmente como Magistério, até os anos de 1990 era curso de nível médio técnico que habilitava o professor para lecionar na educação infantil e no ensino primário do 1º grau. Cabe ressaltar que o curso de 1º grau previa oito séries divididas entre o ensino primário (1ª a 4ª série) e ginásial (5ª a 8ª série), passível de retenção a qualquer série. Com aprovação da Lei nº 9.394/1996, houve o agrupamento do ensino primário e ginásial para compor ensino fundamental (anos iniciais, 1º ao 5º ano e anos finais, 6º ao 9º ano).

² Licenciatura: são cursos de ensino superior que habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. Os cursos de graduação formam profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em 11 de dezembro de 2023.

formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal³ (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, os professores que não possuíam os requisitos apresentados na legislação tiveram dez anos para concluir o curso de licenciatura.

Visando cumprir as determinações legais, após o ingresso no curso de Letras, em meados de 1998, a autora iniciou o trabalho docente com turmas do ensino médio e, nessa época, já era notório o desinteresse, o excesso de ausências e a evasão dos alunos, somados à falta de políticas para promover o acesso e a permanência dos alunos.

Nos anos seguintes, após retornar aos bancos acadêmicos e concluir o curso de Pedagogia, surgiram oportunidades para que a autora desempenhasse várias funções da carreira do magistério como: coordenadora pedagógica, vice-diretora de escola, diretora de escola e professora coordenadora do núcleo pedagógico – PCNP⁴ – de uma Diretoria de Ensino da região metropolitana do estado de São Paulo. Foi exercendo a função de PCNP que aconteceu um novo encontro com o ensino médio e nesse contexto houve a possibilidade de retomar o contato mais analítico quanto aos dados de vulnerabilidade que atingia essa etapa de ensino.

Não obstante, a função de PCNP oportunizou só a observação minuciosa das condições precárias da educação básica⁵, como também contribuiu para conhecer a dinâmica imposta ao ensino médio em diversas escolas que estavam sob jurisdição da diretoria de ensino em que atuava. Como resultado desse processo, além da indignação frente ao descaso, houve a participação em lutas por melhorias na qualidade de ensino e de trabalho docente. Esses movimentos de luta aconteceram por meio da compreensão e

³ O ensino Normal era cursos de especialização para professores primários, de acordo com o artigo 1º da Resolução CEB, nº 02, de 19 de abril de 1999 “O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deveria prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

⁴ PCNP: era o profissional responsável em articular a gestão pedagógica e metodologias proposta pela Seduc-SP nas escolas jurisdicionada à Diretoria de Ensino, visando auxiliar os professores, além de propor e realizar ações de formação continuada. O detalhamento das atribuições inerentes ao exercício de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico estava previsto na Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014. A função passou a ter outra nomenclatura – PEC (Professor Especialista em Currículo) - com a publicação da Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.

⁵ De acordo com o artigo 21 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação escolar está dividida em duas partes: I. Educação Básica que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II. Educação Superior.

do aprofundamento de estudos que versavam sobre concepções teóricas, pedagógicas, e do estudo de textos normativos que contribuíram para a organização e reflexão sobre as práticas docentes e as condições de trabalho.

Prosseguindo no objetivo de compreender a perspectiva de formação destinada aos jovens estudantes, iniciaram-se a busca de informações e a análise de materiais que pudessem auxiliar a compreensão do processo de escolarização e a apreensão de teorias sobre o desenvolvimento cognitivo. No exercício das funções administrativas e, em especial, na função de PCNP, havia preocupação com proposições de estudos que pudessem contribuir para a formação continuada docente, com vistas a subsidiar também a prática e assim incidir na aprendizagem. Nesse período, a autora teve a oportunidade de aprofundar a compreensão quanto à concepção de currículo prescrito proposta aos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, em especial, de língua portuguesa.

Em meio a encontros e desencontros com o ensino médio, em 2016, surgiu a oportunidade de exercer a função de supervisor de ensino, o que apresentou um novo contato com o ensino médio. A laboração de um supervisor de ensino⁶ prevê, entre outras atribuições:

contribuir com a gestão administrativa e pedagógica das unidades escolares da rede estadual de ensino e escolas privadas, por meio de intervenções, formação e auxílio na implementação de ações e estratégias voltadas a melhorar índices de desempenho dos estudantes, sobretudo, das escolas estaduais (SÃO PAULO, 2018).

A trajetória profissional e os conhecimentos advindos de estudos e pesquisas da autora permitiram conhecer, refletir e questionar muitas das implementações de políticas educacionais impostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sobretudo, para a implementação da nova estrutura e do currículo prescrito para o ensino médio, advindo da aprovação da Lei 13.415/2017 e da BNCC⁷. Cabe ressaltar que essa reformulação ficou conhecida entre os educadores como a *Reforma do Ensino Médio*, porém, na rede estadual paulista essa nova reestruturação foi chamada de *Novo Ensino Médio* - NEM.

⁶ A função de supervisor de ensino é regida pela Resolução SE 50, de 8 de agosto de 2018.

⁷ **BNCC**: apresenta as diretrizes curriculares nacionais que devem ser garantidas para a aprendizagem dos estudantes. Tais diretrizes são consideradas essenciais e devem ser contempladas em todas as propostas curriculares utilizadas pelas escolas e sistemas de ensino do Brasil que ofereçam a educação básica, com vistas a garantir a igualdade de aprendizagem a todos os alunos.

Cabe lembrar que a tentativa de universalização do ensino médio, que já fazia parte da educação básica no Brasil desde a década de 1970, ocorreu com a promulgação da Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009, entretanto, apenas com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, essa etapa de ensino passou a ser obrigatória e gratuita, assim, a alteração realizada na LDB passou a compreender a escolaridade inescusável dos 4 aos 17 anos. Depreende-se que, desde 2013, alguns movimentos foram surgindo com a finalidade de melhorar os índices do Ensino Médio, porém eram notórias as divergências. Tais contradições permaneceram após a reforma, que foi aprovada efetivamente em 2017, cabendo a seguir alguns esclarecimentos.

II. O ensino médio no Brasil

No Brasil, ainda é desafiador observar o segmento do ensino médio para além da mera consolidação e do aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental ou do simples preparo para o mundo do trabalho. É primordial compreender que uma das finalidades expressa na Lei 9.394/1996 é facilitar o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, com garantia da compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática e o exercício da cidadania.

É possível afirmar que esse segmento sempre apresentou fragilidades, por isso, há décadas opta-se por alteração de nomenclaturas e de estruturas curriculares. Em geral, tais intervenções são justificadas pelos baixos índices de desempenho dos alunos que são aferidos por meio de avaliações de sistema e pelas altas taxas de reprovação e abandono.

É notório que essa etapa da educação básica atende às demandas impostas pelo interesse dos administradores do capital, no qual se percebe uma forte tendência de cultivar nos jovens anseios trabalhistas pelo trabalho alienado e a necessidade de inserção no mercado de trabalho, como se pode observar pela propositura do componente curricular Projeto de Vida, que valoriza comportamentos reconhecidos como adequados ao mundo do trabalho. Essa demanda não está ligada exclusivamente ao respectivo componente Projeto de Vida, mas também está prevista e imposta de forma direta no texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular – BNCC-, ao expor claramente, que:

[...] Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades

imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465).

Percebe-se a evidência em formar estudantes que sejam “flexíveis” às condições de ocupação profissional, bem como resiliente para aceitar os mandos hegemônicos. Por esses e outros motivos existentes no conhecido cenário da educação brasileira é preciso considerar a contribuição de Krawczyk (2009, p. 1):

[...] quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

Nessa perspectiva, a reforma do Ensino Médio se apropriou do discurso de tornar o ensino mais atrativo aos jovens, entretanto, o intuito de continuar atendendo às imposições capitalistas estava posto, assim foi instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, uma nova estrutura curricular para essa etapa.

III. O Novo Ensino Médio em São Paulo

Considerando a nova estrutura curricular do ensino médio, após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Seduc-SP organizou a oferta das disciplinas em duas partes: uma que contempla componentes curriculares da Formação Geral Básica e outra de itinerários formativos, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1: Organização curricular do Novo Ensino Médio das escolas estaduais de São Paulo

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	
Formação Geral Básica*	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia Física Química	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História Geografia Filosofia Sociologia	
	Componentes Curriculares (INOVA)**	Eletivas Tecnologia e Inovação Projeto de Vida	
Itinerário Formativo	Aprofundamentos Curriculares Unidade Curricular***	Unidade Curricular 1	Cada Unidade Curricular possui de 3 a 5 componentes curriculares que variam de acordo com o Aprofundamento Curricular que o estudante estiver matriculado
		Unidade Curricular 2	
		Unidade Curricular 3	
		Unidade Curricular 4	
		Unidade Curricular 5	
		Unidade Curricular 6	

Fonte: Resolução SE 97, de 8 de outubro de 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso: 11 de dezembro de 2023.

Notas:

(*) Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são os únicos componentes curriculares da FGB que permanecem na organização curricular para as três séries.

(**) Os itinerários formativos são divididos em duas partes, uma que contempla componentes do Inova que são oferecidos nas três séries e os aprofundamentos curriculares que contemplam a 2ª e a 3ª série do EM.

(***) Os Aprofundamentos Curriculares se desdobram entre 3 e 5 componentes curriculares com duração semestral para as 2ª e 3ª séries.

Observando o quadro 1, constata-se que a Seduc-SP contemplou os itinerários formativos, previstos na Lei nº 13.415/2017, por meio da oferta de variadas combinações de componentes curriculares, o que será esclarecido mais adiante. Assim notou-se que parte dos componentes permaneciam nas três séries do ensino médio, enquanto a parte que fazia jus aos aprofundamentos era ofertada apenas nas 2ª e 3ª séries.

A Seduc-SP organizou onze aprofundamentos curriculares sendo 6 (seis) com áreas do conhecimento integradas e 5 (cinco) que correspondem a apenas uma área do conhecimento. De acordo com as informações presentes no quadro 1, constata-se que os componentes curriculares estão divididos em quatro áreas do conhecimento, entretanto, para Ciências Humanas e Sociais foram elaborados dois aprofundamentos, conforme segue:

1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas⁸;
2. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
3. Linguagens e suas Tecnologias;
4. Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
5. Matemática e suas Tecnologias;
6. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias;
7. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
8. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias - Ciências Humanas, Arte, Matemática;
9. Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
10. Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias;
11. Itinerário integrado entre Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

⁸ A autora utilizou-se, aqui, da repetição quanto aos aprofundamentos curriculares apresentados sob o número 1 e 2, para mostrar que a Seduc-SP disponibilizou dois aprofundamentos com a mesma área de conhecimento.

Para além dos aprofundamentos propedêuticos que contemplam as áreas do conhecimento, a Seduc-SP também ofereceu Aprofundamentos Curriculares com Qualificação Profissional ou Habilitação Técnica. Os cursos que idealizaram a qualificação profissional eram identificados na rede estadual de São Paulo como *Novotec Expresso*.

Na ocasião da divulgação dessa modalidade de Aprofundamento Curricular surgiram muitas dúvidas, já no título, pois a Seduc-SP, não esclareceu se *Novotec* tratava de curso técnico ou profissionalizante, entretanto, o termo *Expresso* era bastante inusual, porque de acordo com as acepções apresentadas nos dicionários de língua portuguesa, é algo que remete entre outros significados: “conclusivo, terminante, que não pode ser contrariado; explícito e conclusivo; o que é enviado rapidamente; o que vai ao destino sem parar” (BORBA, 2011, p. 582).

De acordo com os significados do termo *expresso*, pode-se constatar que uma das intenções era mostrar aos jovens e à sociedade que o curso proposto seria rápido, imediato, que os jovens seriam preparados para o mercado de trabalho de maneira acelerada em comparação com outras opções de Aprofundamento Curricular. Outra acepção que precisa destaque é aquela que remete a algo conclusivo e que não pode ser contrariado, ou seja, é utilizado um termo que possui um teor autoritário revestido de uma palavra que soa como simples e cotidiana, entretanto auxilia no controle e dominação dos indivíduos

Nesse sentido, é preciso perceber o quão ideológico e manipulador podem ser termos que soam como algo simples e até mesmo cotidiano (como uma simples forma de preparar um café), todavia, denotam o trabalho com a obediência e aceitação, assim, como se espera que os jovens atuem no mercado de trabalho e diante das questões políticas e sociais. Em contribuição ao exposto, deve-se ponderar quanto a linguagem pode ser utilizada, como alertou Marcuse (2015), para auxiliar na modelagem de comportamentos, tornando-se clichê:

Como um hábito de pensamento fora da linguagem científica e técnica, tal raciocínio molda a expressão de um comportamento social e político específico. Nesse universo comportamental, palavras e conceitos tendem a coincidir, ou melhor, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. O primeiro não tem outro conteúdo do que aquele designado pela palavra no uso publicizado e padronizado, e espera-se que a palavra não tenha nenhuma outra resposta além do comportamento (reação) publicizado e padronizado. A palavra torna-se *clichê* e, como clichê, governa a fala ou a escrita; a comunicação, assim, impede o desenvolvimento genuíno do significado (MARCUSE, 2015, p. 108).

A outra modalidade de Aprofundamentos Curriculares que contemplava a Habilitação Técnica era intitulado *Novotec Integrado* e fazia parte de um Programa que objetivava expandir a oferta de Cursos Técnicos e de Qualificação Profissional sem processo seletivo ou vestibulinho. Assim, algumas escolas estaduais selecionadas ofertaram ensino médio técnico profissionalizante. Por se tratar de curso de ensino médio técnico, os Aprofundamentos específicos eram lecionados exclusivamente por professores contratados pelo Centro Paula Souza⁹ ou empresa terceirizada.

IV. O trabalho docente e as expectativas da Seduc-SP

Considerando tamanha alteração na estrutura curricular imposta pelo Novo Ensino Médio, parte-se do pressuposto de que ele só se concretizaria se houvesse a atuação efetiva dos docentes para ministrar a diversidade de componentes curriculares, principalmente dos Aprofundamentos Curriculares. Neste aspecto é preciso ponderar que a condição precípua para o exercício da função docente em sala de aula perpassa a apropriação efetiva dos conteúdos previstos para serem lecionados, bem como, pela garantia de tempo exequível para realizar o planejamento das aulas, considerando as particularidades de cada turma.

Contudo, ressalta-se que diante da arquitetura curricular imposta pelo Novo Ensino Médio e das dúvidas sobre os componentes que os professores poderiam lecionar, a considerar o fato de que muitos atuavam em mais de uma escola para ter estipêndios que garantissem as condições mínimas de existência, além de que os materiais dos aprofundamentos foram disponibilizados aos professores após o início de cada período

⁹ O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Foi criada em 1969 como uma instituição de ensino ligada à tecnologia. Recebeu esse nome em homenagem ao engenheiro, político e professor Antônio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica de São Paulo (Poli). A proposta de formação técnica em nível superior iniciou durante a ditadura militar, na década de 1970 com a formação de Tecnologia que não era reconhecido como curso de licenciatura ou bacharelado. Ressalta-se que o aluno egresso do curso de Tecnologia não era admitido para cursar pós-graduação, mestrado ou doutorado e isso predominou até o fim da década de 1990. As Escolas Técnicas Estaduais- Etec – foram criadas na década de 1980 e visavam atender as demandas do mercado de trabalho e auxiliar na formação de mão de obra qualificada em nível técnico. Nos últimos anos as Etec e Fatec foram sendo implantadas gradativamente em todo do estado de São Paulo. Em 2024, há unidades em 363 municípios sob a responsabilidade do CPS, que administra 228 Escolas Técnicas (Etec) e 77 Faculdades de Tecnologia (Fatec) estaduais (Fonte: <https://www.cps.sp.gov.br>).

letivo, considerou-se inexecutável o tempo para o planejamento das aulas. Assim, os conteúdos previstos que não eram convergentes com os saberes adquiridos na formação inicial por meio dos cursos de licenciatura e/ou por meio da formação continuada, tornar-se-iam um dificultador para planejar estratégias e ações que pudessem de fato contribuir para a formação dos estudantes.

Não obstante, é preciso reconhecer a perspectiva de um professor como ser estudioso e intelectual. Antônio Gramsci (2001) apresenta a fundamentação de intelectuais tradicionais e orgânicos e, nesta perspectiva, afirma que:

[...] todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15).

Seguindo essa compreensão de reconhecimento dos professores como intelectuais, também é possível concordar com a reflexão apresentada por Rico (1999, p. 71), que define os intelectuais:

[...] aquellas personas que estando em contacto directo, autónomo y explícito, com el mundo de la cultura, de la ciencia y el pensamiento, están también presentes em los debates sociales, apuntando puntos de vista y expresiones, que son fruto de su conocimiento, y de su reflexión; personas rodeadas de un certo prestigio social, a veces de consideración elitista.

Ao reconhecer a posição de intelectual pelos professores, é preciso destacar que as alterações propostas para o ensino médio impactavam ou implicavam diretamente a atuação desse profissional, tanto pelo aumento de trabalho docente, quanto pela formação ou pseudoformação que era ofertada como subsídio para lecionar os itinerários formativos, o que incidia diretamente na qualidade das aulas.

Atuando na perspectiva do docente como intelectual, era preciso garantir momentos que contribuíssem para a formação docente como parte de ações reflexivas, não momentos estanques, visto que é pertinente considerar que “a construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito” (FRANCO, 2018, p. 53).

Nessa perspectiva, o dinamismo do processo formativo implica, primordialmente, alterações que são causadas no sujeito, Wolfgang Leo Maar (2021, p. 26) contribuiu na

compreensão deste aspecto ao esclarecer que “o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal com o conhecimento – das ciências naturais, por exemplo – mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade”.

Diante de tais assertivas, pode-se afirmar que, no que concerne à ação formativa, como processo individual subjetivo de apropriação e transformação de saberes destinado aos professores, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo contribuiu com poucas possibilidades, principalmente, no que tange ao conhecimento e à análise dos materiais disponibilizados sobre os Aprofundamentos Curriculares.

Para elucidar o exposto, cabe esclarecer que durante os anos letivos de 2022 e 2023, no momento da implementação dos aprofundamentos curriculares do ensino médio, na rede estadual de São Paulo, os docentes conheceram o material de apoio previsto para os itinerários formativos paulatinamente, praticamente no início de cada semestre letivo. Assim, o contato com o exposto nos materiais ocorreu de forma súbita, sem tempo hábil para reflexões e até mesmo rejeição de partes ou do todo (conjunto exposto). Desse modo, a apropriação das informações, denominada como *formação* pela Seduc-SP, ocorreu de forma parcelar, em uma evidente *semiformação*, afinal, os mecanismos adotados pela administração continuam contribuindo para a conformação do atual cenário, como bem trata Maar (2021, p. 23), “a ‘semiformação’ obscurece, mas, ao mesmo tempo convence”. O processo de real formação leva a reflexões e mudanças que não são as de submissão ao que é posto pelas classes hegemônicas. Segue o autor: “

Para isso se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão, cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta do conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão, do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado (MAAR, 2012, p.26).

Considerando a tendência de promover a alienação e a desvalorização do professor, é possível notar que nas reformas educacionais propostas nas últimas décadas, o docente é visto como um mero implementador de políticas educacionais, como nos mostra Giroux (1997, p. 160), quando apresenta que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento

e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula.

[...]

O que fica claro nessa abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação. O efeito não se reduz somente à incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem em sala de aula.

Percebe-se que a função docente não é valorizada como intelectual que possui conhecimentos para favorecer a aprendizagem dos estudantes e deve estar em constante formação. Percebe-se os professores são incluídos no sistema e cobrados exclusivamente para implementar o que é proposto nas reformas educacionais, sem que haja preocupação com as reais implicações para o exercício da função.

V. O Novo Ensino Médio e as implicações do trabalho dos professores de língua portuguesa: desvendando as intenções

Considerando a abundância de componentes curriculares que foram criados e disponibilizados pelos aprofundamentos curriculares presentes nos itinerários formativos na rede estadual de São Paulo e suas possíveis implicações, buscou-se garantir a pertinência do tema para a pesquisa. Então, foi preciso escrutinar as produções acadêmicas e trabalhos veiculados na *Scientific Electronic Library Online – SciELO –*, e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, utilizando primeiramente o descritor “Reforma do Ensino Médio”, destarte, limitou-se o período entre 2017 e 2022, por considerar o período da última reforma, então, foram disponibilizados 18 resultados, sendo 4 (quatro) escritos na língua inglesa e os outros 14 (catorze) não tratavam dos *itinerários formativos*, como indicado na proposta para esta pesquisa. Decidiu-se, iniciar a pesquisa com novo descritor “itinerários formativos”.

Para refinar a busca, foi selecionado o período compreendido entre 2018 e 2022, uma vez que a publicação da Lei nº 13.415, que altera o ensino médio aconteceu em 2017. Assim, obteve-se como resultado 38 (trinta e oito) artigos publicados, dos quais 31 (trinta e um) utilizaram o termo *itinerário formativo* apenas como sinônimo de percurso e não associados ao ensino médio. Desse modo, apenas 7 (sete) apresentavam o referido

descriptor estabelecendo referência à estrutura curricular prevista no Novo Ensino Médio¹⁰.

Constatou-se que, desses periódicos selecionados, um faz referência ao itinerário formativo do ensino técnico e ensino profissionalizante, escrito por Costa e Coutinho (2018). O texto produzido por Silva (2019) apresentou como a escolarização juvenil contribui para *surtos individualizatórios*; Habowski & Leite, (2021) apresentaram discussão e compreensões acerca da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) no documento do Referencial Curricular Gaúcho; no artigo produzido por Miranda, March e Koifman (2019) foi discutido o impacto das mudanças em curso, com base na aprovação da Lei nº 13.415/2017, na formação dos jovens, em particular com foco na saúde na escola. Amorim e Ferri (2021) elucidam possíveis convergências entre a flexibilidade das Bases Curriculares Gerais e dos itinerários formativos de documentos normativos expressos nas leis e organizações curriculares brasileiras, chilenas e argentinas; Zitzke e Pinto (2020) elaboraram o periódico que apresentou os percursos formativos posicionados como princípio organizador das políticas curriculares, e, por fim, Ribeiro (2022) apresentou um retrato das questões sobre ensino inclusivo e a participação do componente curricular de Química nos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Entretanto, nenhum fez menção aos saberes exigidos dos professores de língua portuguesa nos componentes ofertados nos aprofundamentos curriculares.

Diante da ausência de produção em periódicos que apresentasse pesquisa com essa especificidade relacionada ao ensino médio e considerando a excessiva quantidade de componentes curriculares que os professores de língua portuguesa poderiam lecionar nas aulas dos aprofundamentos curriculares, esta pesquisa analisou a *Reforma do Ensino Médio Paulista 2022*¹¹, com vistas a compreender o que estava proposto para o currículo do ensino médio, a fim de averiguar as implicações ou os prejuízos causados para o exercício da função docente, além de analisar brevemente a perspectiva de formação proposta aos jovens por meio dos Aprofundamentos Curriculares.

Nesse contexto, enfatiza-se que a pesquisa adotou a teoria crítica como referencial teórico para compreender as inconsistências impostas pela reforma do ensino médio ocorrida com a publicação da Lei 13.415/2017, tomando como base os escritos presentes

¹⁰ O anexo 3 apresenta informações complementares sobre os periódicos analisados

¹¹ O termo Reforma do Ensino Médio Paulista de 2022 será utilizado nesta pesquisa como referência às alterações prescritas para esse segmento em decorrência da aplicação da Lei nº 13.415/2017 na rede estadual de São Paulo. A referência ao ano de 2022 se deve ao início da implementação dos aprofundamentos curriculares.

nas obras de Horkheimer (1991), Marcuse (2015) e Adorno (2021). Cabe ressaltar que a teoria crítica contribui com análises de fatores concretos que clamam a urgência da adoção de uma postura crítica reflexiva que assuma a perspectiva emancipatória do indivíduo.

Ao ponderar sobre a importância das teorias que advêm da análise da práxis social é possível propor alterações na sociedade que contribuam com ações que visem garantir a qualidade para a existência de todos os indivíduos. Dessa forma, deve-se reconhecer que a ciência não é autônoma ou isolada, mas é fruto de fatores históricos e sociais.

Contribuindo com os princípios que norteiam a teoria crítica e considerando a importância do processo histórico, Marcuse (2015) também afirma que é preciso a teoria fazer uso de juízo de valores, por isso, chama a atenção para o conhecimento das tendências do desenvolvimento real e objetivos emancipatórios ou aqueles que impedem a emancipação, impondo o conhecimento em suas múltiplas determinações do objeto, considerando as capacidades que foram usadas, as não usadas e as abusadas; com o intuito de melhorar a vida humana. Sobre o fato exposto, Marcuse (2015, p. 32) apresenta dois pontos que são de extrema relevância para a teoria crítica: o juízo de valor e a objetividade histórica, a saber:

1. O juízo de que a vida humana é digna de ser vivida, ou melhor, pode ser e deve ser feita digna de ser vivida. Esse juízo subjaz a todo esforço intelectual; é o *a priori* da teoria social e sua rejeição (que é perfeitamente lógica) rejeita a própria teoria;
2. O juízo de que, em uma dada sociedade, existem possibilidades específicas de melhorar a vida humana e formas e meios específicos de realizar essas possibilidades. A análise crítica deve demonstrar a validade objetiva desses juízos e a demonstração deve proceder em bases empíricas. A sociedade estabelecida tem disponível uma quantidade e qualidade determináveis de recursos intelectuais e materiais. Como esses recursos podem ser usados para o desenvolvimento e satisfação mais favoráveis das necessidades e faculdades do indivíduo com o mínimo de labuta e miséria? A teoria social é teoria histórica e a história é o reino da possibilidade no interior reino da necessidade. Portanto, dentre os vários modos possíveis e atuais de organizar e utilizar os recursos disponíveis, que deles oferece a maior possibilidade de um desenvolvimento mais favorável? (MARCUSE 2015, p. 32).

Tomando a teoria crítica da sociedade como referencial teórico e enfatizando as inquietações obtidas, principalmente, após a Reforma do Ensino Médio Paulista de 2022, esta pesquisa empreendeu investigação para responder as seguintes questões:

1. Quais as mudanças prescritas no currículo de língua portuguesa estabelecido pela implementação da Reforma de 2022?

2. Qual a noção de formação de estudante proposta pelo Novo Ensino Médio na rede estadual paulista, segundo os documentos da Seduc-SP?
3. Quais as alterações na estrutura curricular da disciplina de língua portuguesa, considerando que houve diminuição de carga horária deste componente curricular na Formação Geral Básica e aumento da carga horária destinada aos itinerários formativos?
4. Os componentes curriculares que podem ser lecionados pelos professores de língua portuguesa apresentam elementos de convergência ou divergência com os conteúdos que eram previstos entre os anos de 2011 e 2021?
5. As alterações propostas pela Reforma de 2022 trouxeram que tipo de implicações (prejuízos ou benefícios) ao exercício da função dos professores de língua portuguesa?

VI. Fontes de pesquisa

Considerando o exposto, adotou-se a pesquisa documental, assim, houve a exploração e a análise de conteúdos presentes nos documentos disponibilizados pela Seduc-SP, a saber:

- a. **Matriz Curricular:** aduz todos os componentes curriculares que serão cursados pelos estudantes, o período de duração de cada aula, as respectivas cargas horárias semanal e anual destinada a cada série/ano. Nesta pesquisa foram utilizadas para análise as matrizes disponibilizadas pela Seduc-SP, no ano de 2019 (quando a reforma ainda não estava sendo implementada) e de 2022, quando houve de fato a implementação da reforma e, conseqüentemente, a diminuição da carga horária dos componentes da Formação Geral Básica em detrimento da oferta dos Aprofundamentos Curriculares que pertencem aos itinerários formativos.
- b. **Ementas dos Aprofundamentos Curriculares:** instrumento de divulgação, criado e disponibilizado pela Seduc-SP que apresenta um resumo do que o estudante vai aprender, uma breve explicação sobre o que é proposto em cada uma das seis unidades curriculares e elucida para que o jovem estará preparado ao final do cumprimento de cada percurso formativo. Com vistas a garantir a pertinência da análise documental, foram examinadas quatro ementas que

contemplam a disciplina de língua portuguesa, ou seja, a área de linguagem, são elas: 1. #SeLigaNaMídia, 2. Start! Hora do desafio!, 3. Corpo, Saúde e Linguagem e 4. Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana.

- c. **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento, MAPPA:** disponibiliza sequências didáticas previstas para as aulas dos aprofundamentos curriculares, assim, a pesquisa se concentrou na análise dos seguintes MAPPA: 1. #SeLigaNaMídia, 2. Start! Hora do desafio!, 3. Corpo, Saúde e Linguagem e 4. Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana.
- d. **Currículo do Estado de São Paulo:** foi a base pedagógica prescrita e disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Intitulada como “Currículo do Estado de São Paulo”, este documento foi utilizado de 2011 até o final do ano letivo de 2020 como norteadora da prática docente e estava de acordo com a BNCC.
- e. **Currículo Paulista:** esse norteador da base pedagógica passou a ser utilizado e disponibilizado pela Seduc-SP na rede estadual paulista em 2021. O documento foi homologado e disponibilizado por meio da Deliberação CEE nº 186, de 29 de julho de 2020, e contemplou a nova estrutura do ensino médio que dividiu os componentes curriculares por áreas do conhecimento, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular e elucidou a organização dos itinerários formativos.

Foi realizada análise do texto introdutório e levantamento dos conteúdos previstos aos professores de língua portuguesa no Currículo do Estado de São Paulo e no Currículo Paulista, entretanto, a análise de conteúdo referente aos documentos será detalhada no capítulo 2.

As razões que justificam a escolha de tais materiais se concentram na quantidade de informações pertinentes para análise e cotejamento de dados e informações, assim como as intenções manifestas à educação e à formação destinada a públicos-alvo bem específicos.

De posse do respectivo material e para tratar da reforma do ensino médio instituída efetivamente na rede estadual paulista, em 2022, no capítulo 1, a pesquisa se concentrou nas alterações ocorridas desde a década de 1970 no Brasil para esta etapa de ensino. Esse período foi escolhido devido à grande onda da industrialização instituída no Brasil, assim,

a análise consistiu em verificar o que era proposto de fato para esse segmento da educação básica.

Perpassando as alterações propostas e ao chegar ao ano de 2022, mais especificamente, na rede estadual paulista foi preciso esclarecer como estavam organizadas as estruturas curriculares para compreender as alterações e, conseqüentemente, a concepção de formação propostas. Para tal, foi preciso apresentar as matrizes curriculares, com ênfase nos componentes curriculares utilizados entre os anos de 2011 e 2021, para realizar comparação com a que foi utilizada entre os anos de 2022 e 2023.

Diante da análise preliminar foi possível constatar a diminuição de carga horária instituída para os componentes curriculares propostos para a Formação Geral Básica, que são aqueles previstos como fixos e obrigatórios pela BNCC, então, teve início a investigação para conceber como estavam organizadas as disciplinas pertencentes aos Aprofundamentos Curriculares e a respectiva carga horária destinada para tal. A análise pautou-se em documentos oficiais disponibilizados pela Seduc-SP, como: matrizes curriculares utilizadas nos anos de 2019, quando o Novo Ensino Médio ainda não estava em fase de implementação, e a utilizada em 2022, quando os aprofundamentos curriculares passaram a ser implementados. Com base nos resultados, verificou-se um aumento significativo de carga horária destinada aos aprofundamentos curriculares e também foi evidenciado a quantidade exorbitante de matrizes curriculares, visto que, para os anos letivos de 2022 e 2023, havia disponíveis 66 (sessenta e seis) matrizes destinadas exclusivamente para os aprofundamentos curriculares do ensino médio diurno e noturno. Cabe ressaltar que foi adotado como recorte de análise e comparação apenas o período diurno das escolas de tempo parcial, por considerar a maior concentração de estudantes matriculados e, conseqüentemente mais aulas oferecidas, devido à obrigatoriedade de garantir a carga horária ampliada e, como consequência, por ponderar a maior quantidade de professores lecionando.

Face aos resultados apresentados, houve inquietação para compreender a concepção de formação que é proporcionada aos estudantes do ensino médio, haja vista que a alteração da carga horária incide diretamente na formação dos estudantes. Assim, foi necessário verificar a concepção de educação e formação proposta aos estudantes do Novo Ensino Médio e, como contribuição à análise, à luz da teoria crítica, foi considerado o referencial de formação, de ideologia e engajamento.

Como ação subsequente, no capítulo 2, adotou-se como procedimento de pesquisa a identificação da quantidade de componentes curriculares que os professores de língua portuguesa poderiam lecionar.

Ponderando acerca do trabalho docente, diante das alterações de carga horária dos itinerários formativos, devido à disponibilização de diversos componentes curriculares, foi utilizado, também no capítulo 2, o critério de análise de conteúdos dispostos no Currículo do Estado de São Paulo, utilizado entre os anos de 2011 e 2020, e no Currículo Paulista utilizado desde 2021. Dessa forma, houve apreciação dos conteúdos propostos para os componentes curriculares que são pertinentes aos professores de língua portuguesa da Formação Geral Básica e, na sequência, a análise dos documentos utilizados como referenciais dos Aprofundamentos Curriculares, tais como: ementas e o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento – MAPPA. A intenção foi verificar se os conteúdos propostos nos diversos componentes curriculares possíveis e autorizados para atribuição dos professores de língua portuguesa convergiam com os conteúdos que são específicos da disciplina em questão da Formação Geral Básica.

Todavia, a ideia de alterar o ensino médio para atender as demandas industriais não é nova, haja vista que em outras décadas as alterações foram impostas para dar aos jovens oportunidades que convergiam diretamente com o mercado de trabalho e interesses dominantes, por isso, faz-se necessário compreender o que o ensino médio tem de fato a oferecer aos estudantes.

Face aos resultados apresentados, houve inquietação para compreender brevemente, a concepção de formação que é ofertada aos estudantes do ensino médio, haja vista que esse não era o objeto de estudo desse trabalho, entretanto, é preciso considerar que a organização curricular dos aprofundamentos converge para que os estudantes tenham a “ilusão de liberdade de escolha” quanto à opção dos itinerários formativos, mais especificamente dos aprofundamentos curriculares. Ao considerar que o ensino médio tem seguido há décadas os mandos hegemônicos do mercado de trabalho, ressalta-se nesses jovens a passividade e a alienação. Deve-se considerar que essa arquitetura apresentada pelo Novo Ensino Médio em que os jovens têm a sensação de oportunidade de escolha e, conseqüentemente, são sujeitos responsáveis pelo futuro, não é algo novo, nem tão pouco exclusivo da educação, percebe-se que essa estrutura está impregnada na sociedade, conforme bem apresenta Horkheimer (1991, p. 37), ao citar que:

[...] A aparente autonomia nos processos de trabalho, cujo decorrer se pensa provir de uma essência interior ao seu objeto, corresponde à ilusão de liberdade dos sujeitos econômicos na sociedade burguesa. Mesmo nos cálculos mais complicados, eles são expoentes do mecanismo social invisível, embora creiam agir segundo suas decisões individuais.

Confirma-se que a arquitetura imposta ao Novo Ensino Médio congrega com interesses da sociedade administrada que se apropriam de discursos e estratégias democráticas e progressistas para atuar de forma que os sujeitos creiam que são os responsáveis diretos pelas escolhas e, conseqüentemente pelos sucessos e insucessos na vida profissional e acadêmica.

Capítulo 1

O que o Ensino Médio tem a oferecer?

No Brasil, o ensino médio é considerado a última etapa da educação básica e, segundo o disposto no artigo 35 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que determina as diretrizes e bases da educação nacional, tem como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o preparo para o trabalho e a cidadania, além do aprimoramento do educando como pessoa humana.

Essa etapa da educação básica já recebeu outras nomenclaturas à medida que eram publicadas legislações com diversas alterações. A mais recente ocorreu com a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, entretanto, pela história da educação nacional brasileira, constata-se que o ensino médio sempre apresentou fragilidades e, visando atender os interesses das classes dominantes e as demandas capitalistas, repetidamente tem sido alvo de reformas¹².

As justificativas para as diversas alterações propostas estavam articuladas a discursos que aludiam a melhoria da qualidade do ensino, a proporcionar aos jovens oportunidades para cursar o ensino superior, a garantir auxílio ao estudante em busca da inserção no mercado de trabalho ou, até mesmo, a diminuição do alto índice de evasão escolar. Contudo, é notório que o real motivo sempre esteve atrelado a colaborar, principalmente, para o fomento do sistema capitalista da sociedade industrial. Partindo desse pressuposto, propõe-se aqui um breve retrocesso aos anos de 1970, quando foi publicada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esse recorte é proposto por considerar que a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, converge com os ideais propostas nos anos de 1970.

É sabido que anterior à Lei nº 5.692/71, outras alterações e reformas existiram para contemplar aos jovens com cursos de ensino profissionalizante, entretanto, com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 ficou evidente a intencionalidade dispensada aos estudantes, quanto às exigências para contemplar o mercado de trabalho e, conseqüentemente, as demandas capitalistas.

A Lei nº 5.692/71, substituiu o antigo curso primário e ginásio, ou seja, os estudantes da 1ª a 8ª série passaram a cursar o 1º grau, enquanto o 2º grau era destinado aos estudantes do que hoje conhecemos como ensino médio. Com o texto prescrito na lei,

¹² Como alertou Raymond Willians (2007, p. 400), longe de conter somente elementos progressistas, o termo *reforma* é, por vezes, utilizado vinculado a ideias triviais ou ilusórias que mascaram a necessidade de substituição e superação de dado ordenamento social.

tornou-se evidente a ideia de ensino profissionalizante que convergia com as exigências impostas pelo mercado de trabalho, como podemos observar nos §1º e §2º do artigo 5º, a saber:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

[...]

b. no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

§2º A parte de formação especial de currículo:

a. terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

[...]

b. será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5.692/71 apresentou em seu texto a obrigatoriedade da oferta de cursos profissionalizantes em todos os estabelecimentos de ensino, assim as instituições de ensino público e privado deveriam escolher qual ou quais cursos seriam fornecidos para habilitar os jovens. Os cursos disponíveis estavam descritos num catálogo de cursos técnicos/profissionalizantes elaborado e disponibilizado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, de modo que os cursos e as aprendizagens que tinham como propósito o estudo clássico das disciplinas ou academicistas não dispunham de espaços nos currículos. Sobre a obrigatoriedade, cabe ressaltar que as instituições tinham o dever de oferecer pelo menos um curso profissionalizante. Entretanto, essa mesma lei não determinava a obrigatoriedade quanto ao acesso e à permanência do aluno, mas havia o interesse em garantir a terminalidade da escolaridade.

A intenção precípua dessa lei, embora tenha sido manifestada de maneira direta pelo presidente Medici¹³ quanto à exigência do mercado de trabalho para obter mão de obra especializada, devido aumento significativo da industrialização no país. Segundo

¹³ Emílio Garrastazu Médici foi o 28º presidente da república do Brasil e o terceiro a governar o país durante o regime militar (1969-1974). O período em que esteve no poder, intensificou a política autoritária, com a consolidação do AI-5, com o aumento da censura e com uso recorrente de torturas e violações dos Direitos Humanos.

reportagem disponível no portal de notícias do senado, esses eram os principais objetivos da reforma, pois, além de contribuir para as demandas empresariais, também garantiria a diminuição de acesso de estudantes que estavam aptos a cursar a universidade:

Mais do que atender supostas necessidades do mercado, o que o regime militar queria era reduzir a demanda por vagas no ensino superior, sustenta Cunha, autor de obras sobre ensino técnico-profissional. Na época, conta ele, o governo era pressionado pelos chamados excedentes — estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam entrar na universidade (explica-se: o vestibular não era classificatório; todos que obtivessem uma determinada nota poderiam, em tese, ingressar na faculdade) (BRASIL, 2017b).

Nos anos de 1970, a reforma teve como centralidade a obrigatoriedade de ensino com habilitação profissional, entretanto, não logrou êxito, pois os professores não estavam preparados e nem as escolas estavam equipadas para oferecer o(s) curso(s), então para garantir o sucesso da reforma seria necessário destinar alto investimento e como a intenção era diminuir os recursos para a educação, no início dos anos de 1980, o governo publicou a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que abdicou o caráter obrigatório da profissionalização do ensino de 2º grau imposta pela Lei nº 5.692/1971, assim, retornou a possibilidade de ofertar estudos propedêuticos que permitiriam o acesso dos estudantes, inclusive de escolas públicas, às universidades.

Ressalta-se que a ênfase em escolas públicas, se deve ao fato de que estas estavam envolvidas diretamente no sistema e garantiram o pleno atendimento à legislação, enquanto as escolas privadas ofertavam também o ensino propedêutico com vistas a garantir o acesso de seus alunos às universidades.

Ainda na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, em outubro de 1988, foram previstos os propósitos e concepções para a educação nacional, incluindo o ensino médio.

Com o intuito de contemplar o prescrito na Constituição de 1988, somente em meados dos anos de 1990, com a homologação Lei nº 9.394/1996, o ensino médio passou a contemplar a última etapa da educação básica, entretanto, sem a obrigatoriedade de ser cursado pelos estudantes.

Treze anos depois, por meio da publicação da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, foi determinada a universalização do ensino médio, visto que passou a ser exigido que toda as etapas da educação básica fossem contempladas, assim, o ensino médio também teve a obrigatoriedade de atendimento decretada, conforme se constata na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou o artigo 208 da

Constituição Federal de 1988, no inciso I, quando cita que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Na Lei nº 9.394/96, a organização curricular não previa o ensino técnico profissionalizante concomitante com as disciplinas da formação geral básica, portanto, o ensino técnico passou a ser complementar, sequencial e, ou paralelo, enfim, separado da carga horária regular destinada ao ensino médio. Dessa maneira, ficou estipulado que cada sistema de ensino deveria adequar e normatizar as condições de oferta de cursos técnicos ou profissionalizantes, considerando a realidade local e regional.

Em 2016, iniciou-se o último processo de alteração do ensino médio que sucedeu por meio da publicação de uma Medida Provisória e, posteriormente, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017.

1.1 Ensino médio após a promulgação da Lei nº 13.415/2017

A Reforma do Ensino Médio Paulista de 2022 sobreveio devido à publicação da Lei nº 13.415/2017 e, já em sua gênese, trouxe divergências e questionamentos. É essencial ponderar que qualquer reforma educacional legítima, no mínimo, perpassasse por estudos e por todos os trâmites legais, entretanto, isso não sucedeu, posto que, após o golpe de Michel Temer para assumir o governo federal, em 2016, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, foi aprovada sem qualquer aprofundamento analítico, instituindo a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, e alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Essa reforma gerou, e ainda gera, muitos debates quanto à pertinência da nova estrutura, sobretudo, quanto ao reducionismo do currículo prescrito em relação aos componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Cabe ressaltar que retornou a forte tendência de motivação tecnicista, com foco no ingresso no mercado de trabalho, conforme as tendências capitalistas e neoliberais, ou no acesso a cursos universitários que busquem suprir as necessidades mercantis, ou seja, a intencionalidade está ligada diretamente com a preparação de mão de obra qualificada ou que atenda as demandas industriais de maneira rápida e com economia de investimentos. Nesse sentido, pode-se considerar a contribuição apresentada por Gouveia e Havighurst (1969, p. 214) quando afirmam que “o sistema educacional brasileiro é organizado, no que se refere à preparação ocupacional”.

Por elucubrar o cenário posto nos anos de 1970, principalmente no que tange a desvalorização dos saberes propedêuticos, a ênfase no preparo dos estudantes para o mercado de trabalho e a falta de investimentos na educação que convergem diretamente com a propositura imposta pela Lei nº 13.415/2017, ao considerar as mesmas fragilidades, pode-se afirmar que é notória a tendência ao fracasso do modelo imposto ao ensino médio pela reforma de 2017.

Confirmando o elucidado, pode-se constatar que a estrutura proposta para essa etapa da escolaridade obrigatória prevê muita ênfase na pós-conclusão da etapa da educação básica, seja para a inserção no mercado de trabalho, seja para o ingresso em curso universitário, não havendo, de fato, preocupação com o processo que é proposto em três anos de escolaridade, conforme enfatiza Giovinazzo Jr. (2016, p. 49):

[...] as indefinições, as ambiguidades, as incertezas, e todos os outros termos empregados para definir ou caracterizar o Ensino Médio, possuem poucas chances de ser solucionadas, uma vez que é vislumbrado mais o que deve acontecer após a conclusão da etapa final da educação básica (continuidade dos estudos no Ensino Superior ou entrada qualificada no mercado de trabalho) do que aquilo que pode acontecer ou acontece no período de três ou quatro anos que os jovens (entre 14-15 e 17-18 anos) passam na escola.

Tal afirmação se sustenta na análise da organização curricular do ensino médio utilizada antes da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que estava dividida entre Formação Geral Básica e Parte Diversificada e contemplava a carga horária de 2.400 horas, exclusivamente, com as aprendizagens comuns e obrigatórias previstas na Base Nacional Comum Curricular. Já na proposição para o novo ensino médio, a estrutura curricular passou a atender o disposto no artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, a saber:

Art. 36 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Constata-se que a carga horária prevista para o currículo prescrito do Novo Ensino Médio passa a ser estruturado por áreas de conhecimento na Formação Geral Básica – FGB -, e há diminuição significativa de carga horária específica, ficando previstas até 1.800 horas. Já os denominados Itinerários Formativos (IF), que foram definidos pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, como um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para

aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional com carga horária total máxima de 1.200 horas (BRASIL, 2018, p. 2).

Para além da redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica, não obstante a prerrogativa de que os Itinerários Formativos seriam oferecidos com, no mínimo, 1.200 horas durante o curso do ensino médio, não houve precisão do que seria realmente proporcionado aos alunos como Aprofundamento e, sobretudo, como se daria o trabalho docente frente ao novo formato dessa significativa etapa da educação básica. Considerando esses aspectos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo projetou o Novo Ensino Médio para os estudantes da rede estadual.

1.2 A Reforma do ensino médio paulista de 2022

Com a nova organização curricular, a FGB passou a estabelecer as disciplinas por áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas). Não obstante, é preciso ressaltar que todos os componentes estão previstos nas áreas de conhecimento para serem proporcionados aos estudantes, sem que haja, necessariamente, a obrigatoriedade de disponibilizá-los em todas as séries do curso, à exceção dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática que estão previstos como obrigatórios nas três séries do ensino médio.

Para além da Formação Geral Básica e sua notória recomposição restritiva, foi estabelecida uma densa engenharia curricular elaborada para delinear a composição dos Itinerários Formativos.

Ficou estabelecido, ainda, que a formação dos Itinerários Formativos (conjunto de situações e atividades) deve ser organizada de modo a contemplar os quatro eixos estruturantes: 1) investigação científica, 2) processos criativos, 3) mediação e 4) intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Seguindo essas diretrizes que, na versão de documentos oficiais, articula Formação Geral Básica e Itinerários Formativos elaborados com base nos quatro eixos estruturantes, o Novo Ensino Médio seria, então, capaz de fornecer à juventude as condições para o aprofundamento de seus conhecimentos com garantia de formação integral para a vida pessoal, profissional e cidadã.

Com base nessa estrutura geral, a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública estadual de São Paulo permaneceu com a cisão entre Formação Geral Básica, composta pelos componentes clássicos das quatro áreas de conhecimento, e os Itinerários Formativos, compostos por Aprofundamentos Curriculares (componentes curriculares variados, disponíveis a partir da segunda série do ensino médio em 2022).

A organização dos componentes curricular para as escolas estaduais de São Paulo é apresentada por meio de documento que é conhecido como “Matriz Curricular”. Por considerar as especificidades de cada período e diferenças de carga horária estabelecidas entre alguns tipos de ensino, a Seduc-SP disponibiliza diferentes matrizes, devido às alterações de carga horária. Por exemplo, para os alunos do período noturno são previstas 25 aulas semanais. Para o período diurno das escolas consideradas de tempo parcial¹⁴, obriga-se o cumprimento de 35 aulas semanais, com duração de quarenta e cinco minutos cada, além de matrizes que contemplam as escolas que pertencem ao Programa de Ensino Integral¹⁵, em turnos de sete horas ou de nove horas que estabelecem além da carga horária destinada às disciplinas previstas para os estudantes das escolas parciais, outras adicionais que eram disciplinas específicas pertencentes exclusivamente ao Programa.

Diante de tal estrutura, para a presente análise foram selecionadas apenas as matrizes referentes ao período diurno das escolas de tempo parcial, visto que elas contemplam o maior quantitativo de alunos matriculados no ensino médio e, conseqüentemente, o maior número de professores. Ainda no intuito de compreender as últimas alterações propostas para a organização curricular da Formação Geral Básica do ensino médio, adotou-se como critério a comparação entre a matriz curricular utilizada até o ano letivo de 2019 e a publicada para ser utilizada em 2020 prevendo as alterações, exclusivamente para a FGB e, posteriormente, a publicada para ser utilizada em 2022, que continuou vigente para o ano letivo de 2023.

Em 2019, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo utilizou a Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabelecia as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais, para determinar a distribuição da carga horária e apresentar as diretrizes das matrizes curriculares. No artigo 5º da citada Resolução estavam explícitas informações relevantes

¹⁴ As escolas de tempo parcial na rede estadual paulista são aquelas com períodos de aulas que variam entre quatro e cinco horas e meia.

¹⁵ As escolas que pertencem ao Programa Ensino Integral são aquelas em que os alunos têm o tempo de permanência ampliado para sete ou nove horas.

sobre a organização do ensino médio, tais como: carga horária semanal, total de aulas diárias, tempo de cada aula e a carga horária anual, a saber:

Artigo 5º - O ensino médio, desenvolvido em três séries anuais, terá sua organização curricular estruturada como curso de sólida formação básica que abre, para o jovem, efetivas oportunidades de consolidação das competências e conteúdos necessários ao prosseguimento dos estudos em nível superior e/ou à inserção no mundo do trabalho.

Parágrafo único - O ensino médio terá sua matriz curricular organizada:

1 - no período diurno: com carga horária de 30 (trinta) aulas semanais, sendo 6 (seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.200 (mil e duzentas) aulas anuais, conforme dispõe o Anexo V desta resolução (SÃO PAULO, 2011a).

Com essa premissa, é possível verificar, por meio do anexo V da citada Resolução, que toda a carga horária era destinada, exclusivamente, para os componentes curriculares previstos pela Base Nacional Comum Curricular, inclusive a que estava contemplada na parte diversificada, conforme apresenta o quadro 2:

Quadro 2: Organização curricular para o ensino médio – período diurno/2019

ANEXO V Matriz Curricular - Ensino Médio Período Diurno

	Área	Disciplina	SÉRIE		
			1ª	2ª	3ª
Base Nacional Comum	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	5	5	5
		Arte	2	2	2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	5	5	5
		Biologia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Sociologia	2	2	2
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	
Total de Aulas			30	30	30

Fonte: Resolução SE 81/2011, Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM. Acesso em 3/1/2023

Constata-se que as disciplinas já estavam organizadas por áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologia e Ciências Humanas e suas Tecnologias, enquanto na parte diversificada havia apenas Língua Estrangeira Moderna.

Outro aspecto que cabe destaque é em relação à oferta de disciplinas e à quantidade de aulas, já que, com exceção de língua portuguesa e matemática, às quais eram previstas cinco aulas semanais, as demais dispunham de duas aulas semanais, sendo contempladas durante os três anos do curso.

Em 2020, a Seduc-SP iniciou a implementação do *Novo Ensino Médio*, assim, foi inserida na grade horária de todas as séries do ensino médio componentes curriculares pertencentes aos *Itinerários Formativos*, que receberam o nome de *Inova Educação*, são eles: a. Projeto de Vida, b. Eletivas e c. Tecnologia e Inovação. Por meio da publicação da Resolução SE 66, de 9 de dezembro de 2019, foi apresentada, no artigo 11, uma significativa alteração no tempo das aulas, que passaram de cinquenta minutos para quarenta e cinco minutos de duração; além disso, houve o aumento de aulas semanais, pois, de trinta aulas, os alunos passaram a ter trinta e cinco:

Artigo 11 - A seguinte carga horária deve ser assegurada no ensino médio:

I - No período diurno, 35 (trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, conforme Anexo VII; II - No período noturno, 27 (vinte e sete) aulas semanais, sendo 5 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, observando-se que as aulas do componente curricular Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme Anexo IX (SÃO PAULO, 2019).

É possível observar, por meio do quadro 2, que embora tenham sido acrescentados os componentes curriculares do Inova, as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular não sofreram alterações na carga horária.

Constata-se ainda que a organização curricular apresentada por meio da Resolução SE 66/2019 continua contemplando todos os componentes curriculares por área, nos três anos dessa etapa da educação básica. Os componentes curriculares intitulados como *Inova* passam então a abranger a parte diversificada da matriz curricular, conforme dispõe o quadro 3:

Quadro 3: Organização curricular para o ensino médio – período diurno/2020

Anexo VII
Ensino Médio – Diurno¹⁶

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS	
			1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	600	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240	
		ARTE	2	2	2	240	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	5	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	2	2	240	
		FÍSICA	2	2	2	240	
		BIOLOGIA	2	2	2	240	
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240	
		GEOGRAFIA	2	2	2	240	
		FILOSOFIA	2	2	2	240	
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			30	30	30	3.600
	PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
ELETIVAS		2	2	2	240		
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			5	5	5	600	
TOTAL GERAL DE AULAS			35	35	35	4.200	

Fonte: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM. Acesso em 3/1/2023

Essa organização curricular perdurou até o ano de 2021, quando a Seduc-SP, visando contemplar os itinerários formativos previstos na Lei nº 13.415/2017, passou a disponibilizar os Aprofundamentos Curriculares, por meio da publicação da Resolução Seduc 97, de 8 de outubro de 2021. Assim, foi divulgada, oficialmente, a diminuição da carga horária dos componentes curriculares da Formação Geral Básica e o aumento gradativo da carga horária destinada aos Aprofundamentos Curriculares, conforme apresenta o artigo 4º da Resolução Seduc 97:

¹⁶ Nas escolas estaduais de SP, o ensino fundamental, contempla 9 anos e é dividido em ciclos. Já o ensino médio no estado de São Paulo é etapa seriada, assim, a pesquisadora como atuante na supervisão de ensino reconhece que o correto é denominar série, mesmo diante do equívoco apresentado pela Seduc-SP nos documentos oficiais.

Artigo 4º - A matriz curricular da etapa do Ensino Médio para os estudantes com ingresso a partir de 2021 é composta pelos componentes curriculares da Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, sendo asseguradas as seguintes cargas horárias para o período diurno:

I - A primeira série do Ensino Médio é constituída de 900 horas de Formação Geral Básica e 150 horas de Itinerários Formativos.

II - A segunda série do Ensino Médio, a partir de 2022, será constituída de 600 horas de Formação Geral Básica e 660 horas de Itinerários Formativos.

III - A terceira série do Ensino Médio, a partir de 2023, será constituída de 300 horas de Formação Geral Básica e 900 horas de Itinerários Formativos (SÃO PAULO, 2021b).

Ao analisar a matriz curricular elaborada e proposta pela Seduc-SP para o ensino médio diurno a partir de 2022, ficou evidente a diminuição drástica da oferta de componentes curriculares e, conseqüentemente, da carga horária, conforme apresentado no quadro 4:

Quadro 4: Organização curricular para o ensino médio/2022¹⁷.

MATRIZ 3						
ENSINO MÉDIO -DIURNO						
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Aulas semanais			Total Aulas Anuais
			1ª Série	2ª Série	3ª * Série	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	3	2	400
		Arte	2	0	2	160
		Educação Física	2	0	2	160
		Língua Inglesa	2	0	2	160
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	3	2	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	2	0	160
		Física	2	2	0	160
		Química	2	2	0	160
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Filosofia	2	2	0	160
		Geografia	2	2	0	160
		História	2	2	0	160
		Sociologia	2	2	0	160
	Total da Formação Geral Básica			30	20	10
ITINERÁRIO FORMATIVO****	Projeto de Vida	2	2	2	240	
	Tecnologia e Inovação	1	1	1	120	
	Língua Inglesa	0	2	0	80	
	Eletivas 1	2	0	2	240	
	Eletivas 2 **	0	2	2	80	
	Orientação de Estudos **	0	3	3	240	
	Educação Física ***	0	2	0	80	
	Aprofundamento Curricular****	0	10	20	1200	
Total itinerário formativo presencial dentro do turno			5	15	25	1800
Total geral de aulas semanais presenciais dentro do turno			35	35	35	
Total itinerário formativo Expansão no Contraturno			0	7	5	480
Total Geral de aulas semanais			35	42	40	
Total Geral de aulas anuais			1400	1600	1600	4680
Total Geral de horas anuais			1050	1260	1200	

Fonte: Resolução Seduc 97/2021. Disponível em

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLisc/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF>. Acesso em 3/1/2024.

Notas:

(*) As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.

(**) As aulas dos componentes Eletivas 2 e Orientação de Estudos do itinerário formativo serão ofertadas conforme opções da expansão da carga horária.

(***) As aulas de Educação Física da carga horária do itinerário formativo serão ofertadas no contraturno ou aos sábados de forma presencial ou pelo CMSP, conforme consta na expansão da carga horária.

(****) A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

(*****) As aulas dos componentes Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação, Língua Inglesa, Eletivas 1 e os componentes do Aprofundamento Curricular e da Formação Geral Básica serão ofertadas de forma presencial dentro do turno.

¹⁷ As matrizes curriculares, bem como as legendas expostas foram elaboradas pela Seduc-SP e disponibilizadas na íntegra pela autora.

Ao comparar a quantidade de aulas semanais previstas para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, até o ano de 2021, e o que foi proposto para o ano de 2022, constata-se a diminuição de 600 aulas anuais para 400 aulas em ambas, ou seja, os alunos deixam de participar de 200 aulas de língua portuguesa e 200 aulas de matemática anualmente. Ainda, deve ser enfatizada a notória diminuição da oferta de todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, conseqüentemente, a diminuição de carga horária, haja vista que eram previstas 240 aulas anuais para cada componente curricular e com a implementação do Novo Ensino Médio, a quantidade prevista passa a ser de 160 aulas anuais, ou seja, a diminuição de 80 aulas anuais das demais disciplinas, com exceção de matemática que também tem a perda de 200 aulas anuais.

Outro ponto alarmante é o fato de que todos os componentes pertencentes às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias deixam de ser cursados pelos estudantes na 3ª série do ensino médio na rede estadual paulista.

Ao comparar os quadros 2 e 3 percebe-se convictamente a diminuição da quantidade de aulas conjecturadas referente à Formação Geral Básica para os estudantes da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, então é perceptível o aumento da carga horária destinada aos itinerários formativos, mais especificamente dos Aprofundamentos Curriculares.

No ano letivo de 2022, a Seduc-SP iniciou a implementação dos Aprofundamentos Curriculares com a disponibilização de onze aprofundamentos. Cabe ressaltar que dos onze aprofundamentos, quatro, contemplavam apenas uma das áreas do conhecimento, conhecido como *Aprofundamento Puro*, enquanto outros sete combinavam áreas de conhecimentos, intitulada como *Aprofundamentos Integrados*, a saber:

1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - *Superar desafios é de humanas*
2. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – *Liderança e Cidadania*
3. Linguagens e suas Tecnologias - *#SeLiganaMídia*
4. Ciências da Natureza e suas Tecnologias - *Ciência em Ação!*
5. Matemática e suas Tecnologias - *Matemática Conectada*

6. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias - *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana*
7. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias - *A cultura do solo: do campo à cidade*
8. Itinerário integrado entre Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias - *Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica*
9. Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias - *Corpo, saúde e linguagens*
10. Itinerário integrado entre Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - *Start! Hora do desafio!*
11. Itinerário integrado entre Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - *Meu papel no desenvolvimento sustentável*

Os onze Aprofundamentos Curriculares previstos pela Seduc-SP eram oferecidos aos alunos em seis Unidades Curriculares (UC). Assim, na segunda série do ensino médio, os alunos estudavam a UC1, no primeiro semestre, e a UC2, no segundo semestre letivo. Na terceira série, os estudantes faziam o Aprofundamento como UC3 e UC4, no primeiro semestre, e UC5 e UC6 no segundo semestre, conforme apresenta o quadro 5:

Quadro 5: Distribuição da oferta das Unidades Curriculares nas três séries do ensino médio

1ª série		2ª série		3ª série	
1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre
-	-	UC 1	UC2	UC3	UC5
-	-	-	-	UC4	UC6

Fonte: Documento orientador para implementação do ensino médio – 2021a

Nota:

(-) indica que não há unidades curriculares

Ao observar o quadro 5 percebe-se que cada um dos 11 Aprofundamentos Curriculares possuía seis unidades curriculares. Para compreender um pouco do que estava previsto, foram multiplicadas as seis Unidades Curriculares, por 11 aprofundamentos. Constatou-se que a Seduc-SP disponibilizou 66 (sessenta e seis)

matrizes curriculares. Em posse das respectivas matrizes curriculares, observou-se que são previstos de três a cinco componentes curriculares para cada aprofundamento. Adotou-se para conhecer a quantidade exata de componentes pertencentes aos Aprofundamentos Curriculares, contar um a um e foi constatado que há exatos 276 (duzentos e setenta e seis) componentes curriculares ofertados entre os anos de 2022 e 2023. Assim, dependendo do Aprofundamento que fosse cursado, cada estudante seria obrigado a cumprir entre 18 e 30 componentes curriculares, sem contar os demais componentes da FGB e os componentes do Inova Educação, como parte do itinerário formativo.

Ao comparar a proposta implementada por meio das reformas e alterações realizadas para o ensino médio, desde os anos de 1970, nota-se a inserção de diversas disciplinas na parte diversificada do currículo que não trazem impactos positivos ou fato inovador à vida acadêmica dos estudantes, assim, com vistas a evitar que haja grandes problemas na garantia do cumprimento das aulas, os sistemas de ensino e até mesmo as unidades escolares organizaram a grade horária para acomodar os docentes. Nesse sentido, Zibas (2005) esclarece que:

No tocante à implantação da parte diversificada do currículo, embora se trate de elemento essencial da reforma e se pulverize, em cada rede estadual, em centenas de nomes de “disciplinas” (ou pseudodisciplinas), não se notou, no ambiente escolar, qualquer impacto inovador. Aliás, ao tratar do tema, os professores entrevistados apenas destacavam a diminuição de determinadas cargas horárias e, em geral, defendiam o “malabarismo” administrativo necessário para acomodar docentes que perdiam hora-aula com a introdução das novas diretrizes curriculares (ZIBAS, 2005, p. 29).

Em relação à reforma iniciada em 2017, cabe rememorar o documento assinado pelo ministro da educação, em 2016, José Mendonça Bezerra Filho¹⁸, que acompanha a Medida Provisória nº 746/2016. Em meio à exposição dos motivos para a sua aprovação, o terceiro parágrafo do documento expõe, de maneira clara, que a razão para o notório fracasso do ensino médio se devia à dificuldade de efetivar a aprendizagem dos estudantes atribuída, primeiramente, à quantidade de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular no segmento, uma vez que “[...] a legislação obriga o aluno a cursar treze disciplinas” (BRASIL, 2016). Pois bem, o que está posto atualmente no estado de São Paulo contradiz o argumento utilizado para a alteração do ensino médio no que tange

¹⁸ José Mendonça Bezerra Filho foi Ministro da Educação entre os anos de 2016 e 2018, durante o mandato do Presidente Michel Temer.

a quantidade de disciplinas previstas nas matrizes curriculares, haja vista que um estudante que cursou a terceira série do ensino médio em 2023, por exemplo, teve que cursar entre 18 e 30 componentes curriculares, considerando apenas os aprofundamentos. Então, a diminuição da carga horária dos componentes curriculares referentes aos conhecimentos propedêuticos da FGB ocorreu para possibilitar o aumento da quantidade de componentes dos Aprofundamentos Curriculares.

Diante das constatações, é necessário trazer para o debate qual o tipo de educação está, de fato, destinado aos jovens do ensino médio.

1.3 A noção de formação destinada aos jovens do ensino médio.

As reformas educacionais incidem diretamente na vida social de todos os indivíduos, principalmente dos jovens estudantes, isto porque não atua diretamente em uma região delimitada é elaborada em detrimento de uma única classe social, portanto, é notório que os prejuízos causados incidem diretamente na grande massa da sociedade.

É evidente que a intenção da reforma do ensino médio proposta por meio da Medida Provisória nº 746/2016 era atender as imposições hegemônicas e isso pode ser comprovado mediante observação dos argumentos e palavras que foram evidenciadas ao longo da apresentação do texto de *exposição de motivos*, uma vez que termos ligados ao sistema mercadológico aparecem repetidas vezes, enquanto a preocupação com o aprendizado, ou seja, a continuidade dos estudos em nível superior, aparece apenas uma vez e não há menção quanto à importância do processo de aprendizagem ao longo dos três anos.

Mediante a análise, no décimo terceiro e décimo quarto parágrafos do texto *exposição de motivos* ficam explícitas as suas intenções quando retoma o argumento de que a quantidade de disciplinas no ensino médio não estava alinhada ao mundo do trabalho, reforçando que “[...] este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (BRASIL, 2016). Tal ideia de reformulação do ensino médio para a colocação de jovens no mercado de trabalho, de modo a contribuir tão somente com as atividades econômicas do país, continuou nos parágrafos seguintes.

Para evidenciar a proposta central dessa reforma, é possível chamar a atenção à recorrência de termos contidos na normativa que intentam atender ao sistema capitalista

e pouco incentiva o prosseguimento da vida acadêmica dos estudantes, conforme apresentado na tabela 1:

Tabela 1: Principais Termos utilizados na exposição dos motivos

	Termos utilizados na MP 746/2016	Quantidade de vezes que o termo aparece no texto
Termos ligados a conhecimentos	Prosseguimento dos estudos	2
	Aprendizagem	3
	Ensino superior*	1
	Total:	6
Termos ligados ao sistema capitalista	Mercado de trabalho	2
	Setor produtivo	1
	Mundo do trabalho	1
	Qualificação/qualificado	2
	Técnico profissional	2
Total:	11	

Fonte: Exposição dos motivos da Medida Provisória 746/2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&ts=1630415102895&disposition=inline>. Acesso em 3/1/2024.

Nota:

(*) O termo ensino superior que aparece no texto não está condicionado à continuidade dos estudos, por isso, não será considerado para esta análise.

De acordo com os dados apresentados na tabela 1, é possível inferir que a ênfase da reforma em proporcionar conhecimento é quase irrisória, pois, há apenas seis indicações.

Ao analisar os contextos de utilização do termo *prosseguimento dos estudos*, constatou-se que um estava relacionado à justificativa para a implementação dos Itinerários Formativos, o outro apresentava uma breve menção de possibilidades que o ensino médio podia favorecer aos estudantes, como a continuidade de estudos após a conclusão dos três anos. Quanto aos termos ligados ao ensino superior, uma se referia à justificativa para a inserção do mercado de trabalho:

A situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho (BRASIL, 2016).

Quanto ao termo Aprendizagem, é possível constatar que uma utilização está relacionada aos índices apresentados no ensino médio, outra aparece como referência aos baixos índices de aprendizagem apresentados pelo ensino médio e a terceira menção estava relacionada à avaliação nacional IDEB¹⁹.

Quanto aos termos relacionados ao sistema capitalista, percebe-se onze termos citados, ou seja, quase que o dobro em comparação com os que estão voltados a conhecimento e aprendizagem. Cabe ressaltar que todos os termos que fazem referência ao mercado de trabalho foram usados no sentido literal.

Depreende-se por meio do texto *exposição dos motivos* que acompanhou a MP nº 746/2016 que as expectativas para o Novo Ensino Médio tendiam prioritariamente para o atendimento do sistema capitalista. Quanto às questões que contemplavam a formação acadêmica e o ensino propedêutico ficaram reduzidas a segundo plano como se fosse um acessório.

Desse modo, é possível afirmar que a formação propedêutica proposta para o ensino médio pode ser considerada *pseudoformação*, haja vista que é “[...] o espírito subjogado pelo fetichismo da mercadoria” (ADORNO, 1993, p. 12).

Assim, a nova configuração do ensino médio foi implementada, de fato, com ênfase na alteração, ou melhor, na diminuição da carga horária destinada à Formação Geral Básica – FGB e no aumento da carga horária para os itinerários formativos - IF.

Percebe-se por meio da MP 746/2016 que, além do esvaziamento de conteúdos propedêuticos, havia também grande interesse no preparo dos jovens para o mercado de trabalho, assim, como foi determinado na década de 1970, com a publicação da Lei nº 5.692/1971. Enfatiza-se que a carga horária destinada aos componentes curriculares pertencentes à FGB, do Novo Ensino Médio estava prevista com limite máximo, enquanto para os itinerários formativos, a carga horária era apresentada com a prescrição mínima. Assim, cada sistema de ensino tinha autonomia para organizar como julgasse pertinente a oferta dos itinerários formativos.

No tocante aos itinerários formativos, é preciso esclarecer que segundo consta no artigo 36, que compõe a Seção IV do Capítulo II da Lei nº 13.415/2017, quanto à estrutura curricular, foi determinada a seguinte normativa:

¹⁹ IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, para classificar o desempenho das instituições de ensino por meio de dois fatores: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações realizadas bianualmente por alunos da educação básica das escolas públicas municipais, estaduais e federais.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2017, grifo da autora)

Ao considerar o exposto no excerto acima, com especial atenção ao termo arranjo, é possível considerar a contribuição realizada por Azevedo e Oliveira (2023, p. 3):

O termo arranjo é um de seus mais expressivos significados, conforme consta no dicionário Michaelis, não deve passar despercebido, pois *arranjo* pode ser entendido como “negócio ou acordo lesivo a outras pessoas; conchavo, negociata”. Como a própria definição esclarece, não havia nenhuma preocupação em negar o sentido do projeto contido na contrarreforma do Ensino Médio.

Com relação aos Aprofundamentos Curriculares, parte integrante dos itinerários formativos, era prevista a disponibilização por área de conhecimento ou a junção de duas, assim, com a previsão do trabalho por competência e interdisciplinar. Dessa maneira é preciso considerar que o modelo estava pronto para incentivar o eficientismo social, como meio de adequar os jovens aos meios de produção:

Como mencionado anteriormente ao se discutir as críticas à interdisciplinaridade, afirma-se que o modelo de competência tem sido associado também a teorias do eficientismo social, em vista de sua ênfase na avaliação de comportamentos terminais, principalmente daqueles demandados pela produção, o que torna veículo de uma ideologia conservadora (apud ZIBAS, 2005, p.28):

Constata-se, desse modo, que a reforma instituída por meio da Lei nº 13.415/2017 opera na conformação do sujeito e na redução da formação, o que contribui para o ajustamento social. Assim, ao invés de auxiliar no processo intelectual dos estudantes, as propostas tendiam a agravar a crise social e pedagógica, como nos apresenta Adorno (1993, p. 1).

Contudo, por mais necessárias que sejam, as reformas pedagógicas isoladas não são suficientes. Em alguns momentos, elas podem até mesmo intensificar a crise, rebaixando as demandas intelectuais do que deveriam ser educados e subestimando ingenuamente o impacto da realidade extrapedagógica sobre eles.

Uma das falácias está na crença que os jovens conseguirão obter conhecimentos e informação por meio de itinerários, entretanto, pode-se afirmar que isso faz parte da

pseudoformação, visto que esta “[...] se tornou a forma dominante da consciência contemporânea, a despeito de todo o esclarecimento e informação” (ADORNO, 1993, p. 1).

Ainda é possível perceber o que estava posto para o Novo Ensino Médio, com a redução drástica de componentes curriculares da Formação Geral Básica: a confirmação da redução do conhecimento e, conseqüentemente, a ausência de condições mínimas para reflexões sobre as reais circunstâncias da existência e das lutas de classe que poderiam ocasionar efetivas mudanças:

[...] com a integração progressiva, a pseudoformação cultural esconde-se de uma ingenuidade, não foi outra cultura que a dos colarinhos-brancos que liquidou com o balconista. Isto também oprime o espírito que foi e o remodela de acordo com suas necessidades. Fazendo isso, a pseudocultura não somente participa parasitariamente de seu prestígio momentaneamente não reduzido, mas também o despoja da própria distância crítica e de seu potencial e, finalmente do seu prestígio (ADORNO, 1993, p.12).

Outro ponto que deve receber ênfase é o fato de que o Novo Ensino Médio previa a transferência precoce da definição dos *projetos de vida* e da *escolha da trajetória escolar* a jovens de 15 anos, assim, para além de reconhecer que havia pseudoescolhas, já que se tratavam de escolhas não substantivas, uma vez que os critérios pré-estabelecidos e o possível não atendimento das escolhas dos estudantes deve ser situado no complexo universo da real escola pública paulista que administra condições aviltantes de funcionamento.

Um exemplo dessas condições está no desafio de equacionar situações envolvendo a distribuição das aulas a professores que atuavam em jornadas de trabalho do século XIX: a carga horária²⁰ diária de alguns profissionais é superior a 12 horas diárias; a Seduc-SP admite como jornada regular, quando exercida exclusivamente na rede estadual, 65 horas semanais; este limite, no entanto, pode ser ultrapassado, quando o acúmulo de cargos/empregos ocorre com outras redes de ensino (AZEVEDO e OLIVEIRA, 2023, p 12).

²⁰ Os professores da rede estadual de São Paulo podem exercer as seguintes jornadas de trabalho com alunos por vínculo funcional, pois de acordo com o artigo 37 da Constituição Federal de 1988 prevê a acumulação de dois cargos:

- a. Jornada Integral corresponde a 32 aulas semanais;
- b. Jornada Básica é composta por 25 aulas semanais;
- c. Jornada Inicial é constituída por 20 aulas semanais e
- d. Jornada Reduzida que é concebida por 10 aulas semanais.

Para além das jornadas extenuantes, alunos e professores convivem por horas seguidas em espaços degradados e em salas de aula repletas de adolescentes aprisionados.

Nessas condições, até mesmo *escolhas restritas de trajetórias formativas não eram asseguradas* aos estudantes.

No tocante à transferência precoce da definição dos *projetos de vida* e da *escolha da trajetória escolar* aos estudantes, era repassado aos jovens a ideia de que tinham o poder de decisão e seriam responsáveis por suas escolhas, fazendo um chamamento ao engajamento dos estudantes. Porém, é preciso ter cautela com esses termos, pois tendem a ser utilizados como uma característica positiva. Nesse sentido, Adorno (1991) alerta ao ponderar que o conceito de *engagement*, bem diferente, pois, ao longo da história, percebe-se que o engajamento sempre foi utilizado para convergir com a aceitação e contribuição dos mandos hegemônicos, seja por meio de obras de arte, da literatura, do teatro ou forma artística, assim, os termos atrelados ao Novo Ensino Médio foram utilizados para que o jovem se sentisse pertencente ao processo e não questionasse ou criticasse. Diante do exposto, pode-se concluir que o engajamento auxilia na naturalização da barbárie na manutenção dos interesses dominantes da sociedade capitalista. Nesse sentido, Adorno (1991) apresenta que:

[...]

o engagement recaí reiteradamente em balido, no que todos dizem, ou ao menos no que latentemente todos gostariam de ouvir. No conceito da “message” da mensagem, da arte mesma, mesmo da politicamente radical, esconde-se já o aspecto mundano. No Gestus de recitar um acordo secreto com aqueles a quem nos dirigimos, que somente assim, poderia ser arrancados da cegueira de compactuar com tal acordo (ADORNO, 1991, p. 70).

Considerando o perigo do engajamento, é possível observar que em outros pontos havia manifestações de manipulação e alienação, ao analisar alguns títulos dos aprofundamentos curriculares propostos pela Seduc-SP: *#quem_divide_multiplica*, *Start! A hora do desafio!* e *#Se_liga_na_mídia*. É perceptível o reconhecimento de termos que tendiam a se aproximar dos estudantes por meio de gírias, de jargões populares e até de palavras utilizadas na fala coloquial. Marcuse (2015, p. 108) alerta:

Como um hábito de pensamento fora da linguagem científica e técnica, tal raciocínio molda a expressão de um comportamento social e político específico. Nesse universo comportamental, palavras e conceitos tendem a coincidir, ou melhor, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. O primeiro não tem outro conteúdo do que aquele designado pela palavra no uso publicizado e padronizado, e espera-se que a

palavra não tenha nenhuma outra resposta além do comportamento (reação) publicizado e padronizado. A palavra torna-se *cliché* e, como cliché, governa a fala ou a escrita; a comunicação, assim, impede o desenvolvimento genuíno do significado.

Ao observar o título *Liderança e Cidadania*, é certificável que os substantivos utilizados são retirados de discursos políticos que se apropriam como algo de impossível negação, como apresenta Marcuse (2015, p. 110): “[...] Tais substantivos como “liberdade”, “igualdade”, democracia” e “paz” implicam analiticamente, um conjunto específico de atributos que ocorre invariavelmente quando o substantivo é falado ou escrito”. O autor ainda esclarece que “[...] A estrutura analítica isola o substantivo principal de todos os significados que poderiam invalidar ou ao menos perturbar o uso corrente do substantivo em discursos políticos e de opinião pública. O conceito se torna imune à contradição” (MARCUSE, 2015, p. 110).

Outro título adotado nos aprofundamentos curriculares que deve receber especial atenção é o “*Meu papel no desenvolvimento sustentável*”. Cabe ressaltar que o uso do pronome possessivo, nesse caso, não é uma escolha aleatória, visto que insere o estudante no discurso personalizado, sem que de fato o faça refletir na verdadeira manipulação implícita no termo.

A mesma familiaridade é estabelecida através de linguagem personalizada, que desempenha um papel considerável na comunicação avançada. É o “seu” congressista, “sua” autoestrada, “sua” farmácia favorita, “seu” jornal; é trazido “a você”, convida “você”. Faz pouca diferença se os indivíduos assim endereçados acreditam nisso ou não. Seu sucesso indica que ela promove a autoidentificação dos indivíduos com as funções que eles e os outros desempenham (MARCUSE, 2015, p. 113).

É inegável que os aprofundamentos curriculares propostos apresentavam títulos que se aproximavam da comunicação estabelecida entre os jovens, entretanto, é preciso ter cautela com a real função desses termos.

É válido ressaltar ainda a forte tendência de controle, expresso por meio da cultura intelectual e material, que se utiliza de discursos e termos reforçadores de uma sociedade hegemônica e interesses neoliberais. Assim, qualquer tentativa de crítica ou oposição é paralisada e qualquer manifestação de pensar contrário aos interesses dominantes, capitalistas que visam a produtividade tendem a causar estranhamento e rejeição, como expõe Marcuse (2015, p. 37):

À medida que o projeto se desdobra, ele dá forma ao universo inteiro do discurso e da ação, da cultura intelectual e material. No meio tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem em um sistema onipresente que engole ou rejeita todas as alternativas. A produtividade e o crescente potencial desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica tornou-se racionalidade política.

Além dos títulos dos aprofundamentos curriculares, pode-se perceber como os nomes atribuídos às unidades curriculares e aos termos para justificar as reformas ou alterações educacionais, também contribuem para o fechamento do discurso, com vistas a contribuir para a naturalização dos padrões impostos pelo sistema capitalistas. Nesse contexto, os sistemas de ensino se mostram engajados em auxiliar a ideologia dominante, que promovem com facilidade a concordância com os ideais propostos e utilizados pela sociedade e fazem uso de termos, discursos e jargões para naturalizar as condições existentes, bem como legitimar as mudanças propostas, como bem apresenta Zibas (2005):

Quanto ao impacto da reforma no cotidiano escolar, os estudiosos tendem a reconhecer que há sempre uma discrepância entre os fins enunciados das políticas e a prática das escolas, principalmente por uma relativa autonomia de que gozam os sujeitos sociais dentro de cada instituição escolar. A esse respeito, entretanto, há a advertência de que não convém menosprezar o poder do currículo oficial sobre o cotidiano das escolas, principalmente, porque o novo código oficial se apropria, ressignificando-os, de princípios curriculares legitimados pelo campo educacional (ZIBAS, 2005, p. 28)

Desse modo, termos e expressões que poderiam de fato proporcionar debates de grande importância são anulados pela mutilação que sofrem em diversos segmentos da sociedade, inclusive no âmbito educacional. Nesse contexto, podemos considerar a importante contribuição de Horkheimer e Adorno (2021, p. 122):

A palavra que não é meio, aparece privada de sentido, a outra como ficção e mentira. Escutamos os juízos de valor como propaganda ou tagarelice inútil. Mas a ideologia assim constrangida a manter-se no vago não se toma por isso mais transparente, nem tampouco mais débil. Mesmo sua generalidade, a recusa quase científicas de empenhar-se sobre qualquer coisa de inverificável, funciona como instrumento de domínio. Pois ela se toma a decidida e sistemática proclamação do que é. A indústria cultural tem a tendência de se converter em um conjunto de protocolos, e, por essa mesma razão, de se tomar o irrefutável profeta do existente.

A eliminação do significado transitivo e universal pela substituição do uso de termos em sentido publicizados e padronizados, utilizados nos títulos das unidades curriculares, demandam combinações de palavras e termos que articulam a estrutura, enquanto paradigma e sintagma que vinculados podem distorcer ideias e significados e ter resultados avassaladores para a sociedade, assim, como cita Marcuse (2015, p.115):

O estilo é de uma *concretude* avassaladora. A “coisa identificada com sua função” é mais real do que a coisa distinguida de sua função, e a expressão linguística dessa identificação (no substantivo funcional e nas muitas formas gramaticais de abreviamento sintático) cria um vocabulário e uma sintaxe básicos que obstruem a diferenciação, a separação e a distinção. Essa linguagem, que constantemente impõe *imagens*, milita contra o desenvolvimento e a expressão de *conceitos*. Com sua imediatez e seu estilo direto impede o pensamento conceitual; assim, impede o pensamento. Pois, o conceito não identifica a coisa à sua função. Tal identificação pode mesmo ser o significado legítimo, e talvez, o único, do conceito operacional e tecnológico, mas definições operacionais e tecnológicas não são usos específicos para usos específicos. Além disso, eles dissolvem conceitos em operações e excluem o propósito conceitual que é o contrário a tal dissolução. Prioritariamente ao seu uso operacional, o conceito nega a identificação da coisa com sua função; distingue aquilo que é a coisa é de suas funções contingentes na realidade estabelecida.

Sob tais condições estabelecidas, constata-se que para além da diminuição de horas aulas previstas para a Formação Geral Básica, ou seja, a diminuição de estudos dos conteúdos propedêuticos, a utilização da linguagem expressa nos títulos dos Aprofundamentos Curriculares e das Unidades Curriculares contribuíram significativamente para a sociedade unidimensional que perpetua os interesses hegemônicos, onde as críticas são paralisadas pela *consciência feliz*, por meio de interesses dominantes e políticos que são vislumbrados como interesse individuais.

Capítulo 2

As implicações da reforma para o trabalho dos professores de língua portuguesa

Para além da concepção de educação arquitetada pela Seduc para os estudantes do ensino médio em 2022 e 2023 que permaneceu seguindo as convicções que visavam exclusivamente o final do processo educacional, ou seja, a garantia da produtividade barata e pouco qualificada como meio de atender aos propósitos capitalistas, também havia a estrutura destinada ao trabalho docente, que por meio de materiais de apoio e as condições estabelecidas favoreceram os desafios e as dificuldades do trabalho docente.

O Novo Ensino Médio e a implementação dos Aprofundamentos Curriculares nos anos de 2022 e 2023 contribuiu para perpetuar as convicções impostas pelos mandos hegemônicos de modo a reduzir a função docente a meros *tarefeiros*, além de estimular ainda mais a desvalorização da profissão.

Assim, este capítulo buscou compreender como estavam organizados o currículo oficial prescrito antes da implementação da Reforma de 2022 e o currículo utilizado após a efetivação do Novo Ensino Médio para conhecer as expectativas destinadas aos professores de língua portuguesa e averiguar se os saberes que eram exigidos dos professores, principalmente, em relação aos itinerários formativos eram convergentes com a formação inicial e com os conteúdos que eram exigidos para serem lecionados antes de 2022 e, assim, verificar se houve prejuízo no exercício da função docente.

Para além da exposição sobre o que foi investigado, bem como os resultados obtidos, faz-se necessário discorrer, mesmo que brevemente sobre o método de pesquisa e os procedimentos adotados para investigação

2.1 O método e os procedimentos de pesquisas

Sobre o desenvolvimento do método na investigação sociológica, buscou-se nesta pesquisa observar o afirmado por Adorno:

[...] Quero, neste contexto, dizer que, se pensardes uma vez nos problemas da investigação social empírica, de que também nos ocupamos em larga medida na escola de Frankfurt, então a *differentia specifica* em relação ao que, em geral, nela tem lugar é que se tenta elaborar o método da sociologia, não *in abstracto*, não de modo instrumentalista, separando do objecto. Tentamos antes, constantemente – com êxito variável, mas em minha opinião,

correctamente quanto à ideia – ajustar de antemão os métodos aos objectos que nos ocupam (ADORNO, 2013, p. 127).

Diante do exposto, percebe-se a importância do método para as pesquisas científicas e acadêmicas, pois a relação estabelecida entre o pesquisador, o objeto e o processo contribuirão para analisar e interpretar os resultados obtidos. Dessa forma, faz-se necessário ter algumas ressalvas. A primeira é reconhecer que a relação com o objeto não é estática, por consequência, não há um modelo de método a ser seguido, ou seja, a cada objeto e a relação que se estabelece, há um novo método estabelecido, assim, "o método na sociologia é, em grande medida, criado pelo objecto, e é decisivamente importante que a própria sociologia compreenda esse facto" (ADORNO, 2013, p. 128).

Para além do método que permanece condicionado pelas variantes apresentadas na relação com o objeto, a segunda ressalva se refere a efetiva reflexão sobre a pertinência da pesquisa, desta forma, "antes de efectuar qualquer investigação científica, se deve proceder sensatamente, numa atitude autocrítica pensada, e não apenas investigar ou pensar à toa (ADORNO, 2013, p. 134).

Ao considerar o objeto e a pertinência da investigação, frente a diversas possibilidades, o pesquisador deverá garantir o procedimento mais adequado para realizar a coleta de dados e informações que contribuirão, de fato, com a investigação. Nesta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo em textos documentais. Essa escolha reconhece como relevante a comunicação presente nos documentos, visto que é dotada de sentido e ideologias que são apresentadas por meio de palavras. Nesse sentido, Stone afirma que:

Palavras e frases são artefatos humanos importantes. Como produtos da experiência social, servem como veículos cotidianos para muito pensamento e comunicação; o que as pessoas dizem e escrevem constitui uma fonte básica de evidências sobre processos individuais e sociais (STONE, 1977, p.315).

Ainda por considerar a importância da análise textual como meio de investigação, Adorno expressa o quanto a sociologia convencionou a utilizar esse recurso de investigação:

Talvez vos tenha convencido de que para a sociologia é importante a análise de textos. Naturalmente, não é necessário textos, podem ser imagens, e espero ter mostrado que esse método se pode aplicar sensatamente também à música. Todavia, facto de a linguagem, enquanto meio de comunicação, ser em geral comum aos produtos e às pessoas a quem eles se dirigem, dá aos textos uma certa vantagem. Essa

análise de textos é bastante antiga, data já dos anos vinte, Benjamin fez, nessa altura, uma série de coisas assim, igualmente Kracauer trabalhou já então de modo muito sistemático, bem como Bloch; e devo dizer que também o fiz, à data já muitas coisas com essa intenção (ADORNO, 2013, p. 160).

A pesquisa documental utilizada neste trabalho foi adotada como uma perspectiva para realizar análise de conteúdo que contribui para compreender variáveis comuns e interpretar os resultados impostos, assim, é preciso realizar inferências para além do que uma palavra pode significar, ou seja, para além do sentido denotativo, é preciso considerar o valor relativo e como isso incide na sociedade e na vida individual:

[...] “análise de conteúdo” – eis um termo que significa muito mais do que a palavra indica, ou seja, a análise de quaisquer textos, de outras criações espirituais, como por exemplo, hoje também, análise de revistas, de certos filmes, todas as coisas possíveis deste tipo [...]. Quer dizer, nos textos de que se ocupou reuniu, primeiro, um certo número de fatores ou motivos – ou como quiserdes chamar – e tentou, depois, contar os motivos de que se compõe semelhante texto, com a intenção mais tarde, determinar qual o valor relativo desses motivos individuais [...] (ADORNO, 2013, p. 160).

Nesse contexto, Stone (1977) contribui com afirmações relevantes ao reconhecer a importância das informações contidas no texto e as formas de tratamento que podem apoiar o pesquisador na compreensão e investigação do objeto, ou seja, *a análise de conteúdo é qualquer pesquisa técnica cuja finalidade consiste em fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características especificadas no interior do texto* (STONE, 1977, p. 317).

A análise de conteúdos foi utilizada nesta pesquisa para extrair dos documentos emitidos pela Seduc-SP durante a implementação do Novo Ensino Médio, com ênfase nos Componentes Curriculares dos Aprofundamentos Curriculares para as 2ª e 3ª séries do ensino médio o que era proposto para o trabalho dos professores de língua portuguesa, visando identificar as convergências e divergências. Essa escolha se deu em virtude da diminuição da carga horária dos componentes da Formação Geral Básica em detrimento do aumento da carga horária dos Aprofundamentos Curriculares.

Como primeira etapa da pesquisa foi preciso estabelecer qual disciplina seria investigada, então, verificou-se as disciplinas que estavam previstas como obrigatórias na Lei nº 13.415/2017, para as três séries e as que possuíam o maior número de aulas considerando as matrizes curriculares da Seduc-SP, assim, ficaram apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, então, ao ponderar que matemática é uma ciência

exata que não permite grandes alterações e, talvez, não tivesse mudanças significativas, optou-se por analisar a disciplina de língua portuguesa.

Na etapa seguinte, adotou-se como critério conhecer as expectativas prescritas em relação ao trabalho docente, além de analisar a importância destinada à função, assim, foi possível compreender o que estava previsto para o exercício da profissão. Para tal, adotou-se como procedimento de investigação a análise dos textos introdutórios do Currículo utilizado até o ano de 2020 e o utilizado entre os anos de 2021 e 2023.

Na terceira etapa, ficou definido analisar os conhecimentos propostos aos professores de língua portuguesa para lecionar o componente curricular da Formação Geral Básica, então, a averiguação teve início com estudo do que estava prescrito no currículo utilizado na rede estadual até o ano de 2019 e no currículo que foi implementado em 2020 e utilizado durante a implementação dos itinerários formativos em 2022 e 2023. O procedimento adotado serviu para conferir se havia divergências entre os saberes propostos nos dois currículos e foi possível constatar que embora tivesse mudanças na organização e apresentação textual, os conteúdos permaneceram basicamente os mesmos, o que não exigiu mais trabalho dos professores.

Na quarta etapa, foi imperioso investigar os conhecimentos exigidos para lecionar os componentes dos Aprofundamentos Curriculares, então, adotou-se como estratégia o levantamento do que estava prescrito nos documentos utilizados como referenciais para apresentar e nortear o trabalho dos Aprofundamentos Curriculares, tais como:

- a. Ementas: neste momento da pesquisa adotou-se como procedimento compreender como estava estruturado o texto, qual a função desse documento e o conteúdo exposto. Apurou-se que a organização e o conteúdo apresentados nos documentos não traziam informações suficientes para que os professores tivessem clareza quanto ao solicitado para lecionar.
- b. Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento – MAPPA: a investigação deste documento pautou-se em analisar como estavam organizadas as informações e, realizar levantamento minucioso dos conteúdos propostos nos diversos componentes curriculares possíveis e autorizados para atribuição dos professores de língua portuguesa, de modo a conferir se convergiam com os conteúdos que são específicos da disciplina prevista na Formação Geral Básica. Assim, constatou-se que houve implicações em decorrência da implementação da reforma do ensino médio, que além da excessiva quantidade de componentes

curriculares permitida aos professores, também exigiu saberes distintos aos formação inicial específica.

2.2 O que se espera do professor de língua portuguesa

No capítulo 1 foram elucidadas, entre outras questões, a estrutura curricular, que ficou dividida entre Formação Geral Básica e Itinerário Formativo, após a implementação do chamado Novo Ensino Médio na rede estadual de São Paulo e a concepção de formação destinada aos estudantes. Agora será preciso esclarecer o que estava proposto ao trabalho dos docentes de língua portuguesa por meio dos documentos e materiais disponibilizados pela Seduc-SP.

2.2.1 Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista

Cabe esclarecer que toda a trajetória educacional imposta aos alunos está prevista no currículo educacional de um sistema de ensino que deve ter, entre outras finalidades, a de cooperar com os estudantes e subsidiá-los na produção de conhecimentos que os auxiliarão na vida acadêmica e social, assim, esse documento norteia diretamente a atuação dos professores. Com base nessa premissa, é preciso considerar o contexto de vida local, a história da educação, enfim, as condições objetivas ou histórico concretas para garantir de fato a educação integral que é destinada aos estudantes. Assim, o currículo prescrito deve também contemplar aspectos universais, que promovam a inclusão e considerem as diversidades.

No Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação utilizou, desde 2011, o currículo prescrito intitulado *Currículo do Estado de São Paulo* que norteava o trabalho pedagógico de todas as escolas do ensino fundamental e ensino médio. O documento apresentava, além dos conteúdos, habilidades e competências previstas para cada série/ano, esclarecimentos sobre a concepção de escola como espaço de cultura, o trabalho da aprendizagem por competência, a importância da leitura e da escrita, além da articulação com o mundo do trabalho.

Em complemento ao *Currículo do Estado de São Paulo*, foi disponibilizado o material de apoio aos gestores, que tinha como objetivo subsidiar diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos na implementação do currículo.

Especial atenção deve ser dada ao material elaborado aos professores, pois, trazia roteiros com “sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares” (SÃO PAULO, 2011, p. 10). Compreende-se, desse modo, que no material havia as prescrições para a condução das aulas, o que é preocupante se considerarmos que um documento que apresenta as instruções determinadas quanto ao tempo estipulado para cada atividade, assim como a condução das aulas, pode contribuir significativamente para o que Adorno (2021) designa como a consciência coisificada e as suas implicações:

Uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita em si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo. É sempre admirável a esperteza de que até os mais obtusos conseguem lançar mão quando se trata de defender malefícios. É possível objetar que se trata de uma situação conhecida contra a qual nada se pode fazer, e um não teria muito o que retrucar (ADORNO, 2021, p. 77).

A afirmação acima chama a atenção, pois tais materiais contribuíram para a alienação de muitos profissionais da educação e, conseqüentemente, dos estudantes, visto que favoreciam a *falsa consciência*, uma vez que diversos professores utilizaram o material não por refletirem efetivamente sobre o que estava prescrito, mas por conceberem como algo que poderia facilitar o planejamento das aulas pela falta de tempo. Assim, esse material disponibilizado aos professores inclinava a ditar o ritmo das aulas e tolher momentos de estudo, reflexão e proposição de conhecimento histórico do objeto do conhecimento atrelado às características locais e atuais. Esses momentos de pensar na elaboração das aulas, que poderiam contribuir para o desenvolvimento do ser social que analisa e se contrapõe aos mandos da Administração Total (MARCUSE, 2015), tendiam a se tornar cada vez mais raros e reforçavam uma tendência de identificação/adesão dos professores ao currículo prescrito. Neste sentido, o autor argumentou que:

Essa identificação não é ilusão, mas realidade. Entretanto, a realidade constitui um estágio mais avançado de alienação. Esta se tornou inteiramente objetiva, uma dimensão e ela está em todos os lugares e em todas as formas. As realizações do progresso desafiam a acusação tanto quanto a justificação ideológica; perante o seu tribunal, a “falsa consciência” de sua racionalidade torna-se a verdadeira consciência (MARCUSE, 2015, p. 49).

Além do processo de alienação que é proposto aos docentes por meio dos materiais disponibilizados pela Seduc-SP, é preciso chamar atenção para palavras ou trechos que

não deixam claro de imediato as reais intenções, mas contribuem para naturalizar situações que podem representar retrocesso na sociedade, como uma passagem constante no texto introdutório do Currículo do Estado de São Paulo, a saber:

A diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Hoje, mais do que nunca, as transformações tecnológicas podem atropelar o trabalho de uma escola que se cristaliza em “modelos” estanques. Nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar (SÃO PAULO, 2011b, p. 17, grifo da autora).

No excerto, é possível observar que para além da ênfase no trabalho com gêneros textuais, a afirmação de que as transformações tecnológicas podem “atropelar o trabalho de uma escola”, manifesta diretamente a ideia de que a tecnologia pode atrapalhar o trabalho pedagógico de uma escola. Nesse sentido, pode-se entender que é preciso retirar o aparato tecnológico das aulas, ou seja, tudo que não contribui deverá ser retirado, esvaziado ou deixado de ser utilizado, entretanto, sempre que paira a sugestão de retirada de ferramentas técnicas, como tablets e computadores do processo de ensino, estimula-se, em regra, retrocessos ao desenvolvimento da própria técnica aumentando a confusão entre o aparato tecnológico e o desenvolvimento técnico em si, como alertou Marcuse:

[...] Espero que não seja necessário sublinhar que, quando falo de eliminação de horrores da industrialização capitalista não pretendo quebrar lanças em favor de uma romântica regressão aquém da técnica; pelo contrário, acredito que os benefícios da técnica e da industrialização só podem se tornar evidentes e reais quando forem removidas a industrialização e a técnica de tipo capitalista (MARCUSE, 1969, p. 20-21)

Após a exposição dos resultados da análise do Currículo do Estado de São Paulo, passou-se a examinar o currículo prescrito utilizado a partir de 2020.

A publicação da Resolução, em 6 de agosto de 2019, que homologou com fundamento no artigo 2º da Lei Federal nº10.403, de 6 de julho de 1971, e a Deliberação CEE nº 186, de 29 de julho de 2020, que fixou normas relativas ao Currículo do Ensino Médio e oficializou sob o nome de Currículo Paulista.

O *Currículo Paulista* é referência para a rede estadual, rede privada, redes municipais e instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo²¹.

O texto introdutório do documento apresenta a importância da educação integral, bem como do ensino baseado nas competências expostas na BNCC e, diferente do currículo utilizado até o ano de 2019, explicita a inclusão do desenvolvimento de competências socioemocionais. O documento trata ainda da importância da educação inclusiva e prescreve os conteúdos que estão organizados por áreas do conhecimento, conforme prevê a Lei nº 13.415/2017.

Cabe ressaltar que o Currículo Paulista não está disponível para consulta em material único; ele está organizado em quatro volumes, sendo um para cada área do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Adotou-se, portanto, para a análise nesta pesquisa, o caderno que contempla o currículo de Linguagens e suas Tecnologias. As constatações apresentadas a seguir são baseadas nas informações contidas nos textos de introdução do material, os quais contêm as premissas, os objetivos e os esclarecimentos acerca do determinado para o ensino médio.

Com intuito de escrutinar o que é proposto aos professores, tanto no Currículo do Estado de São Paulo, quanto no Currículo Paulista, foi possível confirmar que em ambos há uma breve menção aos materiais de apoio disponibilizados aos professores e alunos, sem referenciar detalhes. É sabido que a organização curricular, assim como as disposições expostas nesses documentos são relevantes para nortear e prescrever a conduta da prática docente, entretanto, nos dois materiais analisados não há menção sobre a importância ou expectativa em relação à função do professor no processo de ensino e de aprendizagem. A importância aqui mencionada, refere-se à formação do docente na apropriação do material disponibilizado com o intuito de garantir o planejamento adequado das aulas, visando contribuir com a qualidade do ensino. Nesse sentido, buscou-

²¹ Os sistemas de ensino são citados na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente no artigo 17. da Lei nº 9.394/1996, quando pode-se constatar que:

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente

se tanto no Currículo do Estado de São Paulo, como no Currículo Paulista o termo *Professor* e foram encontrados oitenta e dois (82) registros no Currículo do Estado de São Paulo e trinta e duas (32) vezes no Currículo Paulista. Assim, decidiu-se verificar a incidência e as referências adotadas com o termo *professor* nos respectivos documentos e constatou-se o que está disposto na Tabela 2:

Tabela 2: Referências adotadas para o termo Professor nos Currículos prescritos utilizados pela rede estadual paulista, 2019 e 2022 respectivamente

Referência ao termo Professor	Currículo do Estado de São Paulo 2019	Currículo Paulista 2022
Formação docente continuada	2	1
Participação em escuta para elaboração do documento	2	3
Desenvolvimento pessoal e profissional	4	3
Articulador do processo de ensino e aprendizagem	40	22
Outros (citação em bibliografias, vocativos, entidades representativas de classe)	35	3
Total de referências	82	32

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo 2011 e Currículo Paulista 2021.

Ao ponderar o contido nos textos introdutórios, utiliza-se como referência o exposto por Stone (1977), quando afirma que:

O próprio processo de análise de conteúdo, sendo sistemático e objetivo, deve basear-se em características manifestas no texto, Berelson indica que ‘os resultados da análise de conteúdos servem freqüentemente como base para essas interpretações do conteúdo latente’. Em nosso modelo, essas interpretações estão representadas pelo estágio da inferência. A interpretação tanto dos significados latentes como dos manifestos é um exercício válido do ponto de vista do modelo (STONE, 1977, p. 329).

Observa-se que no Currículo do Estado de São Paulo utilizado até 2019, o professor é citado mais vezes como articulador do processo de ensino e aprendizagem, mais vezes nas referências ao desenvolvimento pessoal e profissional, além das indicações referentes à formação docente continuada do que no Currículo Paulista. A redução das menções sugere a não centralidade da temática ou a possível ausência de preocupação com o assunto relacionado à valorização do trabalho desses profissionais. É possível inferir ainda a baixa expectativa dos elaboradores do documento quanto ao

envolvimento efetivo dos professores nas questões de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir, finalmente, que a ênfase ao professor reduzida à mímica expressa uma tendência de deslocamento progressivo da posição do sujeito à condição de instrumento no processo.

Dessa perspectiva, observa-se que os documentos não manifestaram interesse pela formação, atuação ou mesmo pela função docente, a menção que é atribuída ao professor como articulador na implementação das políticas públicas não contém especificação sobre como isso se dará e em qual momento.

Destarte, assim como o Currículo do Estado de São Paulo utilizado até 2019, o Currículo Paulista que iniciou a implementação da nova composição da Formação Geral Básica em 2020, também se limitou a registrar um material destinado ao professor que apresentava sequências didáticas, com sugestões de questões que poderiam ser utilizadas durante a aula, ditando o que se esperava que fosse ensinado e as possíveis respostas às questões disponíveis no caderno do aluno. Esperava-se que o professor, estando de posse desse material, pudesse ministrar as aulas de acordo com a propositura da Seduc-SP. Ao se apropriar dos procedimentos, estaria garantida ao professor a *formação docente* considerada adequada para ministrar as aulas.

Durante a busca de informações e evidências sobre o que era recomendado sobre o ensino da língua portuguesa nos dois currículos utilizados pelas escolas estaduais, constatou-se que o Currículo do Estado de São Paulo enfatizava o trabalho pautado em gêneros textuais, desse modo pode-se constatar que “a diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo” (SÃO PAULO, 2011b, p.17).

No documento percebe-se ainda, que o trabalho com gêneros textuais não deveria ser exclusivo do professor de língua portuguesa: “nesse sentido, os gêneros devem receber o enfoque específico de cada disciplina e, ao mesmo tempo, precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar” (SÃO PAULO, 2011b, p. 17).

Ao examinar o Currículo Paulista, percebeu-se que o estudo de língua portuguesa está associado à área de Linguagens e suas Tecnologias, que os conteúdos estão articulados com as demais áreas do conhecimento e com outros componentes da mesma área: educação física, arte e língua inglesa. Constatou-se também que o currículo (2020a) do ensino médio permaneceu pautado no ensino de gêneros textuais, com a ênfase em textos contemporâneos de modo que auxiliasse os conceitos de letramento, ou seja, que auxiliasse os estudantes a compreender por meio da leitura e escrita a utilização dos

conhecimentos em práticas sociais. Diante de tal esclarecimento, pode-se constatar que no Currículo Paulista (2020a) as situações de aprendizagem deveriam conter: a. *Práticas de leitura*; b. *Práticas de Escrita*; c. *Práticas de Oralidade* e d. *Práticas de análise linguística*.

Vislumbrando conhecer o que era proposto aos professores de língua portuguesa, por meio do Currículo Paulista, o passo seguinte da pesquisa foi analisar o documento nomeado como *Caderno do Professor* (material elaborado pela Seduc-SP para auxiliar o professor no planejamento das aulas. Cabe ressaltar que esse material apresenta sugestões de questionamentos e intervenções, além de respostas que se espera dos alunos) e o que estava descrito na apresentação das sequências didáticas e constatou-se que a equipe responsável pela elaboração do documento não adotou o mesmo critério de organização das informações e na diagramação do material.

No caderno do professor referente a 2ª série, por exemplo, no início de cada situação de aprendizagem há menção do tema de estudo, competências, habilidades, objetos de conhecimento e campo de atuação, enquanto que no *caderno do professor* da 3ª série, é disposto apenas o foco que as atividades proporcionarão em relação às aprendizagens e foi elaborado um quadro síntese intitulado *Quadro de Habilidades*, que apresenta: conteúdos/objetos de conhecimento; habilidades do currículo 2011 a 2019 e as habilidades da BNCC.

Ao analisar o material disponibilizado pela Seduc-SP, bem como o texto introdutório da BNCC, percebe-se que conteúdos e objetos de conhecimentos estão relacionados ao conjunto de saberes e conhecimentos que deverão ser explorados para uma turma/série.

Diante da análise do conteúdo contido na apresentação da sequência didática, constatou-se que as informações organizadas para o caderno da 3ª série contêm esclarecimentos que podem facilitar a compreensão dos professores por articular informações que pertenciam ao Currículo utilizado anteriormente, ou seja, até 2019, conforme mostra a coluna do meio da figura ao lado direito da Figura 1:

Figura 1: Organização de informações pertinentes a situação de aprendizagens contidas no caderno do professor

Caderno do Professor, 2ª série ensino médio

LÍNGUA PORTUGUESA
SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

Tema: Juventudes e a Contemporaneidade.

Questão norteadora: Como a atuação dos jovens em ambiente digital impacta suas interações sociais e visões de mundo?

Competência da área 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidade da área: EM13LGG305 **Mapear e criar**, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de situação social, política, artística e cultural para **enfrentar** desafios contemporâneos, **discutindo** princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Competência da área 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e **mobilizar** esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para **ampliar** as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para **continuar aprendendo**.

Habilidades de Língua Portuguesa:
EM13LP02B - Reconhecer adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuem para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, organizando informações, tendo em vista as condições de produção.
EM13LP05 - Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para **avaliar** sua força e eficácia, e **posicionar-se** criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

Objetos de conhecimento:
Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos. Relações entre as partes do texto. Estilística. Produção de textos multissemióticos. Coesão e coerência. Operadores lógico-discursivos. Estratégias de leitura. Movimentos argumentativos: tese e argumentação; tato e opinião. Contexto de produção, circulação e recepção de textos. Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos. Planejamento e produção de textos argumentativos.

Campo de atuação: Todos (área e LP).

Caderno do Professor, 3ª série ensino médio

QUADRO DE HABILIDADES - 3ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO - 1º SEMESTRE

Temas / Conteúdos/ Objetos do Conhecimento	Habilidades do Currículo (2008 – 2019)	Habilidades da BNCC
<p>Práticas de Leitura Relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos.</p> <p>Literatura Modernismo e o Modernismo no Brasil Poesia Modernista Prosa Modernista A literatura e a construção da modernidade e do moderno. A narrativa moderna. A lírica moderna.</p>	<p>Ler, compreender, analisar e interpretar: relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário, diálogos, cartum, HQ, resenha, entre outros, inferindo traços característicos, bem como finalidades e usos sociais.</p> <p>Ler, compreender, analisar e interpretar textos dissertativos argumentativos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais.</p> <p>Inferir significados, apoiando-se em pistas presentes no texto e na mobilização de conhecimentos prévios.</p>	<p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p> <p>(EM13LP02A) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero.</p> <p>(EM13LP02B) Reconhecer adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuem para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, organizando informações, tendo em vista as condições de produção.</p> <p>(EM13LP02C) Reconhecer em um texto relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p>(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.</p> <p>(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.</p>

Fonte: Currículo Paulista – São Paulo 2021.

- Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>. Acesso em 6/1/2024

Da análise, é possível perceber que embora as imagens pertençam ao material de apoio ao professor, disponibilizado em 2021, com informações pertinentes ao componente curricular de língua portuguesa, constata-se que, para além da divergência na diagramação e organização das informações, é preciso esclarecer que o professor de língua portuguesa, ao se deparar com o caderno do professor para a 2ª série em 2021, caso quisesse saber quais eram os *conteúdos/objetos de aprendizagem* previstos para o bimestre, seria necessário consultar cada sequência didática, pois, os descritores apresentados, não deixavam claros o que de fato seria trabalhado. Apenas com as atividades propostas era possível conhecer as informações relevantes para consulta e planejamento das aulas.

Para os professores da 3ª série que tinham interesse em saber quais eram os conteúdos ou objetos de conhecimento indicados a serem lecionados, havia um quadro disponível, com o título *quadro de habilidades* que está disposto em separado das situações ou sequências didáticas. O quadro foi estruturado em três colunas, sendo a primeira com informações quanto aos temas/conteúdos/objetos de conhecimento que apresenta de modo sucinto o que deve ser trabalhado com os alunos em sala de aula; na segunda coluna há o descritivo das habilidades utilizadas no currículo que foram


utilizadas até 2020 e na terceira coluna do caderno do professor são apresentadas as habilidades da BNCC.

Em continuidade à análise do material para verificar se os conteúdos referentes à língua portuguesa permaneceram semelhantes foi realizado levantamento do proposto aos estudantes do ensino médio, exclusivamente para a Formação Geral Básica. De maneira preliminar foi realizado o levantamento de todos os conteúdos e objetos de conhecimento proposto aos professores para lecionarem nas 2ª e 3ª séries do ensino médio, conforme consta no anexo 1.

Ao constatar que os saberes previstos para os estudantes estavam nomeados como *conteúdos* no Currículo do Estado de São Paulo (2019) e *objetos de conhecimento* no Currículo Paulista (2020a), foi preciso escrutinar as alterações na forma de tratar e de apresentar os saberes para verificar se as mudanças alteravam as expectativas de aprendizagem, ou seja, se havia divergência entre o que era proposto até 2019 e o que estava posto a partir de 2020.

Em continuidade a investigação foi observado como estavam conjecturados os saberes destinados aos estudantes nos materiais destinados aos professores, assim, houve a comparação do que estava descrito como conteúdos e objetos de conhecimento. Desse modo, foi selecionada a sequência didática 2, referente ao primeiro bimestre da 3ª série do ensino médio dos dois currículos em questão para esmiuçar como estavam propostas as atividades relacionadas à leitura, oralidade, escrita e análise linguística de língua portuguesa. Os dados da análise foram expostos nos quadros 5, 6, 7 e 8:

Quadro 6: Atividade de leitura proposta no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista

<p align="center">Currículo do Estado de São Paulo (2019)</p> <p align="center">Conteúdos/ Temas</p>	<p align="center">Currículo Paulista (2022)</p> <p align="center">Objetos de Conhecimento</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais. ✓ Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios; ✓ Texto argumentativo (foco: leitura e escrita). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); ✓ Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). ✓ Dialogia e relações entre textos: intertextualidade e interdiscursividade.
<p>Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 2</p> <p>Os conteúdos foram pensados para serem desenvolvidos em rede e progressivamente durante as aulas. Leia todo este roteiro antes de iniciar suas aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ a resenha: características do texto argumentativo, especialmente da resenha; ▶ a língua portuguesa e o vestibular: relação entre os conteúdos desenvolvidos de continuação do texto argumentativo e o exame vestibular. <p>Comece a aula discutindo com seus alunos: <i>O que é resenha?</i></p> <p>Explique-lhes que o sentido que vocês adotariam neste trabalho para “resenha” é aquele encontrado na quarta acepção da palavra no <i>Dicionário Houaiss</i>:</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p align="center">Diretora aprofunda sua linguagem poética</p> <p align="right"><i>José Geraldo Couto</i> Colunista da Folha</p> <p>O cinema de Lina Chamie, como já havia ficado claro em seu primeiro longa-metragem, <i>Tânico dominante</i> (2000), é menos narrativo do que poético e musical. Em <i>A Via Láctea</i>, a diretora amadurece e aprofunda esse seu modo de encarar “o mundo que é” e “o mundo que poderia ser”.</p> <p align="right"><i>Folha de S. Paulo, 1 nov. 2007</i></p> </div> <p>Algumas expectativas que o texto permite são:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Diretora de quê? ▶ A que se refere “linguagem poética”? ▶ Como se aprofunda a linguagem poética? <p>Comece a análise pelo título da resenha, se possível antes de apresentar aos alunos o texto na íntegra. Essa reflexão prévia reforçará o fato de que o título levanta horizontes de</p>	<div style="background-color: #e1f5fe; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>SAIBA MAIS</p> <p>A fim de aprofundar alguns pontos a serem considerados nas diferentes etapas, como o desenvolvimento das Estratégias de Leitura, acesse o conteúdo pelo QR Code.</p>  <p>Práticas de Leitura e Escrita. Disponível em: https://cutt.ly/BAWv6TP. Acesso em: 29 jun. 2022.</p> </div> <p>Você verá a seguir, no Texto I, a reprodução da pintura <i>Operários</i>, da artista modernista Tarsila do Amaral. Essa obra é bastante representativa do momento no qual está inserida, trazendo um retrato do crescimento dos grandes centros urbanos brasileiros e suas consequências, principalmente da cidade de São Paulo.</p> <p>Já no Texto II, você lerá uma notícia sobre um juiz que proferiu a sentença de uma causa trabalhista de maneira bastante peculiar, pois a situação em questão é apresentada de forma poético-narrativa, identificando as personagens e a situação de impasse entre patrão e empregado em forma de poema.</p> <p><i>Professor, a proposta de estudo com os Textos I e II é a reflexão dos estudantes sobre questões trabalhistas, seja analisando a pintura de Tarsila do Amaral e observando a crítica da pintora acerca das condições precárias impostas pelo regime capitalista em decorrência da Segunda Revolução Industrial, seja identificando a transgressão das leis que regulam e garantem os direitos do trabalhador, exposta no Texto II.</i></p>

Fonte: Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa e Língua Portuguesa, Currículo em Ação, Caderno do Professor.

Quadro 7: Atividade de Oralidade proposta no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista

Currículo do Estado de São Paulo (2019) Conteúdos/ Temas	Currículo Paulista (2022) Objetos de Conhecimento
<p>✓ Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios.</p>	<p>✓ Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação.</p>
<p>Não se trata de resolver a questão, mas de confrontar expectativas. A “Discussão oral” a seguir estimula esse processo.</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Discussão oral</p> <p>A respeito dessa questão do Enem, discuta com seus colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ É o tipo de questão que vocês esperam de um exame de acesso ao Ensino Superior? ▶ Vocês acham válido ou não esse tipo de questão? ▶ Consideram o exercício fácil ou difícil? Por quê? <p>Resposta pessoal. Avalie as considerações de seus alunos e oriente-os sobre a importância do Ensino Superior. Há outros temas, como a diferença entre o acesso ao ensino público ou privado, os financiamentos universitários, entre muitos outros que podem ser tratados nessa sondagem. Leve em conta as questões indicadas no enunciado.</p> </div>	<p>Sobre o Texto III</p> <p>14) Dentre as carreiras elencadas no início da matéria (saúde, transformação digital, segurança, inovação, educação, entretenimento, infraestrutura, socioambiental, energia e ética), vocês se identificam com alguma(s) delas? Qual(is)? Discorram sobre esse “perfil mais flexível” que o profissional do futuro deverá apresentar.</p> <p><i>Respostas pessoais. O perfil mais flexível citado no título da matéria refere-se à capacidade de adaptação do “novo” trabalhador para desempenhar funções análogas à sua formação, tornando-se um profissional em constante evolução/aprimoramento.</i></p> <p>15) O grupo considera mais importante escolher uma carreira pensando em suas habilidades e aptidões ou no potencial retorno financeiro?</p> <p><i>Espera-se que os estudantes possam e queiram escolher uma carreira voltada ao desenvolvimento de suas habilidades, pois é essa aptidão para determinada área que possibilitará a eles serem trabalhadores mais realizados, competentes e, conseqüentemente, mais reconhecidos e mais bem remunerados. Evidencie com eles a importância do componente Projeto de Vida para identificação dos perfis pessoal e, futuramente, profissional, para que essas potencialidades sejam devidamente desenvolvidas ao longo do Ensino Médio e formações posteriores, seja no Ensino Superior ou em cursos técnicos.</i></p> <p>16) A professora Tania Casado afirma que o profissional do futuro precisará agregar a seu currículo acadêmico outros conhecimentos além do conceitual, o que ela parece afirmar com essa colocação?</p> <p><i>Ela vê a formação contínua como fator essencial para o mundo do trabalho do século XXI, além do conhecimento adquirido com a prática profissional em atividades da área de atuação.</i></p> <p>17) Após a realização da pesquisa sobre a Segunda Revolução Industrial e suas conseqüências na questão 4, explorem as demais Revoluções (1ª, 3ª e 4ª) e seus impactos ao longo do tempo, pois o perfil esperado para as carreiras do futuro está intimamente ligado à Quarta Revolução Industrial, também chamada de Indústria 4.0. Reflitam, numa roda de conversa, sobre essas mudanças e como podemos nos preparar para os novos (e atuais) desafios sociais e profissionais.</p> <p><i>Aproveite esse momento para utilizar a metodologia sala de aula invertida, solicitando aos estudantes que realizem suas pesquisas em casa e elaborem um resumo na forma de mapa mental ou em tópicos sobre as Revoluções Industriais e seus impactos sociais. Os resultados das pesquisas deverão ser trazidos para a sala de aula e apresentados à turma em uma roda de conversa.</i></p>

Fonte: Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa e Língua Portuguesa, Currículo em Ação, Caderno do Professor.

Quadro 8: Atividade de Escrita proposta no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista

Currículo do Estado de São Paulo (2019) Conteúdos/ Temas	Currículo Paulista (2022) Objetos de Conhecimento																			
<p>✓ Estruturação da atividade escrita: projeto de texto.</p> <p>✓ Construção do texto.</p>	<p>✓ Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.</p>																			
<p>2. Leia o bilhete que Mariálva escreveu para sua chefe, no banco em que trabalha.</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Dina,</p> <p>Se alguém perguntar por mim, diz que fui almosar. Cazo eu demorei, é por que eu resolvi passar naquele cliente, o Sr. Guido. Lembeta? Aquele que ontem me procurou, eu estava ocupada e por isso não pude falar com ele.</p> <p>Beijos, Mariálva</p> </div> <p>Se Dina vir esse bilhete, ela irá demitir Mariálva. Assim, salve-lhe o emprego, reescrevendo o bilhete conforme a norma-padrão da língua portuguesa.</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Dina,</p> <p>Se alguém perguntar por mim, diga que fui almoçar. Caso eu demorei, é porque resolvi passar naquele cliente, o Sr. Guido. Lembeta? Aquele que me procurou ontem, eu estava ocupada e por isso não pude falar com ele.</p> <p>Beijos, Mariálva</p> </div> <p>Na sequência, peça que seus alunos façam a resenha de uma letra de música escolhida</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="text-align: center;">Critérios</th> <th colspan="2" style="text-align: center;">Minha opinião</th> <th colspan="2" style="text-align: center;">Opinião do professor</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Está o.k.</th> <th style="text-align: center;">Precisa melhorar</th> <th style="text-align: center;">Está o.k.</th> <th style="text-align: center;">Precisa melhorar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Adequação entre título e texto</td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Presença de contextualização</td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> <td style="width: 30px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Critérios	Minha opinião		Opinião do professor		Está o.k.	Precisa melhorar	Está o.k.	Precisa melhorar	Adequação entre título e texto					Presença de contextualização					<div style="border: 1px solid gray; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">106 CADerno DO PROFESSOR</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 0.8em;"> <p>MOMENTO 3 – PRODUÇÃO FINAL: WIKI</p> <p>Depois de identificarem as potenciais ocupações do futuro e refletirem sobre as possibilidades do mundo do trabalho para um futuro próximo, que tal elaborarem um registro coletivo da turma sobre as profissões de interesse? Vocês podem criar um <i>Wiki</i> e, a partir das pesquisas realizadas em fontes confiáveis, iniciarem um processo de alimentação da página com os conteúdos coletados, trazendo o perfil esperado, os desafios, as habilidades e competências necessárias, os melhores cursos, o mercado de trabalho etc.</p> <p><i>Wiki</i> é uma ferramenta colaborativa, um site que pode ser modificado por qualquer pessoa, excluindo e/ou adicionando conteúdo. A proposta do <i>Wiki</i> é que a página em questão seja ampliada e melhorada a partir das intervenções realizadas por seus usuários, que não precisam ser especialistas no assunto. Como pode, a princípio, ser alterada a todo momento, esse tipo de página não é uma fonte de pesquisa muito confiável, pois os conteúdos podem ser deturpados, no entanto, existem <i>Wikis</i> com temáticas específicas e acesso restrito, para serem acessados e editados apenas por quem tem autorização prévia de um mediador.</p> <p style="text-align: right; font-size: 0.8em;">Elaborado especialmente para este material.</p> <p>SAIBA MAIS</p> <div style="display: flex; align-items: center;"> <p style="font-size: 0.8em;">O que é um Wiki? Disponível em: https://cutt.ly/FLw5Rwi. Acesso em: 05 jul. 2022.</p> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 5px;"> <p style="font-size: 0.8em;">Ajuda: Como editar em um projeto Wiki. Disponível em: https://cutt.ly/OLw5F36. Acesso em: 05 jul. 2022.</p> </div> </div> </div> </div>
Critérios		Minha opinião		Opinião do professor																
	Está o.k.	Precisa melhorar	Está o.k.	Precisa melhorar																
Adequação entre título e texto																				
Presença de contextualização																				

Fonte: Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa e Língua Portuguesa, Currículo em Ação, Caderno do Professor.

Quadro 9: Atividade de análise linguística no Currículo do Estado de São Paulo e Currículo Paulista

Currículo do Estado de São Paulo (2019) Conteúdos/ Temas	Currículo Paulista (2022) Objetos de Conhecimento
<p>✓ Estruturação da atividade escrita: projeto de texto.</p> <p>✓ Construção do texto.</p>	<p>✓ Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.</p>
<p style="text-align: center;"><small>Língua Portuguesa e Literatura – 3ª série – Volume 1</small></p> <p>b) a charge e o texto abordam, a respeito da cana-de-açúcar brasileira, duas realidades distintas e sem relação entre si.</p> <p>c) o texto e a charge consideram a agricultura brasileira avançada, do ponto de vista tecnológico.</p> <p>d) a charge mostra o cotidiano do trabalhador, e o texto defende o fim da mecanização da produção da cana-de-açúcar no setor sucroalcooleiro.</p> <p>9) o texto mostra disparidades na agricultura brasileira, na qual convivem alta tecnologia e condições precárias de trabalho, que a charge ironiza.</p> <p>Não se trata de resolver a questão, mas de confrontar expectativas. A “Discussão oral” a seguir estimula esse processo.</p> <p>Discussão oral A respeito dessa questão do Enem, discuta com seus colegas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ É o tipo de questão que vocês esperam de um exame de acesso ao Ensino Superior? ▶ Vocês acham válido ou não esse tipo de questão? ▶ Consideram o exercício fácil ou difícil? Por quê? <p><small>Resposta pessoal. Avalie as considerações de seus alunos e oriente-os sobre a importância do Ensino Superior. Há outros temas, como a diferença entre o acesso ao ensino público ou privado, os financiamentos universitários, entre muitos outros que podem ser tratados nessa situação. leve em conta as questões indicadas no enunciado.</small></p> <p>Recapitulação do aprendizado da 2ª série do Ensino Médio: período composto</p> <p>1. Estabeleça a associação adequada marcada pelos conectores destacados:</p> <p>(a) tempo. (b) espaço.</p> <p>(c) causa. (d) condição. (e) comparação.</p> <p>(e) Hoje é tão bom atleta como qualquer outro do time. (d) O jogo se tornaria insuportável se ele não fosse um bom jogador. (a) Vi-o jogando pela primeira vez quando eu tinha 11 anos. (b) Ele morava numa área da cidade onde não faltavam campinhos de futebol. (c) Estudou muito, visto que não queria correr riscos.</p> <p>2. Identifique as relações mantidas pelos conectivos em negrito nas frases a seguir:</p> <p>a) Você irá ao cinema ou ficará em casa? <small>Retação alternativa.</small></p> <p>b) Caso Marta não vá de carro, avise! <small>Retação condicional.</small></p> <p>c) Fez a operação, contudo não melhorou. <small>Retação adversativa.</small></p>	<p>9) Em seu texto, o juiz utiliza ainda variedades linguísticas pertencentes a qual região brasileira? Que palavras vocês identificam como regionalismos?</p> <p><i>O juiz pede licença e anuncia a redação de um texto para lembrar dos “seus” parentes do sertão cearense. Várias palavras da sentença remetem ao linguajar dessa região, como: bandas, riba, avevado, oxe, sesmaria, vosmecê e dotô. O texto tem o formato de poema e aproxima-se de um estilo de produção muito popular nas regiões norte e nordeste do país, a Literatura de Cordel ou, simplesmente, cordel. No entanto, a estrutura da sentença do juiz não possui o mesmo rigor métrico do cordel, ou seja, sua estrutura não é tão formal, ela assemelha-se por trazer uma narrativa, ter rimas e resgatar a variante linguística típica da região dos cordelistas.</i></p> <p>O que é literatura de cordel? Significados. c2022. Disponível em: https://cutt.ly/CK5JoHG. Acesso em: 04 jul. 2022.</p> <p>10) Pesquem, em plataformas on-line, sobre o artigo 477 da CLT, citado nos versos da Fundamentação, e discutam o que compreenderam.</p> <p><i>Artigo 477 do Decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943. JusBrasil, 2022. Disponível em: https://cutt.ly/BK5HBm1. Acesso em: 04 jul. 2022.</i></p> <p>11) Citem as “personagens” apresentadas na sentença/no poema e elaborem um resumo do caso narrado e da sentença.</p> <p><i>Wagner Willimis - empregado Seu Francisco - patrão Seu Gilmar e Seu Êcio - testemunhas</i> <i>Na sentença, o juiz narra os fatos apresentando Wagner, um vendedor ambulante (mascate) dos produtos de Seu Francisco, que não tinha nenhum direito trabalhista assegurado, apenas recebia por suas vendas. Na sentença, o juiz Thiago Rabelo da Costa dá ganho de causa ao empregado e exige que o empregador pague todos os seus direitos retroativos, referentes ao período trabalhado.</i></p> <p>12) A sentença pode ser considerada justa? Por quê?</p> <p><i>A resposta é pessoal, mas espera-se a consideração dos estudantes de que a sentença é justa, pois o empregador não cumpria as leis trabalhistas e se aproveitava da necessidade do funcionário.</i></p>

Fonte: Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa e Língua Portuguesa, Currículo em Ação, Caderno do Professor.

Em decorrência das evidências, constatou-se que embora o tratamento dado às informações destinadas aos conteúdos ou objetos de conhecimentos sejam diferenciadas; o que se espera do professor de língua portuguesa não é novo. Os saberes exigidos na Formação Geral Básica para a prática docente são os mesmos. Assim, certifica-se que os conhecimentos propostos são convergentes com os conhecimentos previstos no curso de licenciatura em Letras²² e exigidos para lecionar. Ao longo das sequências didáticas

²² Letras é o nome dado ao curso universitário que estuda a língua, a linguagem e a literatura, referente à língua portuguesa e pode contemplar outro idioma. Esse curso habilita os concluintes a ministrar aulas de língua portuguesa.

percebe-se que as atividades permearão de fato as práticas de escrita, leitura, oralidade e análise linguística.

2.2.2 Os Aprofundamentos Curriculares

Findada a análise do que era proposto na Formação Geral Básica averiguou-se o contido nos componentes dos Aprofundamentos Curriculares.

Reitera-se como declarado anteriormente no capítulo 1 que a implementação dos Aprofundamentos Curriculares aconteceu de forma gradativa nas escolas estaduais de São Paulo e teve início com as turmas de 2ª série no ano de 2022 e com as turmas de 3ª série em 2023.

Visando garantir a oferta de um Aprofundamento Curricular para cada área do conhecimento e a articulação entre duas áreas de conhecimentos, a Seduc-SP organizou 11 aprofundamentos, 66 matrizes curriculares que contemplavam mais de duzentos componentes curriculares. Para o professor de língua portuguesa havia a previsão de 69 disciplinas que ele poderia lecionar.

Diante dessa discrepância, é preciso esclarecer que os alunos não cursariam todos os componentes curriculares apresentados nas sessenta e seis matrizes curriculares dos aprofundamentos, assim como os professores também não leccionariam todos eles, já que havia para cada componente curricular a indicação do nome da disciplina, a carga horária semanal e semestral e a recomendação quanto à atribuição.

Na matriz curricular estava exposta a indicação de licenciatura prioritária e outra denominada como licenciatura/habilitação alternativa. Dessa forma, a atribuição com a indicação “prioritária” se referia ao professor que possuía a habilitação específica, então, na licenciatura indicada teria preferência na escolha, e, na ausência de tal professor, o(a) diretor(a) poderia atribuir aos que possuísem a formação indicada como licenciatura/habilitação “alternativa”, conforme mostra o quadro 9:

Quadro 10: Critérios de atribuição descritos na Matriz Curricular

MATRIZ 74				
APROFUNDAMENTO CURRICULAR – Áreas de Linguagens e Matemática (LGGMAT)				
LGGMAT1 – <i>START!</i> HORA DO DESAFIO!				
UNIDADE CURRICULAR 6 – EUREKA! RUMO A NOVOS DESAFIOS!				
	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS	TOTAL AULAS	TOTAL HORAS
Unidade Curricular UC6LGGMAT1 – “EUREKA! RUMO A NOVOS DESAFIOS!”	Comunicação nas mídias digitais	4	80	60
	Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	2	40	30
	Núcleo de estudos: resolução de problemas	4	80	60
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS DA UNIDADE CURRICULAR	10		
	TOTAL GERAL DE AULAS SEMESTRAIS		200	
	TOTAL GERAL DE HORAS SEMESTRAIS			150
OBSERVAÇÃO: As aulas dos componentes que compõem a carga horária da Unidade Curricular devem ser atribuídas preferencialmente aos professores com licenciatura indica como prioritária, senão aos professores com licenciatura/habilitação indicada como alternativa, conforme segue:				
COMPONENTE	LICENCIATURA PRIORITÁRIA	LICENCIATURA/HABILITAÇÃO ALTERNATIVA		
Comunicação nas mídias digitais	Língua Portuguesa	Língua Inglesa, Língua Espanhola ou Arte		
Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	Língua Inglesa	Língua Portuguesa ou Arte		
Núcleo de estudos: resolução de problemas	Matemática	Física		

Fonte: Resolução Seduc nº 97/2021. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF>. Acesso em 3/1/2023

Considerando o foco desta pesquisa em verificar se a organização dos itinerários formativos previstos na rede estadual paulista para os anos de 2022 e 2023 trouxeram implicações para o trabalho docente e para a concepção proposta para formação, adotou-se como critério de análise, a identificação dos componentes curriculares que poderiam ser ministrados por professores de língua portuguesa considerando tanto a licenciatura prioritária, quanto a licenciatura/habilitação alternativa, conforme anexos apresentados na Resolução Seduc nº 97/2021.

Dessa forma, foram organizadas no Anexo 2 as informações referentes à indicação do Aprofundamento Curricular e subdivisão das Unidades Curriculares, os respectivos componentes curriculares que apresentaram a indicação de atribuição tanto como prioritária, como alternativa aos professores de língua portuguesa. Como informação complementar, está exposto o quantitativo de aulas semanais e a carga horária da disciplina no semestre.

Ao cotejar os dados contidos no Anexo 2, fica evidenciado que o professor de língua portuguesa poderia lecionar 69 (sessenta e nove) componentes curriculares, sendo que 29 (vinte e nove) compreendiam a atribuição com licenciatura prioritária e 40 (quarenta) para atribuição licenciatura/habilitação alternativa.

É preciso considerar ainda que há componentes curriculares que pertencem ao primeiro semestre e outros ao segundo semestre do ano letivo, distribuídos na conformidade indicada na Tabela 3:

Tabela 3: Relação de componentes curriculares disponíveis aos professores de língua portuguesa.

Semestre	Atribuição Prioritária	Atribuição Alternativa
1º	15	21
2º	14	19
Total	29	40

Fonte: Resolução Seduc nº 97, de 08 de outubro de 2021

Depreende-se que o professor de língua portuguesa em 2023, poderia lecionar até vinte e nove (29) componentes no primeiro semestre e quarenta (40) no segundo semestre, exclusivamente dos Aprofundamentos Curriculares.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a quantidade de aulas atribuídas na habilitação alternativa é maior do que as pertencentes à habilitação prioritária, o que pode trazer complicações ao considerar o fato da falta de conhecimentos específicos dos docentes para ministrar componentes que foram arquitetados para que professores de outras disciplinas ministrassem as aulas.

Diante dos dados, é possível inferir que houve a diminuição da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica em virtude do aumento considerável de componentes dos aprofundamentos curriculares, assim, parte significativa dos professores teriam atribuídas aulas dos componentes curriculares dos itinerários formativos para compor sua opção de jornada de trabalho.

A classificação docente é definida por critérios estabelecidos em legislação, assim para a atribuição de aulas dos anos de 2022 e 2023, os professores que possuísem maior pontuação poderiam escolher aulas da Formação Geral Básica, ponderada pela especificidade da sua formação inicial. Para os professores que possuísem menor pontuação, poderiam ter atribuídas algumas aulas dos componentes curriculares dos itinerários formativos ou teriam, exclusivamente, aulas dos Aprofundamentos Curriculares. Assim, depreende-se que os professores com aulas atribuídas para lecionar os Aprofundamentos teriam que se apropriar do material disponibilizado, para

compreender o que estava prescrito, pois esses componentes não faziam parte da grade curricular anterior.

Em continuidade à pesquisa, passou-se à análise dos documentos que continham os conteúdos ou os objetos de aprendizagem, com o intuito de verificar a correlação entre os saberes docentes exigidos para o ingresso na rede estadual de educação e os saberes exigidos para atuar nos componentes dos Aprofundamentos Curriculares, visto que os componentes definidos como licenciatura/habilitação alternativa não continham relação direta com a formação inicial dos docentes.

2.2.3 As ementas dos aprofundamentos curriculares

No mês de julho de 2021, a Seduc-SP forneceu material para que as equipes gestoras pudessem verificar a pertinência e definir os Aprofundamentos Curriculares que seriam disponibilizados para aquela comunidade. No documento havia a descrição dos critérios para a indicação de seleção de Aprofundamentos, a saber:

Feito o levantamento do total de turmas de 2ª série que a unidade escolar terá em cada turno, a equipe da gestão da escola deve olhar para os seguintes critérios: (1) os resultados da manifestação de interesse dos estudantes; (2) os espaços físicos disponíveis na escola e sua infraestrutura; (3) o quadro docente em exercício na unidade escolar no ano letivo corrente; (4) o contexto em que a escola está inserida. Esses critérios devem ser analisados de maneira conjunta e igualmente ponderados para a decisão dos itinerários que serão ofertados pela escola (SÃO PAULO, 2021a, p. 28, 29).

Enfatizou-se nesta prescrição que, para além da manifestação dos alunos e outros critérios, era preciso também considerar o quadro docente em exercício na unidade escolar, com vistas a evitar que professores ficassem sem aulas ou que tivessem a necessidade de atribuir aulas a professores de outras unidades escolares ou que fossem realizadas novas contratações docentes. Assim, esse foi um critério bastante relevante utilizado pelos gestores para a indicação dos itinerários formativos.

Durante o período de escolha dos aprofundamentos curriculares, a Seduc-SP disponibilizou as ementas²³ dos onze aprofundamentos curriculares como norteador para

²³ *Ementa* é um documento que apresenta de forma sucinta os pontos mais importantes de uma disciplina ou curso; redigida, geralmente, por meio de uma descrição discursiva dos pontos relevantes do que é proposto.

seleção e indicação que seria realizada pela equipe gestora das unidades escolares, após apresentação e consulta aos alunos da 1ª série do ensino médio.

As ementas possuíam a seguinte estrutura:

1. *Você vai aprender*: nesta seção foi disponibilizado o contexto que estava inserido tal Aprofundamento, além da menção do que poderiam aprender e o que seria proposto como produção aos estudantes (SÃO PAULO, 2022a, p. 6).

2. *Unidade Curricular*: estava subdividida em 6 seções que mostra uma breve descrição do que seria proposto para cada umas das seis Unidades Curriculares sem que fossem explicitados os conteúdos (SÃO PAULO, 2022a, p. 6-8).

3. *Porque é importante*: nesta parte houve um pequeno texto com argumentos para justificar a importância desse aprofundamento, com intuito de favorecer a manifestação de interesse dos estudantes (SÃO PAULO, 2022a, p. 8).

4. *Você estará mais preparado para*: neste item, foi elucidado como o Aprofundamento poderia auxiliar a atuação do estudante no mercado de trabalho, com sugestões de profissões e atividades profissionais que poderiam exercer (SÃO PAULO, 2022a p. 8-9).

5. *Objetivos de desenvolvimento sustentável - ODS²⁴*: foram apresentados quais são objetivos que poderiam ser contemplados no Aprofundamento para contribuir com a execução do referido plano (SÃO PAULO, 2022a, p. 9).

6. *Competências da Formação Geral Básica*: são disponibilizadas as numerações correspondentes das respectivas competências expressas pela BNCC (SÃO PAULO, 2022a, p. 9).

7. *Competências Gerais do Currículo Paulista*: foram expostas as numerações como indicação das competências expressas no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2022a, p. 9).

Com base nos critérios estabelecidos, as equipes gestoras tiveram um período determinado para apresentar as ementas aos alunos e professores e seguiram os procedimentos para a indicação no sistema dos aprofundamentos que seriam disponibilizados para a escolha dos alunos da 2ª série do ensino médio no ano letivo de 2022.

Ao analisar as informações contidas nas ementas, não foi possível ter clareza de como seriam trabalhados os objetos de conhecimento, assim, os alunos indicaram o

²⁴ ODS: representam um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030. Este plano foi elaborado por 193 Estados, membro da ONU, incluindo o Brasil.

Aprofundamento levando em consideração os arranjos que envolviam as áreas de conhecimento, não o contido no material, afinal, a sequência didática seria disponibilizada posteriormente no Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento – MAPPA. Porém, cabe ressaltar que o material foi cedido somente no início de 2022, período próximo ao começo do ano letivo.

2.2.4. Os objetos de conhecimento e o que se espera do trabalho docente de acordo com os MAPPA

O Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento – MAPPA – visava contribuir para o planejamento docente das aulas do Aprofundamento Curricular com proposição de atividades e sequências didáticas.

Nos MAPPA havia uma breve introdução da unidade curricular e, na sequência estava organizado um quadro integrador que apresenta como as habilidades do componente curricular podem convergir com outros conteúdos no mesmo semestre e com outros componentes da unidade curricular.

Os professores tiveram acesso ao material distribuído pela Seduc-SP à medida que as unidades curriculares foram sendo iniciadas. Dessa forma, em 2022, foi apresentado o material referente a UC1 para a segunda série apenas no início do primeiro semestre, o da UC2, no início do segundo semestre, entre o final do mês de julho e início do mês de agosto. No ano letivo de 2023, foram cedidos, apenas após o início do ano letivo, os materiais referentes a UC3 e UC4 e no início de agosto (após o início das aulas), os MAPPA referentes às UC5 e UC6 para a 3ª série do ensino médio.

Com o intuito de averiguar o que era proposto aos professores como subsídio para o planejamento da prática docente, foram selecionados os MAPPA dos aprofundamentos curriculares que contemplavam o professor de língua portuguesa para que fossem identificados e analisados os conteúdos sugeridos. Esse procedimento foi adotado com vistas a identificar se o que estava prescrito no material contemplava o conhecimento exigido por meio da formação inicial.

Todas as informações coletadas foram organizadas nos quadros de 10 a 16 que expõem a Unidade Curricular, com seu respectivo título, o nome do componente curricular e a indicação da habilitação prioritária, entretanto, é preciso enfatizar que todos os componentes expressos podem ser ministrados por professores de língua portuguesa. Significa afirmar que nas habilitações alternativas que aparecem disciplinas como: língua

inglesa, arte, sociologia, filosofia ou geografia foram elaborados conteúdos/objetos de conhecimentos que são pertinentes ao professor especialista da disciplina em questão, entretanto, o professor de língua portuguesa, que não possuía conhecimentos tão específicos, poderia lecioná-las.

Quadro 11 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMídia

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Tá na mídia, tá no mundo	Laboratório de produção jornalístico	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos do campo jornalístico-midiático (reportagem audiovisual, podcasts, entrevistas, com foco no jornalismo comunitário). Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem que circulam no campo jornalístico midiático.
	Observatório da imprensa internacional	Língua inglesa.	Investigação e análise da Agenda Global nos grandes veículos internacionais de notícias, blogs, vlogs, etc; Leitura e compreensão de textos orais, escritos e multissemióticos (jornais, revistas, reportagens, entrevistas etc.).
	Criação & comunicação publicitária	Arte	Pesquisa e análise sobre a comunicação visual. Seleção e mobilização de recursos criativos de diferentes linguagens (imagens, vídeos, músicas, danças, performances, intervenções, entre outras). Debates e palestras sobre a ética na comunicação publicitária. Criação e socialização de produtos publicitários;
UC 2: Muito além das palavras	Crítica e literatura em ação	Língua portuguesa	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc. que circulam no campo artístico-literário). Crítica literária. Literatura brasileira.
	Clube de estudos das representações culturais	Língua inglesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (análises, resenhas críticas, avaliações, resumos etc.). Leitura e compreensão de textos escritos e multissemióticos (filmes, animações, curtas, músicas, letras de música, poemas, contos, romances etc.)
	A estética do corpo	Arte	Identificação na dança a sua atuação social, política, artística e cultural; reconhecimento e análise de manifestações artísticas e culturais; experimentação e fruição de práticas corporais. Fruição e vivência sobre obras e eventos. Produção individual e coletiva de coreografias.

(continua)

Quadro 11 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMídia

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 3: Protagonismo na ponta dos dedos	Jovens escritores na rede	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos dos campos jornalístico-midiático e artístico-literário (resenhas, blogs, vlogs, sínteses, obras autorais e coletivas em diversos gêneros). Aspectos do gênero e do contexto de produção e circulação de textos.
	Observatório de redes sociais	Língua inglesa	Investigação e análise de atos de linguagem em redes sociais e ambientes digitais, tendo em vista seu uso ético e responsável. análises, debates, grupos de discussões, artigos argumentativos etc. Análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos: postagens em redes sociais, stories, grupos, compartilhamento e manipulação de informações etc.
	Experimentações fotográficas	Arte	Investigação e identificação da fotografia contemporânea nos campos de atuação; Reconhecimento e aplicação dos elementos da linguagem fotográfica (iluminação, cenário, figurino, estética visual) Criação de produções e ideias fotográficas (Processos de criação).
UC 4: Linguagens, câmera, ação!	Adaptações literárias na rede	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos: roteiros, adaptações, gifs, memes, vidding, mashup etc; Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos; Curadoria de repertório artístico-literário.
	Narrativas nos jogos eletrônicos	Língua inglesa	Enredo, narrativa, perfil, design de personagem, ambientação, cenário etc.; Análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos; Relações entre textos literários, produções artísticas e jogos eletrônicos com foco em assimilações e rupturas quanto a temas, narrativas e procedimentos estéticos.
	Projeto Cinematográfico	Arte	Pesquisa, análise, síntese e produção de roteiros e cenas; Exploração de diferentes suportes, materiais, ferramentas da linguagem e produção audiovisual; Seleção e mobilização de recursos criativos da linguagem visual; Experimentação e fruição de produções audiovisuais; organização, produção e compartilhamento de projetos audiovisuais.

(continua)

Quadro 11 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: #SeLigaNaMídia

		(conclusão)	
C 5: Comprar, ou não comprar, eis a questão.	Observatório de Marketing	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos multissemióticos em anúncios publicitários, campanhas, vídeo-minuto, podcasts); Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual; Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.
	Cultura de Consumo	Língua inglesa	Investigação da relação entre cultura e práticas de consumo; Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições. Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem presentes em diferentes veículos voltados para comunicação e publicidade. Produção de análises, artigos, campanhas, intervenções, empreendimentos sociais etc.
	Efeitos, trilhas e estratégias sonoras	Arte	Análise, reflexão e criação de jingles, campanhas publicitárias e comerciais; Compreensão, seleção e mobilização dos elementos da música: melodia, harmonia e ritmo; experimentação do som como ferramenta de comunicação – voz humana, instrumentos musicais, percussão corporal, sons mecânicos. Criação e produção de jingles, composições, spot, músicas de campanha e ideias musicais.
UC 6: #SeLigaNaVisão	Oficina de textos: perfis pessoais e profissionais	Língua portuguesa	Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação; Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem; Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (vlogs, podcasts, publicações em redes sociais etc.); Curadoria da informação.
	Workshop de práticas bilíngues	Língua inglesa	Investigação das práticas sociais, áreas de atuação, carreiras e empreendimentos para quem estuda outros idiomas; Mapeamento e planejamento de estratégias e percursos para solucionar problemas relacionados à vida pessoal e pública. Reprodução de práticas relacionadas a carreiras na área de idiomas: legendagem, tradução, ensino de idiomas, estudos sociais etc.
	Criatividade Empreendedora	Arte	Mapeamento de profissões no universo da arte e suas transformações na era digital; Criação de produções visuais, sonoras e coreográficas, voltadas à criatividade empreendedora, feira de profissões.

Quadro 12 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Superar desafios é de Humanas

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: No mundo está tudo interligado	Oficina de produção textual e oralidade	Língua portuguesa	Análise dos diferentes níveis e dimensões da variação linguística. Combate ao preconceito linguístico. Usos da norma-padrão. Análise de textos que trazem práticas discursivas reveladoras de ideologias, atos de linguagem, entre outros elementos capazes de levar a compreensão da construção identitária de diferentes grupos.
UC 2: Pessoal e coletivo: repense suas atitudes	Oficina de criação midiática: veículos de comunicação e expressão	Língua portuguesa	Avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc. Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem. Usos de recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido. Uso de diferentes mídias. Aspectos do gênero e do contexto de produção e circulação de textos.
UC 4: Atitudes sustentáveis, qual é a pegada?	Laboratório de produção jornalística: divulgando sua pegada	Língua portuguesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos do campo jornalístico-midiático: reportagem audiovisual, podcasts, entrevistas, com foco no jornalismo comunitário. Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem que circulem no campo jornalístico midiático.
UC 6: Cenários, pontes e trilhas	Oficina Poética: do repente ao Slam	Língua portuguesa	Avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc; Posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem; Produção e edição de textos multissemióticos: podcasts, poemas, sínteses, apresentações orais etc.; Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura. Versão Preliminar audiovisual; Uso de recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.

(continua)

Quadro 13 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Liderança e Cidadania

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Cidadania Global e Local	Eu e os outros	Filosofia	O indivíduo e a construção da personalidade na adolescência; a diversidade, as relações humanas e sociais, a empatia e a convivência harmônica; O conceito de dignidade humana e respeito às diferenças; estereótipos e preconceitos; discriminação: conceito e formas.
	A vida em sociedade: convivência democrática e justiça social	Língua portuguesa	A vida em sociedade: espaço público e privado; pluralidade e democracia; diálogo e resolução de conflitos. Práticas de linguagem: escuta e fala; acesso à informação, pobreza a desigualdade; equidade e igualdade, justiça, cooperação e solidariedade.
	Cidadania Global	Sociologia	Entre o local e o global: desafios do cidadão do mundo; globalização no século XXI; interdependência da sociedade de consumo e o individualismo coletivo; desafios globais: fome, pobreza, migrações, violência, crime organizado e desigualdades sociais; as Guerras Mundiais e a criação da Organização das Nações Unidas. Direitos Humanos e Direito Internacional como instrumentos de cooperação e promoção da paz. Desenvolvimento sustentável e um futuro comum para o cidadão global.
UC 2: Mídias e Comunicação	Informação e desinformação	Língua portuguesa	Canais de informação; gêneros textuais; investigação das informações em fontes diversas; monitoramento e checagem de conteúdo; opinião pública e influência na vida dos indivíduos; excesso de informação e o mundo virtual.
UC 3: Direito e acesso à justiça	Acesso à justiça	Língua portuguesa	Alternativas judiciais; alternativas extrajudiciais; análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições; discussão crítica da assimetria de acesso à justiça; tópicos do Direito Penal: audiências de custódia, prisão preventiva e provisória; prisão em segunda instância.
UC 4: Inovação e Criatividade	Desafios do nosso tempo: soluções no presente para o futuro	Língua portuguesa	Autoconhecimento e o pensamento criativo; comunicação não violenta e redução de conflitos; instrumentos para construção de projetos; pesquisa de informação em fontes confiáveis; projetos de inovação e política; práticas políticas que fortalecem a democracia; autonomia, liderança e o plano de desenvolvimento pessoal.
UC 5: Políticas Públicas	Desenvolvimento Sustentável	Geografia	Conceito de Desenvolvimento Sustentável; diferentes dimensões do desenvolvimento (ambiental, econômica, social, política, tecnológica, outras); Relações entre tecnologia e desenvolvimento sustentável; Indicadores de sustentabilidade; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

(continua)

Quadro 13 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Liderança e Cidadania

(conclusão)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 5: Políticas Públicas	Desenhando Políticas Públicas	Língua portuguesa	O que é e como se faz política pública; Estado e políticas públicas; tipos de políticas públicas; planejamento e avaliação de políticas públicas; política pública, desenvolvimento social e sustentável.
UC 6: Participação e mobilização social	Empreendedorismo social	Língua portuguesa	Formulação de ações Políticas; projetos coletivos e solidários; conceitos e fundamentos para planejar e projetar ações de impacto social; Organizações não governamentais (Movimentos sociais, coletivos, ongs e entidades beneficentes, entre outras organizações de impacto social); superação de conflitos; ressignificação das relações sociais; significados na produção da vida cotidiana.
	Construindo a participação ativa	Sociologia	Dimensões da vida social e política; responsabilidade individual e coletiva; respeito recíproco e apoio mútuo; práticas solidárias e de reciprocidade; respeito à diversidade, vivências, valores e crenças; fortalecimento dos sujeitos no espaço de participação; reconhecimento dos direitos sociais e civis; democratização política e dos espaços; sentimento de pertencimento; emancipação política, autonomia e liberdade.
	Redes de Mobilização	Geografia	Educação Política; conselhos temáticos (conselho da saúde, da educação, do meio ambiente, entre outros); acompanhamento das sessões legislativas; criação de Fóruns para debate; serviços de Informações ao cidadão; orçamento participativo; comunicação e mobilização em prol do bem comum; monitoramento e fiscalização de agentes públicos; ferramentas digitais e aplicativos cívicos.

Quadro 14 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: A Cultura do Solo: do Campo à Cidade

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 3: Tecnologia e sustentabilidade	Comunicação Digital	Língua Inglesa	Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos do campo midiático digital; compreensão de siglas e origem do vocabulário da tecnologia ligada e sua importância no processo de comunicação; compreensão geral e específica de textos (orais, escritos, multissemióticos); relação entre textos e contextos de produção; curadoria da informação.
UC 5: Tecnologia Agro: rural e urbana	Alimentação saudável	Língua Inglesa	Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação que relatam os efeitos das ações humanas no meio ambiente (gráficos, tabelas, infográficos, reportagens, relatórios, documentários etc.); Curadoria de informação (investigação de produtos verdes, materiais com menor impacto no meio ambiente, técnicas de produção com uso eficiente de energia etc.); Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (análises, gráficos, tabelas, infográficos, campanhas, intervenções, empreendimentos sociais etc.).

Quadro 15 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Tradições e heranças culturais	Tradições culturais	Arte	Investigação sobre as tradições culturais presentes na realidade cotidiana; participação em processos de produção individuais e colaborativos na criação e de caracterização de personagens, na elaboração de uma apresentação cênica; investigação, análise e criação, por meio de práticas de linguagem, de possibilidades de intervenção social, política, artística e cultural com o objetivo de enfrentar desafios contemporâneos por meio da encenação; reconhecimento, identificação, experimentação e fruição de manifestações artísticas e culturais presentes na cultura brasileira.
	Diálogos com a literatura: a cultura em contexto	Língua portuguesa	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação dos papéis sociais; repertórios de leitura; reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários; apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos; produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital.
UC 2: A tecnologia nas narrativas das relações sociais	Cinema (trans) formação	Arte	A história e estrutura do cinema: a trajetória da linguagem cinematográfica, atividades dos profissionais envolvidos, suas ferramentas e recursos tecnológicos; elaboração de um produto na linguagem cinematográfica a partir de estudos e pesquisas, transformando e adaptando ideias e referências; criação de um roteiro e produção de uma obra cinematográfica a partir dos elementos do cinema, utilizando recursos que favoreçam sua relação com as narrativas escolhidas.
	Relações sociais e tecnológicas: a literatura em evolução	Língua Portuguesa	Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos e, em especial, da cultura audiovisual; reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(continua)

Quadro 15 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 3: Compromissos com o patrimônio cultural e ambiental	Preservação e conservação do patrimônio material e imaterial	Arte	Contextos e práticas: Investigação, análise, fruição e criação de práticas que levem a conscientização da preservação e conservação do patrimônio cultural (material e imaterial); Saberes estéticos e culturais: reconhecimento e análise de questões sociais, culturais e ambientais diversas presentes na realidade e relacionadas com a questão patrimonial; Processos de criação: identificação e incorporação de valores importantes para si e para o coletivo na elaboração de práticas orientadas à preservação e conservação do patrimônio cultural.
UC 4: Representações da humanidade: teorias e práticas	Oralidade e produção escrita: as representações do eu	Língua portuguesa	Curadoria da informação em fontes confiáveis. Análise dos diferentes níveis e dimensões da variação linguística; Combate ao preconceito linguístico; Usos da norma- padrão; Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos) e análise de textos que trazem práticas discursivas reveladoras de ideologias, atos de linguagem, entre outros elementos capazes de levar a compreensão da construção identitária de diferentes grupos; Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
	Núcleo de estudos: mídia hegemônica	Língua inglesa	Curadoria de informação (investigação e análise da mídia hegemônica, dos grandes veículos internacionais e nacionais de notícias e meios independentes/alternativos, blogs, vlogs, etc.); Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem que circulam no campo jornalístico-midiático e em veículos independentes e alternativos de informação); Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (jornais, revistas, reportagens, entrevistas, postagens em redes sociais, blogs, vlogs etc.).
UC 5: Práticas corporais: o corpo em evidência	Núcleo de estudos: estigmas e representações do corpo na Literatura	Língua Portuguesa	Repertórios de leitura e de apreciação: textos artístico-literários de diferentes gêneros; literatura brasileira e indígena; Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários; Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos; Relações entre textos e discursos; Análise dos diferentes níveis e dimensões da variação linguística; Combate ao preconceito linguístico; Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de playlists; Planejamento e produção de playlists.

Quadro 15 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Cultura em Movimento: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana

(conclusão)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 5: Práticas corporais: o corpo em evidência	Corpo como expressão	Arte	Mediação cultural: Identificação de elementos na dança e teatro que dão conta de sua dimensão social, política, artística e cultural. Saberes estéticos e culturais: experimentação e fruição de práticas corporais; Versão Preliminar fruição e vivência sobre obras e eventos; reconhecimento e análise de manifestações artísticas e culturais juvenis: música clássica, contemporânea, eletrônica, de rua, danças virtuais, ruas, praças, muros e o corpo dos jovens como suportes de comunicação através de símbolos gráficos, imagens e sons; galerias de arte, bandas de garagem, grupos de dança, apresentações teatrais; Movimento hip-hop e seu hibridismo. Processos criativos: produção individual e coletiva de coreografias e encenações.
UC 6: O direito a ter direito: velhas disputas, novos olhares	Grupo de pesquisa do pluralismo cultural	Língua inglesa	Investigação e análise de ambientes onde há a inter-relação de várias culturas e das produções que apresentam pluralismo cultural em diferentes contextos, como músicas, filmes, peças de teatro, textos literários, entre outros; apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais que circulam no campo artístico literário e audiovisual); réplica (posicionamento responsável em relação a temas, representações, visões de mundo e ideologias veiculados por diferentes gêneros textuais e atos de linguagem que circulam no campo artístico-literário e audiovisual); planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos; /leitura e compreensão de textos escritos e multissemióticos (filmes, animações, curtas, músicas, letras de música, poemas, contos, romances, obras de arte, danças etc.).

Quadro 16 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Corpo, Saúde e Linguagens

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Corpos em movimento: cultura e ciência	Expressões artísticas: corpo em movimento	Arte	Investigação e experimentação da dança, do teatro e do circo enquanto possibilidades artísticas do corpo em movimento. Estudo, seleção e mobilização criativa dos elementos do movimento. Compreensão e investigação do corpo como matéria e suporte estético na encenação teatral, na dança e no circo. Métodos de criação, produção e fruição de cenas teatrais, coreográficas e circenses.

(continua)

Quadro 16 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Corpo, Saúde e Linguagens

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Corpos em movimento: cultura e ciência	Construção de personagens: corpo e emoção	Língua Portuguesa	Crítica literária; Literatura comparada; Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos artístico-literários. Apreciação (avaliação de aspectos éticos e estéticos em textos e produções artísticas e culturais etc. que circulam no campo artístico-literário). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem que circulam no campo artístico-literário). Planejamento, produção e edição de textos escritos e multissemióticos (análises, resenhas críticas, podcasts, vídeos, avaliações, resumos etc.).
UC 2: Tecnologia e qualidade de vida	Design da qualidade de vida	Arte	Saberes estéticos e culturais: História do design, profissionais do design, cultura maker; Processo de criação: Criação de protótipo; Elementos da linguagem: Linhas, formas, cores, tamanhos, dimensão, função dos objetos; Materialidades: Suportes, ferramentas, materiais e procedimentos; Mediação cultural: professores/estudantes – mediadores, apreciadores, artistas, criadores e curadores.
	Oficina de produção textual: textos de divulgação científica	Língua portuguesa	Contexto de produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica; Regularidades dos gêneros da divulgação científica; Organização tópico-discursiva; Curadoria de informação; Planejamento, produção e edição de textos escritos e multissemióticos.
UC 4: O corpo que fala: expressão e (pré)conceitos	Um olhar sobre o corpo: ontem e hoje	Arte	Saberes estéticos e culturais. Estudo e análise das representações do corpo na dança e no teatro; Elementos da linguagem: Seleção e mobilização criativa dos elementos da dança e do teatro; Processos criativos: Reflexão, investigação e experimentação do corpo enquanto expressão de valores; Criação e produção de células coreográficas e encenações.
	O corpo no mundo globalizado	Língua inglesa	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos; curadoria de informação.
	Cultura, Corpo e Literatura	Língua Portuguesa	Relações entre textos e discursos; Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários; Relações entre textos literários, com foco em assimilações e rupturas quanto a temas e procedimentos estéticos.

(continua)

Quadro 16 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Corpo, Saúde e Linguagens

(conclusão)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 6: O corpo na mídia e suas múltiplas representações	A cultura do corpo na mídia	Arte	Saberes estéticos e culturais: identificação e análise das representações do corpo na mídia; análise e elaboração de discursos produzidos pelas imagens; Elementos da linguagem: investigação e mobilização criativa dos elementos da fotografia; Processos de Criação: criação e produção de conteúdos digitais fotográficos.
	Beleza e mídia	Língua inglesa	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos; Curadoria de informação.
	Representação do corpo na mídia	Língua Portuguesa	Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação; Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem); Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.

Quadro 17 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Start! A hora do desafio

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 1: Como se tornar um resolvedor de problemas?	Oficina de produções textuais	Língua portuguesa	Efeitos de sentido. Emprego de recursos linguísticos e multissemióticos. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (textos de divulgação científica, blogs, posts, artigos de opinião, podcasts, com foco no aprender a aprender).
	Desafios musicais	Arte	Investigação, análise e experimentação do funcionamento das escalas musicais, dos acordes e suas influências na música. Difusão de novas ideias, propostas, obras ou soluções a partir da pesquisa musical. Análise, interpretação e produção de discursos de música com uso de tecnologia digital.

(continua)

Quadro 17 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Start! A hora do desafio

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 2: Com quantas estratégias chegamos a uma solução?	Workshop de técnicas de comunicação	Língua inglesa	Compreensão geral e específica de textos (orais, escritos, multissemióticos). Técnicas de leitura rápida, scanning, identificação de palavras-chave, grifos etc. Relação entre textos e contextos de produção. Variação linguística, preconceito linguístico, o uso da língua inglesa sob a perspectiva de língua franca. Curadoria de informação.
	Clube de jovens leitores	Língua portuguesa	Ampliação de repertórios leitores. Contexto de produção, circulação e recepção de textos do campo artístico-literário. Recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido. Estratégias de Leitura. Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.). Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
	Clube da imagem	Arte	Saberes estéticos e culturais: pesquisa, apreciação, análise, reflexão e produção de leituras de imagens estáticas e em movimento. Elementos da linguagem: experimentação dos elementos da linguagem artística para compreensão e criação de leituras de imagens. Processos Criativos: investigação, avaliação e produções visuais digitais e impressas.
	Clube de Quadrinhos	Língua inglesa	análise e compreensão dos discursos produzidos nas práticas com narrativas quadrinizadas (HQs, mangás, tirinhas, Graphic Novels, charges etc.); apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em produções artísticas e culturais); estratégias de leitura, produção de textos orais, escritos e multissemióticos; curadoria de informação; planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (processos de criação com narrativas em quadrinhos).
UC 3: Como se tornar um consumidor mais consciente?	Texto e consumo	Língua portuguesa	planejamento, produção e edição de textos multissemióticos (anúncios publicitários, campanhas, vídeo-minuto, podcasts); análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual; recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.
	Estética e criatividade na comunicação	Arte	estudo, pesquisa e análise de conceitos relacionados à comunicação visual e sonora; seleção e mobilização de recursos criativos de códigos e signos visuais; investigação e experimentação de estratégias visuais e sonoras na comunicação publicitária; criação de produções gráficas, sonoras, impressas e/ou digitais.

(continua)

Quadro 17 – Levantamento dos conteúdos sugeridos/trabalhados pelos professores de língua portuguesa no Aprofundamento Curricular: Start! A hora do desafio

(conclusão)

Nome da Unidade Curricular	Nome do Componente Curricular	Habilitação Prioritária	Objeto de Conhecimento
UC 4: Meio ambiente em documentário: o que você ainda não viu?	Oficina de criação de documentários	Língua portuguesa	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos; efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos sonoros em combinação com recursos linguísticos e/ou multissemióticos; planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (viddings, sinopses, argumentos, roteiros, podcasts, minidocumentário).
UC 4: Meio ambiente em documentário: o que você ainda não viu?	Núcleo de pesquisas em “produtos verdes”	Língua inglesa	análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação que relatam os efeitos das ações humanas no meio ambiente (gráficos, tabelas, infográficos, reportagens, relatórios, documentários etc.); curadoria de informação (investigação de produtos verdes, materiais com menor impacto no meio ambiente, técnicas de produção com uso eficiente de energia etc.); planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (análises, gráficos, tabelas, infográficos, campanhas, intervenções, empreendimentos sociais etc.).
UC 5: Quem define quem é belo?	A poesia do repente e do Slam	Língua portuguesa	Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem; Planejamento, produção e edição de textos multissemióticos (podcasts, poemas, sínteses, apresentações orais etc.); Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual; Uso de recursos linguísticos e multissemióticos e efeitos de sentido.
	A beleza em movimento	Arte	Saberes estéticos e culturais: análise de concepções do belo na fotografia, dança, teatro e música; Elementos da linguagem: Experimentação e mobilização criativa dos elementos da fotografia, dança, teatro e música como expressões da noção de belo; Processos Criativos: Criação, fruição e produção de coreografias, cenas teatrais, projetos visuais e musicais.
UC 6: Eureka! Rumo a novos desafios	Comunicação nas mídias sociais	Língua portuguesa	Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação; Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.); Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem; Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos (vlogs, podcasts, publicações em redes sociais etc.); Curadoria da informação.
	Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	Língua inglesa	Curadoria de informação (investigação das práticas sociais, áreas de atuação, carreiras e empreendimentos para quem estuda outros idiomas); / Mapeamento e planejamento de estratégias e percursos para solucionar problemas relacionados à vida pessoal e pública. Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos; reprodução de práticas relacionadas a carreiras na área de idiomas (legendagem, tradução, ensino de idiomas, estudos sociais etc.).

Fonte: MAPPA. Disponível em: efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2. Acesso em 8/1/2024.

Diante das informações expostas, nota-se que há 29 (vinte e nove) componentes curriculares disponíveis para os professores de língua portuguesa previstos para atribuição de aulas como licenciatura prioritária e constata-se que os objetos de conhecimento apresentados não divergiam do proposto na Formação Geral Básica, assim, infere-se que, embora os professores não conhecessem o material previamente, considerando que durante a implementação dos aprofundamentos os MAPPA não foram disponibilizados com antecedência, os conteúdos não divergiam significativamente dos exigidos para serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa, assim, convergiam com os conhecimentos adquiridos e requisitados, inclusive em currículos anteriores.

Ainda sobre o assunto, cabe a ressalva de que, embora tenham sido atribuídos aos professores de língua portuguesa aulas do(s) aprofundamento(s) nos componentes que são considerados prioritários, considerando que provavelmente tinham razoável facilidade na compreensão do que estava sendo proposto, é preciso considerar, ainda assim, as dificuldades quanto ao tempo hábil para conhecer minimamente o material, para refletir sobre as atividades propostas, organizar materiais, planejar aulas e/ou propor atividades suplementares aos alunos, bem como realizar leituras complementares que pudessem subsidiar a prática docente, haja vista que compreender o que é proposto como objeto de conhecimento não garantiria o pleno conhecimento do que estava prescrito nas situações de aprendizagem. Porém, a realização das atividades sem necessariamente refletir sobre as consequências tende a proporcionar a perpetuação da consciência coisificada. Adorno pontua que na sociedade “há forte tendência das pessoas adotarem a consciência coisificada e esclarece que no começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 2021, p. 141).

Para além dos componentes que são prioritários aos professores de língua portuguesa, há mais 40 (quarenta) componentes curriculares que foram planejados considerando os saberes específicos dos professores de língua inglesa, arte, sociologia, filosofia e geografia, entretanto, na ausência desses profissionais, os professores de língua portuguesa poderiam ministrar as respectivas aulas.

Com intuito de elucidar o quão frágil é para o professor de língua portuguesa ministrar aulas de componentes que não são específicos da sua formação, deve-se analisar os objetos de conhecimento de língua inglesa para constatar que é solicitado ao professor que execute: **a.** análise da Agenda Global nos grandes veículos internacionais de notícias,

blogs, vlogs; **b.** investigação das práticas sociais, áreas de atuação, carreiras e empreendimentos para quem estuda outros idiomas; **c.** promova investigação e análise da mídia hegemônica, dos grandes veículos internacionais e nacionais de notícias e meios independentes/alternativos, blogs, vlogs, entre outros; **d.** inter-relação de várias culturas e das produções que apresentam pluralismo cultural em diferentes contextos, como músicas, filmes, peças de teatro, textos literários, entre outros; **e.** a compreensão geral e específica de textos (orais, escritos, multissemióticos), técnicas de leitura rápida, scanning, identificação de palavras-chave, grifos; que se aproprie e trabalhe a variação linguística, preconceito linguístico, o uso da língua inglesa sob a perspectiva de língua franca; **f.** análise e compreenda os discursos produzidos nas práticas com narrativas quadrinizadas (HQs, mangás, tirinhas, Graphic Novels, charges, etc.); **g.** a reprodução de práticas relacionadas a carreiras na área de idiomas, como: legendagem, tradução, ensino de idiomas, estudos sociais, entre outros (SÃO PAULO, s. d).

Não obstante, deve-se ponderar que nem todos os professores de língua portuguesa possuem habilitação para lecionar a língua inglesa, pois, o estudo desse idioma não foi estudado no curso de formação inicial. Para além do exposto, é preciso ponderar que nem todos os professores de língua portuguesa gostam ou têm facilidade de ensinar outro idioma. Assim, os conhecimentos exigidos por meio dos objetos de conhecimento exigiriam que os professores estudassem e planejassem aulas que não eram de sua competência ou afinidade.

Seguindo a análise, foram identificados os objetos de conhecimento propostos aos professores de arte, que poderiam ser ministrados por professores de língua portuguesa. Verificou-se, por exemplo, que no campo da dança é exigido ao professor que: **a.** perceba a intencionalidade da identificação na dança a sua atuação social, política, artística e cultural; **b.** reconheça e análise de manifestações artísticas e culturais juvenis: música clássica, contemporânea, eletrônica, de rua, danças virtuais, ruas, praças, muros e o corpo dos jovens como suportes de comunicação através de símbolos gráficos, imagens e sons; galerias de arte, bandas de garagem, grupos de dança, apresentações teatrais; conhecimento do movimento hip-hop e seu hibridismo; **c.** produção individual e coletiva de coreografias, criação e produção de células coreográficas e encenações. Já no campo da música, é solicitado ao professor: **a.** compreensão, seleção e mobilização dos elementos da música: melodia, harmonia e ritmo; **b.** experimentação do som como ferramenta de comunicação – voz humana, instrumentos musicais, percussão corporal, sons mecânicos; **d.** criação e produção de jingles, composições, spot, músicas de

campanha e ideias musicais; **e.** investigação, análise e experimentação do funcionamento das escalas musicais, dos acordes e suas influências na música, além de; **f.** difusão de novas ideias, propostas, obras ou soluções a partir da pesquisa musical (SÃO PAULO, s. d).

Ainda é proposto nos respectivos componentes curriculares que são destinados aos professores de arte na atribuição prioritária, no campo das artes visuais: **a.** a criação de protótipos; **b.** o conhecimento de elementos da linguagem: linhas, formas, cores, tamanhos, dimensão, função dos objetos e das materialidades: suportes, ferramentas, materiais e procedimentos. No que se refere ao cinema, é proposto conhecimento da história e estrutura do cinema: **a.** a trajetória da linguagem cinematográfica, atividades dos profissionais envolvidos, suas ferramentas e recursos tecnológicos; **b.** elaboração de um produto na linguagem cinematográfica a partir de estudos e pesquisas, transformando e adaptando ideias e referências; **c.** criação de um roteiro e produção de uma obra cinematográfica a partir dos elementos do cinema, utilizando recursos que favoreçam sua relação com as narrativas escolhidas. produção individuais e colaborativos na criação e de caracterização de personagens, na elaboração de uma apresentação cênica; **d.** pesquisa, análise, síntese e produção de roteiros e cenas; **e.** exploração de diferentes suportes, materiais, ferramentas da linguagem e produção audiovisual (SÃO PAULO, s. d.).

Ponderando que os componentes de língua portuguesa, língua inglesa e arte pertencem à mesma área do conhecimento, constata-se que os objetos de conhecimento ou conteúdos são bem específicos do componente curricular pertencente à licenciatura prioritária, ou seja, o professor de outra disciplina não possui conhecimentos tão específicos, que, por vezes, demoraram mais de um semestre nos cursos de licenciatura para serem trabalhados e incorporados às práticas docentes. Desse modo, os conteúdos ligados à dança, música, teatro e artes plásticas são aprofundados em cursos de licenciatura específicos aos professores de Arte. Ao analisar o proposto para os professores de língua inglesa, constata-se a necessidade de conhecer outro idioma e outras culturas para atuar nas aulas com propriedade, caso contrário, a contribuição seria mísera e superficial aos estudantes.

Essa mesma lógica se aplica aos objetos de conhecimento pertinentes aos professores de geografia, pois, embora pareçam saberes de possível exploração e apropriação por parte de professores de outras áreas do conhecimento, não se deve conceber a ideia de que é fácil se apropriar de conteúdos que são específicos pois, não se trata apenas de compreensão textual, deve-se levar em conta o fato de que há autores,

especialistas que tratam do tema e formulam teses e debates que são conhecidos por professores dos respectivos componentes. Assim, ao admitir professores que não são habilitados para lecionar esses componentes, institui-se como regra a possibilidade do professor generalista (sem formação específica) para atuar no ensino médio, reforçando as tendências de semiformação na condução dos processos de ensino. A título de esclarecimento, ressalta-se que o professor de língua portuguesa não era obrigado a conhecer estudos aprofundados sobre os índices e dados de IDH para lecionar a disciplina da Formação Geral Básica, salvo se fosse apenas para analisar dados, como meio de interpretação de texto. De modo contrário, o professor com habilitação em geografia estudou o conteúdo, teve contato com obras e autores que tratavam do assunto, assim, a atuação do professor com habilitação em Geografia poderia contribuir para a compreensão global do processo, para aquisição e interpretação dos dados e para dirimir dúvidas mais complexas dos alunos.

Seguindo o mesmo princípio de análise, observa-se que os objetos de conhecimentos propostos aos professores de Filosofia e Sociologia são bastante complexos e deveriam ser trabalhados na sua plenitude por professores especialistas que possuem conhecimento adquirido em contato com textos e autores que dominam perspectivas diversas para a formação e a compreensão do indivíduo e da sociedade ao longo da história, conhecimentos fundamentais na constituição da sociedade contemporânea. Assim, tratar esses assuntos como algo com pouca importância ou sem valor é inadmissível, pois é tendencioso deixar de trazer para o debate assuntos relevantes que poderiam auxiliar na criticidade dos estudantes frente ao cenário social contemporâneo. Por isso, somente o conhecimento histórico dos objetos de conhecimentos expostos, com seus progressos ou regressões, é que tais componentes deveriam ser lecionados exclusivamente por professores especialistas.

Em que pese a dificuldade docente em relação aos componentes e conteúdos propostos pelos Aprofundamentos Curriculares, é preciso considerar que durante o processo de implementação, embora houvesse o acesso à estrutura e às informações apresentadas pelas ementas com o resumo que estava proposto para o Aprofundamento Curricular, os professores não tiveram acesso prévio ao material para saber ao certo o que estava prescrito, dessa forma, o processo de planejamento das aulas foi prejudicado, assim, como possíveis pesquisas em diferentes materiais, pois não tinham clareza do que seria solicitado aos docentes e estudantes, nem tampouco a indicação de referencial teórico para embasar os professores. Desse modo, mesmo que um docente manifestasse

o desejo de planejar atividades previamente, não havia subsídio suficiente para tal, nem suporte pedagógico que pudesse auxiliar nesse processo.

Não obstante, é preciso ressaltar o quão frágil se torna à docência em componentes curriculares que não foram previstos em disciplinas dos cursos de licenciatura e, mesmo para os conteúdos que convergiam com a formação inicial, a falta de informações prévias e complementares impossibilitaram o planejamento das aulas de maneira efetiva, pois dificultaram a busca de materiais auxiliares que pudessem subsidiar a aprendizagem dos estudantes, aumentando inclusive o repertório crítico.

Diante das dificuldades expostas, diversos professores julgaram não serem capazes de planejar aulas ou atividades suplementares para tais componentes curriculares, assim, recorreram ao uso do MAPPA na íntegra, sem questionamentos. Neste sentido, é preciso considerar que não há demérito na função docente, mas a ressalva é que o material foi elaborado considerando especificidades da formação docente de uma determinada disciplina. Assim, os professores que possuíam diferentes formações, tiveram que se organizar para planejar aulas que não obtinham o conhecimento proposto.

Destarte, toda a engendrada estrutura curricular imposta pelos Aprofundamentos Curriculares, seja pelo processo de atribuição de aulas, seja pelo precário acesso dos professores aos conhecimentos propostos, é notória que a formação dos estudantes estava fadada ao prejuízo na aquisição de saberes, pois teriam contato com conteúdos trabalhados de maneira superficial, ora por falta de conhecimentos específicos, ora por falta de tempo hábil para que os docentes se apropriassem dos conteúdos apresentados, de modo a propor desafios ou argumentações mais complexas com fundamentação teórica que contribuíssem significativamente para a discussão e o desenvolvimento intelectual.

Para além do exposto, é preciso considerar que alunos e professores são conduzidos a acreditar em opções e escolhas, ou melhor em pseudoescolhas. Os alunos acreditaram na oportunidade de escolher um Aprofundamento Curricular para cursar no ensino médio com a promessa de intensificar os saberes de interesse, enquanto os professores foram induzidos a acreditar que a quantidade de componentes curriculares disponíveis garantiria a escolha por aulas que julgassem mais atrativas, além de serem levados a concordar que seriam capazes de lecionar os conteúdos propostos com maestria, contribuindo com a ideologia da eficiência e perigo da manipulação no que tange o efficientismo que toma a economia como parâmetro, pois é inculcada a ideia de que são capazes e isso contribui com a concepção de que é um cidadão ativo e qualificado, ou

seja, que atende as expectativas da sociedade contemporânea, sem que haja questionamentos quanto à real intenção.

O argumento aqui apresentado sobre as cautelas necessárias que devem ser adotadas pelos professores quanto ao discurso de manipulação converge com o exposto por Adorno (2021), ao tratar da sociedade enquanto analisava a educação, enquanto emancipação do indivíduo, principalmente quanto comenta que a aceitação dos mandos coletivos pode levar os indivíduos a se converterem, aceitarem e até mesmo concordarem com a barbárie:

Às vezes a psicologia social e a sociologia conseguem construir conceitos confirmados empiricamente só muito tempo depois. O caráter manipulador – e qualquer um pode acompanhar isso a partir das fontes disponíveis acerca desses líderes nazistas – se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferentemente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (Adorno, 2021, p. 140).

Face ao exposto, é preciso considerar que desde a articulação política para aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem a alteração curricular do ensino médio, até a real implementação dos Aprofundamentos Curriculares na rede estadual paulista, a ênfase sempre esteve nos interesses do mercado de trabalho (do capital) sem que houvesse nenhuma ponderação sobre as reais condições de trabalho dos docentes ou as condições necessárias ao aprendizado dos estudantes, afinal, o que estava em jogo era exclusivamente os mandos hegemônicos, mesmo quando camuflados com aparentes questões democráticas, estavam na realidade a serviço da manipulação para perpetuação da sociedade administrada.

Considerações Finais

Para justificar a Reforma do Ensino Médio iniciada em 2017, o então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, expôs como prejudicial à excessiva quantidade de componentes curriculares que os estudantes cursavam ao longo das três séries do ensino médio, assim, propôs reorganizar a estrutura curricular referente aos conteúdos propedêuticos e oportunizar a escolha em uma ou mais áreas de conhecimentos que o estudante tivesse interesse em aprofundar os saberes, considerando seu projeto de vida.

A organização curricular com treze componentes curriculares exclusivamente propedêuticos, classificada como exagerada e responsável por comprometer o aprendizado dos alunos na MP nº 746/2016, passou e após a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual paulista nos anos letivos de 2022 e 2023, os estudantes passaram a cursar de 18 a 30 componentes curriculares somente nos Aprofundamentos Curriculares.

Mediante o surpreendente aumento na quantidade de componentes dos Aprofundamentos Curriculares, constatou-se a forte tendência a dificultar a aquisição ou a intensificação de conhecimentos e, conseqüentemente, a facilidade de elaborar ações e proposições curriculares que corroboram com o controle e a manipulação dos jovens como parte de uma ação repressiva.

Para além da quantidade excessiva de componentes curriculares verificou-se que o modelo imposto ao Novo Ensino Médio, principalmente quanto à estrutura curricular converge diretamente com o modelo implantado durante a vigência da Lei nº 5.692/71, que anulou os conhecimentos acadêmicos propedêuticos em prol do ensino profissionalizantes, como meio de angariar mão de obra qualificada com baixo investimento e em pouco tempo treinada com recurso público para atender interesse privado.

Quanto às possíveis opções de indicação dos aprofundamentos curriculares em uma ou mais áreas do conhecimento na rede estadual paulista, pode-se afirmar que são escolhas não substantivas; primeiro, por considerar que muitos estudantes não conseguem cursar o Aprofundamento que realmente lhes interessam e, segundo porque, ao serem obrigados a cursar um Aprofundamento que contempla apenas uma ou, no máximo, duas áreas do conhecimento, não é possível obter saberes em todas as áreas.

Outro aspecto relevante em relação às escolhas não substantivas deve ser ressaltado pelo fator idade, pois propaga-se aos estudantes de aproximadamente 15 anos

a ideia de que eles seriam os únicos responsáveis pelo seu futuro acadêmico, ou seja, que de posse do projeto de vida elaborado, eles deveriam optar por um Aprofundamento para cursar nos dois anos finais do ensino médio. Nos anos de 2022 e 2023, quando precisaram indicar um aprofundamento, os estudantes se depararam com ementas que apresentavam brevíssimas e superficiais informações e, sem ter clareza do que seria estudado, esses jovens fizeram a manifestação de interesse considerando somente os títulos. Esses títulos, por sua vez, apresentavam jargões da internet, gírias utilizadas nas redes sociais, sem trazer quaisquer informações que fossem essenciais à formação propriamente dita. Então, de maneira alienante, conduziu-se os procedimentos de escolha de modo que esses jovens continuassem sendo manipulados a aceitar o que estava posto e contribuíssem para a manutenção da condição de classe social que pertencem, sem permitir condições de elaborar críticas ao sistema que age em prol da dominação hegemônica.

Outro fator que contribuiu para o cenário imposto de dominação e alienação foi autorizar que professores que não eram especialistas para lecionar, de modo que poderiam ministrar aulas dos Aprofundamentos Curriculares que não pertenciam a sua formação inicial. Desse modo, estava fadado que os conteúdos fossem trabalhados de maneira rasa e fragmentada.

Face ao exposto, é possível concluir que, assim como nos anos de 1970, em 2022 e 2023, o ensino médio está organizado para atender os interesses hegemônicos da sociedade capitalista e, por meio da organização curricular, impõe a diminuição de carga horária dos componentes curriculares que poderiam auxiliar na formação integral do indivíduo; reduzindo ou eliminando conteúdos com potencial para auxiliar a análise da situação da sociedade hodierna e orientar a elaboração de críticas pertinentes, em detrimento de outros que contribuirão para aceitação e naturalização do cenário atual. Diante disso, é possível afirmar que essa educação não favorecerá a emancipação efetiva dos indivíduos.

Outro ponto relevante, diz respeito à função docente e as especificidades advindas da formação inicial, pois, depreendeu-se que tais conhecimentos não estavam em questão quando foram elaborados os materiais e o currículo para a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de São Paulo, haja vista a disponibilização tardia dos materiais referente aos Aprofundamentos Curriculares que dificultaram o acesso e a mobilização de reflexão e de crítica, frente aos conteúdos propostos quando não eram objeto da formação específica, assim, os professores tiveram que trabalhar mais tempo para conhecer o proposto e dentro do possível planejar as atividades para lecionar.

Vislumbrando esmiuçar as constatações realizadas nesta pesquisa, cabe, finalmente, esclarecer que em relação:

1. Às mudanças prescritas no currículo de língua portuguesa estabelecido pela implementação da Reforma de 2022:

Ao analisar o Currículo prescrito utilizado na rede estadual paulista até 2020 e o que foi implementado em 2021, com a alteração de carga horária para concretização da Lei nº 13.415/2017, foi possível confirmar que os conteúdos exigidos nas aulas da Formação Geral Básica eram convergentes com os saberes exigidos por meio de concurso público ou processo seletivo para o ingresso de professores de língua portuguesa

2. À noção de formação de estudante proposta pelo Novo Ensino Médio na rede estadual paulista

A formação dos estudantes propostas pelo Novo Ensino Médio acata diretamente os interesses capitalistas. Pode-se considerar que a Lei nº 13.415/2017 apresenta estrutura e ideais semelhantes aos contidos na Lei nº 5.692/1971. O retrocesso se dá por meio de organizações curriculares, conteúdos e mecanismos adotados para pseudoescolhas que contribuíram para a alienação dos jovens e para o sucesso da manipulação e naturalização dos mandos da sociedade administrada.

3. Às alterações na estrutura curricular da disciplina de língua portuguesa, considerando que houve diminuição de carga horária deste componente curricular na Formação Geral Básica e aumento da carga horária destinada aos itinerários formativos

Com a diminuição da carga horária destinada à Formação Geral Básica, os conteúdos propostos foram adequados às aulas para que fossem trabalhados de modo superficial e fragmentado, sem que houvesse tempo para efetiva assimilação. Em relação aos componentes dos Aprofundamentos Curriculares, constatou-se que havia 69 componentes com possibilidade de atribuição aos professores de língua portuguesa, seja por meio de habilitação prioritária, seja por meio de habilitação alternativa. Cabe enfatizar que os conteúdos que seriam propostos para as aulas não foram divulgados previamente.

4. *Aos componentes curriculares que poderiam ser lecionados pelos professores de língua portuguesa, considerando elementos de convergência ou divergência com os conteúdos que eram previstos antes da Reforma de 2022.*

Comprovou-se que os conteúdos propostos aos professores habilitados a lecionar o componente curricular de língua portuguesa da Formação Geral Básica não sofreram alterações significativas após a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de São Paulo. Quanto aos conteúdos propostos nos componentes curriculares dos Aprofundamentos Curriculares que não pertenciam aos professores de língua portuguesa na atribuição prioritária, concluiu-se que os conteúdos exploravam, por vezes, assuntos muito específicos que exigiam saberes técnicos ou específicos adquiridos por docentes especialistas em outros componentes curriculares.

5. *Às alterações propostas pela Reforma de 2022 e as implicações (prejuízos ou benefícios) no exercício da função dos professores de língua portuguesa.*

Evidenciou-se que o Novo Ensino Médio na rede estadual paulista trouxe implicações diretas ao professor de língua portuguesa, visto que, devido à diminuição de carga horária de aulas da respectiva disciplina na Formação Geral Básica, muitos foram forçados a lecionar os componentes dos Aprofundamentos Curriculares. Todos os componentes do Aprofundamento eram novos, tanto na nomenclatura, quanto nos conteúdos.

Deste modo, é possível afirmar que os professores de língua portuguesa que tiveram aulas atribuídas nos componentes referentes à atribuição alternativa encontraram dificuldades, pois, para além do material disponibilizado tardiamente, os docentes foram surpreendidos ao constatar que componentes curriculares que não pertenciam a habilitação prioritária cobriam conhecimentos que até então não eram exigidos e não pertenciam a habilitação advinda por meio da formação inicial, entretanto, essa descoberta só aconteceu após o período de atribuição aulas, quando tiveram acesso aos materiais de apoio ao docente.

Com a promessa de ajudar a formação dos docentes, a Seduc-SP disponibilizou treinamento aos professores por meio de plataforma virtual que se deteve exclusivamente em apresentar o material dos Aprofundamentos Curriculares e as sequências didáticas, sem que houvesse qualquer estudo ou ação que pudesse subsidiar a formação docente.

Não obstante, houve aumento de carga horária de trabalho para compreender o que era proposto e planejar as aulas, sem que houvesse pagamento ou qualquer remuneração extra.

Verificou-se, ainda, que a reforma do Novo Ensino Médio paulista impunha uma estrutura difícil de articular com os interesses da sociedade administrada, pois, devido a quantidade exorbitante de componentes curriculares, seria necessário contratar muitos professores, o que geraria aumento nos gastos com a educação paulista. Para além do aumento de recursos da folha de pagamento.

Em síntese, toda a disposição curricular proposta pela reforma paulista de 2022, que desde o início dava indícios de fracasso, pois não contribuía para o aprendizado dos estudantes, não auxiliava o desempenho do trabalho docente e nem ao menos contribuía para as exigências neoliberais presentes no Governo, não vingou e essa estrutura foi reformulada.

No ano de 2023, diante de muitas críticas e evidências cabais comprovando o caos instaurados na organização do Ensino Médio, o novo Governo Federal iniciou a criação de medidas para redefinir as diretrizes educacionais para essa etapa escolar. Reconhecendo o fracasso da organização curricular apresentada para o ensino médio, o Governo do Estado de São Paulo, em 2024, também decidiu alterar a carga horária e a organização dos Itinerários Formativos. Dentre algumas mudanças: alterou a carga horária de algumas disciplinas da Formação Geral Básica, diminuiu a quantidade de aprofundamentos curriculares e disponibilizou outros componentes no itinerário formativo.

Diante das alterações já declaradas e outras que estão sendo anunciadas paulatinamente, o Novo Ensino Médio continua se mostrando incerto, cabendo assim o suscitar de novos estudos e pesquisas.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. Revista. São Paulo: Paz e Terra, 2021

_____. *Engagement*. In: Notas de Literatura. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1991 p. 51-71

_____. *Lições de Sociologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2013.

_____. *Teoria da pseudocultura*. Tradução para o Português de: Maria Angélica Pedra Minhoto. (com base na versão inglesa de Deborah Cook, em Telos, n. 95, spring/1993, p. 15-38).

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

AZEVEDO, R. T. e OLIVEIRA, J. B. *Juventude, Formação e Escolhas: o novo ensino médio paulista e a escolha como obliteração da dominação*. In: V Seminário de Formação e Educação, Tecnologia e Profissionalização na Sociedade Industrial do Capitalismo Tardio, PUC-SP, 2023.

BORBA, Francisco S. *Dicionário Unesp de português contemporâneo*. Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Maria Helena de Moura Neves, Marina Bertolotti Bazoli e Sebastião Expedito Ignácio – Curitiba, Piá, 2011.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

BRASIL. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. *Lei 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos

os interessados ao ensino médio público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm

BRASIL. *Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União de 5 de abril de 2013.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamente a o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de 140 Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, nº 38, jan./jul. 2018. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 1 junho de 2023.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 18 de setembro 2023.

BRASIL. *Portaria Nº 1432. Estabelece os referenciais para Elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio*, Brasília, 2018. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em 1 de junho de 2023.

BRASIL. Senado Federal. *Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971*. Jornal do Senado. Agência Senado, Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em 3/1/2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). *Deliberação CEE nº 186, de 29 de julho de 2020*. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020>

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. *Saberes Pedagógicos: reflexões conceituais*. IN: D'ÁVILA Cristina, MARIN, Alda Junqueira, FRANCO, Maria Amélia Santoro, FERREIRA, Lucia Gracia. Didática: Saberes estruturantes e formação docente. XIX Endipe: FACED/UFBA, 2018.

GIOVINAZZO Jr., C. A. *Os jovens, o Ensino Médio e a vida que os estudantes não encontram na escola*. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 22, n. 42/44, 12 abr. 2017.

GIROUX, Henry A. *Os professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da sociedade*. Porto Alegre, Artmed, 1997

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2; edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. In: HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. *Textos escolhidos*. 5ª edição, São Paulo: Nova Cultural, 1991.

KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. Revista. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 11 – 29.

MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional: estudos ideologia da sociedade industrial avançada*. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cardoso da Silva – São Paulo: Edipro, 2015.

_____. *O Fim da Utopia*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RICO, Antón C. *El Maestro como artesano/práctico y como intelectual*. In: Magalhães, Justino; Escolano, Augustín (orgs.) *Os professores na história*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie*. – São Paulo: SEE, 2010. v.1

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo Paulista: etapa ensino médio / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME*. São Paulo: SEDUC, 2020a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURR%C3%8DCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-M%C3%A9dio_ISBN.pdf Acesso em 26/8/2023

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. *Documento orientador Implementação do Novo Ensino Médio*. São Paulo: SEDUC 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-medio-de-sao-paulo-detalha-oferta-dos-itinerarios-formativos>

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. *Catálogo das Ementas detalhadas dos Aprofundamentos Curriculares dos Itinerários Formativos*. São Paulo, Seduc, 2022. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/08/3-catlogo-detalhado-dos-aprofundamentos-curriculares-1.pdf>. Acesso em 21/1/2024

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. Língua Portuguesa, Currículo em Ação, Caderno do Professor. Volume 1. 3ª série EM. São Paulo: Seduc, 2022b. Disponível em: <https://cutt.ly/END4eNo>. Acesso em: 8/1/2024.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; língua portuguesa, ensino médio, 3ª série / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. - São Paulo: SE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. *Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento - MAPPA*. S/D. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2>

SÃO PAULO (Estado). Resolução, de 3-8-2020, de 3 de agosto de 2020. Homologando, com fundamento no artigo 2º da Lei Federal 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 186/2020, que “Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=2020080300>

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 50, de 8 de agosto de 2018*. Dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlata. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201808070050>

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

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014b*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412300075>

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011a*. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SEDUC nº 97, de 8 de outubro de 2021b*. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011b. 260 p.

SÃO PAULO. (Estado) *Resolução SEDUC 69 de 11-8-2021c* Dispõe sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio e dá providências correlatas.

STONE, J.P. A análise de conteúdo da mensagem. In: COHN, Gabriel. Comunicação e Indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade; organizador: Gabriel Cohn. São Paulo, Editora Nacional, 1977.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução: de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZIBAS, D.M.L. A Reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2005

Anexo 1
Conteúdos e objetos de conhecimento de língua portuguesa previstos no caderno do Professor do Currículo do Estado de São Paulo e do Currículo Paulista da 2ª e 3ª série do ensino médio.

Currículo do Estado de São Paulo – Conteúdos¹	Currículo Paulista – Conteúdos/Objetos de Conhecimento²
✓ Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios.	✓ Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
✓ Estruturação da atividade escrita: projeto de texto.	✓ Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
✓ Construção do texto.	✓ Planejamento, produção e edição de textos orais, escritos e multissemióticos.
✓ Revisão Texto narrativo (foco: leitura).	✓ Análise e compreensão dos discursos produzidos por sujeitos e instituições em diferentes gêneros e campos de atuação.
✓ Textos em prosa: romance.	✓ Análise e produção de discursos nas diversas linguagens e contextos.
✓ Comédia Textos prescritivos (foco: escrita).	✓ Aspectos do gênero e do contexto de produção e circulação de textos.
✓ Texto lírico (foco: leitura)	✓ Relações entre as partes do texto.
✓ Poema: visão temática.	✓ Estilística.
✓ Texto argumentativo (foco: leitura e escrita).	✓ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos.
✓ Artigo de opinião.	✓ Dialogia e relações entre textos: intertextualidade e interdiscursividade.
✓ Anúncio publicitário.	✓ Procedimentos de produção de paráfrase, paródia e estilizações.
✓ Argumentação, expressão de opiniões e mídia impressa	✓ Produção de textos multissemióticos.
✓ Intencionalidade comunicativa.	✓ Coesão e coerência.
✓ Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura.	✓ Operadores lógico-discursivos.
✓ Análise estilística: conectivos.	✓ Procedimentos de produção de citações e paráfrases.
✓ Aspectos linguísticos específicos da construção da textualidade.	✓ Efeitos de sentido.
✓ Construção linguística da superfície textual: uso de conectores.	✓ Contexto de produção, circulação e recepção de textos.
✓ Coordenação e subordinação.	✓ Modalização.
✓ Formação do gênero Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática.	✓ Contexto de produção, circulação e recepção de textos de divulgação científica.
✓ Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	✓ O conceito de período e sua extensão.
✓ Períodos simples e composto	
✓ Valor expressivo do período simples.	

(Continua)

Conteúdos e objetos de conhecimento de língua portuguesa previstos no caderno do Professor do Currículo do Estado de São Paulo e do Currículo Paulista da 2ª e 3ª série do ensino médio.

Currículo do Estado de São Paulo – Conteúdos¹	Currículo Paulista – Conteúdos/Objetos de Conhecimento²
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão de pontos de vista em textos criativos (publicitário). ➤ Literatura e seu estatuto. ➤ O escritor no contexto social-político-econômico do século XIX. ➤ O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais. ➤ Romantismo e Ultrarromantismo. ➤ Valores e atitudes culturais no texto literário. ➤ Romance. ➤ Conto fantástico. ➤ Poema: a denúncia social. ➤ Análise estilística: advérbio e metonímia. ➤ Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero. ➤ Coesão e coerência com vistas à construção da textualidade. ➤ Identificação das palavras e ideias-chave em um texto. ➤ Interação entre elementos literários e linguísticos. ➤ Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia. ➤ Processos interpretativos inferenciais: metáfora. ➤ Concatenação de ideias. ➤ Discussão de pontos de vista em textos opinativos. ➤ Expressão de opiniões pessoais. ➤ Ética, sexualidade e linguagem. ➤ As propostas pós-românticas e a literatura realista e naturalista 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gênero de apoio à compreensão (sínteses, resumos, esquemas). ✓ Textualização e retextualização. ✓ Efeitos de sentido a partir de análise semiótica. ✓ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos. ✓ Efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.). ✓ Efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos sonoros em combinação com recursos linguísticos e/ou multissemióticos (visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem). ✓ Identificação e inferência de motivações e/ou finalidades para ampliação da compreensão de textos normativos e documentos legais. ✓ Parcialidade e imparcialidade em textos noticiosos. Comparação de textos noticiosos sobre um mesmo fato, em diferentes fontes. ✓ Relação entre textos e discursos do campo jornalístico midiático. ✓ Contexto de produção, circulação e recepção de textos publicitários. ✓ Análise de textos de gêneros discursivos contemporâneos de campanhas publicitárias e políticas. ✓ Mecanismos de persuasão e argumentação. ✓ Análise do contexto de produção, circulação e recepção de textos e de atos de linguagem diversos, em especial, da cultura audiovisual. ✓ Estratégias e procedimentos de escrita de paráfrases e citações. ✓ Construção da intertextualidade.

(Continua)

Conteúdos e objetos de conhecimento de língua portuguesa previstos no caderno do Professor do Currículo do Estado de São Paulo e do Currículo Paulista da 2ª e 3ª série do ensino médio.

Currículo do Estado de São Paulo – Conteúdos ¹	Currículo Paulista – Conteúdos/Objetos de Conhecimento ²
➤ Reportagem.	✓ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos da literatura brasileira e ocidental.
➤ Correspondência.	✓ Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados por recursos literários.
➤ O símbolo e a moral.	✓ Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos.
➤ Poema: a ruptura e o diálogo com a tradição.	✓ Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos do campo da vida pública.
➤ Ensaio ou perfil biográfico.	✓ Apreciação (avaliação de aspectos éticos, estéticos e políticos em textos e produções artísticas e culturais etc.).
➤ A sequencialização dos parágrafos.	✓ Relação entre textos e discursos da esfera política.
➤ Análise estilística: preposição.	✓ Debate
➤ Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero.	✓ Compreensão em leitura e análise das obras fundamentais do cânone ocidental: Literatura portuguesa.
➤ Hetero e autoavaliação.	✓ Repertórios de leitura: literatura brasileira, portuguesa, indígena, africana e latino-americana.
➤ Conto: a ruptura com a tradição.	✓ Produção de textos em gêneros próprios para a apreciação, especialmente para circulação na cultura digital (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).
➤ Poema: subjetividade e objetividade.	✓
➤ Entrevista.	
➤ Reportagem.	
➤ Folder ou prospecto.	
➤ A expressão de opiniões pela instituição jornalística.	
➤ Análise estilística: orações coordenadas e subordinadas.	
➤ A sequencialização dos parágrafos.	
➤ A narrativa moderna	
➤ Cartum ou HQ.	
➤ A lírica moderna.	
➤ Resenha crítica.	
➤ A Língua Portuguesa e os exames de acesso ao Ensino Superior.	
➤ Aspectos formais do uso da língua: ortografia e concordância.	
➤ Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero: uso do numeral.	
➤ Categorias da narrativa: personagem, espaço e enredo.	
➤ Linguagem e adequação vocabular.	

(Continua)

Conteúdos e objetos de conhecimento de língua portuguesa previstos no caderno do Professor do Currículo do Estado de São Paulo e do Currículo Paulista da 2ª e 3ª série do ensino médio.

Currículo do Estado de São Paulo – Conteúdos¹	Currículo Paulista – Conteúdos/Objetos de Conhecimento²
➤ Construção da textualidade Identificação das palavras e ideias-chave em um texto.	✓ Usos expressivos de recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Usos de variedades linguísticas.
➤ Valor expressivo do vocativo.	✓ Consideração do contexto de produção, circulação e recepção de playlists. Planejamento e produção de playlists.
➤ O problema do eco em textos escritos.	✓ Participação em debates, assembleias e fóruns de discussão. Seleção e uso de argumentos para defesa de opiniões.
➤ Resolução de problemas de oralidade na produção do texto escrito.	✓ Contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos.
➤ Adequação linguística e ambiente de trabalho.	✓ Regularidades de gêneros de textos legais e normativos.
➤ A literatura e a construção da modernidade e do Modernismo.	✓ Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos, mídias e práticas da cultura digital.
➤ A língua portuguesa e o mundo do trabalho.	✓ Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).
➤ Romance de tese.	✓ Movimentos argumentativos: tese e argumentação; fato e opinião.
➤ Dissertação escolar.	✓ Variação linguística; preconceito linguístico.
➤ Mundo do trabalho e mídia impressa.	✓ Relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos.
➤ Intencionalidade comunicativa.	✓ Modernismo e o Modernismo no Brasil.
➤ Adequação linguística e trabalho.	✓ Memes, Paródias, Caça-palavras literário e Artigo de Opinião.
➤ Análise estilística: nível sintático.	✓ Poesia e Prosa Modernistas (Contos).
➤ Construção linguística da superfície textual: paralelismos, coordenação e subordinação.	✓ Concordância Nominal e Verbal. Elementos de coesão.
➤ Expressão de opiniões pessoais.	✓ interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática.
➤ Identificação de estruturas e funções.	
➤ África e Brasil: relações hipersistêmicas (cultura, língua e sociedade).	
➤ Trabalho, linguagem e realidade brasileira.	
➤ Literatura modernista e tendências do pós-modernismo.	
➤ A prosa, a poesia, a paródia, a modernidade e o mundo atual.	
➤ Exames de acesso ao Ensino Superior ou de seleção profissional.	
➤ O clichê e o chavão.	
➤ Linguagem e projeto de vida.	
➤ Revisão dos principais conteúdos.	

(Continua...)

Conteúdos e objetos de conhecimento de língua portuguesa previstos no caderno do Professor do Currículo do Estado de São Paulo e do Currículo Paulista da 2ª e 3ª série do ensino médio.

(Conclusão)

Currículo do Estado de São Paulo – Conteúdos ¹	Currículo Paulista – Conteúdos/Objetos de Conhecimento ²
	<ul style="list-style-type: none">✓ Participação em debates, assembleias e fóruns de discussão. Seleção e uso de argumentos para defesa de opiniões.✓ Participação em grupos, clubes, oficinas e afins.✓ interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática.

Fonte: Currículo do Estado de São Paulo (2011) e Currículo Paulista (2021)

Notas:

¹ No Currículo do Estado de São Paulo (2008-2019), as definições do que se pretende que o estudante aprenda são apresentados como *conteúdo*.

² No Currículo Paulista (2020-até a data do fim desta pesquisa), o que se espera que o estudante compreenda são apresentados como *objetos de conhecimento*.

Anexo 2

Quadro A - Aprofundamentos curriculares que indicam professores de língua portuguesa para lecionar

(Continua)

APROFUNDAMENTO CURRICULAR	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR DA UC	LÍNGUA PORTUGUESA		AULAS SEMANAIS	TOTAL DE HORAS
			Habilitação prioritária	Habilitação alternativa		
#SeLiganaMídia (Área de Linguagens e suas tecnologias – LGG)	UC 1: Tá na mídia, tá no mundo	Laboratório de produção jornalística	X	---	2	30
		Observatório da imprensa internacional	---	X	2	30
		Criação & comunicação publicitária	---	X	3	45
	UC 2: Muito além das palavras	Crítica e literatura em ação	X	---	2	30
		Clube das representações culturais	--	X	2	30
		A estética do corpo	--	X	3	45
	UC 3: Protagonismo na ponta dos dedos	Jovens escritores na rede	X	--	4	60
		Observatório de redes sociais	--	X	2	30
		Experimentações fotográficas	--	X	2	30
	UC 4: Linguagens, câmera e ação!	Adaptações literárias na rede	X	--	4	60
		Narrativas nos jogos eletrônicos	-	X	2	30
		Projeto cinematográfico	--	X	2	30
	UC 5: Comprar ou não comprar, eis a questão!	Observatório de marketing	X	--	4	60
		Cultura de consumo	--	X	2	30
		Efeitos, trilhas e estratégias sonoras	--	X	2	30
	UC 6: #SeLiganaVisão	Oficina de textos, perfis pessoais e profissionais	X	--	4	60
		Wokshop de práticas bilíngues	--	X	2	30
		Criatividade empreendedora	--	X	2	30

Fonte: Resolução Seduc nº 97, de 08 de outubro de 2021. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF. Acesso em 3/1/2024.

Notas:

1. (-) Não há previsão de atribuição de aulas.
2. (x) há previsão de atribuição aos professores.

Quadro A - Aprofundamentos curriculares que indicam professores de língua portuguesa para lecionar

(continua)

APROFUNDAMENTO CURRICULAR	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR DA UC	LÍNGUA PORTUGUESA		AULAS SEMANAIS	TOTAL DE HORAS
			Habilitação prioritária	Habilitação alternativa		
SUPERAR DESAFIOS É DE HUMANAS Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	UC 1: No mundo tudo está interligado	Oficina de produção textual e oralidade	X	-	2	30
	UC 2: Pessoal e coletivo: repense suas atitudes	Oficina de criação midiática: veículos de comunicação e expressão	X	--	2	30
	UC 4: Atitudes sustentáveis; qual é a pegada?	Laboratório de produção jornalística: divulgando sua pegada	--	X	2	30
	UC 6: Cenários, pontes e trilhas	Oficina poética: do Repente ao Slam	X	-	2	30
LIDERANÇA E CIDADANIA Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	UC 1: Cidadania local e global	Eu e os outros	--	X	2	30
		A vida em sociedade: convivência democrática e justiça social	X	--	2	30
		Cidadania Global	--	X	2	30
		Informação e desinformação	X	--	02	30
	UC 3: Direito e acesso à justiça	Acesso à justiça	X	--	2	30
	UC 4: Inovação e coletividade	Desafios do nosso tempo: soluções no presente para o futuro	X	--	2	30
	UC 5: Políticas públicas	Desenvolvimento sustentável	--	X	2	30
		Desenhando políticas públicas	X	--	2	30
	UC 6: Participação e mobilização social	Construindo a participação ativa	--	X	2	30
		Redes de mobilização	--	X	2	30
Empreendedorismo social		X	--	2	30	
A CULTURA DO SOLO: DO CAMPO À CIDADE	UC 3: Tecnologia e sustentabilidade	Comunicação digital	--	X	2	30
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Área de Ciências da Natureza (CHS E CNT)	UC 5: Tecnologia Agro: rural e urbana	Alimentação sustentável	--	X	2	30

Fonte: Resolução Seduc nº 97, de 08 de outubro de 2021. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF. Acesso em 3/1/2024.

Notas:

1. (-) Não há previsão de atribuição de aulas.
2. (x) há previsão de atribuição aos professores.

Quadro A - Aprofundamentos curriculares que indicam professores de língua portuguesa para lecionar

(continua)

APROFUNDAMENTO CURRICULAR	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR DA UC	LÍNGUA PORTUGUESA		AULAS SEMANAIS	TOTAL DE HORAS
			Habilitação prioritária	Habilitação alternativa		
CULTURA EM MOVIMENTO: DIFERENTES FORMAS DE NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA Área de Ciências Humanas e Linguagem (CHS/LGG)	UC 1: Tradições e heranças culturais	Tradições culturais	--	X	2	30
		Diálogos com a literatura: a cultura em contexto	X	--	2	30
	UC 2: A tecnologia nas narrativas das relações sociais	Cinema (transformação)	--	X	2	30
		Relações sociais e tecnológicas: a literatura em evolução	X	--	2	30
	UC 3: Compromissos como patrimônio cultural e ambiental	Preservação e conservação do patrimônio material e imaterial	--	X	2	30
	UC 4: Representações da humanidade: teorias e práticas	Oralidade e produção escrita: as representações do eu	X	--	3	45
		Núcleo de estudos: mídia hegemônicas	--	X	3	45
	UC 5: Práticas corporais: o corpo em evidência	Núcleo de estudos: estímulos e representações do corpo na literatura	X	--	3	45
		Corpo como expressão	--	X	2	30
	UC 6: O direito de ter direitos: Velhas disputas e novos olhares	Grupo de pesquisa do pluralismo cultural	--	X	3	45

Fonte: Resolução Seduc nº 97, de 08 de outubro de 2021. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLisc/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF. Acesso em 3/1/2024.

Notas:

1. (-) Não há previsão de atribuição de aulas.
2. (x) há previsão de atribuição aos professores.

Quadro A - Aprofundamentos curriculares que indicam professores de língua portuguesa para lecionar

(continua)

APROFUNDAMENTO CURRICULAR	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR DA UC	LÍNGUA PORTUGUESA		AULAS SEMANAIS	TOTAL DE HORAS
			Habilitação prioritária	Habilitação alternativa		
CORPO, SAÚDE E LINGUAGEM Área de ciências da natureza e Linguagens (CNT/LGG)	UC 1: Corpos em movimento: cultura e ciência	Expressões artísticas: corpo em movimento	--	X	2	30
		Construção da personagem: corpo e emoção	X	--	2	30
	UC 2: Tecnologia e qualidade de vida	Designer na qualidade de vida	--	X	2	30
		Oficina de produção textual: textos de divulgação científica	X	--	2	30
CORPO, SAÚDE E LINGUAGEM Área de ciências da natureza e Linguagens (CNT/LGG)	UC 4: O corpo que fala: expressão e (pre)conceitos	Um olhar sobre o corpo: ontem e hoje	--	X	2	30
		O corpo no mundo globalizado	--	X	4	60
		Cultura, corpo e literatura	X	--	4	60
	UC 6: O corpo na mídia e suas múltiplas representações	A cultura do corpo na mídia	--	X	2	30
		Beleza e mídia	--	X	4	60
		Representações do corpo na mídia	X	--	4	60
START! A HORA DO DESAFIO! Área de Linguagens e Matemática (LGG/MAT)	UC 1: Como se transformar num resolvidor de problemas?	Oficina de produções textuais:	X	--	2	30
		Desafios musicais	--	X	2	30
		Workshop de técnicas de comunicação	--	X	2	30
	UC 2: Com quantas estratégias chegamos a uma solução?	Clube de jovens leitores	X	--	2	30
		Clube de imagem	--	X	2	30
		Clube de quadrinhos	--	X	2	30
	UC 3: Como se tornar um consumidor mais consciente?	Texto e consumo	X	--	2	30
		Estética e criatividade na comunicação publicitária	--	X	2	30
	UC 4: Meio ambiente em documentário: o que você ainda não viu?	Oficina de criação de documentários	X	--	2	30
		Núcleo de pesquisa em "produtos verdes"	--	X	2	30
	UC 5: Quem define o que é belo?	A poesia do repente ao slam	X	--	2	30
		A beleza em movimento	--	X	2	30
	UC 6: Eureka! Rumo a novos desafios	Comunicação nas mídias digitais	X	--	4	60
		Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	--	X	2	30

Fonte: Resolução Seduc nº 97, de 08 de outubro de 2021. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF. Acesso em 3/1/2024.

Notas:

1. (-) Não há previsão de atribuição de aulas.
2. (x) há previsão de atribuição aos professores.

Quadro A - Aprofundamentos curriculares que indicam professores de língua portuguesa para lecionar

(Conclusão)

APROFUNDAMENTO CURRICULAR	UNIDADE CURRICULAR	COMPONENTE CURRICULAR DA UC	LÍNGUA PORTUGUESA		AULAS SEMANAIS	TOTAL DE HORAS
			Habilitação prioritária	Habilitação alternativa		
CORPO, SAÚDE E LINGUAGEM Área de ciências da natureza e Linguagens (CNT/LGG)	UC 4: O corpo que fala: expressão e (pre)conceitos	Um olhar sobre o corpo: ontem e hoje	--	X	2	30
		O corpo no mundo globalizado	--	X	4	60
		Cultura, corpo e literatura	X	--	4	60
	UC 6: O corpo na mídia e suas múltiplas representações	A cultura do corpo na mídia	--	X	2	30
		Beleza e mídia	--	X	4	60
		Representações do corpo na mídia	X	--	4	60
START! A HORA DO DESAFIO! Área de Linguagens e Matemática (LGG/MAT)	UC 1: Como se transformar num resolvidor de problemas?	Oficina de produções textuais:	X	--	2	30
		Desafios musicais	--	X	2	30
		Workshop de técnicas de comunicação	--	X	2	30
	UC 2: Com quantas estratégias chegamos a uma solução?	Clube de jovens leitores	X	--	2	30
		Clube de imagem	--	X	2	30
		Clube de quadrinhos	--	X	2	30
	UC 3: Como se tornar um consumidor mais consciente?	Texto e consumo	X	--	2	30
		Estética e criatividade na comunicação publicitária	--	X	2	30
	UC 4: Meio ambiente em documentário: o que você ainda não viu?	Oficina de criação de documentários	X	--	2	30
		Núcleo de pesquisa em "produtos verdes"	--	X	2	30
	UC 5: Quem define o que é belo?	A poesia do repente ao slam	X	--	2	30
		A beleza em movimento	--	X	2	30
UC 6: Eureka! Rumo a novos desafios	Comunicação nas mídias digitais	X	--	4	60	
	Proficiência e desafios na vida pessoal e pública	--	X	2	30	

Fonte: Resolução Seduc nº 97, de 08 de outubro de 2021. Disponível em: iau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%2097.PDF. Acesso em 3/1/2024

Notas:

3. (-) Não há previsão de atribuição de aulas.
4. (x) há previsão de atribuição aos professores.

Anexo 3

Periódicos selecionados para análise

Autor	Título	Ano	Local de Publicação
HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade	Compreensões da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Referencial Curricular Gaúcho	2021	Revista Insignare Scientia V. 4 ISSN: 2595-4520 p. 323 – 337
ZITZKE, Viviane Aquino ; PINTO, Elisane Ortiz de Tunes	A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado	2020	Revista Thema v.17 (online) ISSN: 2177-2894 p. 407-416
MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia e KOIFMAN, Lilian.	Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder	2019	Trabalho, Educação, Saúde :e0020736 p. 1-22
COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda	Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017	2018	Educação&Realidade v. 4 p. 1633-1652
AMORIM, Rebeca; FERRI, Cássia	Formação humana integral no ensino médio: um estudo das legislações e orientações curriculares nacionais no Brasil, Chile e Argentina	2021	ETD- Educação Temática Digital V. 23. N.3 p. 739-756
SILVA, Roberto Rafael Dias da	A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil	2019	Ensaio: avaliação, política pública e Educação, V. 27, n. 103. p. 426-447
RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel	Publicações na Revista Thema sobre Ensino de Química entre os anos de 2012 e 2022: um exercício de revisão sistemática de literatura	2022	Revista Thema, v.21 p.724-739

Fonte: SciELO, disponível em: www.scielo.br, acesso em 26 de novembro de 2022.