

A implementação do “Inova Educação” e do “Novo Ensino Médio” na rede estadual de ensino em São Paulo a partir da pandemia: experiências de ressignificação pela autonomia pedagógica

The implementation of “Innovate Education” and the “New High School” in the state education network in São Paulo since the pandemic: resignification experiences through pedagogical autonomy

Fernanda Eiras Rubio  

fernandarubio@usp.br

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Ana Paula de Oliveira Corti  

anapaulacorti@gmail.com

Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

A partir das mudanças educacionais geradas pela BNCC no Brasil, sem a participação das comunidades escolares, foi implementado pela rede estadual de ensino de São Paulo (SP) o Inova Educação durante o contexto da Corona vírus. No período menos crítico da pandemia, foi implementado o Novo Ensino Médio. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar algumas experiências pedagógicas durante as mudanças curriculares em SP com uma revisão bibliográfica e a metodologia da autoetnografia (VERSIANI, 2013 e SANTOS, 2017). Estas experiências demonstram que apesar desse novo modelo curricular causar grandes prejuízos à educação, é possível ressignificar as imposições do sistema com a autonomia pedagógica assegurada pela LDB. Essa práxis se associa a perspectiva decolonial e, principalmente, ao feminismo crítico autônomo inserido nas práticas políticas coletivas. No feminismo decolonial (LUGONES, 2014) são evidenciadas pedagogias que fortalecem novos caminhos de transformação social (CURIEL, 2018).

Palavras-chave: Educação Pública; Autoetnografia; Experiências; Autonomia Pedagógica; Feminismo Decolonial.

Abstract

From the educational changes generated by the BNCC in Brazil, without participation of the school communities, the Innovative Education was implemented by the São Paulo's (SP) state education network during the Corona vírus context. In the less critical period of the pandemic, the New High School was implemented. This research aims to analyze some pedagogical experiences during the curricular changes in SP with a literature review and the methodology of autoethnography (VERSIANI, 2013 and SANTOS, 2017). These experiences



10.23925/2318-7115.2024v45i1e64510



demonstrate that despite this new curricular model causes great damage to education, it is possible to reframe the impositions of the system with the pedagogical autonomy ensured by the LDB. This praxis is associated with the decolonial perspective and especially to the autonomous critical feminism within the collective political practices. In the decolonial feminism (LUGONES, 2014), are evidenced pedagogies that strength new ways for the social transformation (CURIEL, 2018).

Keywords: Public Education; Autoethnography; Experiences; Pedagogical Autonomy; Decolonial Feminism.

1. Introdução

Qualquer projeto de mudança na estrutura curricular do ensino fundamental precisa partir da realidade atual de nossas escolas. Um quesito importante dessa tarefa é saber o que pensam os professores e demais educadores escolares. (...) (PARO, 2016, p. 143).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, durante o governo do presidente Michel Temer sem a participação das comunidades escolares em sua elaboração, e mudanças que por esse motivo se opõem à perspectiva de Paro, não considerando a realidade das escolas. Essa reforma educacional fomentada por grandes corporações que atuam na educação básica (Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, entre outras) teve como justificativa a intenção de reduzir o baixo desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹ em comparação com outros países, a repetência e a evasão escolar tornando o currículo mais atrativo para os jovens. No entanto, essas mudanças que ocorreram sem a participação efetiva da população, têm gerado grandes transtornos na organização, no cotidiano e na política das escolas². Além disso, na prática, a estrutura educativa segue tradicional, precária e engessada. Para Freire (2013):

Um dos problemas cruciais da educação brasileira – o erroneamente chamado evasão escolar, pois que é, no fundo, expulsão escolar, é fundamentalmente político-ideológico. A solução deste problema passa pela formação científica do educador, que implica uma compreensão crítica da linguagem, de sua aquisição, de sua produção social e histórica, mas também passa por uma compreensão política e ideológica da linguagem que perceba por isso mesmo o caráter de classe da fala. Os alarmantes índices de reprovação nas classes de alfabetização têm que ver, de um lado, com o despreparo científico dos educadores e educadoras, de

¹ Avaliação realizada a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

² O documentário intitulado “NEM (NOVO ENSINO MÉDIO) - UM FRACASSO ANUNCIADO” produzido por Carlos Pronzato aborda o assunto com entrevistas de professores, estudantes, pesquisadores e técnicos. Disponível em: https://youtu.be/JaxUs_6VG7k?si=J_XV8h33sRoWi2XS. Acesso em: 23 nov 2023.

outro, com a ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Que explica, pelo menos em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular de classe, a nenhum ou quase nenhuma atenção pelos conhecimentos de experiência feitos com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 2013, p. 81).

Assim, o que se observa é a necessidade de uma mudança cultural na educação e na sociedade brasileira, evitando que a expulsão escolar seja perpetuada com políticas ideológicas que não consideram as experiências e os anseios das comunidades em formação das camadas mais vulneráveis da população, e que já sofrem pela própria estrutura social discriminatória, que opera por meio do currículo e da linguagem. O ensino precisa ser recolocado no centro da vida escolar com a retirada de dinâmicas produtivistas de programas e avaliações (LAVAL e VERNE, 2023). Esse é um horizonte que se distancia da realidade da escola pública brasileira, com o aumento de projetos hegemônicos que fragmentam a organização escolar e o aumento de avaliações padronizadas em plataformas educacionais externas às escolas.

Outros fatores associados às preocupações de Freire (2013) na formação científica do educador estão relacionados à precarização da formação de professores e do trabalho docente na educação básica. O magistério brasileiro é um dos menos valorizados do planeta, apesar disso, segue com resiliência enfrentando as adversidades em defesa da qualidade educacional (ALVES, 2023).

Dentro desse contexto, a autora Fernanda Eiras Rubio, licenciada em pedagogia em 2018 e em artes visuais em 2021, e com especialização em educação socioambiental e sustentabilidade em 2023, iniciou seu trabalho como docente na rede estadual de ensino de São Paulo (SP) no ano de 2021, na cidade de São Paulo, atribuindo aulas em escolas na região do Cambuci. A sua principal experiência está na formação política e filosófica relacionada à participação em coletivos de movimentos anarquistas, e por isso traz críticas ao Estado Neoliberal.

O artigo está dividido em seis partes: na primeira parte está a introdução com o objetivo e metodologias, na segunda são discutidas as mudanças curriculares a partir da BNCC, na terceira é abordada a implementação do Inova Educação durante o período mais crítico da pandemia, na quarta é apresentada a implementação do Novo Ensino Médio após as vacinações, na quinta são articuladas as ressignificações pela autonomia pedagógica e, por último, estão as considerações finais da investigação.

O artigo tem como objetivo analisar algumas experiências pedagógicas durante as mudanças curriculares na rede estadual de ensino em São Paulo (SP) com uma revisão bibliográfica e a metodologia da autoetnografia.

Na revisão bibliográfica foram utilizadas matérias, artigos, pesquisas, livros e documentos que abordam as mudanças curriculares a partir da BNCC e as políticas educacionais brasileiras, a metodologia da autoetnografia e o feminismo decolonial associado à autonomia pedagógica.

A autoetnografia foi criada em 1975, por Karl Heider, um antropólogo estadunidense com seu trabalho voltado para a antropologia psicológica e visual, utilizou o termo em um estudo no qual os membros de algumas culturas se referiam à sua cultura própria. Sua origem vem do grego: auto = de si mesmo, etno = em grupo de pertencimento e grafia = forma de escrever. Ela é uma alternativa conceitual ético-política útil para pesquisadores da cultura que buscam refletir sobre sua inserção social, histórica, identitária e subjetiva. Parece ser produtiva em co-autorias entre sujeitos inseridos no contexto social junto a pesquisadores, construindo epistemes multiculturais pela possibilidade de negociação entre as percepções, e desse modo, formando o conhecimento pelas intersubjetividades. Em outras palavras:

(...) o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (...) (SANTOS, 2017, p. 119).

Desse modo, na autoetnografia a construção teórica se torna mais complexa e menos hegemônica (VERSIANI, 2013). Essa metodologia também tem o potencial de desenvolver a autorreflexão nos processos educativos (SANTOS, 2017), porém ainda é pouco conhecida e utilizada. Esta dinâmica metodológica é pertinente nesta pesquisa, pois integra os conhecimentos e experiências das autoras: Fernanda Eiras Rubio como professora da rede estadual de ensino de SP e Ana Paula Corti como pesquisadora especialista do tema investigado.

Com base nas experiências da autora Fernanda Eiras Rubio, nas docências entre os anos de 2021 e 2023, em três escolas³ da rede estadual de SP, na região centro-sul da cidade de São Paulo, no bairro do Cambuci, foram analisadas algumas experiências com aproximadamente 500

³ Escolas que não são do Programa Ensino Integral (PEI).

estudantes no total e que envolvem as novas disciplinas instituídas pelo Inova Educação com os três componentes: Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida e Eletivas; e pelo Novo Ensino Médio em dois itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias⁴.

A seguir as mudanças curriculares são discutidas de forma mais aprofundada a partir da BNCC.

2. Mudanças curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular

É um sistema que induz à mercantilização de tudo. Uma cadeia de produção de conteúdos e prestação de serviços privados de educação. Na verdade, uma cadeia de produção de negócios de impacto social que está subordinando a formação da juventude e o trabalho docente (CATINI, 2023, s/p).

Como já mencionado na introdução, as mudanças curriculares na educação básica do Brasil a partir da BNCC (2017) tem o envolvimento de grandes organizações empresariais, estas atuam com programas na educação desde os anos 2000 com ênfase no ensino médio (CORTI, 2023). As reformas educacionais mais recentes se intensificaram diante de um cenário político neoliberal, em que grandes corporações começaram a influenciar as agendas na educação no âmbito federal, e com isso tornando o campo da educação disputado por diferentes interesses, como destaca Catini (2023) pautado na mercantilização de serviços que afeta a formação dos estudantes e o trabalho docente dos professores. De acordo com Corti (2019):

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias (CORTI, 2019, p. 52).

Essa política neoliberal radical agrava ainda mais as desigualdades educacionais na ampliação da educação pública básica nas últimas décadas com uma estrutura precária para a sua demanda pela falta de investimento público. Esta prestação de serviços privatizados e sua

⁴ As outras três áreas de itinerários formativos são: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

incidência sobre os conteúdos acabam prejudicando a formação dos estudantes e o trabalho docente por afetar as dinâmicas e conteúdos pelas suas fragmentações.

Segundo Chaui (2018), essas reformas curriculares prejudiciais à formação integral dos estudantes acontecem desde o período da ditadura no Brasil, nos anos de 1960, que priorizaram os conhecimentos técnico-científicos para o mercado de trabalho. Essa mudança foi dada de três formas: 1) estimulando a privatização do ensino, 2) adaptando o ensino ao mercado de trabalho, e 3) precarizando a formação de professores (CHAUI, 2018).

As mudanças educacionais mais recentes e focalizadas na “modelagem de comportamentos” (influenciada pela neurociência) se deram mundialmente, sobretudo, após a crise de 2008 com articulações do Banco Mundial caracterizadas pelos projetos hegemônicos (SIQUEIRA e LAMOSA, 2023). Por isso, os termos “competências” e “habilidades” são utilizados amplamente na BNCC (2017) e no Currículo Paulista (2019 e 2020), reforçando a educação voltada para o empreendedorismo e a diminuição de mais tempo de formação na área de humanas que promovem subjetividades e expressões culturais.

Essa lógica acentua valores individualistas e competitivos e pela qual o desempenho individual atende os interesses do capital (BRANCO *et al.*, 2019). No contexto de precarizações das condições de trabalho, só aumentam as desigualdades pela subserviência das camadas populares às classes dominantes, e não à emancipação e formação crítica para a cidadania.

A BNCC é baseada em 10 competências: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Em uma pesquisa publicada em 2021, sobre a produção de conhecimento relacionada à BNCC com o levantamento e sistematização de teses, dissertações e artigos, foram encontradas lacunas sobre as temáticas de educação em direitos humanos, educação inclusiva e educação para relações étnico-raciais (FIORAVANTE GIARETA, 2021). Isso demonstra a falta de especificidades para as práticas educacionais a partir de competências gerais e abstratas que permeiam os novos currículos.

A educação básica é dividida em três segmentos: educação infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade (berçários, creches e escolas de educação infantil), ensino fundamental (anos iniciais do 1º aos 5º anos e anos finais do 6º ao 9º ano) e ensino médio (com 3 anos de duração). A BNCC como um documento de caráter normativo, fomentada em 2014 a partir do Plano Nacional

de Educação (PNE) que envolve todos os segmentos da educação básica, traz panoramas transversais para as aprendizagens essenciais e que perde detalhes importantes de diretrizes para conteúdos importantes comparados a documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) de 2013 com ênfase maior nos sujeitos da educação (SILVA, 2019).

A ideia de “capital humano” fomentada pelo modelo de educação subjacente à BNCC privilegia estratégias utilitaristas para os interesses empresariais (LAVAL, 2019). Essa concepção está diretamente atrelada à tendência de “modelagem de comportamentos”. Portanto, essa ideologia mercadológica se efetiva plenamente com a BNCC sem a participação das comunidades escolares e a discussão da população no Estado Neoliberal.

Para Silva (2018), para além dos interesses econômicos na educação com as políticas neoliberais, as avaliações comparativas massificadas não ajudam na elaboração de currículos pautados na justiça social. A noção de justiça social baseada na identidade e na diferença (MOREIRA e CANDAU, 2008) se contrapõe à construção dos currículos hegemônicos, produzindo deslocamentos com redistribuições e reconhecimentos com a heterogeneidade das lutas (FRASER, 2009), ou seja, a participação política gera a justiça social na contemporaneidade.

Fraser defende ainda que para a justiça curricular ocorrer como instrumento coletivo de promoção na qualidade social da educação, são necessárias três dimensões: reconhecimento, redistribuição e participação. Essas noções se encontram nas práticas feministas decoloniais (LUGONES, 2014 e CURIEL, 2018), fortalecendo as pedagogias autônomas que favorecem a transformação social e que será articulada na quinta parte do artigo.

Nas partes seguintes são apresentadas a implementação do Inova Educação e do Novo Ensino Médio durante a pandemia de Corona vírus junto às experiências docente da autora Fernanda Eiras Rubio, entre os anos de 2021 e 2023.

3. A implementação do Inova Educação no período mais crítico da pandemia

Nosso argumento é que a introdução deste programa é parte de um conjunto amplo e de alterações no sistema escolar brasileiro formulado por rede de atores articulados aos organismos internacionais vinculados ao capital (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - e Banco Mundial - BM), de educação ao longo da vida (OCDE, 1996), voltada para a adaptabilidade da classe trabalhadora jovem, como educação do novo trabalhador precário e legalmente

intensificado pela reforma trabalhista no Brasil. Tal processo se caracteriza pela privatização endógena da educação pública e de maior aproximação dos pressupostos político-pedagógicos visando à formação para práticas laborais precárias (GOULART e ALENCAR, 2021, p. 338).

O Inova Educação⁵, conforme argumenta Goulart e Alencar, foi implementado na rede estadual de ensino de SP em 2020 para o ensino fundamental anos finais, e para o ensino médio durante o período mais crítico da pandemia da Corona vírus, com as escolas fechadas e a população mundial vivendo em quarentena, tentando entender o novo vírus e se proteger dele, com lutos pelo alto índice de mortes no Brasil, atraso da vacinação durante o governo bolsonarista caracterizado pelo que Mbembe chama de necropolítica⁶, além de intensas lutas pela sobrevivência com a falta de trabalho.

Seguindo os direcionamentos da BNCC e sua linguagem de modelagem comportamental, o programa Inova Educação se origina como “Movimento Inova”, em 2019, como um evento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e com a parceria de diversas empresas que atuam na educação, o qual acontece anualmente. O objetivo formal do Inova Educação é trazer inovações educativas para as escolas a partir dos interesses dos estudantes e desse modo melhorando o clima das escolas, e criando mais vínculos pela cultura “mão na massa”.

O Programa aumenta o tempo na escola e reduz o tempo de aulas para ajustar o número de disciplinas ou componentes de “inovação” que fomentam o empreendedorismo, o individualismo e o uso de tecnologias. Entretanto, sem recursos e estrutura adequados, a inclusão desses componentes apenas fragmentou e prejudicou a formação dos estudantes, porque na prática o sistema de ensino seguiu tradicional e com salas de aulas lotadas.

As redes estaduais de ensino no Brasil são responsáveis por grande número de estudantes de vários graus e modalidades de educação, de servidores e professores (LIBÂNEO *et al.*, 2012). Na pandemia, a estratégia das escolas para reduzir os prejuízos na educação foi improvisar aulas *online* com as ferramentas tecnológicas que possuíam no momento disponível, como vídeo-chamadas no *Google Meet*, grupos no *What’sapp*, *e-mail*, entre outras. Nessa época, houve pouca adesão dos estudantes pela própria organização escolar e sistemas de ensino não estarem preparados para as demandas da situação nunca vista antes e incerta.

⁵ Para saber mais sobre a estrutura do Inova Educação: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 nov 2023.

⁶ Conceito do filósofo Achille Mbembe que considera no sistema capitalista atual as desigualdades sociais de oportunidades de vida, e o uso do poder político para decidir quem pode viver e como deve viver e quem deve morrer.

Devido ao contexto da pandemia, somente no início de 2021 a rede estadual de ensino de SP contratou novos professores categoria O (com condições de trabalho mais precarizadas) e as escolas começaram a reabrir para as aulas remotas utilizando as plataformas do *Google Meet*, *Google Classroom* e, principalmente, o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), entre outras ferramentas digitais. A autora Fernanda Eiras Rubio iniciou seu trabalho docente neste período e antes da vacinação para a sua faixa etária, muitas aulas que atribuiu na rede são de substituição, os professores idosos e/ou com comorbidades permaneceram trabalhando em casa. Formações de professores obrigatórias para trabalhar como docentes nas novas disciplinas são realizadas na plataforma Escola de Formação dos Profissionais da Educação⁷ (EFAPE). Os componentes do Inova Educação sempre “sobravam” para os novos professores ingressantes na rede estadual de SP com pouca pontuação, pois os professores mais experientes preferiam atribuir aulas para as disciplinas clássicas que possuem formação e experiência.

Os estudantes sem internet em casa frequentavam as aulas remotas nos computadores da escola e junto com outros professores na sala do programa ACESSA ESCOLA, e que geralmente ficava lotada com aglomerações e condições precárias, colocando em risco a vida da equipe de funcionários das escolas, dos estudantes e de seus familiares. A merenda começou a ser servida novamente nas escolas para os estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica. Havia resistência de muitos estudantes para usar as máscaras de proteção de forma adequada durante a permanência na escola.

Foram atribuídas aulas nos três componentes do Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação) para a professora autora, em turmas do ensino fundamental anos finais e do ensino médio. As aulas do Projeto de Vida e das Eletivas acontecem duas vezes por semana, já as de Tecnologia e Inovação ocorrem uma vez por semana.

As aulas de Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação eram realizadas nas salas virtuais de cada turma no CMSP, já as aulas de Eletivas eram frequentadas por grupos multisseriados e realizadas no *Google Meet*. A gestão incentivava professores a utilizarem os vídeos do CMSP disponibilizados no *Youtube*, com os conteúdos para cada ano por bimestre, e desse modo reduziam o espaço de autonomia pedagógica dos professores com seus planejamentos didáticos.

⁷ Para saber mais acessar: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 nov 2023.

Aulas de Projeto de Vida

No início de 2021, com turmas nos 6º, 7º e 9º anos e considerando o termo “projeto de vida” bastante pretencioso e refletindo sobre as necessidades dos estudantes adolescentes naquele momento trágico na história da humanidade e como estratégia para nos conhecer melhor de forma virtual, como atividade inicial foi proposta a produção de zines⁸ com a seguinte estrutura: na capa a figura de si, no conteúdo sobre o local onde mora e a escola, e na contra capa um esboço sobre o que tem interesse, algum *hobby*, áreas do conhecimento e ou profissão. Cada estudante apresentou seu zine na aula *online*, desse modo foi exercitada a escrita, a oralidade e a socialização das experiências. Também de acordo com os interesses para alguma profissão, área de estudo ou *hobby* foram trazidas questões sobre os caminhos que se pode fazer para adquirir os conhecimentos necessários. Para a entrega das atividades foi exercitado o uso de *e-mails* institucionais e cada proposta de atividade e referências ficavam disponibilizadas no *Google Classroom* para as turmas, como estratégia de ampliar o repertório na ausência da escola física e também pelas dificuldades do acesso à internet durante as aulas *online*.

Para aproveitar o contato com as pessoas ao redor foram propostas atividades como escrever a biografia de alguém que admira por meio de entrevista e também a pesquisa da árvore genealógica da família. Foi realizada também a escrita de resenhas sobre séries, filmes, livros, desenhos animados e álbuns de música durante o momento remoto.

No segundo semestre de 2021, a partir da ampliação da vacinação, houve o retorno das aulas presenciais e o revezamento de estudantes para evitar aglomerações nas escolas. Nesse momento para os estudantes refletirem sobre os seus processos em diferentes áreas da vida, foi proposta a construção de um mapa holístico por cada um. O mapa holístico é uma estrutura elaborada individualmente que busca um entendimento integral do momento e de autoconhecimento a partir de cinco aspectos da vida: corpo, mente, espírito, relações e mundo.

Muitas atividades nos espaços ao ar livre da escola foram realizadas, com rodas de conversa, meditação e alongamento coletivo pensando no bem-estar integral no retorno ao espaço escolar, mapas mentais coletivos com giz colorido no chão foram construídos sobre as diferentes formas de aprender, entre outras.

⁸ Zines são livros ou revistas produzidas de forma artesanal com desenhos, colagens, escrita, etc. e que ficaram mais conhecidos no movimento punk com as críticas sociais a partir dos anos de 1970. Essa linguagem artística também pode ser considerada, e tem sido utilizada por educadores, uma ferramenta pedagógica de registros socioculturais.

Também foi proposto no semestre de retorno presencial um projeto de investigação com a duração de um mês aproximadamente, com a escolha de um tema, assunto ou problema de interesse do estudante utilizando o método científico. No final do ano, os estudantes pesquisaram e produziram em grupos cartazes sobre lugares do bairro.

Aulas de Eletivas

No início de cada semestre a escola organiza um “varal dos sonhos” com temas e projetos de interesse e, a partir das demandas dos estudantes e da sua própria experiência, os professores elaboram projetos e apresentam no “feirão das eletivas”, na qual cada estudante precisa escolher um projeto para o semestre. No entanto, na prática, essa dinâmica não ocorre em todas as escolas, fazendo com que os estudantes sejam encaixados em alguma eletiva sem ter escolhido, um dos motivos para isso é facilitar a formação das turmas e que o tamanho delas não fique desproporcional.

A Eletiva elaborada para o ensino fundamental anos finais em 2021, foi chamada “Ocupando a escola com Arte Ambiental”. A proposta dessa “eletiva” buscava “ocupar os espaços ao ar livre da escola que não são usados, experimentando diferentes linguagens artísticas para abordar questões sobre educação ambiental.” (RUBIO e PERES, 2023, p. 15). Nas aulas remotas no início do ano, foi criado um cronograma com as propostas dos estudantes acerca do tema arte e ecologia, sobre o que gostariam de aprender e o que poderiam ensinar: oficinas de papel reciclado, adubação e plantio, jogos/brinquedos com material reciclado, pintura com pigmentos naturais, lambe-lambe com goma caseira, plantio em garrafas PET; tear; e aulas de agronomia, sobre aquecimento global e sobre lixo e reciclagem.

As interações utilizando as metodologias ativas no período das aulas *online* foram bastante proveitosas para as trocas de percepções e experiências da turma. Por conta da dinâmica incerta da pandemia, e falta de presença de muitos estudantes nas aulas remotas, quando a escola retornou de forma presencial no segundo semestre com revezamentos, decidiu permanecer com os mesmos projetos de Eletivas até o final do ano. No segundo semestre ocorreram oficinas de plantios em garrafa PET, produção de cartazes, pintura de mural, visita na horta da escola, performances de música, dança e teatro. Também intercâmbios com a biblioteca municipal e uma ONG do bairro que atuam com a temática ambiental.

A proposta da Eletiva para o ensino médio em 2021 foi o de “Paisagens Sonoras do nosso cotidiano”, pelo contexto das aulas remotas, e buscou explorar os sons e as vozes do cotidiano dos estudantes em casa, na vizinhança e na escola a partir do segundo semestre, gerando sensibilizações, reflexões e apreciações sobre os ambientes de convivências. Nas aulas remotas do início do ano e com pouca adesão dos estudantes, houve atividades de construção de mapa sonoro, gravações de sons no ambiente com experimentações, roteiros e áudio descrições, exercícios artísticos de inclusão de composição de paisagens para pessoas cegas, entre outras.

No segundo semestre com o retorno das aulas presenciais, houve mais experimentações de gravações de sons, uso de plataformas abertas para edição de áudio e a organização de um álbum sonoro coletivo da turma com o tema escolhido de cidade e natureza⁹. A participação e o engajamento dos estudantes do ensino médio nessa Eletiva, foi bem menor em comparação com os estudantes do ensino fundamental anos finais, muitos deles não escolheram essa Eletiva, desse modo a gestão escolar acaba encaixando os estudantes em alguma mesmo não tendo interesse nas opções existentes com os professores.

Aulas de Tecnologia e Inovação

Nas aulas de Tecnologia e Inovação em 2021 para uma turma do ensino médio, foram propostas atividades de pesquisa e reflexão sobre os significados do que é tecnologia, inovação e informação usando materiais de sites, vídeos variados e vídeos do CMSP como apoio, e também a elaboração de mapas mentais.

No retorno presencial do segundo semestre com os revezamentos, ocorreram oficinas de comunicação visual, design gráfico utilizando a plataforma “Canva”¹⁰ e também a produção de cartazes artesanais em grupo. Também aulas sobre a origem e fundamentos da fotografia, edição de fotos e práticas poéticas na escola, apresentando o movimento da vídeo-arte, com a elaboração e edição de vídeos utilizando a plataforma “Clipchamp”¹¹ na sala do Acessa¹².

De modo geral, se observa nas turmas do ensino médio falta de interesse nas atividades pedagógicas, muitos estudantes trabalham no contraturno da escola, se sentem cansados com

⁹ O álbum coletivo está disponível na plataforma Soundcloud: <<https://soundcloud.com/fernanda-eiras-rubio/sets/paisagens-sonoras-do-nosso>>. Acesso em: 22 nov 2023.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.canva.com/>>. Acesso em: 4 dez 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://clipchamp.com/pt-br/>>. Acesso em: 4 dez 2023.

¹² Na sala do Acessa das escolas estaduais de SP são utilizados recursos tecnológicos como computadores com internet, datashow, televisão digital, entre outros.

tantas aulas de disciplinas diferentes a cada 45 minutos e parecem gostar mais de frequentar a escola pela vida social, encontrando amigos e conversando com a comunidade escolar. Isso demonstra que as mudanças ocorrendo principalmente no ensino médio para inovar e o ensino se tornar mais atrativo para esses jovens não está se efetivando.

4. A implementação do Novo Ensino Médio após as vacinações

O estado de São Paulo foi o primeiro a aprovar um novo currículo para o ensino médio, em julho de 2020, motivo de orgulho para o então secretário da educação Rossieli Soares da Silva, que deixou o cargo no dia 1 de abril de 2022, para concorrer ao cargo de deputado federal pelo PSDB/SP. Em 2021, durante a pandemia, com as escolas ainda fechadas, iniciou-se a implementação do Novo Ensino Médio (o nome-fantasia da reforma) para estudantes que cursavam o 10 ano dessa etapa da educação básica (JACOMINI, 2022, p. 268).

No ano de 2022, com a ampliação da vacinação para as diversas faixas etárias e a diminuição das mortes por Corona vírus, as escolas retornaram totalmente as aulas de forma presencial e com o uso de máscaras, observou-se que as Eletivas em muitas escolas foram deixadas de serem aplicadas de forma multisseriada pela dificuldade na dinâmica escolar fragmentada.

O novo ensino médio foi implementado com centenas de novas disciplinas de Itinerários Formativos supostamente escolhidos pelos estudantes ao final de 2021, que mudam semestralmente, e substituem progressivamente as disciplinas básicas. No estado de São Paulo, foram contabilizados 276 componentes curriculares nos itinerários formativos.

Em tese, a reforma do ensino médio foi concebida para modernizar uma escola supostamente "inchada" por conteúdos de 13 disciplinas. Na prática, porém, os novos itinerários chegam a aumentar exponencialmente o número de disciplinas nas redes estaduais. Em São Paulo, por exemplo, são 66 novas unidades curriculares com inacreditáveis 276 componentes curriculares, sem que tenham sido sequer contratados professores para assumir essas aulas (JACOMINI, 2023).

Pela falta de estrutura das escolas para oferecer todos os itinerários, os estudantes na realidade não escolheram suas áreas do conhecimento, fazendo dessas mudanças um desserviço para os jovens em formação, prejudicando a construção dos conhecimentos nas escolas com qualidade e desfavorecendo o trabalho profissional dos professores, ou seja, precarizando o conhecimento.

Além disso, os nomes dos itinerários são muito longos, complexos, parecidos e com a pretensão de ser interessantes para os adolescentes acabam se tornando confusos sobre o que se aprende. Também para cumprir a carga horária aumentada nas escolas, mas sem as escolas terem condições de acolher os contraturnos por terem três turnos escolares com diferentes segmentos e modalidades, algumas dessas aulas foram chamadas de “aulas de expansão” e realizadas *online* no contraturno, porém a aderência dos estudantes é praticamente nula.

Nos Itinerários Formativos, os nomes das disciplinas já vêm estabelecidos e com material didático a ser utilizado, deixando o trabalho pedagógico engessado e sem sentido no contexto escolar.

Aulas de Desafios Musicais

Em 2022 foi atribuído o itinerário formativo “Desafios Musicais” para o 2º ano do ensino médio no primeiro semestre, como nesse momento a turma se distribuía em diferentes áreas e itinerários, era confuso para os estudantes e para os professores encontrar a sala correta com a turma do itinerário. A dinâmica era muito nova e complexa para toda a comunidade escolar, ainda mais em um momento de retorno presencial total nas escolas.

Como o universo artístico musical e cultural desperta interesse de modo geral aos jovens, o engajamento foi positivo, e os estudantes trouxeram seus interesses, experiências e motivações para explorar a linguagem musical. Atividades de ampliação de repertório musical, investigação, experimentação e trocas de conhecimentos foram desenvolvidas. Embora a licenciatura da professora autora seja artes visuais com parte da formação voltada para a área da música, trabalhar por um semestre inteiro a mesma linguagem artística sem ter a formação adequada como especialidade foi bastante desafiador.

Na proposta de planejamento da professora foi discutido os significados da linguagem da música com os estudantes, com os mesmos trazendo seus repertórios de artistas, instrumentos, movimentos, gêneros e elementos musicais. Variados livros sobre música foram utilizados para pesquisas com o intuito de ampliar o repertório musical. Foi exibido o documentário “A cor do som” dirigido por Vicent Hunter que traz uma sensibilização do mundo audível com diferentes aspectos nas culturas, também cada estudante escreveu a biografia de grupos e artistas favoritos, assim como produziram resenhas de álbuns musicais. Outra experimentação proposta foi a construção de instrumentos musicais com sucata.

Para o final do semestre foi proposto um projeto musical autoral, alguns estudantes já tinham experiência com produção musical com o gênero funk, outros tocando violão e parte como imigrantes de outros países e envolvidos com grupos religiosos e folclóricos.

Aulas de Crítica e Literatura em Ação

No ano de 2023 foi atribuído o itinerário de “Crítica e Literatura em Ação” no segundo semestre para uma turma do 2º ano. Nesse ano houve algumas mudanças na organização dos itinerários formativos, as diferentes turmas não se misturavam mais com os agrupamentos dos itinerários formativos que foram escolhidos ou não em sua maioria, por conta da falta de estrutura das escolas para atender as cinco áreas dos conhecimentos que os itinerários abrangem.

Nesse itinerário por um bimestre foram realizadas experimentações com diversos gêneros literários para gerar discussão e ampliação de repertório, como por exemplo, roda de leitura de poesias com críticas sociais, resumos de obras literárias, resenhas de filmes baseados em obras literárias brasileiras, como exemplo “O auto da compadecida” de 2000, improvisações teatrais a partir de trechos de livros, ilustrações de obras e letras de música. Parte das aulas foram realizadas na Sala de Leitura da escola para facilitar a ampliação de repertório durante as pesquisas dos estudantes. No bimestre final foi proposto um projeto de produção de zine baseado em uma obra literária de qualquer gênero.

Os estudantes apesar de se interessarem por literatura e suas diversas possibilidades, ficam confusos pela quantidade de itinerários formativos da área do conhecimento que geralmente não foi escolhida por eles e apontam que há muita repetição, enquanto as disciplinas da formação geral básica foram praticamente extintas nos dois últimos anos do ensino médio.

O que tem acontecido rotineiramente é a falta de interesse dos estudantes por tantas disciplinas com nomes extensos, diferentes a cada semestre e que não conseguem memorizar, e que muitas vezes não escolheram, fazendo com que “matem” aulas por não achar o conteúdo importante em comparação às disciplinas clássicas e desse modo ocorre o inverso do objetivo proposto da mudança de tornar o ensino médio mais interessante para os jovens e diminuir a evasão.

Aulas de Movimento Geoestacionário

Pela falta de professor mais ao final do ano de 2023 foi atribuído o itinerário “Movimento Geoestacionário” para o 3º ano do ensino médio noturno e sem a professora autora ter formação na área de Matemática. Esse itinerário que ocorre com duas aulas semanais, consiste em aprender sobre a função dos satélites, o movimento geoestacionário e os recursos de georreferenciamento e suas potencialidades no trabalho de monitoramento da biodiversidade. Como os itinerários formativos tem a amplitude da abordagem interdisciplinar, foi possível desenvolver as atividades com os estudantes do ensino médio do período noturno de modo significativo.

As atividades envolveram assistir vídeos e pesquisar sobre a história e funcionalidades dos satélites e o movimento geoestacionário na área da física. Na sala do ACESSA foi utilizada a plataforma livre de georreferenciamento “Open Street Map”¹³ para se apropriar das possibilidades de redes abertas de informação georreferenciadas. Também o projeto “Mapbiomas” que envolve diversas instituições de pesquisas socioambientais nacionais e internacionais foi pesquisado em seu site, principalmente o conteúdo da plataforma do “Mapbioma Brasil”¹⁴.

Os poucos estudantes que frequentavam as aulas nesse itinerário, falaram que não haviam escolhido os itinerários na área de exatas e que quase não tiveram essas aulas desse itinerário desde o começo do último semestre pela falta de professor regular. Muitos estudantes do ensino médio diurno e noturno reclamam que os conteúdos dos itinerários formativos não são abordados nas provas dos vestibulares para o acesso às universidades e que diversos temas dessas provas não estão sendo trabalhados mais no ensino médio pela redução curricular das disciplinas básicas como Química, Inglês, Arte, Filosofia, entre outras.

A perspectiva para o ano de 2024 são mais algumas mudanças no currículo, com a diminuição do número de itinerários formativos, inclusão de aulas de educação financeira e diminuição ainda maior de aulas de Arte, Filosofia e Sociologia, que já foram reduzidas desde a implementação do novo ensino médio em 2022. Além disso, os componentes do Inova Educação serão modificados, com a extinção das Eletivas, aumento das aulas de Tecnologia e Inovação e a substituição do Projeto de Vida pela Orientação de Estudos.

Com relação à política de redução de recursos para a educação no Estado de SP de mínimo de 30% para 25% pelo governo de Tarcísio de Freitas, que resulta em corte de 9 bilhões de reais,

¹³ Disponível em: <<https://www.openstreetmap.org>>. Acesso em: 3 dez 2023.

¹⁴ Disponível em: <<https://brasil.mapbiomas.org/>>. Acesso em: 3 dez 2023.

precarizando ainda mais as condições do trabalho escolar, estão acontecendo mobilizações diversas nos movimentos estudantis, sindicatos e na sociedade civil.

Na próxima parte são discutidas as ressignificações diante das imposições do Novo Ensino Médio pela autonomia pedagógica garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e que se associa ao conceito do feminismo decolonial que será tratado mais à frente.

5. Ressignificações pela autonomia pedagógica no cotidiano

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2017, p. 25).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil de 1996 assegura a autonomia pedagógica das comunidades escolares. Essa autonomia pedagógica exercida no cotidiano das escolas e que envolve o trabalho de professores, funcionários, coordenadores, diretores, famílias e ou tutores perante o trabalho com os estudantes é de extrema importância para resistir às políticas estatais autoritárias e que prejudicam o direito à educação. “(...) A autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (NEVES, 2013, p. 97). Fica a questão: como mudar o padrão de política em uma cultura colonizada pelo neoliberalismo com uma estrutura escolar precarizada?

O conceito de autonomia tem hoje ampla aceitação no campo dos estudos da educação e é definido por, pelo menos, dois sentidos distintos: um deles decorre da proposta de delegar certos graus de autonomia administrativa à unidade escolar, abordagem frequente entre aqueles que debatem políticas públicas de educação vinculados, no Brasil, a uma tradição de reformadores liberais; outro campo remete-se à autonomia do estudante e materializa-se na sua relação com as e os professoras/es e debate a questão da autoridade, partindo, em geral, das teorias de Jean Piaget sobre educação moral. (...) (SILVA, 2023, p. 41 e 42).

Diante de uma estrutura precária e com o conceito de autonomia capturado por reformas neoliberais e epistemologias hegemônicas que não consideram as sociabilidades, as relações de interdependência e a diversidade cultural, é necessário que os professores reinventem as práticas

educativas ressignificando as políticas impostas e transformando o trabalho pedagógico a partir do cotidiano nas escolas, nas relações com os estudantes, como demonstrado nas experiências da professora autora, mesmo que ainda tentando entender tantas mudanças conjuntamente. Outro desafio maior é o trabalho colaborativo pedagógico entre os professores em um sistema fragmentado e com modelos autoritários e hierárquicos (não-democráticos) de gestão escolar.

A gestão educacional democrática pode ser benéfica tanto do ponto de vista das escolas como para as gestões governamentais, pois constrói pertencimentos pelas realidades em contexto, e desse modo, pode contribuir para a solução de problemas na formação dos estudantes e nas demandas das comunidades que os estudantes estão inseridos. Ochy Curiel (2018) traz uma conexão entre as pedagogias que fortalecem novos caminhos de transformação social e que são evidenciadas no feminismo decolonial, nele segundo a autora, a experiência gera conhecimentos e teorias não hegemônicas.

Essas práticas na perspectiva de Curiel (2018) se associam com as estratégias de ressignificação pela autonomia pedagógica que a professora autora busca fomentar em sua docência, assegurada pela LDB e que não se restringe às estruturas e materiais didáticos engessados impostos pelo sistema de ensino, esse desenganche epistemológico no movimento decolonial possui dois pontos principais para a educação: 1) reconhece e legitima os saberes subalternizados e 2) problematiza as condições de produção do conhecimento (CURIEL, 2018). Em ambos os casos, no contexto das escolas estaduais de SP, os saberes subalternizados circulam nas comunidades escolares e as condições da construção do conhecimento são discutidas cotidianamente também tanto por professores quanto por estudantes.

A abordagem decolonial feminista propõe evidenciar formas de ampliação de metodologias e pedagogias junto a processos coletivos, em comunidades ou organizações, fortalecendo análises que permitem novos caminhos de transformação social (CURIEL, 2018). Essa abordagem se conecta com as práticas pedagógicas da professora autora que utiliza a metodologia ativa, fazendo com que os estudantes tragam seus interesses e repertórios para as aulas, ampliando a experiência intercultural pelo reconhecimento dos diversos saberes existentes na comunidade escolar, embora ainda com limitações nas estruturas do sistema de ensino.

No movimento decolonial iniciado por ativistas acadêmicos na América Latina nos anos de 1960 é proposto o desenganche epistemológico eurocêntrico, fruto do paradigma da modernidade ocidental, a qual o colonialismo e capitalismo ainda perpetuam nos modos de vida

dos países colonizados. Essa teoria crítica abrange variados recortes no processo histórico que oprimiu e subalternizou diversas populações no aspecto racial, étnico, de classe e de gênero, entre outros. Dentre esses recortes, o conceito de feminismo descolonial ou decolonial foi proposto por María Lugones (2014) que afirma:

Não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. Comunidades, mais que indivíduos, tornam possível o fazer; alguém faz com mais alguém, não em isolamento individualista. O passar de boca em boca, de mão em mão práticas, valores, crenças, ontologias, tempo espaços e cosmologias vividas constituem uma pessoa. A produção do cotidiano dentro do qual uma pessoa existe produz ela mesma, na medida em que fornece vestimenta, comida, economias e ecologias, gestos, ritmos, habitats e noções de espaço e tempo particulares, significativos. Mas é importante que estes modos não sejam simplesmente diferentes. Eles incluem a afirmação da vida ao invés do lucro, o comunalismo ao invés do individualismo, o “estar” ao invés do empreender, seres em relação em vez de seres em constantes divisões dicotômicas, em fragmentos ordenados hierárquica e violentamente. Estes modos de ser, valorar e acreditar têm persistido na oposição à colonialidade (LUGONES, 2014, p. 949).

Essa luta contra opressões da colonialidade ainda presentes na sociedade precisa ser exercida no cotidiano combatendo os valores capitalistas que deixam as pessoas à margem e com maiores vulnerabilidades pelas dinâmicas individualistas e que também são reproduzidas na educação visando o mercado de trabalho, lucro e mérito pelos próprios esforços, e que em realidade são ilusórios pela falta de equidade em uma sociedade extremamente desigual.

As reflexões trazidas na discussão desse artigo, junto às experiências pedagógicas da autora Fernanda Eiras Rubio, buscam aproximar e demonstrar a potencialidade dos estudos decoloniais aliados com as práticas educativas, como ferramenta de construção de outras epistemologias, resistências e horizontes emancipatórios na educação básica que tem sofrido intensamente com políticas neoliberais. Conhecendo os estudantes, suas realidades, necessidades e interesses é que se torna possível construir experiências pedagógicas mais significativas e transformadoras para a vida desses jovens aliada à formação docente com mediações que possibilitam mudanças didáticas.

Em 2023 foram anunciadas mais mudanças drásticas na política educacional da rede estadual de ensino de São Paulo, implementadas pelo secretário da educação Ricardo Feder, que rejeitou os livros didáticos do governo federal nas escolas. O secretário determinou a imposição

de material único, constituído de apresentações *de slides* disponibilizadas na plataforma do CMSP para as disciplinas básicas, com baixa qualidade e conteúdos pasteurizados e conectadas a nova plataforma *online* de tarefas para os estudantes, chamada Tarefas SP. Esse material precisa ser ressignificado apenas como uma opção de material de apoio.

Com o uso dessas plataformas patrocinadas pelas grandes corporações financiadoras das mudanças curriculares desastrosas, o monitoramento do trabalho docente, estudantil e da gestão escolar tem aumentado incessantemente desde a pandemia. Também diversas avaliações com provas externas se sucedem, sem que as escolas tenham sequer uma boa conexão de internet, de modo que a aplicação das provas não funciona, fazendo com que o estudante tenha que refazer a mesma prova inúmeras vezes, o que é muito frustrante, desgastante e injusto.

Nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), que desde a pandemia começaram a intensificar o uso de vídeos formativos nos canais da SEDUC, de suas diretorias de ensino e principalmente no CMSP, trazem formações insignificantes que subestimam a formação e o trabalho pedagógico dos professores. Um tempo mais reduzido dessa carga de ATPCs é utilizado para reuniões pedagógicas nas escolas, obrigando professores a assistirem vídeos institucionais sem interação coletiva entre pares, e sendo convertidos em espectadores passivos.

Além disso, nos vídeos tem sido feita a indicação do livro “Aula Nota 10” de Doug Lemov, um autor que tem sido fomentado pelas empresas financiadoras das mudanças curriculares como a Fundação Lemann e pelo secretário Ricardo Feder nos últimos anos. Inclusive, no último concurso para professores realizado pela rede estadual de ensino de SP, como parte da avaliação, os professores tiveram que gravar um vídeo de até 7 minutos simulando uma aula ministrada com algumas opções de conteúdo para a área do conhecimento requerida.

As Atividades Pedagógicas Diversificadas (APDs) que envolvem o horário remunerado de planejamento das aulas, passaram a ser obrigatórias nas unidades escolares sem estrutura suficiente para acolher todos os professores trabalhando fora dos horários de suas aulas, precarizando esse trabalho essencial para o desenvolvimento do ensino.

Com tantas mudanças que prejudicam a formação dos jovens nas escolas e o trabalho docente dos professores, trazemos a ideia de educação como prática da liberdade de Bell Hooks (2017) em que passa a ser necessário fortalecer as relações e a construção dos conhecimentos entre professores e alunos, participando da formação intelectual dos estudantes, respeitando estes jovens e criando condições para os aprendizados mais profundos e humanizadores.

Para Rocha (2019):

Entendemos que a política da BNCC tem a potencialidade de atribuir significações à docência que, inclusive, podem ser repercutidas na organização do trabalho pedagógico. No entanto, as respostas às políticas curriculares são sempre mediadas pelos atores da prática, considerando suas culturas, condições de trabalho, historicidade, interesses, etc. (ROCHA, 2019, p. 119).

Acreditamos nessa perspectiva de mediação e tradução dos professores em relação às políticas curriculares retomando o contexto e a historicidade em que está inserida a comunidade escolar para a realização de um ensino significativo. Esse entendimento é muito importante para os professores manterem sua saúde mental e alinhamento no compromisso educativo com os estudantes diante de tantas mudanças turbulentas, abruptas e disruptivas que prejudicam a educação pública e básica. Pois na “indústria do tecnicismo pedagógico” de acordo com Oliveira: “(...) O professor, como qualquer trabalhador que experimenta novas ondas de incremento tecnológico no sistema produtivo capitalista, tenderá a ter mais precariedade em seu trabalho e se frustrará mais em sua rotina” (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

Considerações finais

Neste artigo foram discutidas as mudanças curriculares na rede estadual de ensino de SP a partir da implementação da BNCC em 2017, o “Inova Educação” com os componentes: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação introduzidos no Currículo Paulista desde 2019 e que reforça a educação voltada para o empreendedorismo. O programa foi introduzido nas escolas amplamente em 2020 durante o contexto mais crítico da pandemia de Corona vírus com as aulas remotas. Já após a vacinação das diferentes faixas etárias durante a pandemia, foi implementado em SP o “Novo Ensino Médio” no ano de 2022, causando grandes transtornos às comunidades escolares ainda retornando para as aulas presenciais, e que tiveram que efetivar centenas de novas disciplinas dentro dos Itinerários Formativos. O trabalho escolar se tornou ainda mais fragmentado e desorganizado, não alcançando o objetivo da reforma de inovar a educação tradicional, pois os estudantes e as comunidades escolares se sentiram desmotivados.

A metodologia da autoetnografia contribuiu para a construção de reflexões nas práticas pedagógicas da professora autora Fernanda Eiras Rubio, a qual em suas estratégias educativas

busca utilizar as metodologias ativas para possibilitar que pela participação dos estudantes sejam reconhecidos outros saberes e que não estão inseridos nos materiais didáticos oferecidos pelo sistema de ensino vinculado às grandes corporações que influenciam nas políticas neoliberais estatais. Esse desenganche epistemológico contra uma produção hegemônica do conhecimento se associa ao movimento decolonial e principalmente ao feminismo crítico autônomo que tem como horizonte o exercício e fortalecimento da construção do conhecimento não hegemônico no cotidiano (CURIEL, 2018), essa autonomia pedagógica é assegurada pela LDB de 1996 no Brasil. A coerência dessa prática pedagógica é importante para a redução de danos causados pelo sistema educacional disruptivo que prejudica a formação integral dos estudantes na educação básica.

Referências

ALVES, L. R.. **Construir currículos, formar pessoas e construir comunidades educadoras: conexões pedagógicas como diretrizes de quem educa, ensina e se educa na diversidade.** São Paulo: Alameda, 2023.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC (2018).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 562 p. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série.** Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 325 p. 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 175 p. 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 175 p. 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, MEC/CNE, 109 p. 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/ SENTEC, 111 p. 2000.

BRASIL. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar**. Brasília: MEC, 2014b.

CANVA. Disponível em: <<https://www.canva.com/>>. Acesso em: 4 dez 2023.

CATINI, C.. **BLOG DA BOITEMPO**. “A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. Em 21 mar 2023. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>>. Acesso em: 5 nov 2023.

CHAUI, M.. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CLIPCHAMP. Disponível em: <<https://clipchamp.com/en/>>. Acesso em: 4 dez 2023.

CORTI, A. P.. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F.. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORTI, A. P.. O ensino médio entre reformas. Em: CORTI, A. P.. CÁSSIO, F.. STOCO, S. (Orgs.). **Escola Pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André: Editora UFABC, 2023.

CURIEL, O.. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: BALDUINO, Paula de Melo et. al. (org.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

FIORAVANTE GIARETA, P.. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–38, 2021.

FRASER, N.. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

FREIRE, A. M. de A.. FREIRE, P.. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOULART, D. C.. ALENCAR, F. (2021). Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 13(1), 337–366.

HEIDER, K. G.. *What Do People Do? Dani Auto-Ethnography*. **Journal of Anthropological Research**, vol. 31, n. 1, p. 3-17, 1975.

JACOMINI, M. A.. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos Da Escola**, 16(35), 267–283, 2022.

JACOMINI, M. A.. **UOL NOTÍCIAS**. Realidade das escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/opiniaio/coluna/2023/03/15/realidade-das-escolas-publicas-impede-execucao-do-novo-ensino-medio.htm>>. Acesso em 28 nov. 2023.

LAVAL, C. A.. **Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, C. A.. VERNE, F.. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Petrópolis: Vozes, 2023.

LIBANÉO, J. C.. OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S. (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

HOOKS, B.. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LUGONES, M.. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 935–952.

MAPBIOMA BRASIL. Disponível em: <<https://brasil.mapbiomas.org/>>. Acesso em: 3 dez 2023.

MBEMBE, A.. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA, A. F.. CANDAU, V.. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: SEB/MEC, 2008.

NEVES, C. M. de C.. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, F. B. de. ENTRE LIBERAIS E TECNICISTAS: A DIDÁTICA NAS REFORMAS DO ENSINO. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2020.

OPEN STREET MAP. Disponível em: <<https://www.openstreetmap.org/>>. Acesso em: 3 dez 2023.

PARO, V. H.. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

PRONZATO, C.. “NEM (NOVO ENSINO MÉDIO) - UM FRACASSO ANUNCIADO” (2023). Disponível em: <https://youtu.be/JaxUs_6VG7k?si=2Zh88Ug_dsiSxk1v>. Acesso em 23 nov 2023.

ROCHA, N. F. E.. **Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações**. Tese de Doutorado (2019). Universidade Federal da Paraíba, Pós-graduação em Educação.

RUBIO, F. E.. **SOUNDCLOUD**. “Paisagens Sonoras do nosso cotidiano”. Disponível em: <<https://soundcloud.com/fernanda-eiras-rubio/sets/paisagens-sonoras-do-nosso>>. Acesso em: 22 nov 2023.

RUBIO, F. E.. PERES, M. C. dos S.. **A Arte Ambiental na Educação (Formal ou Não): Reflexões Sobre Experiências Nas Cidades de São Paulo e Itanhaém**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Lato Sensu em Educação Socioambiental e Sustentabilidade) - Cátedra

Sustentabilidade e Visões de Futuro, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Aberta de Meio Ambiente e Cultura da Paz (UMAPAZ), São Paulo, 2023.

SANTOS, S. M. A.. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SÃO PAULO (ESTADO). INOVA EDUCAÇÃO, 2022. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 21 nov 2023.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **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, 2020.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Paulista** / organização, Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - UNDIME. São Paulo : SEDUC, 2019.

SILVA, R. (2023). EDUCAÇÃO ANARQUISTA E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO. **Revista Estudos Libertários**, 5(14).

SILVA, R. R. D. da. (2018). REVISITANDO A NOÇÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR: PROBLEMATIZAÇÕES AO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES. **Educação Em Revista**, 34, e168824.

SILVA, T. C. da. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese de Doutorado (2019). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SIQUEIRA, T. V.. LAMOSA, R. de A. C.. (2023). Novo Ensino Médio e economia comportamental: fundamentos para modelar o comportamento da classe trabalhadora no contexto de crise. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 15(2), 36–56.

VERSIANI, D. B. (2013). Autoetnografia: Uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, 37(4).