



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências



THAYLINE VIEIRA QUEIROZ

**(DES)CAMINHOS DA MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR
ELETIVA NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO-SP (2019): LIMITES E
POSSIBILIDADES NO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

BAURU-SP
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências



THAYLINE VIEIRA QUEIROZ

**(DES)CAMINHOS DA MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR
ELETIVA NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO-SP (2019): LIMITES E
POSSIBILIDADES NO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática, da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru, como requisito para obtenção do título de Doutor(a) em Educação para a Ciência.

Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Ensino de Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Cátia Bozelli

BAURU – SP
2024

Queiroz Vieira, Thayline.

(Des)Caminhos Da Materialização do componente curricular Eletiva no programa Inova Educação-SP (2019): limites e possibilidades no trabalho docente no Ensino de Ciências/ Queiroz Vieira, Thayline. - Bauru, 2024
244 f. : il.

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Profa Dra. Fernanda Cátia Bozelli

1. análise de discurso. 2. ensino de ciências.
3. disciplinas eletivas. 4. Programa Inova Educação-SP; I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE THAYLINE VIEIRA QUEIROZ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de novembro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de THAYLINE VIEIRA QUEIROZ, intitulada (Des)caminhos da materialização do componente curricular eletiva no programa inova educação-sp (2019): limites e possibilidades no trabalho docente no ensino de ciências. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FERNANDA CÁTIA BOZELLI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Física e Química / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - Unesp, Prof. Dr. SERGIO CAMARGO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Teoria e Prática de Ensino / Universidade Federal do Paraná - UFPR, Profa. Dra. MÁRCIA APARECIDA JACOMINI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de São Paulo, Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP/Câmpus de Bauru, Profa. Dra. CAROLINA BUSO DORNFELD (Participação Virtual) do(a) Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: A_P_R_O_V_A_D_A _ _ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FERNANDA CÁTIA BOZELLI

Fernanda Catia
Bozelli:2227067
2844

Assinado de forma digital
por Fernanda Catia
Bozelli:22270672844
Dados: 2024.12.09
21:14:31 -03'00'

THAYLINE VIEIRA QUEIROZ

**(DES)CAMINHOS DA MATERIALIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR
ELETIVA NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO-SP (2019): LIMITES E
POSSIBILIDADES NO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática, da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru, como requisito para obtenção do título de Doutor(a) em Educação para a Ciência.

Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Ensino de Ciências

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Cátia Bozelli

Data da defesa: 27/11/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: **Profa. Dra. Fernanda Cátia Bozelli**
Universidade Estadual Paulista (UNESP-FEIS)

Membro Titular: **Prof. Dr. Jair Lopes Junior**
Universidade Estadual Paulista (UNESP-FC)

Membro Titular: **Profa. Dra. Carolina Buso Dornfeld**
Universidade Estadual Paulista (UNESP-FEIS)

Membro Titular: **Prof. Dra. Márcia Aparecida Jacomini**
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Membro Titular: **Prof. Dr. Sérgio Camargo**
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Membro Suplente: **Prof. Dr. Taitiâny Kárita Bonzanini**
Universidade de São Paulo (ESALQ-USP)

Membro Suplente: **Prof. Dr. Thaís Gimenez da Silva Augusto**
Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCAV)

Membro Suplente: **Prof. Dr. Dr. Alice Assis**
Universidade Estadual Paulista (UNESP-FEG)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Bauru

Ao meu pai (in memoriam), ainda que com uma vida breve demais em meio à pressa de um sustento diário, e sob muito sol à cabeça, abdicou de sua própria carteira em uma sala universitária para poder dar lugar a minha. A ausência física nunca apagou suas lições de resiliência. Sua fé inabalável na minha jornada foi a luz que guiou meus passos em direção aos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Luzia, minha irmã Juliana, meu irmão Yuri, pela rede de apoio constante e pelo otimismo que me sustentaram durante este percurso desafiador.

À minha orientadora, professora doutora Fernanda Cátia Bozelli, pelo apoio, orientação e pela dedicada condução desta pesquisa de doutorado.

Ao Fábio, meu parceiro de vida, por todo incentivo e por me impulsionar nesta trajetória, não permitindo que eu desistisse.

À Thais Soares, amiga fiel nesta jornada da pós-graduação, que compartilhou comigo todas as angústias dessa trajetória e cujos laços se estreitaram desde o dia do processo seletivo, florescendo para a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru, pela calorosa acolhida durante esses quatro anos de curso.

Aos professores que compuseram a banca, cujas colaborações foram essenciais para aprimorar a qualidade deste trabalho.

À Fundação Educacional Engenheiro Souza Dias (Colégio Euclides da Cunha/Família Euclidiana), especialmente a Luciano Alves dos Anjos e Lucinéia Pereira Vieira Novais, pela constante valorização da formação continuada de seus profissionais e por me concederem o tempo necessário para a finalização desta tese.

Aos colegas Ismair, Renato, Augusto, Willian, Edvan, Henrique, Nathan, Rafael, Letícia e Carlesom, pela companhia e apoio no grupo de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro - Código de Financiamento 001.

*Somos muitos Severinos/iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras/suando-se muito em cima,
a de tentar despertar/terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar algum roçado da cinza.*

(João Cabral de Mello Neto)

RESUMO

Considerando a necessidade de aprofundar as reflexões e conhecimentos sobre a inserção das disciplinas Eletivas como componente curricular do Ensino Integral, esta pesquisa teve por objetivo compreender o processo de implementação da disciplina Eletiva no Programa Inova Educação, analisando seus limites e possibilidades, com vistas a propor estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da gestão curricular e da formação docente no contexto do Ensino Médio, partindo da análise das condições de produção enquanto origem desta disciplina e de sua implementação. O estudo configurou-se em uma abordagem qualitativa, e o ambiente de pesquisa escolhido foi uma escola estadual que oferecia Ensino Médio, localizada em um município do extremo noroeste do estado de São Paulo. Delimitaram-se como participantes da pesquisa os professores da área de ensino de Ciências responsáveis pelo processo de construção, planejamento e desenvolvimento das disciplinas Eletivas nesta unidade escolar, bem como membros da comunidade/gestão escolar. Os instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo pretendido incluíram: análise documental, entrevistas semiestruturadas com os professores e membros da comunidade escolar, gravações em áudio, além da observação e acompanhamento das disciplinas Eletivas no âmbito escolar. O *corpus* de análise foi delimitado pelos documentos referentes ao currículo do estado de São Paulo, entrevistas e transcrições das gravações. Na última etapa, realizou-se a análise do material empírico constituído, transformando o *corpus* bruto em objeto discursivo após a etapa de superficialização. Dessa forma, a análise foi guiada pelas noções da teoria de Análise de Discurso francesa apresentada por Orlandi (2002) como referencial teórico-metodológico e analítico. As análises revelaram fundamentos para compreender os antagonismos e percepções ideológicas que envolvem a disciplina Eletiva no contexto do Programa Inova Educação, além de demonstrar que não é possível tecer um perfil único para atuação na disciplina Eletiva. Revelou-se, ainda, que a materialidade de um componente curricular se situa entre o pensado e o vivido, evidenciando o diálogo entre dois espaços formativos: o teórico e o prático. A análise revelou que os discursos são marcados pela influência de memórias discursivas e pela interpelação ideológica, evidenciando uma tensão entre a promessa de inovação e as limitações impostas pela estrutura escolar e pelas políticas educacionais. Identificou-se que, embora o currículo proposto ofereça possibilidades para autonomia e criatividade docente, os sujeitos enfrentam desafios significativos devido à falta de clareza nas diretrizes e ao distanciamento entre as políticas educacionais e as práticas escolares. Concluiu-se que a implementação das Eletivas revela um processo complexo, marcado por dificuldades estruturais, múltiplas interpretações das diretrizes e uma lacuna entre as intenções das reformas curriculares e sua aplicação prática. Os resultados destacam a necessidade de suporte consistente e tempo para alinhar propostas à realidade escolar, contribuindo para uma compreensão aprofundada dos desafios envolvidos na materialização de políticas educacionais, que oscilam entre aproximações e distanciamentos, influenciados por discursos legais e dos sujeitos do cotidiano escolar.

Palavras-chave: análise de discurso; ensino de ciências; disciplinas eletivas; programa inova educação-SP

ABSTRACT

Considering the need to deepen reflections and knowledge regarding the integration of Elective courses as a curricular component of Integral Education, this research aimed to understand the implementation process of the Elective discipline within the Inova Educação Program. It analyzed its limitations and possibilities with the purpose of proposing strategies to improve pedagogical practices, curriculum management, and teacher training in the context of high school education. This analysis was grounded in examining the conditions of production as the origin of this discipline and its implementation. The study was conducted using a qualitative approach, and the research setting was a state school offering high school education, located in a municipality in the far northwest of the state of São Paulo. The participants of the research included science education teachers responsible for the design, planning, and development of Elective courses in this school, as well as members of the school community and management. Research instruments that enabled the achievement of the intended objective included document analysis, semi-structured interviews with teachers and school community members, audio recordings, as well as observation and monitoring of Elective courses within the school context. The corpus of analysis was defined by documents related to the São Paulo state curriculum, interviews, and transcription of recordings. In the final stage, the empirical material was analyzed, transforming the raw corpus into a discursive object after the initial process of superficialization. Thus, the analysis was guided by the notions of the French Discourse Analysis theory presented by Orlandi (2002) as a theoretical-methodological and analytical framework. The analyses revealed foundations for understanding the antagonisms and ideological perceptions surrounding the Elective discipline within the Inova Educação Program. Furthermore, it demonstrated that it is not possible to define a singular profile for teaching within the Elective courses. It was also revealed that the materialization of a curricular component lies between the conceptualized and the experienced, highlighting the dialogue between two formative spaces: the theoretical and the practical. The analysis revealed that the discourses are marked by the influence of discursive memories and ideological interpellation, underscoring a tension between the promise of innovation and the limitations imposed by the school structure and educational policies. It was identified that, although the proposed curriculum offers possibilities for teacher autonomy and creativity, individuals face significant challenges due to a lack of clarity in the guidelines and the gap between educational policies and school practices. The study concluded that the implementation of Electives reveals a complex process, marked by structural difficulties, multiple interpretations of guidelines, and a disconnect between the intentions of curricular reforms and their practical application. The results emphasize the need for consistent support and time to align proposals with school realities, contributing to a deeper understanding of the challenges involved in the materialization of educational policies. These policies oscillate between alignments and misalignments, influenced by legal discourses and those of the subjects in the school's daily life.

Keywords: Discourse Analysis; Science Education; Elective Subjects; Inova Educação-SP

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do Tempo-Currículo Paulista 2018	63
Figura 2	Linha do Tempo-Currículo Paulista 2019	64
Figura 3	Panorama geral de implementação do Currículo Paulista 2019-2023	64
Figura 4	Infográfico sobre as Dúvidas Frequentes do Novo Currículo, com detalhes do Cronograma de Implementação	65
Figura 5	Etapas do processo de planejamento da disciplina Eletivas no Programa Ensino Integral (PEI)	71
Figura 6	Organização curricular do Ensino Médio Paulista	122
Figura 7	Ilustração detalhada das etapas no processo de concepção e implementação da disciplina Eletivas no contexto do Programa Inova Educação	124
Figura 8	Conceitos utilizados na atribuição de menções nas disciplinas Eletivas do Programa Inova Educação (São Paulo, 2020)	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Categorias de Teorias do Currículo: uma síntese inspirada em Silva (1999)	58
Quadro 2	Cronologia das Políticas Curriculares no Brasil com Ênfase nas Mudanças Curriculares do Estado de São Paulo (1971-2023)	61
Quadro 3	Cronologia das reestruturações das DCNs na Formação de Professores	80
Quadro 4	Etapas do Processo de Constituição de Dados	103
Quadro 5	Caracterização dos documentos analisados para a constituição de dados	107
Quadro 6	Síntese das Etapas empregadas na fase das Entrevistas Semiestruturadas	110
Quadro 7	Procedimentos Observacionais empregados no processo de desenvolvimento das disciplinas Eletivas: Estrutura e aplicação com base em Flick (2013)	112
Quadro 8	Quadro de Observação das Aulas da Disciplina Eletiva "Manual do Mundo": Objetivos, Recursos e Metodologias Adotadas (Março a Junho de 2022)	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Panorama Escolas PEI: 2018-2023	68
-----------------	---------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação-São Paulo
CNFP	Congresso Nacional de Formação de Professores
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
ETI	Escola de Tempo Integral
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OSCIP	Associação Parceiros da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa Ensino Integral
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
SD	Sequência Discursiva
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

Sumário

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	20
1. ANÁLISE DE DISCURSO: ENTRE FUNDAMENTOS E CONCEITOS	29
1.1. Perspectiva histórica e fundamentação teórica da Análise de Discurso.....	30
1.2. Bases da Análise de Discurso: conceitos fundamentais	32
2. TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DE SÃO PAULO.....	50
2.1. Abordagens Teóricas do Currículo: Um Panorama das principais teorias e suas Contribuições no Contexto Educacional	56
2.2. Da Gênese à Ressignificação: desvelando os efeitos de sentido da Disciplina Eletiva no processo de materialização no Programa Inova Educação (2019)	59
3. DISCURSOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE FRENTE ÀS MUDANÇAS CURRICULARES	73
3.1. Trajetórias e Intersecções: a materialização das Políticas Públicas para a Formação de Professores.....	74
3.2. Entre Discursos e Práticas: A (Re)Construção da Profissionalização, Profissionalidade e Identidade Docente perante às Mudanças Curriculares	87
3.3. Entre a Paráfrase e a Polissemia: Os Desafios e Demandas da Formação Inicial e Continuada.....	92
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO	95
4.1. Características Gerais da Pesquisa	95
4.2. Condição de produção estrita e sujeitos da pesquisa.....	98
4.3. Instrumentos de constituição de dados.....	102
4.3.1. Análise Documental.....	106
4.3.2. Entrevistas semiestruturadas	108
4.3.3. Observação/Acompanhamento das disciplinas Eletivas no âmbito escolar ...	111
4.4. Organização do dispositivo analítico	115
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	119
5.1. Inovação ou manutenção do <i>Status Quo</i> ? Uma Análise do Programa Inova Educação à Luz da Política Curricular do Estado de São Paulo	119

5.2. Da Idealização à Materialização: Perfil do(a) Professor(a) para atuar na nova Proposta Curricular-Eletiva/Programa Inova Educação"	129
5.3. Materialidades Discursivas sobre mudanças curriculares: Perfil do Professor previsto teoricamente e Perfil Materializado na Prática.....	135
5.3.1. Dimensão Inicial e Preparação para a Implementação das Disciplinas Eletivas: Percepções e Expectativas dos Professores.....	136
5.3.2. Formação Docente: Desafios e Preparação para o Ensino nas Disciplinas Eletivas	151
5.3.3. Planejamento e Prática: A Materialização das Eletivas no Contexto Escolar	162
5.4. Materialidades Discursivas sobre mudanças curriculares: Perspectiva da Gestão escolar no Planejamento e Implementação das Disciplinas Eletivas	185
6. EFEITOS DE FECHAMENTO	200
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICES	212
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	213
APÊNDICE B: Roteiro de perguntas para a entrevista semiestruturada.....	216
APÊNDICE C: Transcrição na íntegra com as professoras participantes da pesquisa....	218
APÊNDICE D: Transcrição na íntegra com o(a) coordenador(a) participantes da pesquisa	236
ANEXOS	241
ANEXO A: Modelo de Ementa para Disciplina Eletiva – Programa Inova Educação (2019)	242

APRESENTAÇÃO

Ao longo desta pesquisa, traço uma jornada em que, imersa na formação discursiva pedagógica, busco compreender como os sujeitos – e eu própria – são atravessados pelas forças da ideologia, produzindo enunciados que tecemos a partir de posições singulares. Minha experiência como professora de Ciências Biológicas e Coordenadora Pedagógica em uma instituição de ensino privada proporciona um olhar prático e contextualizado sobre o campo educacional, revelando as dinâmicas de poder e os movimentos discursivos que se entrelaçam nesse campo.

Paralelamente, minha formação como pós-graduanda em um programa de Educação vinculado à CAPES tem enriquecido minha perspectiva investigativa, permitindo-me aprofundar as análises com o rigor teórico necessário. Essa confluência entre o vivido e o estudado, vem sendo fundamental para ampliar meu entendimento sobre as relações de poder e as nuances ideológicas que permeiam a formação discursiva pedagógica. É nessa travessia que busco uma visão crítica que sustenta a essência desta investigação. Nesse percurso, não emerge apenas o olhar da pesquisadora, mas também da facilitadora da aprendizagem, posição que assumi na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) entre 2022 e 2024, nas Licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia. Ocupar esse espaço, ampliou meu horizonte de compreensão sobre as práticas de ensino superior, tecendo mais um fio no tecido dessa pesquisa.

Sou a terceira filha, nascida da união entre Milton Brasil Queiroz, eletricista com Ensino Médio completo, e Luzia Vieira, que interrompeu seus estudos para se dedicar integralmente à maternidade e à educação dos filhos. Minha formação enquanto sujeito tem suas memórias discursivas nesse núcleo familiar, onde, apesar da falta de acesso a um repertório científico e cultural mais amplo, nada me faltou em termos de valores e oportunidades. Provenho de um contexto que, embora modesto, se configurou como uma condição privilegiada de produção, permitindo-me dedicar-me exclusivamente aos estudos ao longo de toda a graduação, sem o peso das preocupações básicas de sobrevivência.

Minha trajetória pessoal, marcada pela segurança de um lar que, mesmo sem muitos recursos, valorizava a educação, constitui a base das posições que hoje assumo na produção discursiva deste estudo. Meus pais foram grandes incentivadores da materialização do sonho de ter todos os filhos formados em uma instituição pública, não medindo esforços para alcançar esse objetivo. Nesse processo, eles se tornaram também parte de um discurso que valoriza a

formação como uma prática emancipadora, reafirmando o papel da educação como condição prioritária para a construção de identidades e possibilidades.

Dessa forma, meu percurso formativo foi construído exclusivamente na educação pública. Em 2011, ingressei, aos 17 anos, no curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Câmpus de Ilha Solteira-SP. No primeiro ano da graduação, tive a oportunidade de vivenciar a educação básica novamente, assumindo a posição de aluna-professora em formação ao atuar como estagiária na área de Educação Ambiental do município. Essa experiência me proporcionou uma nova perspectiva sobre o campo educacional, revelando-me como uma professora em formação que buscava se encontrar e desenvolver seu repertório, construído ao longo da trajetória como aluna. No segundo ano de graduação, procurei estágios que me conectassem a professores que trabalhassem com a educação no campo investigativo. Esse direcionamento guiou meu percurso até o final da graduação, durante o qual continuei a trabalhar com Educação Ambiental e participei de projetos de extensão com os alunos da escola onde atuo atualmente.

No mestrado, minha linha de investigação se concentrou na análise do processo de resignificação da Educação Ambiental enquanto projeto para um componente curricular. Minha escolha foi motivada pela busca em compreender os modos pelos quais políticas públicas e práticas pedagógicas se entrelaçam e se reconfiguram diante das transformações sociais e educacionais. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em especial, delineia a Educação Ambiental não como disciplina específica do currículo, mas como projeto transdisciplinar, inserido de forma ampla e fluida no currículo. Esse processo de transição, atravessado pela necessidade de resignificar os contornos do saber, impulsionou minha pesquisa à época e, atualmente, se entrelaça com minha pesquisa de Doutorado ao alinhar-se ao meu objeto de estudo: a reestruturação curricular, caracterizada pela transição de projetos originalmente integrados na Parte Diversificada para uma disciplina específica no currículo.

Ao final do meu mestrado, em 2018, devido a condições familiares que envolviam a saúde do meu pai, optei por uma pausa em minha trajetória formativa para me dedicar exclusivamente às demandas e à logística familiar. Em 2020, ingressei no doutorado e iniciei minha jornada investigativa para esta tese. Meu ingresso no doutorado ocorreu em um momento relevante para esta pesquisa, marcado pela ênfase nas reestruturações curriculares do Ensino Médio, que se acompanhavam da introdução de um novo programa: o Inova Educação. Implementado em várias escolas naquele ano, esse programa emergiu em um cenário repleto de incertezas, marcado pelo início da pandemia de COVID-19. Essa condição de produção

trouxe desafios ímpares para a educação, uma vez que o contexto pandêmico demandou novas formas de ensino e aprendizagem.

Movida por esse cenário, me senti impulsionada a investigar o processo de implementação e materialização das disciplinas Eletivas associadas a esse programa. Distintas em seu formato, a proposta dessas disciplinas rompe com a rigidez normativa e permite que o próprio aluno faça sua escolha, um ato que, para além de uma simples decisão, configura-se como um gesto de apropriação e significado. Nesse contexto, busco compreender não apenas as possibilidades oferecidas, mas também as implicações dessa escolha para a formação dos estudantes, formação dos professores e para a dinâmica educacional como um todo.

No meio da pesquisa, em dezembro de 2022, fui atravessada pela experiência mais íntima da finitude ao lidar com a perda do meu pai. A realidade da ausência veio entrelaçada ao rigor do processo acadêmico, exigindo não apenas uma reorganização de toda minha vida, cronograma pessoal, mas, também uma nova relação com o meu próprio ato de pesquisar. O luto — silencioso, inevitável e transformador — chegou sem avisar, tornando-se, paradoxalmente, uma força que ressignificou meu olhar sobre o tempo, sobre as urgências da vida e sobre as relações entre o que é humano e o que é instituído.

Esta dor também me conduziu até o final desse processo que, agora, é atravessada pelo reconhecimento de nossa fragilidade e pelas camadas que constituem o meu próprio papel como pesquisadora e eterna aprendiz da vida. A cada página escrita, a cada reflexão, emergiam também os traços de um reencontro pessoal com o propósito da educação, com o poder que o saber detém em nossos momentos mais desafiadores. Assim, convido o(a) leitor(a) a acompanhar-me nessa travessia de análise, onde busco compreender as possibilidades e implicações desse novo formato para a formação dos estudantes, para a docência e para a própria dinâmica da escola enquanto espaço de saber e de poder.

INTRODUÇÃO

O Programa Ensino Integral (PEI), implementado pelo Estado de São Paulo, tem seu marco de origem associado aos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Segundo as diretrizes do Programa de Educação Integral (São Paulo, 2014), este se iniciou há nove anos quando foi implementado pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, que institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral (Brasil, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 26, propõe que os currículos tenham uma Parte Diversificada, o que acaba fornecendo diretrizes para a concepção da disciplina Eletiva no Ensino Integral.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, Art. 26, p. s/n).

O documento que estabelece as diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2012) destaca que o marco inicial da implantação da disciplina Eletiva se deu a partir do momento em que esta assume o espaço curricular como uma das propostas de inovações metodológicas que integram a Parte Diversificada do Programa no estado de São Paulo.

Assim, na época da sua proposição, a essência do Modelo Pedagógico do PEI, no qual as Eletivas integram, foi fundamentada na combinação entre a Parte Diversificada do currículo e a Base Nacional Comum, (a qual se desdobrou e se ressignificou nos discursos atuais em torno da expressão Base Nacional Comum Curricular- BNCC).

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999), este estabelece para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar em um currículo como instrumentação da cidadania democrática contemplando 29 conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, “visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva” (Brasil, 1999, p.16).

Ao mesmo tempo, também foram sustentados por diretrizes gerais orientadas pelos quatro pilares apontados pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Segundo Delors *et al.* (1998), estas quatro vias do saber constituem apenas uma, “dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (Delors *et al.*, 1998, p. 90).

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors *et al.*, 1998, p.90).

Os quatro pilares enfatizam uma educação para além do mercado de trabalho e vislumbram uma formação integral que valorize as relações humanas para a vida em sociedade. De acordo com Marques (2017), em ambas as diretrizes, sob a ótica da “formação humanizante” para a vida em sociedade e para a atividade produtiva, pressupõem a adoção de um currículo direcionado para a idealização de uma “sociedade composta por seres humanos de direitos, preparados para a participação em sua coletividade, com vistas à transformação da realidade e à busca da justiça social e da dignidade” (Marques, 2017, p.123).

O currículo é comumente significado, a priori, como espaço de organização de um determinado saber no tempo e no espaço “escolar”. Para Gentil e Sroczynski (2014, p. 53) “currículo é algo mais amplo que um conjunto de propostas escritas e constitui-se em determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir das diversas realidades.” Tal concepção considerada pelas autoras como sendo “simplista” leva a um processo de naturalização desse currículo, ou seja, como se ele não tivesse história, tampouco fosse fruto das condições de possibilidade do tempo e lugar em que foi organizado, nem expressasse relações de poder.

Lopes (2006) discute que após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais muitas pesquisas foram produzidas com o intuito de avaliar os efeitos destas propostas, construir um pensamento crítico e uma mobilização no sentido de desvelar sua aparente neutralidade, contudo, “contribuíram para conferir aos estudos de políticas de currículo uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais [...] [ou seja] permanecem como centrais a crítica às ações do Estado e/ou a análise dos limites e possibilidades de aplicação das propostas oficiais na prática” (p. 34). Mas o que podemos chamar de propostas oficiais? Para Lopes (2006, p. 264)

não é possível interpretar os discursos curriculares como unicamente determinados pelas definições oficiais. Essas próprias definições [...] são produtos da recontextualização de outros textos, são híbridos de múltiplos discursos – discursos acadêmicos nacionais e internacionais, discursos das agências multilaterais de fomento, discursos das escolas (Lopes, 2006, p. 264).

Nesse contexto como podemos conceber o discurso curricular da disciplina Eletiva em relação a um currículo organizado por áreas de conhecimento? Lopes e Macedo (2011) na obra intitulada “Teorias de Currículo”, trazem a perspectiva de que para toda a proposição de uma organização curricular é necessário discutir formas de inserção dos conteúdos escolares. Nesta lógica, as autoras reúnem as diferentes propostas de integração em três modalidades que vem ao encontro da proposta curricular preconizada na componente Eletiva:

integração das competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas, mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos, buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas (Lopes e Macedo, 2011, p. 123 grifo nosso).

Considerando esses aspectos cabe, ainda, ressaltar que a concepção de currículo e, conseqüentemente, a maneira como ele é sistematizado e proposto no sistema educacional, se desdobra em múltiplos significados. Para as autoras, currículo é uma prática discursiva que assume a posição de uma luta política por sua própria significação e, também, pela significação do que vem a ser a sociedade, a justiça social e a transformação social.

Portanto, entende-se que para a efetiva integralização das competências e habilidades preconizadas na proposta curricular da componente Eletiva, deve-se considerar a concepção de currículo para além da neutralidade, enquanto prática discursiva, pois “trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria” (Lopes e Macedo, 2011, p.41).

Dessa forma, corroborando com Pacheco (2001), a teoria crítica de currículo contempla essa outra forma de olhar a realidade, ela é por princípio um “espaço de contestação, um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade “existe” somente nas explicações técnicas” (Pacheco, 2001, p. 51).

Nessa direção, com o propósito de orientar as práticas pedagógicas voltadas para a formação integral do estudante que fundamentará essa concepção de sociedade voltada para transformação da realidade e justiça social, o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral foi estruturado com base em quatro princípios educativos, considerados fundamentais, para a busca pela “formação de um jovem autônomo, solidário e competente” (São Paulo, 2012, p.12),

sendo eles: “A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, O Protagonismo Juvenil e os quatro (04) Pilares da Educação adotados pela UNESCO” (São Paulo, 2014, p. 12).

É neste cenário, alicerçada aos princípios e diretrizes que os documentos oficiais preconizam, que a Eletiva foi implementada, assumindo seu espaço enquanto componente curricular e eixo central no que diz respeito à diversificação das experiências escolares, preconizando as diferentes áreas de conhecimento e diversificação de situações didáticas que “visam aprofundar, enriquecer e ampliar estudos relativos aos conteúdos das áreas de conhecimento contempladas” (São Paulo, 2014, p.01).

Sendo assim, à luz dos documentos governamentais (PCN, LDB), a Eletiva é entendida como um espaço que não objetiva somente proporcionar o fortalecimento dos quatro pilares que a fundamenta (o Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser). Vislumbra-se neste espaço a provocação para a reflexão sobre os eixos metodológicos que também envolvem o desenvolvimento profissional do professor, como a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos, visto que a proposta do programa é posicionar os “estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu engajamento e protagonismo” (São Paulo, 2012, p. 03).

Entretanto, cabe ressaltar a importância da pluralidade de sentidos que envolve o termo “profissional” e, por consequência, “profissionalização”. Cária e Oliveira (2016) apontam que existe uma indução do “sentido de “profissional” para “professor competente” como sendo o professor de qualidade, como se competência tivesse um sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente” (Cária e Oliveira, 2016, p. 434). Assim, ao propor a formação do professor da escola para trabalhar com a Eletiva, é possível dizer que se (des)considera as demais condições de produção para que uma componente curricular se materialize?

Para Nóvoa (1995), estar em formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 25). Segundo o autor, a formação se constitui por meio de uma reflexividade crítica sobre a própria prática. Assim, estar em formação requer um envolvimento da pessoa do professor, implica, sobretudo, o desejo de formar-se.

A partir desse ponto de vista, Ramalho, Nuñez e Guathier (2004) defendem a ideia de pensar no professor como um profissional. Para os autores, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional, no

contexto da sua “relação com a dinâmica socioeconômica, política e cultural” (Cária e Oliveira, 2016, p.421).

Nesse contexto, tais modificações curriculares para o Ensino Médio ao longo dos últimos anos, oriundas de documentos governamentais orientadores e normativos no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, especificamente, com a implantação do Programa Curricular (PEI) no estado de São Paulo, a partir de 2012, foram propulsoras para novas propostas curriculares, que vem se ressignificando nos últimos anos culminando, no ano de 2020, no Programa Inova Educação, com a implantação de três novos componentes curriculares (Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida e Eletivas).

As diretrizes de implementação do Programa Inova Educação (2019), justifica esta mudança com base nas experiências consideradas bem sucedidas que já são desenvolvidas no Programa Ensino Integral (PEI) e Escola de Tempo Integral (ETI)¹. Portanto, a nova proposta objetiva amplificar a Eletiva para toda rede de ensino, uma vez que esta estava restrita às Escolas de Tempo Integral e “garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais” (São Paulo, 2019, p.01).

Cabe ressaltar que a Eletiva assume algumas particularidades nessa nova proposta do programa Inova Educação (2019), uma delas refere-se à alteração na carga horária das disciplinas regulares. Essa constatação fica evidente em um fragmento das diretrizes do Inova Educação (São Paulo, 2019).

O tempo de aula será aumentado de 5h para 5h15min e o número de aulas diárias de 6 para 7, com alteração da duração das aulas de 50 para 45 minutos. Serão 5 novos tempos por semana, sendo 2 para projeto de vida, 2 para Eletivas e 1 para Tecnologia (São Paulo, 2019, p.01 grifo nosso).

Assim, tal condição de alteração reforça o caráter essencial que atribuíram à componente curricular Eletiva, que perpassa pela parte diversificada do currículo e se ressignifica em componente curricular do período regular, expandindo seu espaço para além dos recursos metodológicos de inovação, que anteriormente era proposto no PEI.

O diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Tanto o Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2012), quanto o Inova Educação

¹ Escola de Tempo Integral (ETI) oferece no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014), é destinada prioritariamente para áreas com baixo IDH, enquanto no Programa Ensino Integral (PEI) não há este pré-requisito, sua implementação está condicionada a escolha da escola, e sua matriz curricular conta com orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida.

(São Paulo, 2019), contemplam o Protagonismo Juvenil como um dos objetivos/pilares centrais das Eletivas e princípios educativos que sustenta o modelo.

No intuito de contemplar o mais amplo leque possível de projetos de vida, o Programa do Ensino Integral, dentre outros recursos, prevê aulas em espaços investigativos, bem como a oferta de disciplinas Eletivas, que devem ser elaboradas contemplando os projetos de vida dos alunos (São Paulo, 2012, p. 20, grifo nosso).

O estudante participará da definição do conjunto das Eletivas e poderá escolher entre as opções disponíveis no mesmo horário. O ponto de partida será o Projeto de Vida de cada adolescente e jovem (São Paulo, 2019, p.01, grifo nosso).

Partindo dessas considerações em torno das Eletivas e que a formação inicial dos professores se dá em cursos de licenciatura, os quais tomam como parâmetro áreas de conhecimentos curriculares (como Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, etc), os quais são orientados e normatizados por políticas públicas educacionais: discussões que envolvem currículo e documentos que formam os professores, como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP); Conselho Estadual de Educação (CEE-SP), entende-se que, ao assumir a Eletiva como componente curricular, a fim de contemplar os projetos de vida e expandir o universo cultural do estudante para além das competências curriculares tradicionais, o professor acaba assumindo um papel centralizador no que se refere às exigências políticas educacionais, um papel que muitas vezes é intensificado de ações e responsabilidades que extrapolam aspectos de sua formação.

Por outro lado, fica evidente que o componente curricular Eletiva, do mesmo modo que atribui essa bagagem de responsabilidades e comprometimento ao professor, também acaba direcionando-o para a condição de pensar em como atuar, provocando-o para desenvolver a componente como ela foi concebida, partindo da reflexão sobre suas competências enquanto docente.

Nesse sentido, a Eletiva surge como a própria interdisciplinaridade sendo colocada em prática e parte do pressuposto de que o professor que a assume é desafiado a se colocar como protagonista da sua implantação e do seu desenvolvimento profissional, o que implica em se debruçar sobre conhecimentos disciplinares que não perpassam unicamente os conteúdos relacionados à sua formação, que é disciplinar. Nesse sentido, o grande desafio do Programa Inova Educação é trazer um novo componente curricular já partindo da leitura de que o professor precisa ter um “perfil adequado” para lecionar a componente curricular Eletiva, ser formado para atuar, uma vez que sua formação inicial é direcionada especificamente para atuar no núcleo comum de um currículo “comum”.

Nesse sentido, pode-se dizer que essas novas políticas de currículo possibilitam espaços para o desenvolvimento profissional do professor? Pode ser compreendido, como aponta Tardif (2012, p. 246), como o movimento pelo qual representa uma busca por reformulação e renovação dos “fundamentos epistemológicos do ofício de professor”?

Ao considerar, dessa forma, as modificações dos últimos anos no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo, como os professores recebem estas reestruturações, especificamente, quando se trata de reestruturação no currículo? Será que os professores estão (ou sentem-se) preparados para novos componentes curriculares, como no caso das Eletivas? A ressignificação da Eletiva como parte diversificada do currículo para componente do período regular foi pensada e estruturada como as outras componentes curriculares em todos os aspectos? Para assumir a disciplina Eletiva, segundo o documento norteador, é necessário o professor ter um perfil, contudo, o que podemos compreender sobre perfil do professor em relação ao que foi pensado para a Eletiva? Como foi realizado o processo de atribuição de aulas das novas componentes curriculares? Quais critérios e parâmetros? Já vieram do Programa? Foi estipulado pela gestão escolar? No curso de formação continuada de 60h promovido para a atuação na Eletiva, qual foi a natureza e a profundidade dos saberes trabalhados que “formaram” esse professor?

Além disso, os documentos governamentais partem do protagonismo juvenil como um dos objetivos/pilares centrais da componente curricular Eletiva. Como os professores constroem suas metodologias afim de possibilitar o protagonismo do aluno na Eletiva? Tomando como condição de produção a prática pedagógica docente, a apropriação do discurso da política curricular materializado nos documentos orientadores para o professor, bem como a mediação realizada pela escola, o que as Eletivas podem revelar enquanto produto dessa condição de produção? Essas novas políticas de currículo possibilitam espaços para a autonomia e/ou protagonismo do professor? Diante disso, como os professores tem colocado em prática a autonomia docente na materialização da componente curricular Eletiva? Como que a escola (coordenação e núcleo gestor) promove subsídios a esse professor e o auxilia nesse processo de implementação da Eletiva?

Uma vez pensadas possíveis respostas para estes questionamentos sobra, ainda, uma questão mais premente, cuja busca da resposta dependerá da articulação de dimensões que compõem a implementação dessa nova componente curricular. Ou seja, diante dessas questões reflexivas, o problema de pesquisa consiste na investigação de “*Quais os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores de Ciências no desenvolvimento de práticas*

pedagógicas na disciplina Eletiva, no contexto do Programa Inova Educação, considerando os princípios educativos, o protagonismo juvenil e as limitações institucionais?"

Desse modo, a hipótese central desta pesquisa parte do pressuposto de que por mais que se reconheça, se valide o professor como o “responsável” por materializar o componente curricular na escola, entende-se que ele não é a única dimensão responsável por alcançar uma implementação efetiva. Nesse sentido, a inserção de novos componentes curriculares em políticas públicas educacionais, na maioria das vezes, não articula todas as dimensões que estão envolvidas no contexto educacional, e que são necessárias para a sua efetiva implementação, o que acaba resultando em lacunas, limitações e, como consequência, mais um produto de políticas educacionais que ficam marcadas por ações não articuladas no âmbito da educação.

Nesse sentido, a tese que se defende aqui é que disciplina Eletiva é mais do que um componente curricular. Ela é compreendida como o lugar que oportuniza a materialização dos diferentes discursos (da formação de professores; da estrutura e funcionamento da escola, da profissão docente; das competências e habilidades previstas para os alunos na educação básica; da autonomia, entre outros) que culminam na prática pedagógica docente revelando-se um lugar frutífero para a análise do desenvolvimento profissional docente.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo compreender o processo de implementação da disciplina Eletiva no Programa Inova Educação, analisando seus limites e possibilidades, com vistas a propor estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da gestão curricular e da formação docente no contexto do Ensino Médio, partindo da análise das condições de produção enquanto origem desta e de sua implementação.

Para isso, elencou-se alguns objetivos específicos que nortearão o desenvolvimento da pesquisa na busca por responder à questão de pesquisa:

1. Evidenciar a materialidade discursiva das etapas que precedem a implementação do novo componente curricular Eletiva no Programa Inova Educação (2020), articulando aspectos de sua historicidade, estruturação do currículo, formação de professores e políticas educacionais;
2. Analisar como os discursos² sobre o perfil do professor para assumir e atuar no componente curricular Eletiva é preconizado no Programa INOVA Educação (2020);

² A noção de discurso será definida no capítulo seguinte; contudo, conforme os preceitos de Orlandi (2008), entende-se discurso como a produção de sentidos inserida em um contexto social e histórico específico, sob determinadas condições de produção.

3. Analisar junto ao professor da área de Ciências da Natureza o processo de materialização da Eletiva, bem como o processo de atribuição de aula, planejamento, desenvolvimento até a concretização da disciplina;
4. Identificar e analisar como a estruturação da escola (coordenação pedagógica/núcleo gestor) participa do processo de implementação e materialização do componente curricular Eletiva;

Dessa forma, os capítulos que compõem essa pesquisa apresentam fundamentos acerca da historicidade da disciplina Eletiva, desde sua origem, concepção como currículo, até à articulação das dimensões que envolvem sua materialização no âmbito escolar. Nesse sentido, o olhar para a organização desta tese será da seguinte forma:

No primeiro capítulo será abordado o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso. Este capítulo fornecerá a base necessária para a compreensão, balização e interpretação dos dados, apresentando a perspectiva histórica e a fundamentação teórica da Análise de Discurso, bem como os conceitos fundamentais que a sustentam.

No segundo capítulo, a discussão se voltará para o currículo, explorando sua historicidade e destacando as principais concepções que influenciam a formação de educadores. Serão apresentadas reflexões sobre como o conhecimento científico se materializa historicamente em componentes curriculares e como a escola se organiza como o espaço formal, reconhecido e validado para transmitir e mediar esse conhecimento acumulado pela humanidade.

O terceiro capítulo focará na formação docente, articulando aspectos da dimensão formativa dos professores oferecida pelo Programa Inova Educação. Este capítulo pretende analisar as possíveis implicações desses aspectos na prática pedagógica dos professores, compreendendo a formação como um *lócus* de inter-relação entre teoria e prática, e valorizando a profissão docente como uma atividade profissional.

O quarto capítulo delineará a trajetória metodológica adotada na pesquisa, detalhando os procedimentos e técnicas utilizados para a constituição e análise dos dados.

No quinto capítulo, serão apresentados os resultados e a discussão que buscarão contrastar as expectativas teóricas com as realidades práticas observadas na implementação da disciplina Eletiva do Programa Inova Educação (2019).

CAPÍTULO I

1. ANÁLISE DE DISCURSO: ENTRE FUNDAMENTOS E CONCEITOS

Nesta seção será abordada a fundamentação teórica da Análise de Discurso (AD). Serão exploradas as origens teóricas desse campo, contextualizando-o de acordo com o panorama acadêmico e discutindo algumas das noções fundamentais da AD que contribuíram para seu desenvolvimento, como *historicidade*, *ideologia*, *formação discursiva*, *condições de produção*, *discurso* e *sujeito*. Essas noções fornecem uma base conceitual sólida para a compreensão dos fundamentos da AD e sua aplicação como abordagem teórico-metodológica nessa pesquisa.

Assim, busca-se, neste capítulo, articular breves comentários acerca da historicidade e fundamentos epistemológicos que sustentam a AD de linha francesa, adotada como aporte teórico da tese. Ressalta-se que não é nossa intencionalidade dialogar com as diferentes filiações e correntes teóricas da Análise de Discurso (AD). Além disso, entende-se que a AD também significa nesta pesquisa, como importante fundamento que norteará as futuras discussões de acordo com seus conceitos. Deste modo, a presente pesquisa apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), divulgados no Brasil por Orlandi (2002).

Serão apresentados os principais marcos históricos e teóricos que influenciaram o surgimento da Análise de Discurso, destacando seu papel no contexto de transformações sociais, políticas e culturais que marcaram o século XX. Serão apresentados autores e conceitos que contribuíram para o desenvolvimento dessa perspectiva teórica, como Michel Pêcheux, Michel Foucault, Jacques Lacan, Louis Althusser, entre outros.

Em seguida, será discutido o conceito de discurso por meio da autora Orlandi (2002), buscando esclarecer sua importância para a compreensão dos processos discursivos no contexto desta pesquisa. Por fim, serão discutidos os desafios e as possibilidades da análise de discurso de linha francesa como aporte teórico para a presente tese, destacando sua relevância para a análise dos discursos presentes em documentos e práticas educacionais relacionadas às transformações curriculares e formação de professores.

1.1.Perspectiva histórica e fundamentação teórica da Análise de Discurso

Historicamente a Análise de Discurso surgiu na França, ao final da década de sessenta, fundada por Michel Pêcheux (1938-1983) Orlandi (2017), em um período de questionamento das abordagens linguísticas estruturalistas dominantes, que tem sua teoria fundamentada em importantes movimentos de ideias sobre o sujeito, a ideologia e a língua.

Pêcheux estruturou a Análise de Discurso (AD) sob a influência de Althusser e sua releitura do conceito de materialismo histórico de Marx, de Lacan e sua reformulação da psicanálise freudiana, bem como da linguística proposta por Saussure. De acordo com Orlandi (2017), o cenário teórico-político que emergiu a Análise de Discurso constituiu-se em “torno do estruturalismo filosófico³ (com a negação do sujeito e da situação), da questão da ideologia e da leitura dos discursos” (Orlandi, 2017, p. 14). Um cenário em que já direcionavam críticas à ideologia operária e, principalmente, à forma como a URSS conduzia com rigorosidade a burocracia do Estado.

Partindo desta conjuntura teórico-política, Orlandi (2017) destaca para o controverso dispositivo teórico⁴, historicamente construído pelos estruturalistas contra as ideias dominantes da época, que era pautado nos resquícios do “espiritualismo filosófico, adepto de uma concepção religiosa de leitura” (Orlandi, 2017, p. 14). Ou seja, tal dispositivo considerado “polêmico” para a autora, apropriava-se da ideia de que o sentido dos textos é análogo à uma “consciência-leitora instalada numa subjetividade interpretativa sem limites, sob a forma de análise de conteúdo, que estava invadindo as ciências humanas” (Orlandi, 2017, p. 14).

Outro dispositivo em destaque, que emerge desse contexto, segundo Orlandi (2017), é o “objetivismo quantitativo”, no qual visualizava-se os textos sob uma perspectiva estritamente quantitativa, com enfoque apenas no conjunto de palavras, sendo elas passíveis de uma “espécie de demografia dos textos”, como se fosse apenas uma “prótese de leitura⁵, como um procedimento apoiado sobre a ideia de paráfrase e uma relação à fase de análise sintática” (Orlandi, 2017, p. 14).

³ O estruturalismo é um mecanismo de análise que surgiu na psicologia e acabou influenciando outras áreas, como a sociologia, linguística, filosofia e antropologia. É uma corrente de pensamento que busca identificar as estruturas que sustentam todas as coisas. De acordo com a teoria, os fenômenos da vida podem ser identificados através de suas inter-relações, ou seja, através da análise de partes, avalia-se um todo.

⁴ Para Orlandi (2020), esse termo refere-se ao conjunto de conceitos, abordagens e princípios teóricos utilizados para fundamentar e embasar uma determinada análise ou estudo. O dispositivo teórico de Orlandi é composto por diversos elementos teóricos que contribuem para a compreensão da análise de discurso, incluindo noções como formação discursiva, ideologia, sujeito, historicidade, entre outros.

⁵ Na gramática/linguística, prótese de leitura é acréscimo de um elemento fonético (sílabas ou som) no início de um vocábulo, sem alteração do significado.

Até então o estruturalismo e o objetivismo quantitativo ocupavam um espaço significativo de discussão em relação aos estudos da linguagem. De acordo com a autora, anos mais tarde, tornou-se mais evidente a necessidade de ressignificar e perpassar as ideias do estruturalismo como ciência régia. Por esse motivo, essa concepção exígua relacionada aos estudos da linguagem sofreu críticas de seus próprios autores e deslocou-se para a posição de pensar em uma provocação à leitura, e não mais uma prótese de leitura.

Nesse cenário de reestruturação, tomando como ponto de partida referenciais teóricos como Georges Canguilhem e Louis Althusser, Pêcheux (1997) passa a analisar a historicidade da epistemologia e a filosofia do conhecimento empírico, com o intuito de ressignificar a prática das ciências humanas e sociais, enfatizando “o sentido, que é o nó em que a Linguística cruza a Filosofia e as Ciências Sociais” (Orlandi, 2017, p. 18). É nessa direção, de deslocamento de sentidos, que surgem as contribuições dos estudos pêcheuxianos, articulados à uma valiosa abordagem ao pensar a Ciência da Linguagem.

Em outras palavras, a Análise de Discurso emerge em um campo de disputas por significações e indagações que “advogam contra o formalismo hermético da linguagem”, questionando a negação da exterioridade” (Brasil, 2011, p. 171). Dessa forma, como destaca Brasil (2011), o objeto de estudo deixa de ser unicamente a frase, e constitui-se como discurso, uma vez que foge da apreciação palavra por palavra na interpretação como uma sequência fechada em si mesma, ou seja:

A linguagem não é mais idealizada como apenas um complexo de regras formais com os estudos discursivos, ela é, sobretudo, concebida e pensada em sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável (Brasil, 2011, p. 171).

Assim, com base no autor, nesse período, a linguística passou a buscar uma compreensão mais ampla da linguagem, considerando suas dimensões sociais, políticas e culturais. Durante essa época, no contexto da Análise de Discurso (AD), as relações de disputa são entendidas como um domínio intelectual, de acordo com a perspectiva de Bourdieu (2004). Esse domínio é concebido como um espaço simbólico dentro da sociedade, permeado por relações de poder e conflitos de interesses, nos quais ocorrem lutas para estabelecer, validar, valorizar e hierarquizar representações que o compõem. A AD, conforme apontado por Baronas (2005), está inserida em um debate epistemológico que transcende as fronteiras disciplinares, sendo afetada pelas transformações sociais e materiais que ocorrem na linguagem, comunicação e seus meios de produção e disseminação.

Essa natureza transdisciplinar resulta em contradições e confrontos decorrentes da pluralidade de bases epistêmicas, por vezes conflitantes, identificadas por diferentes estudiosos, tais como Bakhtin, Pêcheux, Foucault, entre outros. Assim, a AD tem suas memórias discursivas na materialidade concreta e se desenvolve em um campo intelectual complexo e multifacetado.

Com base nessas premissas, a Análise de Discurso (AD) concebe o discurso (que será abordado de forma mais aprofundada na próxima seção) como uma realidade material tangível. Nessa perspectiva, tanto o discurso quanto a língua são influenciados pela historicidade e pela ideologia. Por meio desse enfoque, a AD reconhece que o discurso é moldado pelas circunstâncias históricas em que é produzido e pelas ideias e crenças que permeiam a sociedade.

1.2.Bases da Análise de Discurso: conceitos fundamentais

Antes de adentrarmos na definição de discurso é fundamental compreendermos a noção de historicidade que perpassa e fundamenta esse campo de estudo. Para Foucault (1969), o entendimento da historicidade é essencial para compreender as estruturas sociais e culturais em suas diversas manifestações ao longo do tempo. A análise histórica nos permite desvelar as forças subjacentes que moldaram a sociedade como a conhecemos atualmente, alinhando-se à perspectiva de Fairclough (1992), que considera a historicidade uma dimensão essencial na análise dos discursos, pois os textos são produtos da interação social que são moldados por estruturas linguísticas e sociais historicamente situadas. Ele argumenta que é fundamental considerar os contextos históricos e sociais para interpretar os significados e as práticas discursivas.

Para Bakhtin (1981), a historicidade dos discursos está enraizada na noção de dialogismo, em que as palavras e os sentidos são moldados por múltiplos diálogos sociais ao longo do tempo. Nesse sentido, os discursos são intertextuais, ou seja, contêm e refletem uma série de vozes sociais e históricas, contribuindo para a sua complexidade e polissemia.

A historicidade de acordo com os pressupostos de Orlandi (2020), refere-se à compreensão de que os discursos são produzidos em contextos sociais e históricos específicos, sendo influenciados por condições materiais, ideológicas e políticas. Segundo Orlandi (2020), é um princípio central que direciona a Análise de Discurso visando desvelar as relações entre a linguagem e a construção histórica das significações. Ou seja, a historicidade implica em reconhecer que os discursos não são meramente produtos individuais, mas apresentam memórias discursivas em estruturas sociais mais amplas, refletindo e reproduzindo as relações

de poder, as ideologias dominantes e as formações discursivas específicas de determinado momento histórico. Assim, segundo a autora, a historicidade permite revelar as conexões entre os discursos presentes e as narrativas do passado, identificando como determinados discursos ganham significado e legitimidade, como os poderes dominantes influenciam a produção e disseminação de certos discursos, e como são modificados ou contestados em diferentes contextos históricos.

Dessa forma, ao explorarmos a definição de discurso, é imprescindível considerar a historicidade como um elemento constitutivo e perpassante dessa compreensão, permitindo-nos situar os discursos em seus contextos temporais e espaciais, e compreender como eles são moldados e influenciados pelas dinâmicas históricas e sociais em que emergem.

Partindo dessa compreensão, Orlandi (2020) define discurso como um “mecanismo de efeito de sentido entre locutores”, e a Análise de discurso é a análise desses efeitos de sentido” (Orlandi, 2020, p. 19). Etimologicamente, expressa a ideia de “movimento, e tem em si a ideia de “curso, percurso” (Orlandi, 2020, p. 19). É o enunciado formulado em certas condições de produção, estabelecendo certo processo de significação. Não é apenas transmissão de informação, “são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc” (Orlandi, 2020, p. 19). Ou seja, o que se diz não é resultado apenas da intencionalidade de um indivíduo em informar outro, mas, da relação de sentidos consolidada por eles em um contexto social histórico.

Assim, na perspectiva de Orlandi (2020), discurso é uma prática social que envolve a produção de sentidos. De acordo com essa abordagem, o discurso não é apenas um conjunto de palavras ou frases, mas sim uma prática que envolve aspectos ideológicos, políticos e culturais. É visto como uma forma de ação social, que é influenciada por diferentes fatores, como o contexto social, histórico e cultural em que é produzido. Dessa forma, o discurso é uma prática que se ancora em memórias discursivas envolvendo relações de poder existentes na sociedade, e que é capaz de produzir efeitos sobre as pessoas.

Além disso, a Análise de Discurso da linha francesa também considera que o discurso não é algo transparente e neutro, mas sim carregado de valores, crenças e ideologias. Portanto, de acordo com Orlandi (2020), ao analisar um discurso, é importante considerar não apenas as palavras e frases utilizadas, mas também as condições de produção em que são produzidas e as relações de poder que estão envolvidas:

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí que entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história (Orlandi, 2020, p. 17).

Assim, pode-se dizer que o discurso é o lugar em que se encontram a língua e a ideologia, atravessado pela história, e de onde provêm os sentidos que são gerados pelos enunciados. É por meio do discurso que se encontra uma mediação na relação linguagem/mundo, ou seja, o discurso é uma das instâncias materiais dessa relação e a linguagem enquanto discurso é um componente essencial entre o ser humano e sua realidade. Portanto, a AD tem por objetivo, segundo Orlandi (2005), “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da história” (Orlandi, 2005, p.15).

Nessa perspectiva, a autora traz uma possibilidade ampla de trabalhar com os discursos na sua diversidade, ou seja, não presume um único discurso, mas vários discursos, uma vez que a linha francesa, vinculada ao marxismo, no sentido de apropriar-se da linguagem como algo material, altera e regula as relações humanas, e está mais preocupada em voltar-se para o material linguístico, entender como os discursos se constroem e são distribuídos na sociedade, como eles falam sobre nós, (falantes da língua), sobre a história, condições de produção, mas sem necessariamente querer intervir nessas condições.

Em suma, a AD integra os estudos da linguística pós-estruturalismo e apropria-se do discurso como seu objeto próprio de estudo, no qual busca o entendimento da língua em movimento, e como a ideologia se manifesta por ela. Assim, de acordo com Maingueneau (1998) é uma prática da “linguística” no campo da comunicação e visa compreender as construções presentes nos discursos, ou seja, busca fundamentar e entender o caráter histórico da linguagem, visto que, de acordo com Orlandi (2020), esse campo de estudo é de ruptura com o século XIX, e engloba uma série de reconsiderações no interior do próprio fazer linguístico.

Assim, pode-se dizer que a Análise de Discurso não institui metodologia ou técnica de pesquisa, mas uma disciplina de interpretação constituída na confluência de diferentes epistemologias. É considerada um domínio interdisciplinar, a partir da dimensão em três domínios disciplinares, como destaca Orlandi (2020): a Linguística, deslocando-se a noção de fala para discurso, que envolve (linguagem/pensamento/mundo), e concebe-se como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação de não transparência da linguagem, constituída por seu objeto próprio; a língua, que tem sua própria ordem, e ao lado da história,

concede a possibilidade da produção de sentidos. O materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, na produção dos sentidos, a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos.

Além disso, importante mencionar que todos esses elementos supracitados, perpassam por uma teoria não subjetiva do sujeito, a Psicanálise, que envolve a noção de sujeito inconsciente e ideológico. De acordo com Orlandi (2020), sua contribuição centra-se no deslocamento da compreensão de indivíduo para sujeito, (assujeitamento), em que este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história. Assim, cabe mencionar que a AD:

[..] trabalha uma noção - a de discurso – que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (Orlandi, 2020, p. 18).

De acordo com a autora, a Análise de Discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, transcende suas fronteiras e estabelece um novo recorte disciplinar, constituindo um novo objeto que impacta essas formas de conhecimento como um todo.

Nesse sentido, conforme Orlandi (2020), a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia, e essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1997), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2020, p.17; Pêcheux, 1997). Em outras palavras, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos (Orlandi, 2020, p. 15). O sujeito que o propaga não é o seu criador, mas apenas um receptáculo ideológico, que se circunscreve nos mais diversos lugares das formações discursivas existentes na sociedade, e emprega a língua como veículo que transporta essa ideologia.

Assim, de acordo com Orlandi (2020, p. 17), a AD não é prescritiva, é descritiva, analítica e reflexiva. Procura compreender a língua não apenas na perspectiva estrutural, mas, sobretudo, como acontecimento, um processo/mecanismo. A forma material é vista como o acontecimento do significante (a língua) em um sujeito afetado pela história, que não é meramente uma evolução, uma cronologia, mas sim, práticas sociais organizadas a partir das relações de poder.

A partir das reflexões anteriores, segundo Conein *et al.* (2016) é imprescindível, mesmo que de forma simplificada, sem frequentar grandes discussões de influentes teóricos desse campo, distinguir materialismo dialético e materialismo histórico. Essa distinção desempenha um papel de extrema importância para os pesquisadores que se inserem na corrente discursiva de Pêcheux, uma vez que as noções de processo e movimento são fundamentais para a fundamentação teórica e a análise de discurso propostas por ele, e que são empregadas na presente tese.

O materialismo dialético e o materialismo histórico são conceitos relacionados ao pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels e têm em comum a perspectiva de que a história humana é impulsionada por processos materiais e sociais. No entanto, existem diferenças entre os dois conceitos, conforme destaca Conein *et al.* (2016, p. 12):

O materialismo dialético é uma doutrina do marxismo que tem como ideia central que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas um processo em que as coisas e os reflexos delas na consciência (os conceitos) estão em incessante movimento gerado por mudanças qualitativas. O materialismo histórico afirma que o modo de produção da vida material condiciona o conjunto de processos da vida social, política etc (Conein *et al.* 2016, p.12)

Ou seja, "o materialismo dialético parte da tese de que a produção, e a troca que dela decorre, constituem a base de toda ordem social " (Engels, 1977, s/p). Nesta citação, Engels destaca a importância da produção e da troca como base fundamental de toda estrutura social, caracterizando o materialismo dialético como uma abordagem que analisa as relações sociais a partir de suas bases materiais e econômicas. Assim, de acordo com essa perspectiva, tudo na natureza é composto por contradições, e a mudança é gerada pela luta dessas contradições, resultando em uma síntese superior e, dessa forma, o materialismo dialético enfatiza a importância da análise das contradições e da luta como “motores” da mudança.

Enquanto o materialismo histórico é uma teoria social e histórica que se concentra na compreensão dos processos históricos e sociais que levaram ao desenvolvimento das sociedades humanas. De acordo com essa perspectiva, a história humana é moldada pelas relações sociais e pelas forças produtivas que existem em uma determinada sociedade.

Marx e Engels (1978) afirmam que a história é moldada pelas lutas entre diferentes classes sociais. Essa definição sintetiza o cerne do materialismo histórico, que analisa a evolução das sociedades por meio das transformações nas relações de produção e da luta entre classes sociais. Consequentemente, as concepções de Marx e Engels fornecem uma síntese

concisa, porém influente, dos princípios basilares do materialismo dialético e do materialismo histórico.

Essas perspectivas teóricas destacam a importância da análise das contradições, das lutas e do movimento como elementos fundamentais para a compreensão da dinâmica social. Nesse sentido, ao considerar a definição da teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação, Conein *et al.* (2016, p. 12) reforçam a ideia de que podemos superar a separação entre sujeito e objeto, compreendendo que a contradição e o movimento no mundo são elementos centrais para a compreensão da relação entre linguagem, sociedade e poder. Em suma, de acordo com Conein *et al.* (2016, p. 13), podemos fazer referência a Engels, que criou o termo de materialismo histórico para designar a doutrina de Marx, segundo a qual, os fatos econômicos são base e causa determinante dos fenômenos históricos e sociais.

Portanto, ao considerarmos o materialismo dialético, que engloba o materialismo histórico e concebe o universo como uma totalidade dinâmica formada por matéria e movimento, é possível estender essa compreensão para o âmbito do discurso. Nesse sentido, podemos perceber o discurso como uma manifestação material e em constante movimento, reconhecendo sua importância como uma forma de expressão e transformação na sociedade.

Ao nos voltarmos para a reflexão sobre a materialidade do discurso e sua relação com a ideologia, é essencial compreender, conforme Pêcheux (1975) parafraseado por Orlandi (2020), que a materialidade específica da ideologia reside no próprio discurso. A materialidade específica do discurso, por sua vez, encontra-se na língua. Dessa forma, de acordo com a autora, podemos perceber o discurso como um processo dinâmico e em constante movimento, uma matéria que possui a capacidade de receber formas distintas. Essa compreensão da materialidade do discurso e sua relação com a ideologia reforçam a importância de analisar os aspectos linguísticos e discursivos na compreensão das práticas sociais e políticas.

É neste ponto que Pêcheux (2016, p. 23) diz que “a questão teórica das materialidades discursivas surge precisamente daquilo que, entre a história, a língua e o inconsciente, resulta como heterogeneidade irreduzível”. Portanto, com base nas reflexões apresentadas, trata-se de uma afirmação de uma posição intermediária, ou seja, conforme já mencionado, a Análise de Discurso não se limita à psicanálise, à linguística ou à história, tampouco é uma mera soma dessas abordagens. Ela coloca questões que emergem na intersecção entre essas disciplinas, questões que não são abordadas nem respondidas por elas individualmente.

Na perspectiva materialista dialética, outro conceito fundamental é a ideologia. Seu conceito foi apropriado pela Análise do Discurso (AD) a partir de ressignificações e deslizamentos de sentido. Althusser (1980), filósofo marxista francês, exerce importante

influência no entendimento do conceito de ideologia nessa perspectiva. O autor inspirou-se no trabalho do psicanalista Jacques Lacan, que abordou a temática ideologia em sua obra "*O Seminário, Livro 5: As Formações do Inconsciente*", (1957 e 1958). Nessa obra, Lacan explora a relação entre a ideologia e o inconsciente, analisando como os discursos ideológicos afetam a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Essa interseção entre as ideias de Althusser e os conceitos de Lacan oferece uma perspectiva ampla para compreender a complexidade da ideologia na perspectiva da Análise de Discurso e suas implicações na sociedade contemporânea.

Althusser (1980), buscou compreender a função da ideologia na sociedade, afastando-se das antigas concepções marxistas. Anteriormente, acreditava-se que a ideologia criava uma "falsa consciência", uma compreensão equivocada do funcionamento do mundo, ocultando, por exemplo, a exploração do trabalho na produção do que consumimos.

Considerando a necessidade de ressignificar o conceito de ideologia, Althusser propõe delinear um esquema que, em primeiro lugar, possa contribuir para esse desafio. Nesse contexto, o autor demonstra grande cuidado ao apresentar as teses que expõe, conscientizando o leitor sobre os limites de suas formulações:

Eu gostaria de correr o risco considerável de propor, a esse respeito, um primeiro e muito esquemático esboço. As teses que apresentarei não são, com certeza, improvisadas, mas não podem ser defendidas e submetidas à prova, isto é, confirmadas ou invalidadas a não ser com estudos e análises muito longos que, talvez, sejam provocados pelo enunciado dessas teses. Portanto, peço ao leitor uma extrema vigilância e, simultaneamente, uma extrema indulgência em relação às proposições que vou arriscar (Althusser, 1999, p. 195).

O pensamento de Althusser sobre a ideologia influenciou diversos pensadores marxistas importantes, como Chantalle Mouffe (1985), Ernesto Laclau (1977), Slavoj Žižek (1989) e Fredric Jameson (2008). Motta e Serra (2014) enfatizam em seu artigo intitulado "*A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes*" que há algumas hipóteses para esclarecer suas ideias sobre a ideologia. Assim, de acordo com os autores, Althusser (1999) formula três postulados, que são basicamente referenciados como a tese de descrição do funcionamento da ideologia de Althusser: i) A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência; ii) A ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas e iii) A ideologia interpela os indivíduos como sujeitos.

Portanto, para Althusser (1987, p. 23), "a ideologia exprime sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, jurídica, política) posições de classe". Nessa direção, o autor reforça que a

ideologia é um dos níveis ou instâncias da superestrutura social, abrangendo aspectos como a religião, a moral, a política, o jurídico, entre outros. Ele considera a ideologia como uma construção imaginária, aproximando-a da compreensão lacaniana da "realidade", um mundo construído em torno de nossa entrada na ordem simbólica. Tanto para Althusser quanto para Lacan, é impossível acessar as "condições reais da existência" devido à nossa dependência da linguagem. No entanto, de acordo com o autor, por meio de uma abordagem rigorosa da sociedade, economia e história, podemos aproximar-nos da percepção de como somos inseridos na ideologia por meio de processos complexos de reconhecimento.

Nesse contexto, Althusser (1987) aborda a ideologia como uma relação imaginária entre os indivíduos e suas condições reais de existência. Diferentemente da visão tradicional marxista, que denunciava as falsidades ideológicas, ele considera que a ideologia não reflete o mundo real, mas representa a relação imaginária dos indivíduos com ele.

A ideologia, para Althusser, possui uma existência material, manifestando-se em práticas e ações, ela interpela os indivíduos como sujeitos concretos, constituindo-os como dependentes. Para o autor, mesmo antes de nascermos, somos considerados sujeitos pela configuração ideológica familiar. Essa auto-constituição ideológica é percebida como "realidade" ou "natureza", levando a aceitação da ideologia dominante e a pouca resistência ao aparato repressivo do Estado, que é imposto por meio da ideologia. O autor destaca que a ideologia busca fazer com que o indivíduo obedeça às ordens de sua própria sujeição de forma livre e espontânea.

Complementando essa visão, as concepções de Eni Orlandi, acrescentam nuances à essa compreensão da ideologia, estabelecendo relação com a linguagem e o sujeito. Segundo Orlandi (2020), um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. Trata-se assim de uma “definição discursiva, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia” (Orlandi, 2020, p.43). Assim, para a autora:

Não há sentido sem interpretação e, além disso diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação a transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua, opacidade- para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis naturalizadas (Orlandi, 2020, p.44).

Essa reflexão de Orlandi (2020) nos convida a ponderar sobre a interpretação e o significado na relação entre o ser humano e os símbolos, e qual o papel da ideologia nesse cenário. Em outras palavras, quando nos deparamos com qualquer representação ou expressão, somos levados a interpretá-la e questionar seu sentido. No entanto, nesse ato interpretativo, o significado muitas vezes parece óbvio e inerente, como se já estivesse presente desde sempre.

De acordo com Orlandi (2020), sustentada pelos pressupostos de Pêcheux, essa aparente clareza do sentido é fruto do mecanismo ideológico que suprime a própria interpretação, reduzindo-a a neutralidade, resultando na naturalização do que é criado na interação entre o passado e o simbólico. Segundo a autora, a linguagem e a história são tratadas como se fossem transparentes, sem sua densidade ou opacidade intrínseca, e são interpretadas por influências históricas que se apresentam como imutáveis e inerentes. A autora destaca que:

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. [...] É também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade (Orlandi, 2020, p.46).

Nessa direção, a ideologia, para Pêcheux (1967), é a forma como as relações sociais de poder se manifestam na linguagem. Por meio do uso da língua e da construção do discurso, a ideologia se torna naturalizada e invisível, ocultando as contradições sociais e naturalizando as relações de poder. Pêcheux (1967), defende que a ideologia não é apenas uma questão de conteúdo, mas está presente na própria forma como os discursos são construídos e na maneira como os sentidos são produzidos e reproduzidos.

Em suma, para Orlandi (2020), o trabalho da ideologia é estabelecer evidências ao colocar o ser humano em uma relação imaginária com suas condições materiais de existência. “Nem a linguagem nem os sentidos nem o sujeito são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (Orlandi, 2020, p. 46). Essa abordagem crítica nos incentiva a examinar com precaução as interpretações que nos são apresentadas como explícitas, buscando compreender a complexidade e a influência ideológica na construção dos discursos e da realidade.

Com base nas discussões anteriores, considerando a necessidade de refletir sobre o sujeito e os processos de individuação, que inicia-se pela interpelação do indivíduo em sujeito

pela ideologia, afetado pelo simbólico, constituindo a forma-sujeito-histórica” (Orlandi, 2003, p. 17), que convém referenciar outra base fundamental para este estudo: o sujeito.

Com base nas discussões abordadas por Orlandi (2020), existe um princípio fundamental na Análise de Discurso que reforça a ideia de que a ideologia interpela o indivíduo, transformando-o em sujeito, processo denominado por assujeitamento na AD, que significa que o sujeito está submetido à língua para tornar-se sujeito dela. Essa ambiguidade constitui uma característica essencial.

Nessa perspectiva, de acordo com Orlandi (2007), o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia (Orlandi, 2007, s/p). Para Orlandi (2020), a evidência do sujeito- a de que somos sempre já sujeitos – “apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela existência: sua interpelação pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia” (Orlandi, 2020, p.44).

Conforme mencionado por Pêcheux (1988), o sujeito é constituído por meio do esquecimento daquilo que o determina, ou seja, “ocultação de sua causa” não tratando-se do esquecimento de algo que tenha sido consciente em algum momento; caracterizado também pelo que antecede um campo descrito por Lacan (1964) como o "Outro" ou o "grande Outro". Pêcheux nomeia esse campo como "Sujeito", com a letra "S" em maiúscula.

Para a Análise de Discurso, o sujeito não é uma unidade, mas sim segmentado e plural, tal como enfatizado pela psicanálise; a constituição do sujeito é atravessada por fatores externos. De acordo com Orlandi (2007) “se é sujeito pela submissão à língua, na história. Não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante” (Orlandi, 2007, s/p). Portanto não há sujeito nem sentido sem o assujeitamento à língua. Em outras palavras, na perspectiva de Orlandi (2007), ao nascermos, não criamos uma língua; adentramos ao processo discursivo já estabelecido na sociedade e, desse modo, nos submetemos à língua, tornando-nos sujeitos por meio dela.

Importa-nos ressaltar que na AD, o sujeito do discurso não é o autor do discurso, mas, segundo Orlandi (2020), pode incorrer no equívoco de acreditar que é. O sujeito fala atravessado pelo discurso do Outro/Sujeito. A linguagem está nesse campo do Outro/Sujeito, considerada como algo do sempre-já-lá, precedente ao sujeito e não inerente à natureza humana, externa a todo sujeito falante (Gadet; Hak, 1997).

De acordo com Althusser (1974), o sujeito é um efeito ideológico elementar, o que significa que não é uma consequência de algo. O indivíduo é interpelado pela ideologia como

sujeito, e essa condição de sujeito já está presente mesmo antes de seu nascimento. Diversas ideologias familiares como, por exemplo: religiosas, políticas, entre outras, influenciam o indivíduo, proporcionando-lhe um nome, um lugar e uma identidade, inserindo-o em um contexto histórico.

Uma vez interpelado em sujeito pela ideologia no processo simbólico, Orlandi (2007) ressalta que o indivíduo passa a se determinar de acordo com a forma concreta e individualizada que terá na história, influenciado pelas instituições. A autora faz referência à alguns exemplos: no contexto do capitalismo, essa forma se apresenta como um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder como sujeito de direito perante o Estado e os demais indivíduos. Nesse ponto, a sua constituição pelo simbólico e pela ideologia torna-se menos evidente. Temos, então, o sujeito individualizado, marcado por um percurso bio-psico-social que inclui sua relação com a escola, com a família, com a religião, com a prisão e outras instituições.

Assim, com base em Orlandi (2007), devemos pensar na questão do sujeito, da ideologia e da resistência de forma complexa, não reduzindo apenas à disposição “privilegiada de um sujeito que, supostamente, poderia ser “livre” e só não é por falta de vontade” (Orlandi, 2007, s/p). Na realidade, o que ocorre é o inelutável assujeitamento do indivíduo pela ideologia, como mencionado anteriormente. A submissão à língua, por meio da ideologia, é o que possibilita ao indivíduo constituir-se como sujeito.

De acordo com Orlandi (2007), quando o sujeito é individualizado pelo Estado, é possível ocorrer a resistência. Existem potenciais deslocamentos do sujeito em relação aos modos pelos quais o Estado o individualiza, “deslocamentos que afetam os modos como o sujeito, com sua forma histórica, relaciona-se com as instituições e isso pode resultar em rupturas, transformações no processo de sua individualização” (Orlandi, 2007, s/p).

Portanto, quando refletimos sobre assujeitamento e determinação histórica, devemos evitar a posição essencialista, devemos reconhecer que os sujeitos não são seres estáticos com características imutáveis, mas sim seres históricos, moldados pelas circunstâncias sociais e culturais em que estão inseridos, e assim “não podemos deixar de levar em consideração a contradição, a forma histórica do sujeito e o seu processo de individualização abertos para o equívoco, a falha, o deslocamento, a transformação” (Orlandi, 2007, s/p).

Com base nessa reflexão pode-se dizer que o sentido não é algo intrínseco, mas é “determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi, 2020, p.40). Os significados das palavras variam conforme as posições ideológicas ocupadas por aqueles que as utilizam. Elas “tiram” seu

sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Nesse contexto, as noções aqui referenciadas: *historicidade e ideologia* são fundamentais na transformação dos significados das palavras no discurso. Elas nos direcionam para a compreensão das noções de *formações discursivas* e *das condições de produção* que influenciam a produção dos enunciados.

A noção de formação discursiva, desempenha um papel basilar na Análise de Discurso. Tal conceito origina-se da obra de Michel Foucault, *A Arqueologia do Saber* (1969), que caracteriza o conceito para além da conexão entre enunciados, direcionando-o a um sistema de dispersão que possibilita a identificação de regularidades nas enunciações. Ou seja, Foucault aborda a questão da descontinuidade no discurso e a singularidade dos enunciados, ao sustentar que as formações discursivas se configuram como conjuntos de enunciados que, apesar de estarem dispersos, apresentam regularidades, correlações e transformações que os singularizam e lhes conferem definição:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2004, p. 43)

No trabalho apresentado em um Simpósio no México sobre o discurso político, em 1977, e publicado em 1978, Grangeiro (2004) menciona que Pêcheux rediscute a noção de ideologia, criando oportunidade para abordar a questão da formação discursiva. De acordo com Pêcheux:

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os aparelhos ideológicos do estado são, por sua própria natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização... nos domínios da religião, do conhecimento, da moral, do direito, da política, etc) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das condições de produção (Pêcheux, 2000, p. 9)

É ressignificando a tese de descrição do funcionamento da ideologia de Althusser, mencionado anteriormente, que Pêcheux (1997) constata que “formação discursiva é aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura

dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 1997, p. 160).

De acordo com Siqueira (2017), o papel do Outro assume destaque nas obras de Pêcheux e é inevitável que o próprio autor sugira uma reavaliação do conceito de formação discursiva. Com a heterogeneidade sendo intrínseca ao discurso (já que se trata de um espaço de dispersão, mais do que de uniformidade), a alteridade passa a ocupar um lugar mais significativo em suas reflexões, levando-o a questionar a validade da noção de identidade no discurso.

Pêcheux, incorporou a noção foucaultiana de formação discursiva e a desenvolveu em consonância com o materialismo dialético. A sua concepção à esse respeito, ancora-se à noção de condições de produção do discurso, aspecto no qual Pêcheux já havia se questionado ao vislumbrar e identificar a necessidade de uma teoria do discurso fundamentada no materialismo. O conceito viabilizava “interpretações psicologistas, considerando o jogo de imagens entre os sujeitos e a “situação” como componentes das condições de produção” (Siqueira, 2017, p. 03).

Assim, Pêcheux incorpora a história e a ideologia, deixando claro que as condições de produção do discurso e a troca de impressões imaginárias feitas pelos sujeitos ocorrem dentro de um conjunto específico de regras que não apenas delimitam o que pode ser dito, mas também prescrevem o que deve ser dito.

Para Orlandi, a formação discursiva “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (Orlandi, 2020, p. 41). É caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção. De outro lado, podemos dizer que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica. Assim podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico (Orlandi, 2011, p. 132).

Conforme destaca Orlandi (2007), as formações discursivas refletem as formações ideológicas presentes no discurso. São aquilo que o sujeito pode e deve expressar baseado em uma posição específica em uma determinada conjuntura (Pêcheux, 1975). De acordo com a autora, tal posição não é determinada pelo lugar social empírico ou físico, mas sim pelo imaginário, ou seja, as formações imaginárias projetam o sujeito além de sua situação ou lugar social, situando-o em diferentes posições discursivas, como a de sujeito patrão, sujeito empregado, sujeito professor, e assim por diante. Em resumo: “a imagem social que se faz de um patrão, a imagem social que se faz de um empregado, etc, estão sempre sendo constituídas pelos processos de identificação dos sujeitos e produção dos sentidos, que circulam na formação social” (Orlandi, 2007, s/p).

Portanto, a noção de formação discursiva tem percorrido um trajeto específico como ferramenta de análise, uma vez que para Pêcheux, ela serviu como delimitação das práticas e reforço da compreensão das condições de produção do discurso.

No âmbito da formação discursiva, encontram-se as condições de produção. Em sua obra, Brandão (2004) traça um breve panorama histórico, com base em Courtine (1981), para situar as origens da noção de condições de produção (CP), que são classificadas basicamente em três ordens, a saber:

- i) Primeiramente, de acordo a autora, a noção deriva da análise do conteúdo, especialmente na psicologia social. Isso significa que as condições de produção são entendidas como elementos relacionados ao contexto e às características individuais das pessoas envolvidas na comunicação;
- ii) Em segundo lugar, a noção de condições de produção também é influenciada pela sociolinguística, que considera variáveis sociológicas (como o estado social do emissor e do destinatário, bem como as condições sociais da situação de comunicação) como responsáveis pelas condições de produção do discurso;
- iii) Em terceiro lugar, Courtine *apud* Brandão (2006) aponta uma origem implícita no texto de Harris, "*Discourse Analysis*" (1952), que não menciona explicitamente o termo "condições de produção", mas faz referência à "situação" como parte do discurso. Harris destaca que apenas as frases "pronunciadas ou escritas umas em seguida das outras por uma ou várias pessoas em uma só situação" devem ser consideradas como parte do discurso. Ele também estabelece uma correlação entre as características individuais de um enunciado e as particularidades de personalidade que surgem da experiência do indivíduo em situações interpessoais condicionadas socialmente (Brandão, 2004, p.42-43).

No entanto, Brandão (2004) reforça que essa noção de "situação" é insuficiente e se aproxima das formulações de condições de produção elaboradas pela análise de conteúdo da psicologia social ou da sociolinguística. Assim, após essas diferentes concepções de origem, a autora enfatiza o surgimento de dois conjuntos de definições da noção de condições de produção:

- i) nomeado por Courtine (1981, p. 21) como "definições empíricas" em que "as CPs do discurso tendem a se confundir com a definição empírica de uma situação de enunciação";
- ii) outro que forma um conjunto de "definições teóricas" que aparecem na AD desde 1971 ao lado da noção de "formação discursiva" (Haroche *et al.*, 1971, p. 102).

Pêcheux (1969) *apud* Brandão (2004) foi o primeiro a realizar uma definição empírica geral da noção de condições de produção (CP). “Ele o fez inscrevendo a noção no esquema "informacional" da comunicação elaborado por Jakobson (1963, p. 214); esquema que, apresentando a vantagem de colocar em cena os protagonistas do discurso e o seu "referente" permite compreender as condições (históricas) da produção de um discurso (Brandão, 2004, p. 44). Assim, de acordo com Brandão (2004, p. 44), a contribuição de Pêcheux reside no fato de ele não ver nos protagonistas do discurso a presença física de "organismos humanos individuais", mas sim a representação de "lugares determinados na estrutura de uma formação social".

Dessa forma, como destaca Brandão (2004), esses lugares são marcados por propriedades diferenciais e podem ser descritos pela Sociologia. A autora faz referência à uma instituição escolar para exemplificar: por exemplo, existem "lugares" do diretor, do professor e do aluno, cada um com características distintas. No discurso, as relações entre esses lugares, que são objetivamente definíveis, são representadas por uma série de "formações imaginárias". Essas formações imaginárias designam o lugar que o destinador e o destinatário atribuem a si mesmos e ao outro, bem como a imagem que eles têm de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, com base nessa visão "imaginária" do outro, estabelecer estratégias de discurso.

Courtine (1981) *apud* Brandão (2004) argumenta que essa tentativa de definição da noção de CP, esboçada por Pêcheux, não rompe, no entanto, com as origens psicossociológicas mencionadas anteriormente. Segundo Courtine, os termos "imagem" ou "formação imaginária" poderiam ser substituídos pela noção de "papel", conforme utilizado nas "teorias do papel" derivadas da sociologia funcionalista de Parsons ou do interacionismo psicossociológico de Goffman. Isso indica que Pêcheux se baseou em conceitos psicossociológicos pré-existentes ao desenvolver sua definição das condições de produção do discurso.

Segundo Orlandi (2020, p. 28), quando nos referimos às condições de produção no âmbito discursivo, estamos considerando dois elementos importantes: os sujeitos envolvidos e o contexto ou situação em que o discurso é produzido. Além desses componentes, a memória desempenha um papel crucial na configuração e na elaboração do discurso para a compreensão da dinâmica e a profundidade do processo discursivo.

De acordo com a autora, ao explorarmos o conceito de condições de produção, podemos segmentá-lo em duas dimensões distintas. No que se refere ao "sentido estrito" das condições de produção, estamos nos referindo aos elementos mais específicos relacionados à elaboração e à apresentação do discurso. Nesse contexto, as circunstâncias da enunciação emergem como

um fator crucial, representando o ambiente ou o contexto imediato em que a enunciação ocorre, determinando, assim, a natureza e a interpretação do discurso.

Por outro lado, ao considerarmos as condições de produção em um "sentido amplo", incorporamos outras dimensões e fatores, ou seja, nesta perspectiva, as condições de produção não se limitam apenas ao contexto imediato, mas expandem-se para englobar o contexto sócio-histórico e ideológico. “É o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições” (Orlandi, 2020, p.29). Isso significa que, além das circunstâncias imediatas da enunciação, fatores mais amplos e influências culturais, históricas e ideológicas também desempenham um papel significativo na configuração e na interpretação do discurso.

No âmbito desta investigação, uma noção necessária à compreensão do papel da ideologia na análise do discurso, tal como Pêcheux a define, é a ideia de memória discursiva ou interdiscurso, que é “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2020, p.31),

Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2020, p. 29).

A autora enfatiza a importância de reconhecer que o discurso não se restringe unicamente ao intradiscurso, mas se encontra em uma interação dinâmica entre o interdiscurso e o intradiscurso. Ou seja, há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação.

Courtine (1984) apud Orlandi (2020, p. 30) diferencia os conceitos considerando a constituição ele descreve o "interdiscurso" como os dizeres já ditos- e esquecidos, ou seja, o conjunto de afirmações previamente feitas e aquelas que foram esquecidas, como um eixo vertical “em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível” (Orlandi, 2020, p. 30). E, por outro lado, o "intradiscurso", ou o que está sendo expresso no momento atual e sob circunstâncias específicas, é representado pelo eixo horizontal, que simboliza “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (Orlandi, 2020, p. 30).

Nesse sentido, interessa à AD a língua fazendo sentido, logo, a língua não é tomada como um sistema abstrato, mas como mediação necessária entre o ser humano e sua realidade social. Nas palavras de Orlandi:

Levando em conta o homem na sua história, [a AD] considera os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer [...] Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. ([1999]2005a, p.16, grifo nosso)

Conforme a citação anterior, é importante destacar que nenhuma análise discursiva constrói-se alheia à exterioridade que permeia toda produção do dizer. Segundo Indursky (2001, p. 29), “a exterioridade (contexto, intertextualidade e interdiscurso) presente no texto, embora não seja transparente, é parte constitutiva do mesmo”. Ou seja, de acordo com Orlandi (2020), quando se fala em "exterioridade" em relação ao discurso, refere-se a um conjunto de elementos que, embora não estejam diretamente presentes no texto escrito ou falado, exercem influência significativa sobre os sentidos produzidos. Essa concepção de "exterioridade" não se limita apenas às palavras ou estruturas gramaticais do texto em si, ela inclui diversos elementos exteriores à materialidade do texto que moldam e direcionam a compreensão e interpretação do discurso, como as condições de produção, os já-ditos, o pré-construído e o interdiscurso.

De acordo com Orlandi (2020), o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para entender a dinâmica discursiva e sua interação com os sujeitos e com a ideologia. Ao analisarmos o "interdiscurso", por exemplo, é possível associar as declarações relativas à materialização e implementação de disciplinas Eletivas, a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

Para tanto, considerando as bases teóricas fundamentais da Análise de Discurso aqui apresentadas, ao analisarmos os efeitos de sentido nos documentos curriculares e nas entrevistas com os(as) professores(as) e coordenador(a), reconhecemos a suma importância de compreender que o assujeitamento e a determinação histórica dos sujeitos não seguem uma trajetória linear, mas sim complexa e contraditória. Nossa análise está aberta ao reconhecimento das múltiplas vozes e forças que atuam na construção do currículo e nas práticas educacionais investigadas nesta pesquisa. Assim, entendemos que nos permitirá compreender as nuances e os desafios envolvidos na implementação desse novo componente curricular “Eletiva”, bem como na formação dos sujeitos professores(as) que o vivenciam na prática.

Assim, de acordo com Souza (2009), é nesse espaço que o discurso vai ser construído, pois enunciados de outras enunciações são trazidos pelo enunciador (memória institucional – arquivo), com a finalidade de produzir novos sentidos (memória constitutiva) que conduzam ao efeito de sentido esperado na leitura do seu texto (ou não esperado – não há como ter controle sobre isso; as coisas significam independentemente de nossa vontade).

Posto isso, a memória social é reconstruída na enunciação, o que faz com que todo e qualquer discurso produzido torne-se objeto de retomada. Ou seja, é repetição, mas é também transformação; o discurso traz em si saberes já conhecidos, reconhecíveis (a memória institucional ou de arquivo) e um sentido novo que se altera a cada enunciação nova, em razão da historicidade que afeta todo dizer (a memória constitutiva). Há, portanto, uma junção do velho (o já dito) e o novo (o ainda a dizer).

CAPÍTULO II

2. TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DE SÃO PAULO"

Neste capítulo, direcionaremos nossa atenção ao significado atribuído para o currículo, temática frequentemente abordada em pesquisas no âmbito educacional, nos discursos de professores, bem como em contextos políticos que tratam de sua definição/conceituação. Especificamente, nossa investigação está focada na exploração de alguns dos sentidos, a memória discursiva, que este tem assumido ao longo dos anos, considerando-os como especialmente relevantes para as condições de produção dessa pesquisa.

Arroyo (2013, p. 16) pondera sobre a razão pela qual o currículo tem sido frequentemente o foco de diretrizes, políticas, normas e controles constantes. Ele argumenta que tal fato ocorre não apenas devido ao seu papel central na função social e política esperada da escola, mas também porque o currículo atua como referência de identidade para os professores. De acordo com o autor, esses profissionais se identificam com os conhecimentos sistematizados e disciplinados nos currículos, que, por meio de suas estruturas e diretrizes, legitimam o conhecimento.

A esse respeito, considerando a complexidade que perpassa o currículo e busca por significação, segundo Sacristán (2013) quando iniciamos o processo de “desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados” (Sacristán, 2013, p. 16), damos-nos conta de que se revelam uma multiplicidade de dimensões que se entrelaçam neste conceito, apresentando problemáticas e cenários que demandam posicionamentos críticos.

Nesse sentido, antes de abordarmos especificamente sobre a institucionalização do currículo no âmbito educacional, buscamos nessa sessão, evidenciar, enquanto condição de produção ampla, essa multiplicidade de dimensões que envolvem a compreensão do currículo, e suas influências no cenário educacional contemporâneo. Além disso, será abordado o panorama das principais teorias curriculares, com destaque para a teoria crítica, alinhando-se com a vertente e objetivos dessa pesquisa. Dentre as referências que serão exploradas, figuram autores como Michael Apple, Goodson, Alice Casimiro Lopes, Sacristán e Tadeu Silva.

Iniciaremos nossa abordagem com base na reflexão apresentada por Lopes e Macedo (2011), que mencionam a dificuldade em estabelecer uma definição exata de currículo apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico. Em vez disso, as autoras enfatizam a importância em ressaltar os acordos alcançados ao longo do tempo sobre os sentidos

atribuídos a esse conceito, sendo tais acordos sempre parciais e contextualizados historicamente. Para as autoras: “Cada nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

Compreendemos, portanto, que a concepção de currículo é influenciada por determinadas perspectivas, que se sobrepõem historicamente aos diferentes olhares. Sob a ótica de algumas teorias tradicionais, por exemplo, as relações de poder na constituição do currículo são desconsideradas, levando a uma concepção técnica e considerando-o como um campo neutro. No entanto, ao adotarmos a perspectiva da teoria crítica, “reconhecemos a existência de disputas de poder no âmbito curricular” (Lopes; Macedo, 2011). Nesse contexto, é assumido o caráter de não neutralidade do currículo escolar. É precisamente nessa perspectiva que nosso estudo se insere.

Segundo Arroyo (2013), na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o “território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p.13). Um dos indicadores relevantes é a quantidade necessária de diretrizes curriculares para a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de nove anos, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação no campo, indígena, étnico-racial, e a formação de professores, entre outros. A consideração dessa diversidade curricular implica a análise de suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos e carga horária, revelando uma configuração política do poder.

Nesse contexto, entendemos que o conceito de currículo está em constante evolução, influenciado por transformações sociais, políticas e culturais, além das perspectivas e interesses das diversas dimensões envolvidas no processo educativo. Essa compreensão sugere que a definição de currículo não é um conceito estático, mas sim uma construção dinâmica moldada pelas interações entre diversos atores educacionais e suas interpretações ao longo do tempo.

Recorrendo à etimologia da palavra “currículo”, Sacristán (2013), em sua obra “Saberes e incertezas sobre o currículo”, traz a definição do conceito como originária da palavra latina *curriculum*, cujas memórias discursivas estão presentes em “*cursus*”⁶ e “*currere*”⁷, refletindo as memórias discursivas associadas a trajetórias, movimentos/percursos. De acordo com o

⁶ Em latim, “*cursus*” pode ser traduzido como “curso” ou “trajetória”. Pode se referir a um percurso físico, como o trajeto de uma viagem ou o caminho de um rio, mas também pode ser utilizado de forma mais abstrata, representando um percurso de estudos, uma sequência de eventos ou uma trajetória profissional.

⁷ É um verbo latino que significa “correr”. É a forma infinitiva do verbo “*currō*”. Esse termo geralmente se refere a um movimento rápido de correr ou correr em uma direção específica.

autor, na Roma Antiga, o termo "*cursus honorum*" era utilizado para representar a carreira de um cidadão e a soma das "honras" obtidas ao desempenhar cargos eletivos e judiciais. Esse conceito, de acordo com Sacristán (2013), em nosso contexto, assume dois sentidos distintos. Em primeiro lugar, refere-se ao percurso da vida profissional e suas conquistas, o que conhecemos como "*curriculum vitae*", expressão cunhada por Cícero. Em segundo lugar, o currículo também abrange a trajetória educacional do estudante, especialmente a organização dos conteúdos a serem aprendidos e superados, e a sequência em que devem ser abordados.

Conforme Sacristán (2013, p. 17), na Idade Média, especialmente nos colégios jesuítas, o currículo era conhecido como *Ratio Studiorum*⁸. Esse plano de estudos contemplava várias disciplinas, sendo compreendida em duas etapas distintas: o *Trivium*, que incluía gramática, retórica e dialética (disciplinas consideradas de ordem instrumental), e o *Quadrivium*, que englobava astronomia, geometria, aritmética e música (disciplinas de aplicação). Em suma, o currículo era concebido como uma ideia de base seguida pelo desenvolvimento e aplicação posterior, concepção que, apesar de seus movimentos históricos, perdura até os dias atuais.

Nessa direção, o currículo, em sua origem, “significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem)” (Sacristán, 2013, p. 17).

Assim, ao longo do tempo, o currículo passou a ser referenciado como uma ideia de organização e unificação, tornando-se um programa oficial a ser seguido, com sua estruturação em anos, conteúdos e métodos. À medida que o currículo vai se complexificando, vai também propondo uma distribuição dos conhecimentos e conteúdos a serem ensinados ao longo dos anos. Dessa forma:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (Tanner; Tanner, 1975, apud Lopes; Macedo, 2011, p. 20).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), talvez seja evidente hoje afirmar que o ensino requer planejamento, e seleção de atividades/experiências ou conteúdos específicos, organizados ao longo do período escolar. No entanto, de acordo com as autoras, essa concepção nem sempre foi tão clara. No século XIX, por exemplo, era consenso de que as disciplinas

⁸ Termo em latim que significa "Plano de Estudos" ou "Método de Estudos". Essa expressão refere-se ao programa educacional utilizado pelos jesuítas, uma ordem religiosa católica fundada por Santo Inácio de Loyola no século XVI, para orientar o ensino em suas escolas e colégios.

possuíam conteúdos/atividades próprias, e suas especificidades determinavam sua utilidade para o desenvolvimento de determinadas faculdades mentais. Como mencionado anteriormente, o ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, argumentando que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou ampliavam a memória.

Segundo Lopes e Macedo (2011), somente em meados do século XX, no início da industrialização americana e, posteriormente, nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil⁹, a concepção de que era necessário fazer escolhas sobre o que ensinar ganha notoriedade e, para muitos autores, é nesse momento que se iniciam os estudos curriculares. Em um contexto marcado pelas demandas da industrialização, a escola adquire novas responsabilidades: voltar-se para a solução dos problemas sociais decorrentes das mudanças econômicas na sociedade. “Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Partindo dessa premissa, Goodson (1997), importante autor que estuda a história do currículo, defende a ideia de que o mesmo é uma "tradição inventada", ou seja, reforça a hipótese de que os conhecimentos escolhidos para serem ensinados são resultado de embates e lutas políticas, e em cada época, a escola prioriza determinados saberes com a intenção de formar um certo tipo de sujeito. Portanto, “o currículo não é neutro, universal ou imutável” (Silva, 1996).

De acordo com Silva (1999), é nesse cenário, impulsionado pela busca por respostas sobre o que deve ser ensinado, que emergem as diferentes teorias curriculares, apresentando sua gênese com “a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo” (Silva, 1999, p. 21).

Assim, as teorias curriculares têm sua origem no contexto da institucionalização da educação de massas¹⁰, o que viabilizou o estabelecimento do campo de estudos do currículo como uma área profissional especializada nos Estados Unidos (Silva, 1999). Conforme Silva (1999), tais teorias emergem como resultado das seguintes condições de produção desse período histórico:

- i) A formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; ii) o estabelecimento da educação como um objeto próprio de

⁹ Foi um movimento educacional que surgiu no Brasil no início do século XX. Anísio Teixeira foi seu principal articulador. Caracterizou-se por uma abordagem pedagógica progressista, buscando reformular os métodos de ensino e a organização escolar. Defendia uma educação centrada no aluno, com maior ênfase na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e na valorização de suas experiências e interesses individuais.

¹⁰ conceito que refere-se à expansão e democratização do acesso à educação, possibilitando que um grande número de pessoas tenha acesso ao ensino formal. Esse processo ocorreu a partir do século XIX, principalmente com o crescimento das sociedades industriais e o desenvolvimento do sistema educacional público.

estudo científico; iii) a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; iv) as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; v) o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 1999, p. 22).

É nesse contexto que Bobbitt escreve, em 1918, o livro que se tornaria um marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: "*The curriculum*" (Silva, 1999, p. 22). O livro de Bobbitt foi produzido em um momento importante da história da educação estadunidense, no qual diversas forças econômicas, políticas e culturais buscavam influenciar os objetivos e formatos da educação de massas com base em suas distintas e subjetivas visões. Nesse período, de acordo com Silva (1999), surgem questões sobre os propósitos e estruturação da escolarização em larga escala, as quais fundamentaram o desenvolvimento das teorias curriculares, abordando questões relacionadas à constituição do currículo:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? [...] Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepara-los para transformá-la?; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Silva, 1999, p. 22)

As respostas de Bobbitt “eram claramente conservadoras, apesar de sua intervenção almejar uma transformação radical no sistema educacional” (Silva, 2014). Ao propor que a escola funcionasse de maneira análoga a qualquer outra empresa comercial ou industrial, suas ideias desencadearam questionamentos profundos que impulsionaram as teorias curriculares a buscarem respostas mais aprofundadas sobre o currículo/estrutura e propósitos da educação em larga escala.

Segundo Moreira (2008), o currículo é atualmente objeto de considerável interesse por parte de autoridades, políticos, educadores e especialistas, destacando-se sua centralidade no contexto educacional contemporâneo no Brasil, que revelam contínuas revisões dos currículos em todos os níveis de ensino e pelo aumento significativo na produção teórica na área.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), um dos aspectos centrais, presente em todas as teorias, é a indagação sobre o que deve ser ensinado, abordando distintas questões relativas à constituição do currículo: Quais conhecimentos podem ser considerados válidos e essenciais para os estudantes? Partindo da premissa de que o currículo é concebido como uma seleção de

saberes que busca atender aos interesses e necessidades dos estudantes, surge, assim, o desafio de justificar a seleção de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

De acordo com Silva (2014), que adota uma perspectiva de currículo enquanto discurso, a compreensão deste conceito só se torna possível ao considerar quem são os sujeitos que o articulam. Ao adotar a perspectiva do discurso, passamos a compreender que as definições sobre o currículo refletem as visões e posicionamentos das pessoas em relação a ele, os quais são intrinsecamente ligados ao contexto histórico do qual falam. Nessa abordagem, quando tratamos de uma teoria que define o currículo, é importante ter em mente que não estamos revelando um objeto preexistente de maneira direta e objetiva. Pelo contrário, as teorias de currículo conferem identidades a ele, uma vez que a simples descrição de um objeto faz com que ele exista sob uma determinada interpretação, reinventando-o, de certa forma. Portanto, a definição de currículo é moldada pela perspectiva de quem o descreve, repleta de subjetividades, e essa perspectiva influencia a visão do sujeito sobre o currículo. Em última instância, o entendimento do que é currículo depende do autor escolhido para defini-lo.

Lopes e Macedo (2011) propõem uma abordagem do currículo que vai além de meras distinções entre as categorias de currículo formal, vivido ou oculto. As autoras também concebem o currículo como uma prática discursiva e salientam que o cerne dos estudos sobre currículo é a compreensão de que ele implica a construção de significados moldados por interesses em conflito. Além disso, enfatizam que as intenções subjacentes à criação de um currículo nem sempre são prontamente evidentes, exigindo, assim, uma análise mais aprofundada.

[...] ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Assim, para Lopes e Macedo (2011), A "nova definição" do currículo desloca-se e posiciona-se de maneira distintamente crítica em relação às definições anteriores, “seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 20).

Esse processo de criação de novos significados para o currículo, ao mesmo tempo em que faz referência aos sentidos prévios para negá-los ou (re)configurá-los, é uma temática que proporciona subsídios enquanto aporte teórico, em que serão selecionados e enfatizados os sentidos mais relevantes para esta pesquisa.

Nesse sentido, ao incorporar a disciplina Eletivas no currículo do estado de São Paulo estamos, de certa forma, introduzindo novos discursos e perspectivas, permitindo assim a recriação de significados. Entretanto, quando refletirmos sobre essa inclusão, surgem alguns questionamentos: são realmente discursos novos ou memórias discursivas de narrativas anteriores? O que persiste no discurso do que está sendo apresentado como inovador? Em outras palavras, o que é considerado novo e inovador, e o que já é conhecido e permanece presente?

Como apontado pelas autoras, essas reestruturações ocorrem em um contexto permeado por relações de poder. Portanto, torna-se essencial considerar a forma como a disciplina Eletiva foi criada, quem detém voz na definição do currículo e como esse componente pode ser utilizado para ampliar ou restringir a diversidade de conhecimentos e perspectivas. A escolha da Eletiva não se limita apenas ao o que os alunos desejam aprender; mas também reflexo de interesses e influências subjacentes que moldam as opções disponíveis. Nesse sentido, a análise crítica desse processo vai além da simples ampliação de conteúdos ao currículo, alcançando uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder que permeiam as escolhas curriculares e o impacto que essas escolhas exercem sobre a formação dos estudantes.

2.1. Abordagens Teóricas do Currículo: Um Panorama das principais teorias e suas Contribuições no Contexto Educacional

Historicamente, diversas perspectivas teóricas e autores têm enriquecido o debate sobre o currículo, apresentando diferentes visões sobre seu papel na sociedade e na formação dos indivíduos. Destacam-se contribuições de pensadores cujas ideias influenciaram e moldaram as teorias e práticas do currículo ao longo do tempo, como as ideias de John Dewey (1859-1952), que é reconhecido por sua influência por meio da obra "*Democracy and Education*" (1916), que aborda a relação entre educação e democracia, destacando a importância da experiência no processo educacional.; Lawrence Stenhouse (1921-1982), contribuiu com a obra "*An Introduction to Curriculum Research and Development*" (1975), com a compreensão do currículo como um processo colaborativo; Jerome Bruner (1915-2016) influenciou a abordagem construtivista com a obra "*The Process of Education*" (1960), destacando a importância da construção ativa do conhecimento.; Paulo Freire (1921-1997) é renomado por "*Pedagogy of the Oppressed*" (1968), em que ressalta a importância da conscientização e transformação social no currículo.; Michael Apple (nascido em 1942) concentrou suas análises críticas em obras como "*Ideology and Curriculum*" (1979), explorando as relações entre ideologia e políticas educacionais.; e Ivan Illich (1926-2002) que influenciou discussões sobre

desescolarização com "*Deschooling Society*" (1971), em que critica a institucionalização da educação e promove a autodireção no aprendizado.

Para Silva (2005, p.13), Teoria do Currículo ou discurso sobre o Currículo, mesmo que o objetivo seja apenas descrevê-lo como é, o resultado efetivo é a criação de uma noção específica de currículo. “Como sabemos as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas devem ser” (Silva, 2005, p.13). Assim, considerando a perspectiva do autor, é fundamental compreendermos o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como influenciam em nossa prática educacional.

De acordo com Silva (1999, p.17), primeiramente, para entendermos as diversas teorias curriculares, é essencial voltarmos ao conceito de que uma teoria é definida pelos conceitos que utiliza para conceber a "realidade". Segundo o autor, esses conceitos direcionam nossa atenção para elementos específicos que diferenciam uma perspectiva da outra, além de serem importantes para a organização e estruturação da nossa maneira de perceber a realidade. Dessa forma, uma abordagem que pode distinguir as diversas teorias do currículo, reside na análise dos conceitos distintos que cada uma delas utiliza. Neste sentido, segundo o autor:

as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (Silva, 1999, p.17).

Diante o exposto acima, a seguir, apresentaremos o esquema que resume as principais categorias de teorias do currículo, fundamentado nos conceitos propostos por Silva (1999). Na sequência, abordaremos as características das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, examinando suas premissas fundamentais e suas abordagens em relação à educação.

Quadro 1. Categorias de Teorias do Currículo: uma síntese inspirada em Silva (1999)

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

Fonte: adaptado de Silva (1999, p. 17)

Como pode ser observado no quadro anterior, de acordo com Silva, (1999), a visão tradicional do currículo, considerava que o debate deveria incidir apenas sobre aspectos ligados ao método, às técnicas de organização do trabalho da escola, assumindo um caráter técnico-prescritivo. Para o autor, a teoria tradicional, cujas memórias discursivas remetem aos primórdios da educação formal, destaca-se por sua ênfase na transmissão de conhecimento, estruturação hierárquica.

De acordo com Silva (1999), a aprendizagem é concebida como um processo de absorção e assimilação de informações, com ênfase na reprodução de valores culturais e sociais. A avaliação, por sua vez, é encarada como uma ferramenta de medição do desempenho dos estudantes, refletindo, em muitos casos, uma abordagem normativa. A metodologia adotada nas Teorias Tradicionais está frequentemente associada a métodos de ensino convencionais, com ênfase na autoridade do professor. A didática é guiada por práticas que priorizam a transmissão de conteúdos, muitas vezes refletindo a estrutura social vigente.

Para Silva (1999), a organização do ambiente educacional é moldada por padrões predefinidos, refletindo as normas sociais e as relações hierárquicas. O planejamento, por sua vez, é orientado pela sequência lógica de conteúdos, sem necessariamente considerar as necessidades individuais dos alunos. A eficiência, nesse contexto, é geralmente medida pela capacidade do sistema em atingir metas e objetivos preestabelecidos.

Compreender esses elementos nas Teorias Tradicionais torna-se importante para contextualizar as mudanças propostas pelas abordagens críticas e pós-críticas, as quais emergem nos discursos das atuais propostas curriculares contemporâneas. No entanto, a materialização dessas novas propostas, muitas vezes, carrega consigo a essência das perspectivas tradicionais. Em vez de representar uma inovação substancial, observa-se uma perpetuação de conceitos preexistentes, utilizando-se de “novos discursos”. Essa dinâmica contribui mais para a manutenção do *status quo* do que para uma transformação genuína, ressaltando a necessidade de uma análise crítica mais aprofundada.

Ao examinar as mudanças propostas com a inserção e ampliação de novos conteúdos curriculares, como a disciplina Eletiva, percebe-se uma lacuna entre as promessas de inovação e as práticas educacionais tradicionais ainda presentes. A presença contínua de abordagens tradicionais sugere uma possível resistência à efetiva mudança de paradigma, levantando dúvidas sobre a eficácia dos discursos sobre mudanças e inovação, questionando se representam uma retórica que não se materializa nas práticas pedagógicas diárias.

A introdução de novos conteúdos curriculares é frequentemente apresentada como uma resposta às demandas sociais por uma educação que vá além dos conteúdos disciplinares. A tensão entre os discursos inovadores nas propostas curriculares e a persistência de práticas tradicionais destaca a necessidade de uma análise discursiva que considere não apenas o que é dito, mas como esses efeitos de sentido se manifestam no cotidiano escolar. Portanto, é necessário questionar se as mudanças curriculares propostas no Programa Inova Educação, com os novos componentes curriculares, estão efetivamente ressignificando a essência da educação ou se representam apenas um discurso diferente para práticas convencionais?

2.2. Da Gênese à Ressignificação: desvelando os efeitos de sentido da Disciplina Eletiva no processo de materialização no Programa Inova Educação (2019)

O cenário educacional no Estado de São Paulo tem sido marcado por significativas transformações curriculares ao longo dos anos, um exemplo desse processo é o Programa Ensino Integral (PEI), originado, primeiramente, de uma necessidade percebida na sociedade: a busca por mais tempo na escola como resposta às transformações sociais e econômicas.

Assim, a fim de circunscrever as condições de produção amplas em torno do objeto de estudo desta pesquisa, interessa-nos, inicialmente, destacar os discursos veiculados nas diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), um programa reconhecido no cenário educacional, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela

Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, e atualizada pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que “Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação” (São Paulo, 2022).

Justifica-se a delimitação da pesquisa a partir deste cenário, pelo fato do programa PEI (2012) operar como um importante precursor e difusor da ressignificação do componente curricular Eletivas no Programa Inova Educação (São Paulo, 2020). Além disso, a proposta do referido programa busca dar continuidade às experiências vivenciadas na PEI, fundamentando-se nas mesmas diretrizes e expandindo os mesmos pressupostos para toda a rede. Portanto, a contextualização do processo de constituição do programa PEI é importante como etapa preliminar para a compreensão dos possíveis efeitos de sentidos que reverberam no âmbito do Inova Educação (São Paulo, 2020).

Nesse contexto, este tópico visa evidenciar a materialidade discursiva das etapas que precedem a implantação do novo componente curricular Eletivas no Programa Inova Educação (São Paulo, 2020), abordando elementos relacionados à sua história, organização curricular, e políticas educacionais. Essas políticas educacionais, por sua vez, estão ligadas às novas expectativas derivadas do modelo de administração pública neoliberal, que motivaram a promulgação de diversos documentos na esfera educacional no Brasil, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). A partir desta legislação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e entidades representativas elaboraram vários outros documentos, com o propósito de instigar alterações nos sistemas de ensino básico e superior, fundamentados em questionamentos acerca da eficácia da Educação Básica oferecida no país. Dessa forma, para contextualizar as condições de produção, o Quadro 2 apresenta uma cronologia das políticas curriculares no Brasil, destacando mudanças relevantes para esta pesquisa.

Quadro 2. Cronologia das Políticas Curriculares no Brasil com Ênfase nas Mudanças Curriculares do Estado de São Paulo (1971-2023)

Períodos	Descrição/Condição de Produção
1971 a 1980	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971- Políticas Militares para Educação: Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais-LDB 5692/1971 ¹¹
1980 a 1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Abertura política e aprovação da nova LDB DE 1996
1996 a 2008	Implantação dos PCN, PCN+, DCNEM e implementação da nova proposta curricular da SEE/SP;
2010 a 2012	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.-Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino;
2012	Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 Implantação do Programa Ensino Integral, institui Planos de Carreira e Remuneração para os professores de Ensino Fundamental e Médio, para os diretores escolares e para supervisores educacionais da SEE/SP
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014- Plano Nacional de Educação (PNE)-Abrange 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da BNCC
2015	Portaria MEC nº 1.067, de 23 de setembro de 2015- Comissão de especialistas para elaboração de proposta da BNCC (construção da 1ª versão)-Sociedade civil, organizações e entidades científicas
2016	Portaria MEC nº 1.373, de 9 de setembro de 2016- instituiu o cronograma de debates e a participação pública na elaboração da BNCC. 1ª versão BNCC finalizada- Debate para 2ª versão. Agosto, começa a ser redigida a 3ª versão
2017	Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017- 3ª versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologou as etapas da educação infantil e do Ensino Fundamental
2018-2019	Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018- institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular-ProBNCC. Em dezembro, foi homologado o texto sobre o Ensino médio. Elaboração dos Currículos Estaduais a partir da BNCC (regime de colaboração) Resolução SE nº 70, de 14 de dezembro de 2018- Institui o Currículo Paulista para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e dá outras providências.

¹¹ Nem todos autores consideram a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, como parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta legislação, que estabeleceu as Políticas Militares para Educação na época, foi posteriormente revogada pela Lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual reformulou e atualizou as diretrizes educacionais no Brasil.

2019	Resolução SE nº 55, de 30 de agosto de 2019- Homologação do Currículo Paulista EI/EF;
2020	Implementação do Currículo Paulista EI/EF; Resolução SE nº 71, de 22 de novembro de 2019- Consulta Pública e Homologação do Currículo Paulista EM
2021-2023	Implementação Progressiva do Currículo Paulista EM

Fonte: Elaborado pela própria autora.

De acordo com o quadro 2 apresentado, o histórico de construção das diretrizes e políticas curriculares para o Ensino Médio no estado de São Paulo é marcado por uma evolução gradual, conforme expresso em diversas legislações e documentos oficiais. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece como princípio fundamental o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que atribui ao Ensino Médio a finalidade de promover o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes:

Artigo 35: O ensino médio tem como finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes Art. 9, Inciso IV: A União incumbir-se-á de estabelecer, [...] competências e diretrizes para [...] o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

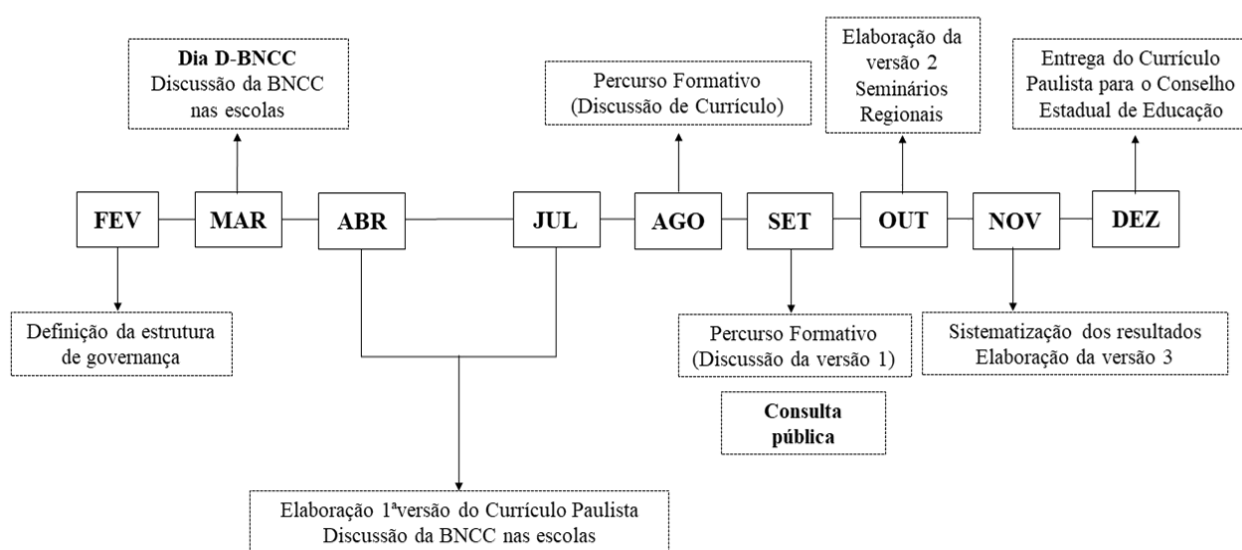
Observa-se uma trajetória desde o princípio voltado para a garantia da igualdade de acesso e permanência na escola, bem como para a definição de competências e diretrizes norteadoras dos currículos. Em consonância com esses preceitos, o Currículo do Estado de São Paulo, homologado em 2008, destaca-se por sua clareza na definição das habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, bem como pela inclusão de conceitos de educação integral.

No âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação de 2014 reforça a necessidade de renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis, visando à universalização progressiva do atendimento escolar. Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases de 2017 estabelece a composição do currículo do Ensino Médio pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, possibilitando diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local. Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2017/2018 (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) reitera a importância da formação geral básica e dos itinerários formativos, garantindo a oferta de aprendizagens essenciais por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Conforme expresso nos documentos (São Paulo, 2017), este conjunto de leis e normativas mencionadas tem como objetivo traçar uma

rota consistente para a elaboração de um currículo educacional que esteja em sintonia com as demandas e desafios atuais no âmbito da educação no estado de São Paulo.

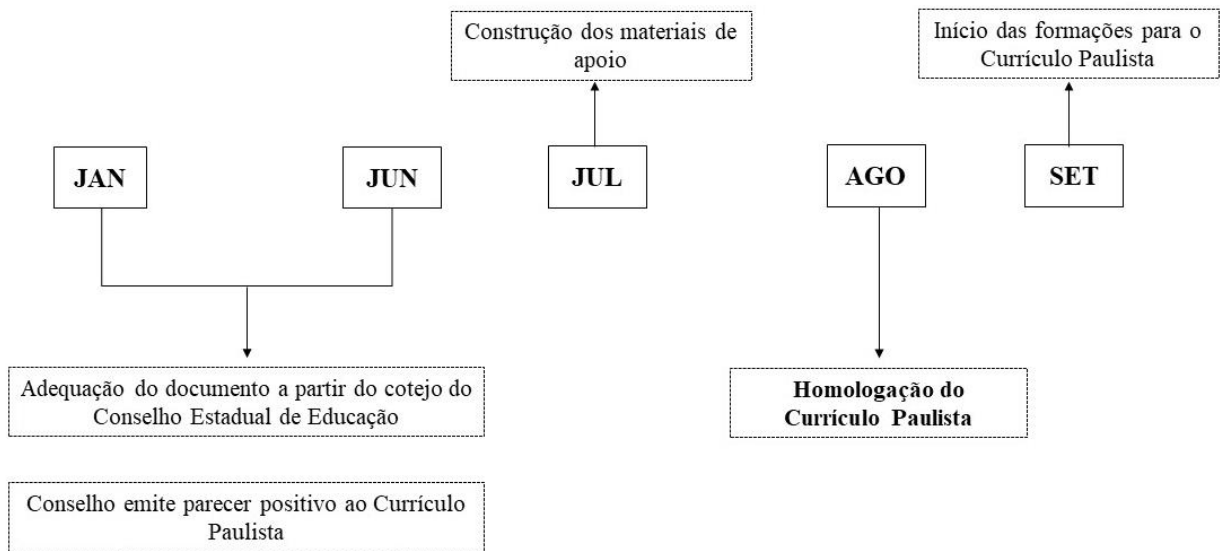
As figuras subsequentes, (1), (2), (3) e (4), delineiam de maneira detalhada os procedimentos do Currículo Paulista, abrangendo o intervalo temporal de 2018, desde a concepção da versão inicial, até o processo gradual de implementação do Currículo Paulista, abarcando os anos de 2021 a 2023.

Figura 1. Linha do Tempo-Currículo Paulista 2018



Fonte: Adaptado de (EFAPE: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>¹²)

¹² Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza"

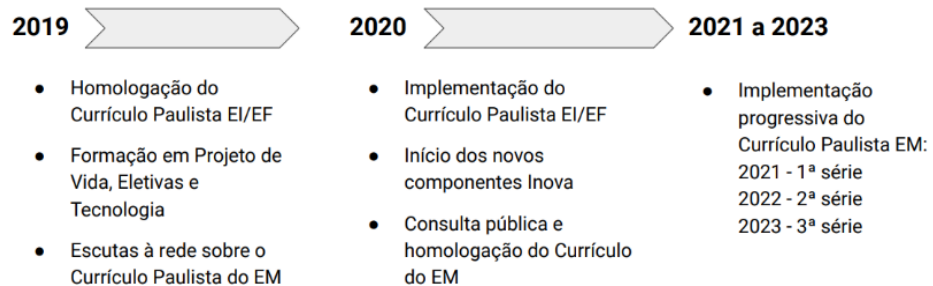
Figura 2. Linha do Tempo-Currículo Paulista 2019

Fonte: Adaptado de (EFAPE: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>)

Figura 3. Panorâma geral de implementação do Currículo Paulista 2019-2023

LEGISLAÇÃO DO EM

Como estamos concretizando isso em São Paulo



Fonte: Adaptado de (EFAPE: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>)

Figura 4. Infográfico sobre as Dúvidas Frequentes do Novo Currículo, com detalhes do Cronograma de Implementação."



Fonte: (EFAPE: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>)

No dia 29 de julho de 2020, em meio à pandemia de Covid-19, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo promulgou o documento que delineia as diretrizes do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), tornando os paulistas pioneiros na implementação das alterações propostas pela Lei do Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), ratificada em fevereiro de 2017, durante a presidência de Michel Temer.

Este currículo (Seduc, 2020) é resultado de um longo processo de articulação e intensificação da ação das fundações e institutos na definição e implementação das políticas educacionais. A Lei Federal nº 13.415/2017 suprime o modelo único de currículo para a etapa do Ensino Médio em favor de um modelo diversificado e adaptável. Assim, esta fase abrange uma formação geral básica, comum a todos os estudantes, com um limite máximo de 1.800

horas, e itinerários formativos, caracterizados por sua diversidade e flexibilidade, com uma exigência mínima de 1.200 horas. É nesse contexto que se inserem as disciplinas Eletivas, foco central deste estudo, que serão detalhadas no tópico subsequente.

Após uma breve análise do percurso curricular do Estado de São Paulo, direcionaremos nossa atenção, primeiramente, ao processo de implementação do Programa PEI, conforme mencionado anteriormente. Esse enfoque permitirá compreender a articulação da disciplina Eletivas no âmbito do Programa Inova Educação, visto que o PEI atua como um precursor deste componente curricular.

A implementação do programa PEI ocorre em meio a uma importante mobilização nacional, refletindo a busca por um novo modelo de gestão escolar que visa aprimorar os resultados educacionais em toda a rede de ensino do Estado de São Paulo. Essa iniciativa é ancorada na intenção de estabelecer um "regime mais atrativo na carreira do magistério", conforme evidenciado pelos documentos oficiais (São Paulo, 2012, p. 06), em que mencionam a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que “Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação”, sendo identificada como justificativa principal para a reformulação curricular.

De acordo com as diretrizes do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2012), a inserção de planos de carreira e remuneração destinados aos professores nesse cenário, objetiva aprimorar a qualidade da educação, visando atrair e manter profissionais qualificados. As instituições de ensino em período integral frequentemente demandam um comprometimento adicional por parte dos docentes, o que inclui a realização de jornadas de trabalho prolongadas e a participação em atividades extracurriculares. Assim, a implementação desses programas pode ser vista como uma iniciativa para reconhecer e recompensar a dedicação e o aumento da carga de trabalho associados ao ensino em um ambiente de período integral, contribuindo, em última análise, para a melhoria geral do sistema educacional.

Nesse contexto, a valorização do corpo docente emerge como um componente essencial não apenas para o êxito do programa, mas também como um investimento fundamental no progresso educacional de longo prazo. De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2012), à luz da proposição da educação em tempo integral no Ensino Médio, percebe-se não apenas uma abordagem estratégica para atender demandas emergentes, ou garantir o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, especialmente, como “possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu pleno desenvolvimento” (Menezes, 2012, p.138).

Este cenário destaca a autonomia do Estado na elaboração de políticas curriculares complementares, que não só atendam às necessidades imediatas, mas estejam voltadas principalmente para responder às demandas sociais.

A partir deste contexto e da análise de experiências nacionais e internacionais, surge o Programa de Ensino Integral (PEI) de São Paulo, como proposta alternativa às necessidades que hoje se apresentam para a educação pública. Foi lançado em 2012 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), e compõe o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011 e realizado com intensa participação da OSCIP - Associação Parceiros da Educação (São Paulo, 2012).

Atualmente, o programa apresenta dois formatos: um com duração de sete horas e outro com nove horas. No primeiro, as escolas disponibilizam dois turnos distintos – das 7h às 14h e das 14h15min às 21h15min. Já no turno único, as aulas ocorrem entre 7h e 16h. Essa abordagem reforça o comprometimento em atender às demandas sociais, visando a flexibilização da oferta educacional com uma variedade de horários. Essa flexibilidade busca proporcionar alternativas que se ajustem às necessidades específicas dos estudantes e da comunidade.

De acordo com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (2012), o PEI foi iniciado em 16 Escolas de Ensino Médio no ano de 2012, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio, e duas (02) escolas de Ensino Fundamental e Médio (São Paulo, 2012). Segundo a lista atualizada do ano de 2023, no estado de São Paulo, o Programa Ensino Integral (PEI) abrange um total de 2.050 escolas distribuídas por 457 municípios. Este número inclui escolas dos diferentes níveis de ensino: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, com a proposta de chegar até 3 mil escolas no estado de SP em 2024 (São Paulo, 2023).

A tabela a seguir demonstra a expansão do programa PEI entre 2018 e 2023, bem como sua previsão para o ano de 2024. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o ano de 2022, havia 264 escolas de Anos Iniciais (1º ao 5ºano), 1.563 de Anos Finais (6º ao 9ºano) e 1.570 de Ensino Médio. A previsão para 2023 era a expansão para 3 mil unidades, num total de 1,4 milhão de vagas, com a adição de 100 novas escolas ainda em 2022 e outras 850 para 2023 (Educação SP) (Deleste Educação SP).

Tabela 1. Panorama Escolas PEI: 2018-2023

Ano (Evolução em 6 anos)	Escolas			
	Nº Municípios	E.F (anos iniciais)	E.F (anos finais)	E.M (ensino médio)
2018	140	-	-	364
2019	308	-	-	1.077
2020	357	-	-	1.464
2021	457	-	-	2.050
2022	457	264	1.563	1.570
2023	457	264	1.563	1.570
2024	Expansão para 3 mil unidades			

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Educação SP) (Deleste Educação SP)

Segundo as diretrizes do Programa Ensino Integral Paulista (São Paulo, 2012), a proposta apropria-se de um discurso para além da valorização da profissão docente e da promoção de uma nova forma de organização escolar na rede de ensino público paulista. Possui como premissa básica o objetivo de ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, sob a perspectiva de que ampliar o tempo de permanência na escola equivale a “criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em suas diferentes dimensões: cognitivas, afetivas e socioculturais” (São Paulo, 2012, p. 08).

Assim, a escola pretendida pelo Programa Ensino Integral, coloca em destaque não somente os conteúdos acadêmicos necessários para a formação cognitiva do estudante, evidencia os conteúdos “socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação” (São Paulo, 2012, p. 09).

Estas reestruturações incorporadas na proposta PEI, reverberam a abordagem delineada nos documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1999), os quais incorporam em suas diretrizes a concepção de competência, no sentido atribuído por Perrenoud (1999). Segundo o autor, a competência vai além do conhecimento teórico, envolvendo a capacidade de agir de maneira eficaz em contextos específicos. Essa capacidade implica não apenas o domínio de conhecimentos científicos, mas também a mobilização de habilidades, atitudes e valores. Sob essa ótica, que também se manifesta no programa PEI, esses princípios acabam exercendo influência direta nas reestruturações em curso, fortalecendo a busca por uma educação integral que vá além da simples transmissão de conhecimentos científicos.

Outro ponto relevante a ser destacado, ao examinar as diretrizes e princípios que fundamentam o surgimento e a implementação da disciplina Eletivas no Programa PEI e, por consequência, as mesmas que orientam sua materialização no programa Inova (São Paulo, 2019), é a constatação de que essas orientações revelam um desencontro com os currículos de formação de professores dos cursos de Licenciatura, os quais adotam uma abordagem disciplinar, sendo necessário adaptá-los para curriculares estabelecidas pelo Estado, as quais visam um ensino baseado em competências e habilidades. Este processo configura-se como um desafio, no qual as diretrizes estatais colidem com os currículos de formação de professores, gerando uma problemática na integração coerente dessas perspectivas.

Em outras palavras, a análise dessas mudanças revela que, frequentemente, essas alterações são concebidas pelas esferas governamentais, demandando, posteriormente, uma adaptação por parte dos cursos de licenciatura e formação de professores. Este processo, por vezes, ocorre de maneira unidirecional, sendo a mudança curricular delineada antes da elaboração ou revisão dos programas de formação docente, invertendo a ordem lógica desejável.

Contudo, a efetiva concretização dessas propostas requer uma conciliação entre as expectativas do programa e a realidade dos currículos de formação de professores, fomentando uma integração coesa que transcenda as fronteiras disciplinares estabelecidas. A consonância desses elementos é importante para assegurar uma mudança curricular de fato alinhada com as necessidades contemporâneas, superando a dicotomia aparente entre Estado e currículo de formação docente.

Torna-se evidente que as alterações propostas no currículo, como o Programa PEI (2012) e Inova Educação (2019), embora se expressem por meio de discursos transformadores em suas propostas e diretrizes, revelam uma estrutura ideológica fundamentada em velhos discursos, agora revestidos com uma nova roupagem. À luz do conceito de interdiscurso de Orlandi (2020), compreendido como “o conjunto de formulações feitas e esquecidas que moldam o que dizemos” (Orlandi, 2020, p. 31), revela-se na inter-relação entre o discurso aparentemente inovador, sugerindo transformações e inovações, e os discursos antigos.

A ideia de que essas mudanças estão "revestidas com uma nova roupagem" ressalta a relação entre o novo e o velho, sugerindo que, embora haja uma aparência de renovação, a base ideológica subjacente é derivada de formulações passadas, que foram, de certa forma, esquecidas ou não explicitamente reconhecidas, evidenciando que a aparente novidade das mudanças curriculares está intrinsecamente ligada às formulações prévias que ainda ecoam nos discursos contemporâneos. Assim, as pretensas inovações, nesse contexto, estão mais

sintonizadas com a exigência de formação direcionada ao mercado de trabalho do que com a integralidade do sujeito.

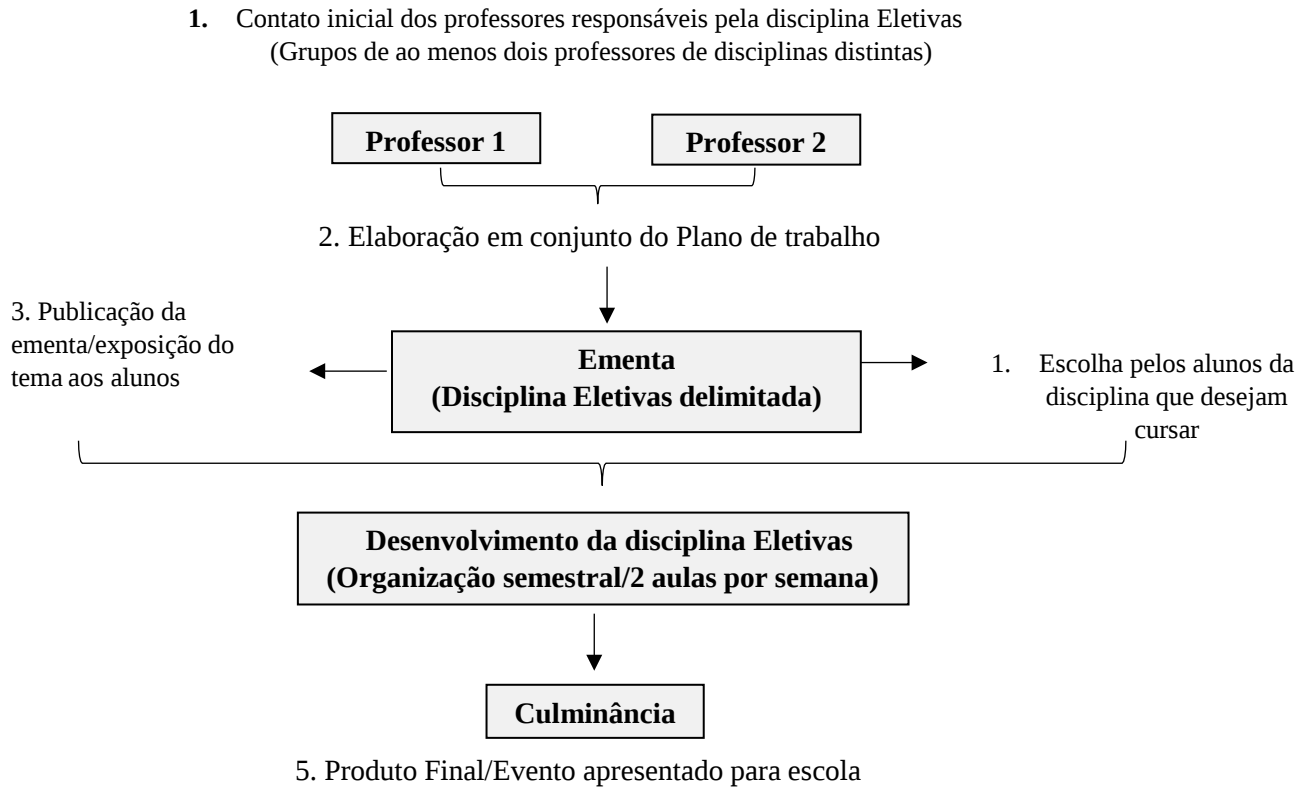
Neste contexto, surgem a disciplina Eletivas, como um dos componentes da parte diversificada do currículo, com a proposta de estimular os próprios alunos a desenvolverem protagonismo e autonomia, ao participarem da “construção do seu próprio currículo, da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar” (São Paulo, 2012, p. 29).

A disciplina Eletivas inserida no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), caracterizada por sua estrutura organizacional semestral, foi concebida e elaborada por grupos compostos por, no mínimo, dois professores provenientes de disciplinas distintas. A seleção do tema é facultada aos docentes, desde que se trate de um assunto relevante, e seja abordado de maneira a aprofundar os conteúdos estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum, e, geralmente em consonância com o Projeto de Vida ¹³ dos alunos.

Para melhor compreensão do processo, a Figura 5, apresentada a seguir, destaca as etapas que compõem a dinâmica de proposição e materialização da disciplina Eletivas no Programa PEI.

¹³ No contexto do novo ensino médio, refere-se ao componente curricular que auxilia os alunos a delinearem o seu conjunto de metas, aspirações e planos individuais para o futuro. A disciplina Eletivas oferece aos alunos oportunidades de explorar interesses pessoais, desenvolver habilidades específicas e alinhar os estudos com as metas delineadas no Projeto de Vida (São Paulo, 2012, p.20).

Figura 5. Etapas do processo de planejamento da disciplina Eletivas no Programa Ensino Integral (PEI)



Fonte: Própria autora

Consoante às orientações do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2012), a disciplina Eletivas foi concebida sob o princípio de fomentar a convivência e promover a troca de experiências, buscando a integração entre alunos de distintos anos/séries. No contexto do Ensino Fundamental, é possível agrupar estudantes do 6º e 7º Anos, bem como do 8º e 9º Anos. Já no Ensino Médio, alunos das três séries (1ª, 2ª e 3ª) podem ser integrados. O propósito dessa organização, segundo as diretrizes do programa (São Paulo, 2012), é assegurar a participação ativa dos estudantes na elaboração do horário escolar, sendo oferecidas simultaneamente para facilitar essa integração.

No Programa Inova Educação (2019), a disciplina Eletivas emerge a partir dessa mesma proposta pedagógica de materialização, apresentando apenas duas modificações: em contraposição ao Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2012), a responsabilidade pela organização da disciplina recai sobre apenas um professor, mas para escolas PEI, o sistema permite associar dois professores, conforme destacado no esquema anterior. Além disso, no Inova Educação, a disciplina não integra a base diversificada do currículo, sendo concebida como um componente curricular independente. Essas nuances traçam a singularidade da abordagem adotada pelo programa Inova Educação em relação à disciplina Eletivas.

Dessa forma, as Eletivas, originalmente integrante como parte diversificada do currículo no Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2012), adquire uma nova configuração no contexto do Programa Inova Educação (2019), marcando uma reformulação curricular que acompanha as transformações mais recentes nas políticas educacionais, buscando responder às possíveis necessidades atuais de alunos e professores. Assim, na seção do capítulo 5, buscamos evidenciar que esse processo de transição não ocorre de forma neutra. Analisaremos como as formações discursivas que sustentam essas reformas são permeadas por ideologias que, ao mesmo tempo, naturalizam certas posições e silenciam outras, influenciando os sentidos produzidos em torno das Eletivas e da autonomia docente.

Capítulo III

3. DISCURSOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE FRENTE ÀS MUDANÇAS CURRICULARES

A busca infindável por um “arquétipo docente”, tem sua trajetória marcada por discursos inseridos em um cenário de disputas, que apesar das contradições, têm como ponto de partida a defesa da profissionalização docente, em torno de uma identidade fixa, que centraliza o(a) professor(a) como agente fundamental nas demandas educacionais e nos processos de transformações sociais.

Pretendemos, neste capítulo, evidenciar os antagonismos que envolvem esta busca por significação, e refletir acerca das possíveis implicações entre os discursos da profissionalização docente, historicamente construídos e materializados nas políticas curriculares de formação de professores, e os discursos que dialogam com o perfil profissional que se espera diante das novas propostas curriculares para o Ensino Médio do estado de São Paulo, especificamente do Programa Inova Educação.

Deste modo, a fim de orientar a discussão apresentada, é importante considerarmos aspectos históricos da formação de professores no Brasil, pois são constituídos e constituidores de certa cultura educacional, o que nos permite compreender a trajetória das abordagens formativas para os professores da educação básica, além de suas relações com as condições de produção das propostas e dinâmicas formativas contemporâneas. Nesse sentido, tratar também de aspectos dessa contemporaneidade em que a educação se insere, e nestas condições, compreender as questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, nos permite observar como tradição e mudança se encontram, se entrelaçam ou se opõem, diferenciando entre as situações que mostram a continuidade de padrões tradicionais e aquelas que indicam mudanças em contextos específicos.

Assim, objetiva-se neste capítulo dialogar com duas formações discursivas sob a ótica da Análise de Discurso: uma que considera o(a) professor(a) sob uma perspectiva política, levando em conta as instâncias políticas que promovem mudanças curriculares e sua materialização; e outra que compreende a classe docente, partindo do pressuposto de que é necessário analisar o currículo de formação dos professores, que muitas vezes se concentra na formação disciplinar e não está alinhado com as propostas da nova abordagem curricular.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não é operar apenas com os significantes profissionalização, profissionalidade, perfil/identidade profissional, embora sejam discutidos mais especificamente nas próximas sessões deste capítulo. Buscamos dialogar, também, com

as condições de produção que envolvem a temática formação de professores, em defesa de uma profissionalização que seja pautada por um ponto de vista que destoa das hegemonias, que se constrói num complexo processo de significação que aqui serão apresentados a partir de suas respectivas trajetórias sócio-históricas.

No âmbito deste texto, importa-nos informar que entendemos os significantes “perfil” e “identidade profissional” dentro de suas singularidades. Apesar de dialogarem entre si, o perfil profissional revela sua indissociabilidade com expectativas exteriores, que geralmente advém da esfera governamental, expresso e materializado nos documentos com a pretensão de definir, previamente, os modos de atuar desses sujeitos.

3.1. Trajetórias e Intersecções: a materialização das Políticas Públicas para a Formação de Professores

No cenário educacional, a profissão docente perpassa diversos caminhos de acordo com Nóvoa (1992): desde a resistência aos sentidos relacionados à vocação e sacerdócio, herança de sua proximidade com a igreja, aos processos de demarcação estatal que conferiam certa autonomia e independência, bem como, contemporaneamente, a uma visão heterogênea que enfatiza sua complexidade (Nóvoa, 1992).

Em seu sentido mais amplo, à docência constituiu-se historicamente enquanto profissão em razão da intervenção do Estado, “que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino” (Nóvoa, 1992, p. 2). Esta transição no domínio da atividade docente propiciou importantes desdobramentos em razão do processo de centralização do ensino e estatização do magistério, processo no qual Nóvoa (1991) chamou de funcionarização da docência¹⁴, uma vez que os docentes se constituíram em um corpo profissional a partir da ação do Estado no que diz respeito à concessão de uma licença ou de uma permissão para ensinar, cuja obtenção se tornou obrigatória. Assim, segundo Nóvoa (1992), a funcionarização da docência refere-se à transformação da profissão docente em um cargo público, regido por normas e regulamentos estatais. Nesse processo, a docência passou a ser entendida como uma função vinculada à administração pública, ressignificando as relações de trabalho e a identidade dos professores.

¹⁴ A estatização do magistério foi mais um passo do processo de profissionalização dos professores. No Brasil e em Portugal, ela ocorreu no bojo das chamadas Reformas Pombalinas de 1759 e 1772 (MENDONÇA; CARDOSO, 2008).

De acordo com Saviani (2009, p.143), a questão da formação de professores remonta ao século XVII, quando Comenius¹⁵ já previa a necessidade de tal formação. O primeiro estabelecimento dedicado à formação docente foi criado por São João Batista de La Salle em 1684, na cidade de Reims, sob a designação de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986). Entretanto, a demanda por uma resposta institucional à formação de professores tornou-se premente somente no século XIX, após a Revolução Francesa, momento em que surgiu o desafio da instrução popular. Esse contexto levou à criação das Escolas Normais¹⁶, que passaram a ser encarregadas da formação de docentes.

No Brasil, a discussão acerca da formação de professores ganha notoriedade após a independência, quando emerge a preocupação com a organização da instrução popular e preparo didático desses profissionais. Saviani (2013) ao analisar tais transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, identifica seis importantes períodos:

- I. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- II. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- III. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- IV. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- V. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- VI. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2013, p.143).

Em relação ao período que inclui o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006), Saviani (2009, p. 148) faz uma importante reflexão às condições de produção da época. O autor destaca que nesse contexto, havia uma grande expectativa entre os educadores de que, com o fim do regime militar, a problemática relacionada à formação docente no Brasil seria finalmente solucionada. Contudo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, após um longo

¹⁵ Comenius (1592-1670) foi um educador tcheco considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, defendendo a educação universal e uma aprendizagem mais natural. Sua obra *Didactica Magna* enfatiza um currículo que aborde as diversas etapas do desenvolvimento humano de forma integrada (Saviani, 2009);

¹⁶ Segundo Saviani (2008, p. 51), as Escolas Normais se tornaram "instituições voltadas à preparação de professores para o ensino elementar", com o objetivo de "difundir os princípios pedagógicos e as práticas educativas necessários para garantir a eficácia do ensino nas escolas populares".

processo de elaboração e debates, não correspondeu plenamente a essas expectativas. De acordo com Gatti (2010, p.1357), foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, com a definição de um período de transição para a efetiva implementação dessas mudanças.

A LDB, ao introduzir como alternativas aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizou uma política educacional que, segundo Saviani (2008, p. 218-221), promoveu um padrão de formação reduzido. Esses institutos, concebidos como instituições de ensino superior de segunda categoria, propiciavam uma formação mais rápida e de menor custo, com cursos de curta duração, o que comprometeu a qualidade da formação docente. Essas características não passaram despercebidas às novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, homologadas em abril de 2006, que refletiram essas tendências de simplificação na formação de professores, perpetuando os desafios relacionados à qualidade e à profundidade da formação inicial docente. Assim, “é no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio), em cursos regulares e específicos” (Gatti, 2010, p. 1356).

Como síntese desse breve panorama histórico, Saviani (2009, p.148) observa que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas alterações no processo de formação docente indicam um quadro marcado pela descontinuidade, ainda que sem rupturas significativas. Além disso, o autor complementa que a temática pedagógica, inicialmente ausente, foi sendo gradualmente incorporada até assumir prioridade nas tentativas de reformas educacionais da década de 1930. Contudo, conforme observado por Saviani (2009, p. 148), até então, não se alcançou uma solução plenamente satisfatória para a questão da formação docente no Brasil. Sua reflexão destaca uma crítica às políticas formativas de professores, sublinhando a precariedade e a inconsistência das mesmas ao longo de seis períodos históricos citados anteriormente. Essa constatação provoca a reflexão sobre os desafios que perpassam a formação docente e a efetividade das políticas educacionais implementadas no país.

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, p.148).

A reflexão de Gatti e Barreto (2019, p. 31) reforça essa perspectiva de Saviani (2009), ao sintetizarem a trajetória da formação docente no Brasil, as autoras destacam que as políticas

educacionais, especialmente as voltadas para a formação de professores, têm se caracterizado por uma abordagem fragmentada, “respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento” (Gatti e Barreto, 2019, p.31).

Embora a problemática envolvendo a formação docente tenha se delineado a partir do século XIX, isso não implica que a discussão tenha surgido apenas nesse período. Segundo Saviani (2009), antes disso, já existiam instituições educacionais, como as universidades estabelecidas desde o século XI e os colégios de humanidades que se proliferaram a partir do século XVII. Nessas instituições, havia professores que, sem dúvida, necessitavam de algum tipo de formação. No entanto, até aquele momento, predominava o princípio do "aprender fazendo", característico das corporações de ofício (Santoni Rugiu, 1998).

As universidades, segundo Saviani (2009), enquanto instituições voltadas para as chamadas "artes liberais" ou intelectuais, diferenciavam-se das "artes mecânicas" ou manuais, e eram responsáveis pela formação dos professores das instituições de ensino inferior¹⁷, ao fornecer os conhecimentos que esses educadores deveriam transmitir. No entanto, com a crescente necessidade de universalizar a educação básica a partir do século XIX, iniciou-se a organização dos sistemas nacionais de ensino. Esses sistemas foram concebidos como um conjunto amplo, composto por um grande número de escolas padronizadas, que enfrentaram o desafio de formar professores também em larga escala, para atuarem nessas instituições. “E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários” (Saviani 2009, p. 148). Nesse contexto, foram delineados dois modelos de formação de professores:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (Saviani 2009, p. 148).

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs). Nos anos seguintes, o Conselho Nacional de Educação passou a aprovar

¹⁷ Segundo Dermeval Saviani (2009), as "escolas inferiores" referem-se a instituições educacionais voltadas para os níveis mais básicos de ensino. As escolas inferiores eram aquelas que ministravam os saberes elementares e formavam o que hoje chamamos de professores para os níveis iniciais da educação, como a educação básica ou fundamental.

as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de licenciatura.. De acordo com Gatti (2010), ainda que tenham ocorrido ajustes parciais em decorrência das novas diretrizes, observava-se nas licenciaturas destinadas aos professores especialistas a predominância da concepção histórica de uma formação centrada na área disciplinar específica, reservando-se um espaço limitado para a formação pedagógica. Gatti e Barreto (2019, p.31), também ressaltam essa dificuldade recorrente no estabelecimento de um equilíbrio curricular entre os conhecimentos específicos da área de atuação docente e os conhecimentos pedagógicos voltados para práticas educativas no contexto da educação básica. Essa fragmentação e o desequilíbrio curricular, segundo as autoras, revelam os desafios de construir uma formação docente mais consistente e alinhada às necessidades reais da educação básica.

Para Saviani (2009), atualmente, o que realmente está em jogo não é a possível falta de atenção das universidades à problemática que envolve a formação de professores, mas sim a disputa entre os dois modelos de formação diferentes. “De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar” (Saviani 2009, p. 148). Nesse caso, acredita-se que a preparação pedagógica e didática ocorrerá naturalmente a partir do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo desenvolvida na própria prática de ensino ou por meio de treinamentos durante o trabalho. Para o autor, em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. No entanto, de acordo com Saviani (2009), esse modelo contrasta com a visão de que a formação de professores só é plena quando inclui uma preparação pedagógico-didática adequada.

Com base nas considerações anteriores, de acordo com o modelo cultural-cognitivo, a formação do(a) professor(a) nessa perspectiva ignora toda a complexidade do ato educativo e a necessidade de habilidades pedagógicas que de fato valorizem e viabilizem a totalidade no processo de mediação do conhecimento. A crença de que a formação pedagógica ocorre espontaneamente ou somente por meio da materialização da função docente na prática, remete a uma visão reducionista da formação, que desconsidera a dinamicidade e especificidades do contexto escolar e a pluralidade envolvendo a realidade dos alunos.

Em contraste a esse modelo, surge assim a necessidade de articular o modelo pedagógico-didático na formação dos professores. De acordo com Gatti (2010), a partir desse cenário no contexto educacional, observa-se uma crescente preocupação em promover uma formação docente que vá além da especificidade do conteúdo disciplinar, que seja capaz também de propiciar a preparação necessária para enfrentar os desafios e demandas do ensino

na contemporaneidade. Dessa forma, além de uma fundamentação teórica consistente na formação voltada para os conhecimentos específicos, a instituição formadora deve, de maneira sistematizada, assegurar essa preparação por meio da estruturação curricular. Sem esse aspecto, segundo a autora, a formação dos professores não pode ser vista como plenamente efetiva.

Entretanto, Gatti (2010) ressalta que adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação formação disciplinar/formação para a docência, “na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX” (Gatti, 2010, p.1357).

Essa análise ganha relevância quando se observa o contexto do final dos anos 1970, período em que emergem novas demandas sociais e uma crescente conscientização sobre a necessidade de reformular o sistema educacional. O processo de redemocratização do país impulsiona uma série de lutas pela universalização e qualificação do ensino, destacando a exclusão escolar de grandes segmentos da população. Autores como Rosenberg (1983), Barretto (1983) e Campos (1986) assinalam que essa conjuntura foi marcada por disputas em torno da educação escolar, visando seu crescimento e a inclusão de uma parcela da população historicamente marginalizada. Esses movimentos sociais configuraram uma nova fase de disputas e reivindicações por uma educação que fosse ao mesmo tempo acessível e de qualidade, contribuindo para a reconfiguração das políticas educacionais e suas diretrizes para a formação de professores.

Historicamente, as reformulações nos documentos que orientam a formação de professores no Brasil refletem essa tentativa de promover o atendimento à demanda da formação para docência, buscando articular as reestruturações políticas, pedagógicas e sociais. Dentre as principais modificações, destacam-se as aprovações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que almejam sincronizar a formação docente às novas diretrizes, estabelecendo uma formação com bases mais sólidas e articulada às necessidades do século XXI. A seguir, o quadro (3), apresenta as principais reestruturações e diretrizes que marcaram esse período.

Quadro 3. Cronologia das reestruturações das DCNs na Formação de Professores.

Ano	Evento	Descrição
2001	Criação das DCNs para a Educação Básica Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
2002	Promulgação das DCNs para a Formação de Professores Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
2006	Homologação das DCNs para o curso de Pedagogia Resolução n. 1, de 15/05/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2015	Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Formação de Professores)	Articulação mais explícita entre a teoria e a prática na formação docente - e também aumento do tempo mínimo de duração dos cursos para 3.200 horas, a serem integralizadas em 4 anos.
2019	A BNC-Formação foi instituída por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2022	Implementação das DCNs em consonância com a BNCC	Garantir que a formação de professores esteja alinhada com as diretrizes e objetivos da BNCC, promovendo a articulação entre os conteúdos curriculares e as competências necessárias para o exercício da docência no contexto contemporâneo.
2024	Parecer CNE/CP nº 4/2024	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura).

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Entre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores, evidenciadas no quadro 4, ressaltamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – Resolução CNE/CP nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), substituindo a anterior Resolução CNE/CP nº 2/2002.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014, p. 31).

Assim, em 2015, as DCNs foram atualizadas com o objetivo de integrar, além da formação e das condições materiais de trabalho, uma atenção especial às necessidades formativas que emergem do contexto de atuação do professor e de sua prática pedagógica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 aponta em sentido desejável - especialmente ao trazer uma articulação mais explícita entre a teoria e a prática na formação docente - e também aumentou o tempo mínimo de duração dos cursos para 3.200 horas, a serem integralizadas em 4 anos. No entanto, o texto traz pouca clareza sobre como os cursos devem ser efetivamente estruturados e não induz a mudanças importantes nos instrumentos de avaliação e regulação dos cursos. Além disso, o último documento foi produzido antes da homologação da Base Nacional Comum Curricular, exigindo, portanto, revisão e atualização para que a formação inicial dos professores passasse a contemplar a BNCC de maneira explícita e intencional (Todos pela Educação, 2024, p. 3).

Esse novo enfoque, de acordo com Gatti (2010), estabeleceu um esforço conjunto para consolidar um perfil de professor(a) que valorizasse a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de capacitar professores para atuar de forma crítica, como pode ser observado no artigo 16, parágrafo único, especialmente nos itens I e III, conforme citado:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil. MEC. CNE, 2015b, p. 14).

Outro marco importante na formação de professores foi a aprovação da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) em 2019, que consolidou diretrizes com base na BNCC, objetivando assegurar que os cursos de licenciatura sejam estruturados para preparar os futuros docentes a desenvolver as competências e habilidades demandadas pelos currículos da Educação Básica.

Conforme a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC-Formação é dividida em competências gerais, que todos os professores devem desenvolver, e competências específicas para cada etapa e modalidade de ensino. Essa abordagem integra a dimensão prática ao desenvolvimento de conhecimentos teóricos, incluindo a realização de estágios supervisionados com carga horária ampliada.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019, Art. 2).

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, Art. 4).

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas direcionadas à formação inicial e continuada de professores. A meta 16 destaca a formação continuada como um direito dos docentes e uma responsabilidade do Estado, vinculado ao desenvolvimento da carreira docente.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 32).

Embora o PNE tenha enfrentado desafios em sua implementação, ele estabelece orientações importantes no cenário educacional, com o objetivo de aperfeiçoamento contínuo dos educadores. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) emergiu como iniciativa de formação continuada focadas em melhorar a qualidade do ensino.

Por fim, os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 aceleraram a incorporação de tecnologias digitais nos processos formativos. Documentos recentes passaram a priorizar a

necessidade de preparar os professores para o ensino híbrido, o uso de plataformas digitais e a educação a distância. Entre os documentos que merecem destaque, a Resolução CNE/CP nº 2/2020 apresenta diretrizes específicas para a reorganização curricular no contexto da pandemia, promovendo o uso de metodologias híbridas como estratégia central de ensino. Adicionalmente, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 sublinha a relevância do ensino remoto e híbrido tanto durante a pandemia quanto no período pós-pandêmico. Esse parecer recomenda que instituições de ensino, em todos os níveis, adotem práticas inovadoras e flexíveis por meio do uso de tecnologias digitais, com o objetivo de personalizar o processo de aprendizagem e fornecer suporte adequado aos estudantes.

A noção de "Escola Conectada" também é destacada, defendendo a implementação estratégica de tecnologias digitais como parte integrante do currículo e das práticas pedagógicas. Além dessas inovações tecnológicas, as reestruturações mais recentes têm incorporado novas demandas pedagógicas, como o desenvolvimento de competências socioemocionais e a preparação dos alunos para um mercado de trabalho em constante evolução, refletindo a necessidade de adequar a formação docente a essas novas exigências educacionais e sociais. Nesse cenário, a proposta do Programa Inova Educação (2020), implementada no estado de São Paulo, surge como um exemplo dessas mudanças.

A partir desse panorama apresentado, observa-se que desde os anos 2000, a formação de professores no Brasil tem se transformado para responder às novas demandas sociais e educacionais. A padronização e as exigências trazidas pela BNCC, a criação da BNC-Formação, o foco em competências socioemocionais, e a maior articulação entre teoria e prática docente são algumas das mudanças mais recentes. E ainda sim, as pesquisas continuam a apontar para a necessidade de uma formação que equilibre melhor os desafios práticos da sala de aula com o conhecimento teórico, além de se adequar às transformações tecnológicas e sociais do século XXI.

Considerando os apontamentos anteriores, cabe ressaltar que formação de professores e oferta de escolarização básica são fatos relacionados, “mas essa relação tem dissonâncias e desencontros constatáveis” (Gatti e Barreto, 2019, p.20). A trajetória histórica da educação inicial escolar no Brasil revela que sua expansão foi gradual, atendendo, por um longo período, apenas uma parcela mínima da população brasileira. Este fenômeno, segundo Gatti e Barreto (2019), é particularmente perceptível em relação ao crescimento demográfico e à dispersão da população pelo interior do país, que demandava uma maior abrangência nas ofertas educacionais. Essa realidade evidencia as desigualdades educacionais que marcaram a formação do sistema escolar brasileiro ao longo do tempo.

Dessa forma, a situação social que vivenciamos atualmente não pode ser ignorada ao se considerar a educação das novas gerações, articulada à formação de professores: ‘seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/ inovações’ (Gatti e Barreto, 2019, p.16). De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas. Ou seja, problematizar a partir de pontos de referência é fundamental para compreender e agir conscientemente (Gatti e Barreto, 2019, p.16)

Ximenes e Melo (2022), ao analisarem os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), trazem importantes reflexões sobre como a educação e a formação docente têm sido estruturadas a partir de um ideário estruturado pelo mercado, orientado por princípios administrativos e empresariais. As autoras também discutem a padronização do currículo e do trabalho docente, inseridos na lógica do capital, das políticas neoliberais e da configuração de um Estado mínimo.

De acordo com Ximenes e Melo (2022, p. 745) as DCN (Resolução CNE/CP nº 02/2015) constituem um avanço significativo para o campo educacional, primeiramente, por terem sido elaboradas de maneira democrática, refletindo as vozes das comunidades acadêmicas, escolares e entidades educacionais, que detêm representatividade política e civil. Em segundo lugar, essas iniciativas sinalizam uma maior organicidade nos projetos formativos, promovendo uma integração mais coesa entre teoria e prática.

Ao contemplarem as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional, considerando uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Brasil. MEC. CNE, 2015b).

Contudo, a partir de 2016, com a ascensão de governos conservadores, segundo Ximenes e Melo (2022), observou-se um marco significativo no rompimento com a legalidade democrática no Brasil. Isso se manifestou pela implementação de novas políticas, programas e ações governamentais que resultaram em rupturas e retrocessos nas políticas sociais e

educacionais, além de comprometer conquistas históricas no campo educacional. Retomando a discussão sobre a noção de competências, observa-se que a implementação de medidas imediatistas, desconectadas de um planejamento fundamentado em marcos de referência e diagnósticos adequados, priorizou um conjunto restrito de conteúdos e objetivos. Essa abordagem carece de um suporte referencial que delineie de forma clara o projeto de nação e as diretrizes educacionais almejadas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se consolidado como o eixo central das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), influenciando diretamente as diretrizes da educação infantil e da formação de professores.

Com isso, além do retorno à falaciosa retórica da incompetência dos professores e das instituições formativas, reforça-se a concepção reformista de gestão do Estado pautada pelo modelo gerencialista e pelas políticas de *accountability*¹⁸, buscando a descentralização/(des)responsabilização do Estado. Sob o cunho de autonomia e democracia aos entes federados, bem como o retorno à concepção de formação baseada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico (Ximenes e Melo, 2022, p.748)

Essa tendência se alinha com as exigências do Programa Inova Educação (2020), que, embora busque modernizar o currículo, também pode perpetuar a ideia de que a efetividade da educação se resume a resultados mensuráveis e competências específicas, ignorando a complexidade da formação docente.

Assim, ao refletirmos sobre a breve trajetória histórica aqui apresentada, a formação de professores emerge como elemento essencial na luta pela garantia do direito humano à educação de qualidade para todos. Entretanto, a valorização e a construção da profissão docente estão diretamente articuladas com políticas que contemplam a formação, as condições de trabalho, o desenvolvimento da carreira e a remuneração dos educadores. Dessa forma, O debate acerca dos impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e na atuação docente pode indicar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente, para “os (des)caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola” (Ximenes e Melo, 2022, p.748).

¹⁸ referem-se a um conjunto de práticas e mecanismos que visam garantir a responsabilidade e a transparência nas ações de instituições públicas e privadas, especialmente no setor educacional. O termo engloba a ideia de que os gestores e educadores devem ser responsáveis pelos resultados de suas ações e decisões, principalmente no que tange à melhoria da qualidade da educação.

Sob essa perspectiva, abordar a formação e a atuação dos docentes em meio a relações de conflitos, resistências e conciliações com as políticas públicas educacionais torna-se uma tarefa tanto necessária quanto desafiadora. Concordamos com Freitas e Molina (2020) ao ressaltarem que a manifestação política deve ser compreendida como um fenômeno dinâmico, que expressa suas reestruturações com base em determinadas condições de produção e representa intencionalidades de uma sociedade em relação ao projeto social, que se materializa por meio das ações do Estado, ou até mesmo pela falta delas. Além disso, cabe reforçar, que o processo de elaboração e implementação de políticas voltadas para formação de professores não é linear. O documento final resulta de um entrelaçamento de efeitos de sentidos, não podendo, portanto, ser interpretado isoladamente, uma vez que não abrange a complexidade das relações que o originaram.

Parafraseando Ximenes e Melo (2022), observa-se que no campo das contradições das políticas educacionais, a partir dos pressupostos apresentados, emergem dois projetos em confronto, especialmente no que se refere à formação de professores: de um lado, a defesa de concepções progressistas e crítico-emancipadoras; de outro, o fortalecimento de visões conservadoras e alienantes sobre a educação. Este contexto paradoxal, caracterizado por investimentos de organizações internacionais na educação brasileira e pela precarização e desqualificação do trabalho docente, é o cenário em que se analisam as concepções que orientam a formação de professores, fundamentadas nas noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade.

Assim, “o que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares” (Gatti e Barreto, 2019, p.32). As autoras destacam que essa situação se agrava pela inobservância por parte de gestores e legisladores, que frequentemente tomam decisões fundamentadas em idealismos variados e voluntarismos particularistas. Essas abordagens, por sua vez, revelam-se abstratas e apresentam uma aderência insuficiente às culturas sociais que caracterizam a sociedade brasileira, suas variações e dificuldades. Essa situação é ainda mais agravada pelo contexto em que persiste uma perspectiva dominante, marcada por heranças colonialistas, autoritárias e elitista.

3.2. Entre Discursos e Práticas: A (Re)Construção da Profissionalização, Profissionalidade e Identidade Docente perante às Mudanças Curriculares

Esta seção tem como objetivo explorar os efeitos de sentido que, ao longo da história, atravessam os conceitos de "profissionalização" e "profissionalidade", (re)construídos à luz das transformações discursivas que influenciam continuamente as identidades profissionais no contexto das mudanças curriculares.

Considerando o exposto na seção anterior, observamos que, atualmente, a crescente complexidade dos desafios enfrentados em relação ao aprendizado escolar em nossa sociedade tem gerado uma preocupação crescente com as licenciaturas. Essa inquietação amplia-se tanto às estruturas institucionais que sustentam essas formações quanto aos currículos e conteúdos formativos que são oferecidos. É importante relembrar que essa preocupação não implica atribuir exclusivamente ao professor e à sua formação a responsabilidade pelo desempenho atual das redes de ensino. Na verdade, segundo Gatti (2010), diversos fatores interagem e contribuem para essa condição de produção:

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p.1359).

Nessa perspectiva, a profissionalização docente é um fenômeno complexo que se constrói ao longo do tempo, influenciado por contextos históricos e sociais que influenciam a identidade e o papel do professor na sociedade. Anteriormente as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente buscavam compreender a atividade docente, mas, de acordo com Gorzoni e Davis (2017), com resultados poucos satisfatórios. Nessa direção, o conceito de "profissionalidade docente" surgiu com o intuito de ampliar a compreensão sobre a formação e o exercício da docência, articulando-o ao termo "profissionalização".

Ao investigar a especificidade da profissão docente, Pançardes (2010) identificou divergência entre os estudiosos sobre os aspectos que envolvem o conceito de "profissionalidade". A autora constatou, em sua análise de artigos, uma variação considerável no uso dos termos "profissionalidade", "profissionalização" e "identidade profissional", que foram empregados ora como sinônimos, ora de maneira ambígua, dificultando a compreensão por parte do leitor. Assim, mediante essa observação, importa-nos trazer à discussão

primeiramente as noções “profissionalização” e “profissionalidade” a partir de pressupostos teóricos que balizam nossa análise voltada para a formação de professores realizada neste estudo.

De acordo com Gatii (2010), ambos os conceitos, (profissionalização e profissionalidade) têm sua origem na palavra “profissão”. O termo profissão refere-se a uma construção social. “É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (Slomski, 2007, p.2)

As discussões em torno do termo “profissionalização”, foram objeto de investigação na sociologia, na qual buscavam compreender as formas de estruturação social dos distintos grupos profissionais, com o objetivo de identificar os mecanismos pelos quais esses grupos alcançam ou mantêm um certo status social. Sob a ótica histórica, de acordo com Alves (2018), o conceito de profissionalização possui como princípio a legitimação de um conhecimento especializado, representando o processo pelo qual ocupações classificadas como “semiprofissões” gradualmente incorporam os critérios e atributos que caracterizam uma profissão plenamente desenvolvida.

Conforme destacado por Shiroma (2003), o conceito de profissionalização baseia-se em dois pilares fundamentais. O primeiro refere-se à obtenção de determinados atributos institucionais e à conquista de um status de profissão, o que é alcançado por meio do reforço das fronteiras que distinguem essa atividade de outras ocupações, resultando no aumento das credenciais necessárias para seu exercício. O segundo pilar está associado à melhoria da qualidade dos serviços prestados, alcançada através do desenvolvimento contínuo das habilidades e do conhecimento técnico dos profissionais envolvidos (Shiroma, 2003, p. 61).

Tardif (2002) também direciona para essa perspectiva. Para o autor, o discurso da profissionalização docente também é permeado por questões de reconhecimento e status social. Segundo Tardif (2002), a profissionalização é marcada por lutas e negociações que buscam a autonomia do docente, assim como a legitimação de sua atuação dentro do espaço escolar. O reconhecimento social da profissão docente é visto como aspecto centralizador para a construção da identidade do professor, que muitas vezes enfrenta estigmas e desafios impostos por uma visão reducionista de sua função. Assim, a profissionalização, para o autor, não se limita a um processo de formação acadêmica, mas envolve a apropriação de um conjunto de saberes fundamentais para a prática pedagógica, os quais englobam dimensões teóricas,

técnicas e práticas, sendo eles: “1-*Saberes da formação profissional*, que são baseados nas ciências e na erudição, transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada; 2- *Saberes Disciplinares*, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.); 3- *Saberes Curriculares*, conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes; 4-*Saberes Experienciais*, são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão (Tardif, 2002, p.36-38). Além disso, para o autor, a profissionalização está relacionada às políticas educacionais e às reformas curriculares, que estabelecem as diretrizes para a formação de professores. Nóvoa (2017) também contribui para essa discussão ao afirmar que a construção da profissão docente se deu em resposta a mudanças sociais que exigiram uma nova configuração do trabalho educativo. A partir do século XIX, com a consolidação do sistema educacional, a figura do professor começou a ser ressignificada, passando de um papel de mero transmissor de conhecimento para um profissional com competências específicas, capaz de mediar e construir saberes.

Gauthier (2004), por sua vez, propõe uma abordagem para a profissionalização docente também centrada na legitimidade do saber pedagógico, um processo que se concretiza por meio dos "saberes da ação pedagógica". Segundo o autor, a profissionalização do ensino está diretamente vinculada à explicitação dos saberes docentes, visto que constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. “Na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum” (Gauthier et al, 2006, p.34).

Segundo Gauthier (2006), esses saberes podem ser compreendidos como um “reservatório” de conhecimentos ao qual o professor recorre para atender às demandas específicas de sua prática diária. Essa visão é exposta no estudo “*Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*” (Gauthier et al., 2006), que defende que a prática docente é sustentada por diferentes tipos de saberes, que podem ser categorizados da seguinte forma: *Saberes disciplinares*: Referentes ao conteúdo da disciplina ensinada, ou seja, ao domínio da matéria; *Saberes curriculares*: Relacionados ao entendimento do programa educacional e à estrutura curricular, compreendendo a organização do conhecimento a ser transmitido; *Saberes das ciências da educação e da tradição pedagógica*: Dizem respeito à

aplicação das teorias e práticas pedagógicas, informando o uso de métodos e estratégias de ensino; *Saberes experienciais e da ação pedagógica*: envolvem o repertório de conhecimentos práticos adquiridos ao longo da experiência profissional do docente, validado pela prática coletiva e pelo contexto específico em que o ensino ocorre (Gauthier et al, 2006, p. 29). Assim, semelhante à Tardif (2002), a concepção de Gauthier sobre profissionalização docente está fundamentada em uma construção coletiva, na qual a valorização e o reconhecimento dos saberes práticos e teóricos exercem função central..

Diante do exposto, a profissionalização é entendida enquanto processo formal de qualificação e regulamentação da docência, ou seja, aos mecanismos pelos quais os professores são preparados e reconhecidos como profissionais na sociedade. Esse processo envolve a formação inicial em instituições de ensino, a formação continuada, a certificação, o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas, bem como a inserção dos professores em um contexto institucional e normativo. Em suma, um processo externo, institucionalizado, regulado por políticas, diretrizes, normas e estruturas educacionais.

Essas reflexões nos remetem ao conceito de profissionalidade docente. Segundo Ambrosetti e Almeida (2009), esse conceito emergiu nas pesquisas sobre a docência a partir dos anos 1990. Gorzoni e Davis (2017) apontam que, no cenário atual, a noção de profissionalidade docente se encontra em um processo contínuo de desenvolvimento, pois, a profissionalidade, busca integrar não apenas os aspectos formais da profissionalização, mas também as dimensões práticas que caracterizam a atuação docente, conferindo uma visão holística da profissão.

Conforme destacado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), compreendemos que a profissionalidade pode ser definida como o conjunto de características inerentes a uma profissão, que englobam a sistematização dos conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício. Nesse sentido, a profissionalização docente envolve a conquista de um espaço autônomo, característico da profissionalidade, cujo valor é amplamente reconhecido pela sociedade. Essas conceituações afastam-se das ideias que vinculam o professor ao papel de missionário, improvisador, artesão ou técnico meramente operacional, e avançam para uma visão de um profissional plenamente capacitado para enfrentar problemas complexos e dinâmicos. Esse profissional é apto a desenvolver soluções de maneira reflexiva, utilizando seus recursos cognitivos e emocionais de forma integrada. Como enfatizam os autores mencionados: “A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias” (Nuñez e Gauthier, 2003, p. 61).

Sacristán (1995) sustenta que a profissionalidade docente é definida por uma relação dialética entre profissionalização e profissionalismo, sendo sua função central a aplicação de princípios gerais a situações concretas da prática docente. Para o autor, a profissionalidade se apoia tanto em saberes quanto em um pensamento pragmático, considerando ainda as condições psicológicas e culturais dos professores. Nesse sentido, Roldão (2005, 2008) reforça essa visão ao incluir a construção social da profissão como parte do conceito de profissionalidade, destacando quatro descritores fundamentais: *1-a especificidade da função; 2-o saber especializado; 3-o poder de decisão; 4-o pertencimento a um corpo coletivo.*

Por sua vez, Contreras (2012) complementa essa análise, propondo três dimensões para a profissionalidade: *1-obrigação moral; 2- compromisso com a comunidade; 3- competência profissional.* Segundo o autor, a competência profissional refere-se ao domínio de conhecimentos, habilidades, técnicas, bem como à capacidade de análise e reflexão crítica, evidenciando a forma como o docente concebe e vivencia, na prática, o exercício de sua profissão. Assim, a profissionalidade docente é uma construção complexa que envolve não apenas aspectos técnicos, mas também valores éticos e sociais que orientam a prática educacional.

A partir dos aportes teóricos apresentados, buscamos demonstrar a relevância da historicidade e a multiplicidade de fatores que influenciam os discursos sobre a profissionalização e profissionalidade docente. O reconhecimento da complexidade envolvendo as condições de produção nesse processo, nos permitirá compreender como os professores do Programa Inova Educação (2020) negociam e constroem seus saberes e práticas em um contexto marcado por constantes reestruturações curriculares e reformas educacionais, onde a profissionalização e profissionalidade docente assumem o pilar estruturante na busca pela valorização e legitimação da profissão docente.

3.3. Entre a Paráfrase e a Polissemia: Os Desafios e Demandas da Formação Inicial e Continuada

Essa seção explora a ideia de que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, se encontra em um constante jogo entre repetição (paráfrase) e transformação (polissemia). O distanciamento e o descompasso entre o que é ensinado na formação e o que é exigido na prática cotidiana revelam esse embate entre um discurso que se estabiliza e outro que se abre a novos efeitos de sentido e adaptações.

Saviani (2009) aponta que a formação de professores enfrenta diversos dilemas, com ênfase particular em um que emerge dos dois modelos de formação docente discutidos. O autor define um dilema como uma "situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis" (Saviani, 2009, p.149) e aplica essa definição ao contexto da formação docente, que se divide entre um modelo focado em conteúdos culturais-cognitivos e outro que prioriza aspectos pedagógico-didáticos.

Para o autor, esses dois aspectos, conteúdos de conhecimento e procedimentos didático-pedagógicos, deveriam integrar o processo formativo, mas a questão que se coloca é como articulá-los de forma adequada. A ênfase no conhecimento como base dos currículos escolares tende a favorecer o modelo de conteúdos, o que sugere que a formação de professores seja organizada em institutos ou faculdades específicas. Por outro lado, se a abordagem inicial for pedagógica-didática, os cursos tendem a ser oferecidos nas faculdades de educação.

Saviani destaca que, desde o movimento de reforma dos cursos de Pedagogia e licenciatura nos anos 1980, ambas as abordagens têm se mostrado problemáticas, perpetuando a situação complexa. Ele sugere que a raiz desse dilema está na dissociação entre forma e conteúdo, aspectos que deveriam ser indissociáveis na função docente. Os alunos que vivenciaram a unidade desses aspectos na educação básica, ao entrarem no ensino superior, frequentemente se veem autorizados a se especializar em apenas um deles. Assim, “os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes (Saviani, 2009, p.150).

Consequentemente, as faculdades de Educação acabam reunindo especialistas em formas que se distanciam dos conteúdos, enquanto os institutos que tratam das disciplinas curriculares concentram-se apenas nos conteúdos sem as formas adequadas para sua transmissão. Portanto, para o autor, a dissociação entre forma e conteúdo é a origem do dilema, resultando em modelos que não oferecem saídas satisfatórias para a formação docente.

Esse dilema revela um panorama mais amplo, onde as dificuldades em formar professores qualificados para atender às demandas da população escolarizável persistem. A falta de uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história (Gatti e Bernadete, 2019, p.20).

Nesse contexto, as reestruturações curriculares que têm ocorrido nas escolas frequentemente colocam os professores em situações de grande estresse e insegurança. Muitas vezes, esses educadores sentem que suas formações não os prepararam adequadamente para enfrentar os novos desafios trazidos pelas eletivas e outras modalidades de ensino. A sensação de insuficiência formativa é exacerbada pela falta de um suporte contínuo, evidenciando uma lacuna entre o que as universidades oferecem e o que as escolas demandam. Nessa perspectiva, Gatti e Bernadete (2019) enfatizam que “a formação inicial dos professores deve ser um processo contínuo, que dialogue com as práticas escolares e com as necessidades do contexto educativo”, apontando que essa desconexão contribui para a insegurança dos docentes ao lidarem com as exigências curriculares contemporâneas.

Diante desse cenário, Tardif e Lessard (2008, p.21), nos direciona para a reflexão: qual é o papel da docência nesse contexto de transformações? “Lembremo-nos que a docência é uma das ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito. Ora, quando a situamos dentro da organização socioeconômica do trabalho, ela representa atualmente um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista” (Tardif e Lessard, 2008, p.21).

No que concerne à formação de professores, Gatti (2010) defende a necessidade de revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos, dado que as emendas existentes são numerosas e a fragmentação formativa é evidente. Assim, é necessário integrar essa formação em currículos articulados que atendam a esse objetivo. Assim, Gatti (2010) argumenta que a formação de professores deve ser concebida não apenas como uma extensão das ciências e seus campos disciplinares, mas como uma resposta à função social da escolarização, que envolve ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e a consolidação de valores e práticas coerentes com a vida civil.

A forte tradição disciplinar que caracteriza a identidade docente no Brasil orienta os futuros professores a se alinharem mais às demandas específicas de suas áreas de conhecimento do que às necessidades gerais da educação básica. Essa situação resulta em resistências por parte de entidades profissionais e científicas em relação a soluções interdisciplinares para o currículo, embora tais abordagens tenham sido implementadas com sucesso em diversos países. Assim, Gatti (2010) destaca que a formação de professores para a educação básica deve se fundamentar

em seu campo de prática, incorporando conhecimentos valiosos e as mediações didáticas necessárias, especialmente considerando que se trata de preparar profissionais para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Diante disso, corroborando com Ximenes (2022), reafirma-se a importância de uma formação docente que estabeleça relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, sustentada por uma dimensão ontológica da realidade. Nesse contexto, a práxis pedagógica torna-se importante para a formação inicial e continuada, promovendo processos formativos que priorizem a unidade entre teoria e prática, tendo a pesquisa pedagógica como eixo central para a construção da autonomia docente, dentro de uma perspectiva dialógica e emancipadora.

Capítulo IV

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO

4.1. Características Gerais da Pesquisa

Na base da proposição desta pesquisa tomou-se alguns pressupostos cujas implicações estendem-se do processo de delimitação do objeto de estudo ao delineamento geral da mesma.

A perspectiva metodológica é de pesquisa qualitativa, conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994), partindo do pressuposto de que a investigação qualitativa é descritiva. De acordo com os autores, nessa abordagem, a constituição de dados geralmente é realizada por meio de entrevistas, observações e análise de documentos, e a análise dos dados é feita de forma a identificar temas, padrões e relações significativas entre as informações constituídas. “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, p. 48).

A pesquisa qualitativa em Educação, segundo Gomez (2007), não visa medir variáveis, mas entendê-las; não tem começo, nem fim, mas momentos de tomada de dados. O objetivo principal é entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais, a partir de perspectivas diferentes. Assim, este tipo de pesquisa: analisa experiências de indivíduos ou grupos; examina interações e comunicações, que estejam se desenvolvendo; e investiga documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Assim, a presente pesquisa, sob essa perspectiva metodológica, tem como objetivo compreender o processo de implementação do componente curricular Eletiva, do Programa Inova Educação do estado de São Paulo, por um professor da área de ensino de Ciências partindo da análise das condições de produção enquanto origem desta, da sua implementação que passa pelo processo de seleção e de formação deste professor e de sua prática pedagógica, explorando as experiências, perspectivas e subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo. Pois, assim como destaca Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação é "uma abordagem que se preocupa com o significado das experiências das pessoas, com a forma como elas vivem suas vidas e com a maneira como experimentam o mundo" (p. 07). Portanto, é considerada valiosa por permitir uma compreensão mais profunda e abrangente dos processos educacionais e das experiências dos indivíduos envolvidos nesses processos.

Nesse sentido, a abordagem do estudo de caso tem sido amplamente utilizada na pesquisa qualitativa em educação como uma metodologia valiosa para aprofundar a compreensão dos processos educacionais. Assim, essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que será apresentado por meio da reflexão teórica a partir da contribuição de alguns principais estudiosos da área, tais como, Yin (2018), Goode e Hatt (1975), Gill (2010), Lakatos e Marconi (2019). É imprescindível enfatizar que, apesar da atualização das obras, certas informações fundamentais acerca do estudo de caso e da metodologia de pesquisa foram preservadas em sua essência primordial.

Na pesquisa em educação, Yin (2018) defende que o estudo de caso pode ser particularmente útil para compreender as complexidades e nuances de situações educacionais específicas como, por exemplo, uma escola, um programa de ensino ou uma política educacional, assim como as especificidades encontradas no contexto de investigação e as condições de produção desta pesquisa. De acordo com o autor, por meio do estudo de caso, é possível explorar as particularidades dessas situações, bem como as interações e dinâmicas entre as pessoas envolvidas, de forma a gerar conhecimentos relevantes para a prática e a teoria da educação.

De forma geral, o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. Robert Yin como um dos principais teóricos e metodólogos dessa abordagem, apresenta em sua obra "Estudo de Caso: Planejamento e Métodos", a seguinte definição para o uso dessa metodologia na pesquisa em educação: "O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2018, p. 32).

Yin (2008) destaca que essa perspectiva tem como objetivo compreender um fenômeno específico em sua complexidade e interação com o contexto em que ocorre, o que requer a utilização de múltiplas fontes de evidência para a análise em profundidade e detalhes do fenômeno estudado. No caso desta pesquisa, concentramo-nos naquilo que a AD denomina de "condição de produção estrita", isto é, a situação ou circunstância em que o fenômeno ocorre e onde o objeto do discurso está situado. Isso é importante ao considerarmos a escola, o processo de atribuição das disciplinas Eletivas por meio dos Gestores, e outros elementos relacionados ao componente Eletiva no Programa Inova Educação.

Goode e Hatt (1975) são dois importantes sociólogos que também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e da metodologia de estudo de caso. Eles descrevem o estudo de caso como uma técnica de pesquisa que busca "explorar em profundidade uma

situação particular, o que significa investigar o fenômeno em seu próprio contexto, permitindo que o pesquisador vá além do que é evidente a olho nu" (Goode; Hatt, 1975, p. 149).

Em consonância com Yin (2008), também ressaltam que o estudo de caso é particularmente útil quando se deseja explorar questões complexas e multifacetadas, que exigem uma análise minuciosa e aprofundada para serem compreendidas. Segundo os autores:

O estudo de caso é um método particularmente apropriado para as investigações de problemas complexos e multifacetados, que não podem ser apreendidos em sua totalidade por meio de técnicas estatísticas ou experimentais mais simples. Esses problemas geralmente requerem uma análise qualitativa detalhada, que permita o exame de muitas variáveis e suas inter-relações (Goode; Hatt, 1975, p. 149).

Dessa forma, os autores supracitados destacam a importância do estudo de caso como uma técnica de pesquisa qualitativa que permite uma análise minuciosa e detalhada de fenômenos complexos, possibilitando uma compreensão mais rica e abrangente dos processos e dos sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos, permitindo investigar, em profundidade, o desenvolvimento, as características e demais aspectos constitutivos de qualquer unidade social: um indivíduo; um núcleo familiar; um grupo social; uma empresa pública ou particular etc.

Gil (2007, p. 58) também conceitua o estudo de caso como um estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento. O estudo de caso permite, conforme Gil (2007), que o objeto estudado tenha preservada sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto em que está inserido; que sejam formuladas hipóteses e teorias; e permite a explicação de variáveis em situações ainda que complexas.

Os autores mencionados concordam sobre a importância do estudo de caso como uma técnica de pesquisa que possibilita uma investigação minuciosa de fenômenos complexos em seus contextos reais. Destacam também a relevância do estudo de caso como uma abordagem metodológica na pesquisa social, enfatizando a necessidade de adotar uma abordagem cuidadosa e sistemática para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos.

Diante do exposto, a escolha do estudo de caso como abordagem metodológica nesta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender a complexidade e a interação entre o fenômeno investigado e o contexto em que ocorre. Portanto, a investigação empírica proposta permitirá uma análise em profundidade e detalhes da problemática delineada nesta pesquisa.

Sabe-se que o estudo de caso pode revelar situações que apresentam diálogos com outros casos similares. No entanto, a abordagem da disciplina Eletiva não será realizada de maneira generalista, além disso, a escola selecionada para o estudo se diferencia por retratar um cenário

único de uma escola regular no município, contemplando a caracterização do contexto, espaço, circunstâncias e condições de produção específicas desse contexto.

Busca-se nesta pesquisa, compreender de forma aprofundada e detalhada a materialização da disciplina Eletiva em um contexto específico. Dessa forma, o estudo de caso permitirá analisar de forma mais detalhada as particularidades do processo de implementação. Além disso, poderá desvelar as produções de sentido envolvidas nesse processo, isto é, as interpretações e significados atribuídos pelos diferentes atores envolvidos na implementação dessa reestruturação curricular, como os professores e gestores. Portanto, a pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica de implementação de políticas educacionais, bem como para a identificação de boas práticas e desafios a serem enfrentados.

4.2. Condição de produção estrita e sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no primeiro trimestre de 2022, cujo parecer nº 5.397.055 atesta que a mesma se encontra em conformidade com todos os parâmetros legais, metodológicos e éticos estabelecidos pelo referido colegiado.

A condição de produção estrita da pesquisa envolveu a escolha de uma escola estadual localizada em um município do extremo noroeste do estado de São Paulo, que oferece o Ensino Médio com o novo modelo de escolha do estudante, denominado Novo Ensino Médio, integrado ao Programa Inova Educação, implementado no Estado de São Paulo em 2020.

A escola faz parte da rede estadual de ensino e é de natureza regular, o que demonstra o seu envolvimento com a nova proposta de ensino e a possibilidade de replicação dos resultados da pesquisa em outras escolas que adotem o novo modelo de Ensino Médio. É relevante salientar, conforme a lista oficial das escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI) e Inova Educação (2020), disponibilizada e atualizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021), que a escola estadual do município em questão apresenta como condição de produção singular a adoção simultânea de ambos programas: O Inova Educação, implementado no Estado em 2020, e o PEI, vigente desde 2012, foram introduzidos na escola objeto desta pesquisa apenas em 2022. A adesão ao Inova ocorreu dois anos após sua criação, enquanto o PEI foi implementado uma década após seu início oficial... Tal particularidade propicia uma abordagem específica e aprofundada acerca desses programas e suas repercussões no processo educativo dos alunos.

A seleção da instituição escolar para o presente estudo foi pautada em critérios específicos, dentre os quais se destaca a oferta de um componente curricular em que o(a) professor assume o planejamento e a configuração didática desde o início da disciplina, em consonância com o Programa Inova Educação, que é o objeto de estudo desta pesquisa, bem como a adoção do Programa de Ensino Integral (PEI), que originou a disciplina Eletiva enquanto parte diversificada do currículo, programa no qual também incentiva o trabalho colaborativo entre professores e estudantes, o que se articula com o desafio formativo dos professores abordado pela pesquisa.

Outra condição de produção de relevância se refere à configuração demográfica e estrutural da instituição educacional participante da pesquisa, que se revela abrangente e provida de equipamentos considerados modernos para a realização das atividades escolares. A escola em questão, conforme informações disponíveis no Portal da Transparência da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2024), abriga um total de 410 alunos nos Anos Finais, 165 no Ensino Médio, 107 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 37 na educação especial, sendo que cada turma comporta, aproximadamente, 35 alunos em sala de aula. Além disso, conta com dezessete (17) salas de aula, além de uma (1) sala de Atividades Diversas e duas (2) Salas de Leitura, que são espaços destinados a incentivar o hábito da leitura e a realização de projetos educacionais.

Em relação ao ambiente esportivo, é composto por duas (2) quadras, sendo uma delas coberta, proporcionando condições adequadas para a prática de atividades físicas em diferentes condições. A escola possui ainda dois (2) laboratórios, sendo um (1) Laboratório de Ciências, equipado com tecnologias, como microscópios, lupas e modelos didáticos utilizados no ensino de disciplinas como Física, Química e Biologia, possibilitando uma abordagem mais lúdica e interativa dessas áreas do conhecimento. O segundo laboratório é de Informática, composto por vinte e um (21) computadores desktop, além de notebooks e *chromebooks* que são disponibilizados para os estudantes realizarem pesquisas durante as aulas.

Todas as salas de aula estão equipadas com televisores, ampliando as possibilidades de uso de recursos audiovisuais durante o processo de ensino-aprendizagem. A infraestrutura tecnológica é reforçada pela presença de internet de banda larga com velocidade de 100 Mbps, além de rede local a cabo e rede wireless, facilitando o acesso à internet por toda a comunidade escolar.

Dessa forma, especificamente no contexto desta instituição, o espaço escolar não se limita apenas à sua infraestrutura física, mas integra elementos fundamentais que podem influenciar diretamente as experiências formativas dos alunos, assim como a materialização das

disciplinas Eletivas. Esses elementos favorecem a diversificação das estratégias de ensino e a articulação de tecnologias educacionais, aspectos que são especialmente relevantes para o desenvolvimento das Eletivas, que demandam flexibilidade e a utilização de recursos variados. Nessa perspectiva, caracterizar de forma minuciosa as condições de produção, nos permite compreender em que medida a infraestrutura disponível apoia (ou limita) a implementação das Eletivas e como ela reflete na dinâmica pedagógica cotidiana.

A seleção dos sujeitos para o estudo considerou critérios específicos, incluindo a experiência dos professores no desenvolvimento de Eletivas na área das Ciências, responsáveis pelo processo de construção, planejamento e desenvolvimento das disciplinas Eletivas nesta unidade escolar, bem como membros da comunidade escolar, como a gestão, levando em consideração a disponibilidade e interesse dos mesmos em participar da pesquisa.

Inicialmente, foram consideradas as disciplinas Eletivas que tratavam de temas relacionados às Ciências, em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa. Em seguida, foi levada em consideração a disponibilidade para o acompanhamento presencial das aulas, uma vez que todas as eletivas, conforme as diretrizes propostas, são ministradas simultaneamente na escola, com o objetivo de promover a integração dos estudantes entre diferentes turmas. As aulas ocorriam no segundo turno do período integral, às sextas-feiras, das 19h45min às 21h15min. Dessa forma, o acompanhamento de apenas uma Eletiva se justifica por ser a única que abordava a temática pertinente à pesquisa, além do fato de que o desenvolvimento concomitante das demais inviabilizava a participação em mais de uma aula.

Com base nesses critérios, foram selecionadas as professoras responsáveis pelas Eletivas que atendiam aos requisitos estabelecidos, as quais foram convidadas a participar das entrevistas e das observações em sala de aula. Cabe ressaltar que a escolha das professoras levou em consideração a relevância de sua contribuição para a análise do objeto de estudo da pesquisa, bem como sua disponibilidade e interesse em participar da investigação.

Em um primeiro momento, não se pôde antecipar o número exato de participantes, tendo em vista a dinamicidade da escola no ano de 2020, em que a mesma pessoa desempenhava as funções de coordenação e direção, bem como a rotatividade no corpo docente responsável pelo planejamento e execução das disciplinas Eletivas. No entanto, no decorrer da pesquisa, foram efetivamente entrevistados três sujeitos: duas (2) professoras responsáveis pela disciplina Eletiva que abordava a temática de interesse e um (1) coordenador. À época, o responsável pela direção, que se encontrava em processo de transição de cargo, justificou sua ausência, delegando a representação ao coordenador, uma vez que este acompanhava diretamente tanto as formações prévias quanto a rotina e a materialização da disciplina em questão. Essas

condições estritas de produção da pesquisa foram relevantes para garantir a seleção de participantes diretamente envolvidos no processo investigado e capazes de fornecer informações pertinentes para a análise dos resultados. Além disso, a limitação do número de participantes permitiu uma análise mais profunda e detalhada das informações coletadas.

Destaca-se que esta pesquisa está imersa em um contexto onde os sujeitos, assujeitados pela ideologia, produzem enunciados a partir de determinadas posições no âmbito da formação discursiva pedagógica. Antes de procedermos à análise dos dados obtidos na entrevista, importa-nos fornecer uma contextualização das características das professoras participantes deste estudo. Consideramos que esses traços individuais detêm informações importantes que contribuirão substancialmente para a compreensão das condições de produção e, subsequentemente, para a análise dos discursos coletados na constituição dos dados.

No momento da realização da entrevista, uma das docentes em questão, tinha 27 anos de idade e se enquadrava na categoria de "professora em início de carreira", acumulando uma média de três anos de experiência no sistema de ensino público. Sua formação acadêmica se deu em uma instituição de ensino superior pública, e apesar das vicissitudes enfrentadas durante esse período, demonstra um empenho notável na busca por práticas de ensino que fomentem o desenvolvimento crítico e holístico dos estudantes, de acordo com suas possibilidades.

Em contraste com a primeira entrevistada, a segunda docente, que tinha 62 anos na época da condução da pesquisa, exercia suas atividades em regime de dedicação exclusiva, acumulando aproximadamente 30 anos de experiência na docência, tanto no ensino público quanto no privado. Recentemente, associou-se ao Programa de Ensino Integral (PEI), reconfigurando sua trajetória profissional para dedicação exclusiva ao período integral a partir de 2021, na instituição de ensino analisada, a qual oferece Ensino Fundamental II (EF) do 6º ao 9º ano, além do Ensino Médio do 1ª a 3ª série. Embora sua formação inicial possa parecer distante do contexto atual, a docente também demonstra um compromisso contínuo com a atualização de suas práticas pedagógicas, buscando integrar as inovações proporcionadas pelas recentes reestruturações curriculares.

Em relação ao representante da gestão, tratava-se também de um profissional jovem, com 33 anos, licenciado em uma área de formação superior, sendo instituição pública, possuindo experiência formativa internacional adquirida ao final de sua graduação.

As entrevistas foram conduzidas pela minha pessoa, ao longo dos meses de maio e junho de 2022, tendo como participantes duas professoras, uma atuante na área de Física do Ensino Médio (EM) e a outra em Ciências e Biologia, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

4.3. Instrumentos de constituição de dados

O processo de constituição de dados teve início após a flexibilização das medidas sanitárias relacionadas à pandemia da COVID-19, período em que as aulas já haviam retornado ao formato presencial. Devido a essa condição favorável, não houve a necessidade de adaptação dos instrumentos de coleta de dados, o que permitiu que essa etapa da pesquisa fosse conduzida de forma presencial. Assim, a constituição dos dados ocorreu no âmbito da instituição de ensino em que os participantes lecionavam/trabalhavam, adaptando-se às datas e horários disponíveis para o(a) voluntário(a).

Para a constituição dos dados, dentre os diversos instrumentos de pesquisa possibilitadas pela abordagem qualitativa, optou-se pela análise documental, entrevistas semiestruturadas com o(s) professor(es) e gestor(a), gravação em áudio, além da observação/acompanhamento das disciplinas Eletivas no âmbito escolar. Tal escolha deve-se, em parte, a possibilidade trazida por estes de confrontação das informações.

A metodologia empregada neste estudo compreende quatro etapas distintas, conforme evidenciado no Quadro (4). Essas etapas foram elaboradas para facilitar a obtenção de dados e informações relevantes para a análise do objeto de pesquisa, que trata da implementação da disciplina Eletiva como um novo componente curricular.

Quadro 4. Etapas do Processo de Constituição de Dados

ETAPA	PERÍODO	DESCRIÇÃO	SUJEITO(A)	INSTRUMENTO	
2021	1	Jan-Maio Revisão sistemática e Levantamento Bibliográfico	-	Análise Documental	
	2	Jun- Nov Consulta a fontes de dados secundárias- documentos oficiais que destacavam o marco histórico das disciplinas Eletivas	-	Análise Documental	
2022	3	Mar Entrevista sobre a dimensão inicial	Professores(as)	Entrevista Semiestruturada	Observações
		Abril Entrevista sobre a Dimensão da Formação de professores(as)	Professores(as)	Entrevista Semiestruturada	
		Ago Entrevista sobre a Dimensão do Planejamento da Disciplina	Professores(as)	Entrevista Semiestruturada	
	4	Nov Entrevista com o(a) Coordenador	Coordenador(a)	Entrevista Semiestruturada	

Fonte: própria autora

A primeira etapa, realizada de janeiro a maio de 2021, consistiu na realização de uma revisão sistemática e levantamento bibliográfico acerca do tema, por meio da pesquisa em bases de dados e levantamento de artigos científicos, com o intuito de situar o objeto de estudo no campo da implementação de novos componentes curriculares, visando uma possível contribuição para a área.

A segunda etapa, também executada em 2021, entre junho e novembro, compreendeu a consulta a fontes de dados secundárias, como documentos oficiais que destacavam o marco histórico das disciplinas Eletivas, como as diretrizes do Programa Inova Educação e Programa Ensino Integral, além de relatórios e registros escolares que envolvessem o planejamento das disciplinas Eletivas desenvolvidas na escola objeto de pesquisa, que foram analisados com o propósito de identificar aspectos relevantes para a pesquisa. Nessa etapa, também objetivou a categorização dos documentos de acordo com Ludke e André (2021), levando em consideração

sua natureza: 1- oficial (decreto, parecer, diretriz); 2- técnico (relatório, planejamento); 3- material instrucional, categorização que será detalhada na próxima seção.

A terceira etapa da pesquisa, realizada entre março e agosto de 2022, envolveu a condução de entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) participantes, sujeitos da pesquisa. Essa etapa foi subdividida em três momentos distintos, organizados de acordo com o desenvolvimento da disciplina Eletiva, a qual segue uma configuração semestral:

- **Primeiro momento:** Entrevista sobre a dimensão inicial e a preparação para a materialização da disciplina Eletiva (março de 2022). Este momento ocorreu aproximadamente 15 dias antes do início das aulas, buscando compreender as expectativas, intenções pedagógicas e o planejamento preliminar das professoras em relação à Eletiva. O foco foi identificar os elementos iniciais de estruturação da disciplina, incluindo a recepção da reestruturação curricular pelas professoras;
- **Segundo momento:** Entrevista sobre formação inicial e continuada (abril de 2022). Realizada durante a fase inicial da disciplina, já em implementação, essa entrevista buscou compreender as reflexões das docentes acerca de suas formações (inicial e continuada) e como estas influenciaram a prática em sala de aula.
- **Terceiro momento:** Entrevista sobre o planejamento, atuação docente e a materialização da Eletiva (agosto de 2022). Este último momento ocorreu no estágio final da disciplina, quando as professoras já estavam em processo de conclusão e preparação para a culminância das atividades. O objetivo foi analisar como o planejamento inicial se concretizou na prática, além de identificar possíveis ajustes realizados ao longo do percurso e as percepções sobre os resultados alcançados.

A quarta etapa, realizada no início de novembro de 2022, após o encerramento da disciplina Eletiva, consistiu na entrevista com o coordenador. O objetivo dessa fase foi contrastar as informações obtidas nas entrevistas anteriores e analisar o processo de materialização da Eletiva sob a perspectiva da gestão escolar.

Ressaltamos que a organização temporal das entrevistas foi delineada conforme a dinâmica de desenvolvimento da Eletiva. Assim, cada momento foi planejado de modo a registrar as mudanças e adaptações dos sujeitos da pesquisa ao longo do processo. Dessa forma, o intervalo entre as entrevistas possibilitou o acompanhamento da disciplina, desde sua fase de preparação inicial até sua conclusão, proporcionando uma análise processual do objeto de estudo.

Objetivando a triangulação dos dados, é importante esclarecer que as observações não configuram uma etapa isolada da pesquisa, mas sim um instrumento complementar na constituição dos dados, uma vez que ocorreram de forma contínua, em consonância com a terceira etapa da pesquisa, o qual incluiu um período de seis meses, correspondente ao desenvolvimento da Eletiva. A análise dessa fase será detalhadamente abordada na seção subsequente desta pesquisa. Tal procedimento foi adotado com a finalidade de compreender, de maneira mais aprofundada, as práticas pedagógicas em desenvolvimento na escola investigada, além de identificar os possíveis desafios e oportunidades relacionados à implementação das disciplinas Eletivas. Nesse sentido, as observações revestiram-se de significativa relevância para a compreensão dos resultados apresentados.

Após a realização das etapas mencionadas anteriormente, visando à obtenção de informações relevantes para a análise do objeto de estudo e o estabelecimento de correlações entre os resultados obtidos em cada fase da pesquisa, destaca-se que a seção subsequente da metodologia desta pesquisa conterá elementos descritivos acerca da organização de cada etapa da pesquisa. Tais elementos serão apresentados em conexão com o aporte teórico utilizado, a fim de contribuir para uma compreensão mais pormenorizada da metodologia adotada.

4.3.1. Análise Documental

A análise documental consiste na identificação e verificação de documentos relevantes para a pesquisa, utilizando-os como fonte de informação complementar aos dados obtidos por outras técnicas, como entrevistas e observação, que também foram realizadas na pesquisa. Conforme Lüdke e André (2021), a análise documental pode ser uma técnica valiosa para abordar dados qualitativos, tanto para complementar informações obtidas por outras técnicas quanto para revelar aspectos novos de um tema ou problema. Essa técnica permite, ainda, a validação das informações obtidas por outras fontes. (Lüdke; André, 2021, p. 38).

Segundo as autoras, os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Lüdke; André, 1986, p. 39)

Assim sendo, objetivou-se a identificação de informações factuais em documentos, a partir das questões de interesse da presente pesquisa. Para atingir este propósito, foram adotados procedimentos metodológicos específicos para seleção e identificação dos documentos relevantes, alinhados com os propósitos da pesquisa, seguindo as premissas de Lüdke e André (2021) e Flick (2013). Inicialmente foi realizada a caracterização dos documentos, de acordo com Ludke e André (2021), levando em consideração sua natureza (oficial: decreto/parecer/diretriz; técnico: relatório, planejamento; material instrucional), a disponibilidade em formato eletrônico, sendo a maioria armazenados em um banco de dados do site oficial da Secretaria de Educação do estado de São Paulo: (<https://www.educacao.sp.gov.br/>).

Nesse sentido, foi necessário selecionar dentre todos os registros disponíveis, aqueles que seriam efetivamente utilizados Quadro (5). Para essa seleção, foram considerados documentos que descrevessem o processo de implementação da disciplina Eletivas na educação básica. Perante isso, o material empírico utilizado para análise foi escolhido por sua relevância em termos da condição de produção que envolve a disciplina Eletivas.

É importante destacar que a análise desses documentos envolveu informações obtidas em arquivos oficiais e escolares, bem como a combinação de materiais fornecidos pela gestão da escola participante da entrevista mediante autorização.

Quadro 5. Caracterização dos documentos analisados para a constituição de dados

Categorias dos documentos	Documentos analisados	
	Oficiais	I. Diretrizes do Programa Ensino Integral-(PEI);
		II. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM);
		III. Lei nº 13.415/2017- incluindo a possibilidade de que os estudantes do ensino médio escolham em quais áreas querem aprofundar os estudos;
	Técnicos	IV. Planos/Ementas das Eletivas desenvolvidas;
	Materiais instrucionais	V. Documento de formação docente- perguntas Orientadoras Eletivas-Inova Educação; VI. Formação e atribuição das Eletivas-Inova educação VII. Grade horária da nova Matriz Curricular-Inova Educação

Fonte: Própria autora (2024).

Diante do exposto, optou-se por analisar documentos que detalham historicamente o surgimento da disciplina Eletiva na educação básica no Estado de São Paulo, bem como as diretrizes para efetivar sua materialização no contexto escolar, uma vez que estes documentos representam uma fonte confiável e relevante de informações sobre as condições de produção em questão.

Conforme afirmado por Lüdke e André (2021), a utilização de documentos oficiais como fonte de dados na pesquisa é de suma importância, uma vez que tais registros permitem a obtenção de conclusões acerca das ações e intenções dos autores ou das instituições que representam, bem como de suas avaliações. Assim, é nessa perspectiva que as análises desta pesquisa foram direcionadas, levando-se em consideração, assim como destaca as autoras, que os documentos apresentam as questões de forma limitada, sendo necessário analisá-los à luz de quem os produziu, para quem e com que propósito. Isso porque a forma como os documentos são elaborados é parte integrante do seu significado e pode influenciar os efeitos que produzirão. Portanto, objetivou-se a análise crítica dos documentos selecionados buscando a compreensão adequada do objeto de estudo e a triangulação dos dados da pesquisa.

4.3.2. Entrevistas semiestruturadas

A análise documental foi complementada com a utilização de entrevistas semiestruturadas, que seguiram um roteiro previamente estabelecido (Apêndice I) e nortearam a pesquisa sobre os temas a serem abordados com os participantes. Normalmente a entrevista semiestruturada é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

De acordo com Gil (2008), a entrevista pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 109).

Nessa perspectiva, a entrevista foi utilizada na pesquisa como uma estratégia para compreender como os professores e demais membros da comunidade escolar interpretam e se apropriam dessa nova proposta das disciplinas Eletivas, e analisar os sentidos produzidos pelos sujeitos, suas concepções e práticas pedagógicas, bem como as possíveis dificuldades e desafios na implementação do novo componente curricular.

Para a proposta da pesquisa, a entrevista semiestruturada foi considerada como um dispositivo para produção de textos, fundamentada a partir de uma ótica discursiva. Nessa abordagem, seguindo os pressupostos de Rocha, Daher e Sant’anna (2004), almejou-se uma compreensão que extrapolasse a concepção convencional da entrevista, que frequentemente é entendida apenas como um mero instrumento/ferramenta que busca unicamente a captação de verdades reveladas.

Os autores supracitados rejeitam a visão limitada da entrevista que reconhece exclusivamente o papel do entrevistador em acessar a “verdade” do entrevistado. Para a Análise de Discurso (AD), não existe uma “realidade” única; ao invés disso, a comunicação é composta por gestos de interpretação. Dessa forma, ao ressignificar a ideia de que a entrevista é uma mera ferramenta, os autores afirmam que ela é um dispositivo enunciativo, isso significa que não é apenas um meio de obtenção de informações, mas também uma forma de produzir discurso e de construir significados. Nesse sentido, entende-se que a entrevista nessa pesquisa foi concebida como um espaço de interação entre entrevistador e entrevistado, no qual ambos têm um papel ativo na construção do conhecimento que é produzido, que estão sob a condição de formação de imagens, segundo a AD.

De acordo com Rocha, Daher e Sant'anna (2004), a ideia de que a entrevista é um dispositivo enunciativo também sugere que as perguntas formuladas pelo entrevistador possuem significados e intencionalidades, evidenciando que a entrevista é uma técnica que investiga as representações e as construções sociais que os entrevistados fazem do mundo. Assim, entende-se que a entrevista não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas também uma forma de investigar as representações e as construções sociais que os entrevistados fazem do mundo.

Dessa forma, considerando essa perspectiva, este trabalho utilizou como *corpus* de análise os enunciados provenientes das entrevistas com dois professores, além do coordenador(a) pedagógico(a), que atuou como representante da gestão, a fim de investigar as representações e as construções sociais relacionadas à problemática em questão.

A escolha desse *corpus* se justifica pelo fato de que os discursos produzidos por esses sujeitos são fundamentais para compreender as práticas e os processos educacionais que ocorrem dentro da escola. Além disso, a seleção de um grupo diverso permite uma análise mais abrangente e aprofundada das questões em estudo, já que diferentes pontos de vista e perspectivas foram incorporados à análise.

O roteiro da entrevista semiestruturada versava temas relacionados ao cotidiano escolar, às práticas pedagógicas, às relações interpessoais e às políticas educacionais. Foi dividida em três etapas distintas, a saber: I-dimensão inicial/preparação para a materialização da disciplina Eletiva, II-dimensão da formação inicial/continuada e III-dimensão do planejamento/atuação e materialização da Eletiva, conforme destacado no Quadro (6), detalhando as etapas da entrevista semiestruturada utilizada na pesquisa.

Quadro 6. Síntese das Etapas empregadas na fase das Entrevistas Semiestruturadas

Etapas	Temas abordados
I. Dimensão Inicial	• Recepção da reestruturação curricular; • Compreensão da disciplina Eletiva; • Processo de seleção dos professores; • Expectativas em relação às disciplinas eletivas.
II. Dimensão da Formação de professores(as)	• Formação inicial e continuada; • Preparação para disciplinas Eletivas; • Perfil necessário para professores de Eletivas.
III. Dimensão do Planejamento da Disciplina	• Planejamento das atividades; • Critérios de seleção de conteúdos; • Autonomia e flexibilidade no planejamento; • Recursos de apoio; • Apoio da coordenação/direção aos professores; • Avaliação dos alunos; • Percepções e sentimentos sobre o desenvolvimento da disciplina Eletiva.

Fonte: própria autora (2024).

Conforme destacado na primeira etapa, as perguntas foram elaboradas de modo a explorar a maneira como as professoras receberam a reestruturação curricular, a compreensão da disciplina Eletiva, o processo de seleção dos professores para atuar, e as expectativas em relação à mesma. Já na segunda etapa, foram abordados temas como a formação inicial e continuada, a preparação para trabalhar com disciplinas Eletivas, o perfil necessário para ser professor(a) de Eletivas e a contemplação dos aspectos do programa Inova Educação (2019) na formação inicial das professoras participantes.

Por fim, na terceira etapa, o roteiro da entrevista foi direcionado ao planejamento das atividades, aos critérios de seleção dos conteúdos, à autonomia/flexibilidade para planejar atividades, aos recursos de apoio, à forma como a coordenação/direção apoia os professores, à avaliação dos alunos e às percepções iniciais/sentimentos sobre o desenvolvimento da Eletiva. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, de modo a permitir uma análise detalhada das falas dos participantes.

4.3.3. Observação/Acompanhamento das disciplinas Eletivas no âmbito escolar

Durante as visitas à escola, foram constituídos dados por meio de notas de campo - registro de observação como instrumento complementar para triangulação dos dados. Este instrumento é caracterizado como relatos escritos que descrevem detalhadamente as observações realizadas pelo investigador durante a coleta de dados. As notas de campo são elaboradas com base no que o pesquisador ouviu, viu, experimentou e pensou durante o processo de escolha e reflexão sobre os dados coletados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 40). Além disso, são consideradas uma ferramenta essencial para a obtenção de dados qualitativos, permitindo ao investigador documentar de forma sistemática suas observações e reflexões sobre o fenômeno estudado.

Portanto, ao utilizar a técnica de notas de campo como instrumento de coleta de dados, objetivou-se compreender as nuances e particularidades do objeto de estudo, possibilitando uma análise aprofundada e contextualizada dos dados obtidos, além de obter mais acesso às práticas e processos estudados.

No período em que foram realizadas as observações das aulas, a escola participante do estudo implementou um formato diferenciando-se das configurações tradicionais do calendário escolar. Esta nova estrutura foi introduzida em decorrência das adaptações necessárias após a pandemia de COVID-19 e teve vigência até 2023. A configuração estabelecida consistia na realização de um recesso escolar a cada bimestre, com duração de 15 dias, que buscava atender às necessidades de recuperação e bem-estar dos alunos e professores.

Adicionalmente, durante o período observado, foram identificadas diversas coincidências de feriados e emendas de feriados que impactaram diretamente as observações programadas. Esses períodos, juntamente com os recessos escolares, resultaram na impossibilidade de realizar observações em quatro (4) aulas, o que reduziu o número total de aulas acompanhadas para dez (10). A décima primeira (11º) aula foi reservada para a culminância das Eletivas, que encerraram no final de maio de 2022. Dessa forma, o período das observações das aulas compreendeu os meses de março a junho.

É importante ressaltar que, além das observações das aulas eletivas, as demais observações concentraram-se em duas reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (APC). A primeira ocorreu antes do início das Eletivas, durante o período de planejamento da ementa, onde foram definidas as duplas de trabalho e discutidos temas relevantes relacionados ao desenvolvimento das disciplinas e às práticas pedagógicas a serem adotadas.

De acordo com Flick (2013), a técnica de coleta de dados por meio da observação vai além do simples ato de observar ou ouvir, pois envolve o exame aprofundado de fatos e fenômenos relevantes para o estudo. Segundo o autor, essa abordagem permite a identificação e evidência sobre aspectos que, embora possam passar despercebidos pelos próprios indivíduos, influenciam diretamente seu comportamento. Além disso, essa técnica oferece ao pesquisador contato mais direto com a realidade investigada, favorecendo uma compreensão mais detalhada do contexto.

A fim de assegurar a ética na pesquisa, os participantes foram informados previamente sobre a utilização da observação como técnica de coleta de dados e consentiram com a sua realização. Além disso, as observações foram conduzidas de forma aberta, sem interferência no ambiente observado e sem o uso de equipamentos que pudessem prejudicar o desempenho dos participantes, conforme destacado no Quadro (7).

Quadro 7. Procedimentos Observacionais empregados no processo de desenvolvimento das disciplinas Eletivas: Estrutura e aplicação com base em Flick (2013)

Meios Utilizados	Participação do Observador	Lugar onde se Realiza
Observação não estruturada	Observação não-participante	Observação efetuada na vida real (trabalho de campo)

Fonte: adaptado de Flick (2013)

Foram adotadas estratégias de observação baseadas em Flick (2013), as quais proporcionaram uma análise direta dos fenômenos estudados sem a intervenção ativa do pesquisador. A observação não estruturada, também denominada assistemática, espontânea e ocasional, foi o principal método utilizado para captar fatos e interações da realidade tal como ocorrem, sem o uso de instrumentos técnicos ou guias rígidos de coleta de dados. Esta abordagem permitiu maior flexibilidade no registro dos eventos, preservando a autenticidade das situações observadas.

A observação seguiu um caráter não-participante, que, de acordo com Flick (2013), o pesquisador, ou a equipe de pesquisa, se manteve à margem do grupo ou comunidade analisada, sem interagir diretamente ou influenciar os comportamentos ou contextos vivenciados pelos sujeitos. Dessa forma, buscou-se garantir que os dados coletados refletissem fielmente as dinâmicas naturais do ambiente investigado.

Na abordagem adotada durante as observações em sala de aula, optou-se por permanecer à margem do grupo analisado, sem interagir diretamente ou influenciar os comportamentos e contextos vivenciados pelos sujeitos. Com essa postura, buscou-se assegurar que os dados coletados refletissem com fidelidade as dinâmicas naturais do ambiente investigado.

O campo de observação foi a vida real, em contextos cotidianos da sala de aula, o que caracteriza a metodologia como um trabalho de campo. Essa imersão no ambiente natural dos sujeitos permitiu captar nuances do comportamento e das interações sociais em seu estado mais genuíno, alinhando-se aos princípios de uma observação informal e livre de interferências.

Cabe ressaltar que em alguns momentos, a participação ativa foi solicitada pelos professores participantes da pesquisa para a condução de práticas específicas relacionadas à minha área de formação. Essas participações, embora excepcionais, não configuraram uma observação participante integral, pois mantiveram-se limitadas e pontuais. Conforme mencionado por Flick (2013, p. 122), essa abordagem permitiu uma inserção controlada no contexto, reduzindo a distância com os participantes apenas quando necessário e contribuindo para a obtenção de dados enriquecidos sobre as práticas e processos em estudo. Em síntese, a observação, como instrumento complementar de coleta, possibilitou uma análise mais detalhada dos fenômenos observados, favorecendo uma compreensão ampla e aprofundada das dinâmicas presentes no ambiente investigado.

Dessa forma, foi realizada uma observação mais direcionada aos aspectos essenciais da questão de pesquisa. Devido à complexidade das situações em questão, foi adotada a estratégia de observá-las por meio de métodos abertos e adaptados. Não obstante, durante o processo de constituição de dados, não se descartou a possibilidade de aplicar abordagens que utilizassem as categorias de observação previamente definidas, com o objetivo de observar uma amostra de situações e enfatizar os aspectos essenciais da situação.

Assim, considerando os pressupostos de Flick (2013), após as observações, foi realizada uma amostragem das situações observadas, na qual foram selecionadas as situações, pessoas e eventos de acordo com o grau de acessibilidade aos fenômenos de interesse nesta seleção. Na fase de observação das Eletivas, conduzida ao final da coleta de dados, foram identificadas mais evidências e exemplos dos processos previamente identificados, inclusive dos problemas que são particularmente relevantes para a pesquisa, os quais serão discutidos na seção de análise dos dados.

De acordo com Spradley (1980), na observação que se concentra em outras pessoas, a introspecção reflexiva do pesquisador tem um papel fundamental para tornar mais sólidas as interpretações dos observados. Por meio da reflexão crítica sobre suas próprias atitudes, crenças

e expectativas, o pesquisador pode identificar e corrigir possíveis distorções ou vieses que possam influenciar suas observações e interpretações. Além disso, a introspecção reflexiva pode ajudar o pesquisador a compreender como sua própria perspectiva pode influenciar a forma como ele percebe e interpreta o comportamento dos observados, permitindo uma análise mais aprofundada e imparcial dos dados observados. Dessa forma, a introspecção reflexiva pode aumentar a validade e a confiabilidade das interpretações da observação.

Com o intuito de prevenir possíveis constrangimentos ou interferências no ambiente observado, optou-se por elaborar as notas de campo mais detalhadas posteriormente às observações realizadas. Dessa forma, foi possível realizar as anotações em um momento mais propício, sem chamar atenção ou distrair os participantes da pesquisa durante a coleta de dados. Esta estratégia também permitiu maior concentração em registrar de forma precisa e minuciosa todas as informações obtidas durante as observações, sem que fossem prejudicadas pela limitação de tempo ou pelo risco de esquecimento. Ademais, a elaboração das notas de campo a posteriori possibilitou uma análise mais reflexiva e cuidadosa das informações coletadas, favorecendo uma interpretação mais aprofundada dos dados da pesquisa, possibilitando diálogo com os dados obtidos nas entrevistas. Esse processo permitiu que as observações fossem integradas de forma crítica às percepções e falas dos participantes, ampliando a compreensão das dinâmicas investigadas e aumentando a consistência interpretativa da pesquisa.

Foi adotado um protocolo para garantir que os registros das notas de campo não fossem postergados. Tal protocolo consistiu em realizar o registro imediatamente após o término da coleta de dados, logo após a finalização da aula. Este procedimento foi adotado com o intuito de assegurar a integridade e confiabilidade dos dados coletados para a pesquisa.

Vale ressaltar que a elaboração das notas de campo após as observações não implicou em perda de qualidade ou relevância dos dados obtidos. Pelo contrário, a utilização de uma abordagem mais cuidadosa e sistemática na elaboração das anotações possibilitou uma melhor organização dos dados coletados e uma compreensão mais precisa das informações registradas.

Assim, os dados obtidos por meio desse instrumento de coleta serão apresentados de maneira a estabelecer um diálogo com os elementos e sequências discursivas revelados nas entrevistas com os(as) sujeitos participantes desse estudo. Essa abordagem permitirá a intersecção entre os diferentes conjuntos de dados e a construção de uma compreensão mais do fenômeno investigado.

4.4. Organização do dispositivo analítico

Na etapa final da pesquisa, procedeu-se à análise do material empírico constituído, que consistiu no *corpus* bruto previamente submetido à etapa de des-superficialização. Nessa fase, ocorreu um processo de auto-organização que permitiu emergir novas compreensões, cujos resultados não foram previsíveis. A análise foi norteadas por noções da teoria de Análise de Discurso francesa apresentada por Orlandi (2002), que foram utilizadas como referencial teórico-metodológico e analítico.

Conforme a perspectiva de Orlandi (2002), a AD consiste em um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que se ressignificam em cada análise, retornando sobre seu próprio saber. A abordagem da AD na presente pesquisa envolveu a identificação e desconstrução dos padrões discursivos dominantes, bem como a análise das relações de poder implícitas nos discursos, utilizando técnicas como a identificação de temas recorrentes e a contextualização dos discursos no âmbito social, cultural e político. Os pressupostos teóricos da AD serão discutidos em maior profundidade no capítulo seguinte, com o objetivo de esclarecer a abordagem adotada nesta pesquisa e fornecer uma base sólida para a análise dos resultados obtidos.

Segundo a autora, a AD produz um conhecimento a partir do próprio texto, uma vez que apresentam materialidade própria, simbólica e significativa, “é uma totalidade com sua qualidade particular, com sua natureza específica”, compreende o processo/movimento do discurso, ultrapassando aspectos e dimensões estruturais da língua, trabalha “refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 2002, p. 16).

Dessa forma, entende-se que os discursos presentes nos documentos e entrevistas analisadas são orientados de forma contínua por seus contextos interpretativos, e não ocorrem de maneira isolada ou neutra, sendo seus significados constituídos ao longo da historicidade. Assim, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (Pêcheux, 1975, p. 15).

Portanto, a utilização da análise de discurso enquanto dispositivo teórico e analítico favoreceu a possibilidade de tratar os documentos como articulações discursivas, marcados pela disputa e constituinte de vários contextos.

Dessa forma, entende-se que os discursos presentes nos documentos e entrevistas analisadas são orientados de forma contínua por seus contextos interpretativos, e não ocorrem de maneira isolada ou neutra, sendo seus significados constituídos ao longo da historicidade. Assim, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (Pêcheux, 1975, p.15).

Portanto, a utilização da análise de discurso enquanto dispositivo teórico e analítico favoreceu a possibilidade de tratar os documentos como articulações discursivas, marcados pela disputa e constituinte de vários contextos.

A análise foi conduzida em etapas que consideram as propriedades do discurso em relação ao seu funcionamento, conforme descrito por Orlandi (2020). Estas etapas de análise são correlacionadas aos procedimentos que estruturam o dispositivo metodológico. Cada etapa representa o processo de transição do texto ao discurso, facilitado pelo contato com o *corpus*, que constitui o material empírico desta pesquisa. As etapas do processo de análise, conforme delineado por Orlandi (2020), são organizadas em sua correlação da seguinte maneira:

1. **Primeira Etapa:** Transição da superfície linguística para o texto, entendido como discurso;
2. **Segunda Etapa:** Transição do objeto discursivo para a formação discursiva;
3. **Terceira Etapa:** Transição do processo discursivo para a formação ideológica.

Dessa forma, a primeira etapa da análise consistiu no exame detalhado dos textos dos documentos e entrevistas com as professoras, buscando identificar a discursividade presente. Neste ponto inicial, a análise - de natureza linguístico-enunciativa – objetivou construir um objeto discursivo que considera o esquecimento da instância da enunciação, desmistificando a ilusão de que o enunciado poderia ser expresso de uma única maneira específica. Nessa etapa, o enfoque foi trabalhar com paráfrases, sinonímias e as relações entre o dito e o não dito. Essa fase da análise foi importante para delinear as formações discursivas que predominam no *corpus* em análise.

Na segunda etapa e terceira etapa, partindo do objeto discursivo, a análise buscou relacionar as diferentes formações discursivas, que podem ter sido delineadas pelo jogo de sentidos identificado na análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia, etc.), com a formação ideológica que orienta essas relações. O objetivo nestas etapas, conforme orienta Orlandi (2020), foi atingir a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos no material simbólico, conforme a formulação inicial estabelecida na primeira etapa.

De maneira complementar, a constituição, tratamento e análise dos dados foi sistematizada da seguinte forma: i) levantamento e seleção de documentos com indicativa relevância para análise, de acordo com o escopo estabelecido; ii) análise dos sentidos presentes no discurso dos textos elencados e nas entrevistas, tendo como parâmetro as dimensões que

envolvem a historicidade da disciplina Eletiva, considerando os pontos convergentes e divergentes presentes nas duas propostas (PEI e Inova Educação), bem como aspectos do perfil profissional idealizado para lecionar a disciplina Eletiva.

A partir disso, a trajetória analítica seguiu conforme as pistas linguísticas identificadas nos documentos e nos discursos das entrevistadas. Foi utilizado como ponto de partida os aspectos implícitos e das concepções que podem ser encontrados como alicerce dessas práticas discursivas. Dessa forma, objetivou-se destacar os objetos discursivos que, embora parecessem transparentes ou neutros à primeira leitura, apresentassem “sentidos velados já naturalizados” (Barreto, 2017).

O enfoque nas análises será ampliado para identificar um espaço comum nas falas, por meio da formação de grupos parafrásticos que considerem características emergentes da sequência discursiva e da função-autor, levando em conta a posição assumida pelo sujeito no discurso e sua relação com as influências externas, como condições sócio-históricas e ideológicas. Ao se converter em autor, o sujeito da enunciação manifesta-se em diversas posições-sujeito. Assim, o autor assume a função social de organizar e assinar uma produção escrita específica, conferindo-lhe uma aparência de unicidade.

Orlandi (2007, p. 76) observa que a autoria é a função mais impactada pelo contato com o social e as coerções, estando, portanto, sujeita às normas institucionais, nas quais se tornam mais evidentes os procedimentos disciplinares. Embora o sujeito possa ser considerado opaco e o discurso não necessariamente transparente, o texto deve apresentar coerência, não-contradição e a visibilidade do autor, que se posiciona na origem de suas enunciações. Os requisitos impostos ao autor incluem: coerência, conformidade com normas estabelecidas, clareza, explicitação, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, assim como unidade, não-contradição, progressão e duração do discurso ou, mais especificamente, do texto.

A definição das sequências discursivas não seguiu critérios de caráter quantitativo. Assim, a apresentação dos recortes dos enunciados será feita na ordem em que aparecem nos apêndices deste trabalho. As sequências discursivas serão denominadas como (SD), servindo como ponto de partida para as análises que se seguirão.

Assim, os recortes analisados refletem, de maneira holística, os pontos de vista apresentados como argumentos consistentes, que, por meio de diversas reformulações, sustentam a posição das professoras em relação às reestruturações curriculares envolvendo as disciplinas Eletivas. Ademais, essa análise buscou dialogar os dados das entrevistas com as observações realizadas, permitindo uma compreensão mais contextualizada das expressões e

percepções das professoras. Essa articulação entre diferentes fontes de dados contribuiu para enriquecer a interpretação das dinâmicas escolares e as práticas em questão.

Capítulo V

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Inovação ou manutenção do *Status Quo*? Uma Análise do Programa Inova Educação à Luz da Política Curricular do Estado de São Paulo

Nesta seção, será analisada a transição das Eletivas, anteriormente desenvolvidas com o caráter de projeto, para sua reinterpretação como disciplina regular no programa Inova Educação (2020). Apesar de manter os mesmos princípios e fundamentos relacionados à sua origem no Programa PEI, percebem-se mudanças substanciais em sua estrutura organizacional e na abordagem de implementação na proposta que se coloca como “inovadora”.

Deste modo, a fim de orientar a discussão apresentada, partiremos das seguintes reflexões: quais efeitos de sentido são representados nas diretrizes da nova proposta curricular do Programa Inova Educação? Considerando as materialidades discursivas presentes no documento que embasa o Inova Educação, como se configuram e se manifestam os efeitos de sentido que surgem na concepção do perfil docente para atuar na nova proposta? Como esses efeitos de sentido reverberam promovendo espaços para o desenvolvimento profissional docente? As diretrizes dialogam na perspectiva normativa ou orientadora? Quem é o(a) professor(a) que irá atuar neste contexto?

As condições de produção do Programa Inova Educação implementado pelo governo do Estado de São Paulo em maio de 2019 representam um período que, embora recente, mantém sua relevância no cenário atual. Este período é caracterizado pela prevalência do discurso político neoliberal, o qual se respalda na oposição à “velha política brasileira” e fundamenta-se na busca por um “Brasil novo”, iniciando por uma renovação no sistema educacional. Nesse contexto, a utilização recorrente dos termos “novo/inovação/inova” está ligada às memórias discursivas que foram amplamente difundidas durante as campanhas políticas brasileiras nas eleições de 2018, que prometeram romper com a antiga forma de “fazer política”, destacando-se como elementos marcantes das memórias discursivas que fundamentam o Programa Inova Educação.

O Programa Inova Educação representa o desdobramento de uma colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Em 2019, o IAS elaborou um protótipo, implementado em 24 escolas na cidade de São Paulo, com o propósito de guiar a expansão do programa para todas as instituições de ensino da rede estadual.

O programa Inova Educação foi lançado, propondo uma abordagem “inovadora” para a matriz curricular do ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, introduzindo três disciplinas distintas em sua matriz, as quais agora fazem parte do período regular e não mais compõem a parte diversificada do currículo: Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas. Possui como meta ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas escolas para cinco horas e quinze minutos, distribuídas em sete aulas diárias. Além disso, ajusta a duração de cada aula de 50 para 45 minutos e inclui atividades de formação para as equipes escolares (São Paulo, 2019).

Na teoria, a essência da proposta do Inova Educação (2019) é apresentada com ênfase em alterações estruturais para todas as escolas da rede estadual de São Paulo nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. São abordados conteúdos considerados relevantes para o futuro, alinhados ao contexto do "século XXI".

O Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e jovens e os formar para as competências do Século 21. Todos estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio terão componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. As Eletivas serão escolhidas pelos estudantes, conforme as possibilidades oferecidas pela escola. O novo programa coloca os estudantes no centro do processo de aprendizagem, promovendo seu engajamento e protagonismo. [...] As mudanças têm como objetivo trazer mais sentido para a escola e engajar os estudantes, promovendo a aprendizagem de todos por meio de uma educação integral que trabalhe as competências para o Século 21. A proposta é garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais. O programa é uma forma de ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI) e do Escola de Tempo Integral (ETI) e as práticas bem-sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial (São Paulo, 2019, p. 19-20).

Em resumo, o programa Inova Educação expande para a rede estadual o que foi previamente testado em menor escala nos programas que introduziram o conceito de tempo integral na escola, tais como PEI e ETI (Escola de Tempo Integral). O programa ETI, implementado em 2006, consiste em atividades extracurriculares com o objetivo de promover o protagonismo juvenil por meio da elaboração de projetos autônomos voltados para a busca de soluções para problemas na escola e na comunidade, abrangendo conteúdos de Matemática, leitura e produção de textos.

Por outro lado, o PEI propõe uma gestão do sistema de ensino centrada em resultados de desempenho dos estudantes em avaliações externas. Isso implica a reestruturação da gestão, do currículo e da concepção de educação, além de influenciar na remuneração dos docentes, prevendo contratos de dedicação exclusiva. Por meio do PEI, introduziu-se a diversificação

curricular, incorporando disciplinas Eletivas moldadas segundo as competências socioemocionais, bem como instrumentos de gestão típicos, como a Avaliação 360^{o19}.

Os discursos materializados revelam que a intencionalidade em modificar a atual condição das escolas está relacionada à necessidade de alinhar a formação dos estudantes e a abordagem pedagógica conforme os preceitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Paulista. De acordo com os documentos, este alinhamento objetiva incorporar estratégias para a implementação de práticas pedagógicas mais “inovadoras” e promover a melhoria do ambiente escolar. Além disso, busca-se atingir as metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

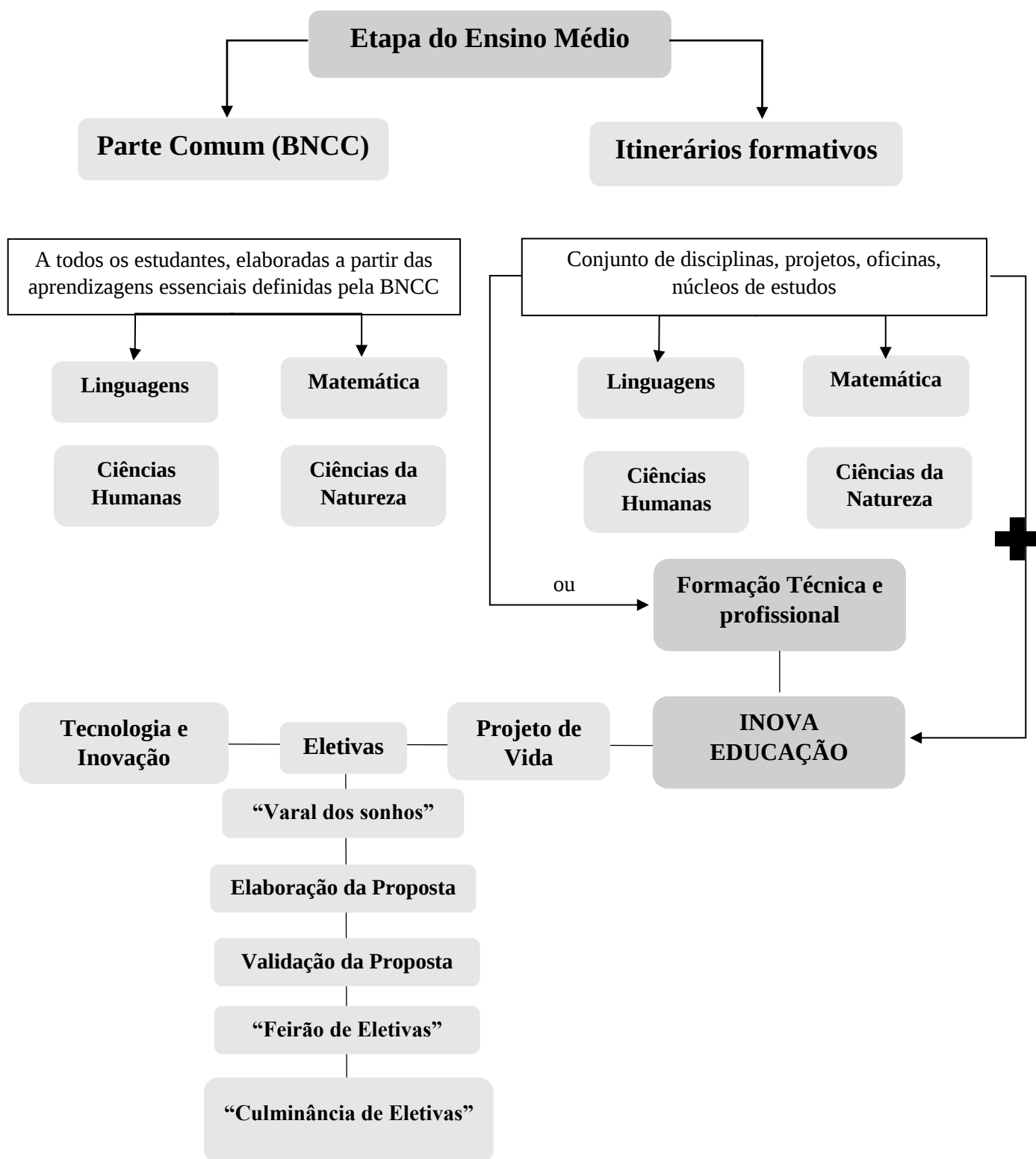
De acordo com as diretrizes delineadas pelo programa Inova Educação, tais estratégias e determinações, englobam um "modelo pedagógico" que reformula tanto os “tempos de aulas” quanto os currículos no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. Embora as modificações planejadas para o Ensino Fundamental não sejam significativas, é no âmbito do Ensino Médio que essas transformações se manifestam de forma mais marcante. Com a implementação na rede estadual paulista, em conformidade com as adaptações estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, as disciplinas do Programa Inova Educação (Tecnologia e Inovação, Eletivas e Projeto de Vida) passaram a integrar todos os itinerários formativos. Contudo, isso se deu no contexto da fragmentação do conhecimento conforme estabelecido no conteúdo da referida reforma, que preconiza que uma parcela do currículo escolar deve obedecer à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo disciplinas cujos conteúdos são tradicionalmente ensinados e categorizados como "formação geral básica", apresentando-se sob a abordagem de "objetivos e direitos de aprendizagem". A outra porção do currículo é composta por itinerários formativos, no qual as Eletivas se inserem nas diversas áreas do conhecimento, sendo selecionados pelo estudante de acordo com seus interesses e objetivos profissionais (Brasil, 2017).

De acordo com o esquema apresentado a seguir, (Figura 6) delineado segundo a "Escola de Formação dos Profissionais da Educação" - Currículo Paulista, Ensino Médio, em São Paulo, os itinerários formativos foram organizados da seguinte maneira: uma fração da carga horária dos estudantes é destinada a disciplinas vinculadas ao Programa Inova Educação, enquanto outra fração é reservada para os Aprofundamentos curriculares nas diversas áreas do

¹⁹ Segundo as Diretrizes do Programa PEI (2012), Avaliação 360° nas escolas PEI é um método de avaliação abrangente que coleta feedback de diversas fontes, incluindo estudantes, professores e gestores, para oferecer uma visão completa do desempenho e das competências dos envolvidos, visando melhorar continuamente a qualidade da educação e a gestão escolar.

conhecimento, incluindo a integração da educação profissional como um desses aprofundamentos.

Figura 6. Organização curricular do Ensino Médio Paulista



Fonte: adaptado de EFAPE- Educação- “Escola de Formação dos Profissionais da Educação”- Currículo Paulista, Ensino Médio (São Paulo, 2019).

Sob o lema "*Transformação hoje, inspiração amanhã*", a temática central do Programa Inova Educação se apresenta como audaciosa, “mas sua adaptação a medidas já existentes, sobretudo em relação ao controle por meio da política curricular e de índice e metas, amplamente criticadas, exibem sua função conservadora de padronização da educação escolar complementada com elementos de flexibilização curricular” (Alencar, 2023).

Segundo Alencar (2023), a veracidade desse elemento é corroborada pela manutenção de programas e iniciativas anteriores que se sobrepõem desde 1995, quando o governo do Estado de São Paulo é liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Dentre essas iniciativas, destaca-se a continuidade da política de avaliação externa, representada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), que, em 2009, passou a estar vinculado a incentivos financeiros baseados nos resultados alcançados por equipes educacionais das escolas, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp).

Ademais, persiste o Programa São Paulo Faz Escola, implementado em 2007, caracterizado por um currículo centralizado disseminado por meio de materiais estruturados denominados pela Secretaria da Educação (Seduc) como "Cadernos do Aluno" e, pela comunidade escolar, como "apostilas". Essa designação denota uma abordagem direcionada, evidenciada por sequências de aulas predefinidas. Essas medidas perduram na rede estadual paulista, coexistindo com o Programa Inova Educação.

No que diz respeito à “certa” complementaridade dessa padronização, observa-se uma dimensão de flexibilização presente na proposta do Programa Inova Educação, manifestada por meio das disciplinas Eletivas, as quais são planejadas pelos docentes e são apresentadas nas escolas, permitindo que os alunos escolham aquelas que melhor atendem aos seus interesses, seguindo uma abordagem comparável a um "cardápio", conforme sugerido pela Secretaria da Educação (Seduc), no que foi denominado como "Feirão das Eletivas" (São Paulo, 2019, p. 245). Seguindo a lógica de um serviço público que atende seus clientes, as disciplinas Eletivas são ministradas apenas se os conteúdos forem do interesse do estudante.

A documentação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sugere que os conteúdos propostos para as disciplinas Eletivas abordem temas como empreendedorismo, educação financeira, competências socioemocionais, liderança e protagonismo juvenil, incorporando elementos que visam atender às suas preferências e necessidades individuais.

A (figura 7) a seguir apresenta de maneira mais pormenorizada todas as fases do processo de elaboração e implementação da disciplina Eletivas no âmbito do Programa Inova Educação.

Figura 7. Ilustração detalhada das etapas no processo de concepção e implementação da disciplina Eletivas no contexto do Programa Inova Educação.



Fonte: <https://inova.educacao.sp.gov.br>

As análises das observações realizadas no início do processo corroboram com as sequências discursivas apresentadas pelas entrevistadas. Na prática, foi evidente que, ao introduzirem portfólios nas disciplinas Eletivas, embora estes permitissem certa autonomia tanto na formulação das atividades por parte dos professores quanto na escolha dos alunos, as propostas frequentemente se concentravam em temáticas voltadas ao empreendedorismo, sem articulação com o ensino de Ciências. Especificamente na instituição escolar analisada, em várias propostas, o foco estava apenas em instruir os alunos sobre como estabelecer uma fonte adicional de renda. Entre as Eletivas oferecidas pela instituição, a única que abordava o ensino de Ciências, com ênfase em conceitos científicos e experimentação, era a Eletiva dos(as) sujeitos participantes dessa pesquisa. Contudo, até mesmo essa Eletiva apresentava mudanças internas que a aproximavam das outras propostas. A partir da perspectiva do interdiscurso, essa

observação revela uma aparente discrepância entre o discurso inovador propagado e a orientação prática das Eletivas, que tende a priorizar uma formação pragmática e utilitarista, centrada nas demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma abordagem mais integral do indivíduo.

Ao considerar tais mudanças, sabemos da importância em analisar a influência ideológico-política subjacente a esse processo. A escola, como espaço público, torna-se palco de disputas ideológicas e decisões políticas, refletindo-se diretamente nas escolhas curriculares. A diferenciação entre escolas PEI e regulares não é apenas técnica, mas também política e social. A seleção de escolas para aderir ao programa é uma decisão política, delineada por ideologias e visões de educação.

Assim, o Inova Educação não se alinha à sua proposta conforme delineada nos documentos, não se configurando como uma expressiva iniciativa de reforma escolar. Alencar (2023), evidencia em sua pesquisa que as aspirações subjacentes ao Programa Inova Educação têm raízes históricas, especialmente quando examinadas sob a perspectiva da inter-relação entre trabalho e educação.

Quando analisamos o programa Inova Educação, atrelado à reforma do ensino médio, visualizamos seu caráter de reforma sistêmica em que se utilizam discursos genéricos, como oferecer oportunidade de inserção no trabalho, protagonismo juvenil, melhoria do clima na escola etc, mas sua implementação deve ser cotejada com outras mudanças adotadas em períodos passados, para se perceber o caráter regressivo com o qual se propõem as supostas inovações (Alencar, 2023, p.27).

Considerando que o Inova Educação foi implementado no âmbito da rede estadual durante a gestão Dória (2019-2022), do PSDB, como uma marca de sua política educacional, importa-nos reconhecer que o processo de implementação de políticas educacionais representa um momento importante para compreender as mudanças que se manifestam na prática. Diante de nossa caracterização que identifica o Inova Educação como um reflexo de conformismo autoritário com o capitalismo global, a contextualização com as recentes modificações no ciclo econômico “reforça a compreensão das relações dessas reformas na educação com dimensões econômicas, ideológicas e sociais como parte de uma luta política mais ampla” (Alencar, 2023, p. 34).

Assim, a implementação do Inova Educação pela Seduc representa uma mudança significativa na política educacional e organização da rede estadual paulista, suscitando diversas configurações nas escolas, seja por adesão ou resistência a essa reforma. No entanto, as ações que promovem uma forte padronização na escola pública, “com conteúdos elaborados

com viés privilegiado ao setor privado, não são assimiladas passivamente pelo conjunto dos sujeitos da rede” (Alencar, 2023, p. 17).

O Inova Educação, ao instigar uma reformulação do currículo, evidencia um hibridismo pedagógico que entrelaça componentes do neoliberalismo e conservadorismo. Essa abordagem abstrai a relação dos conhecimentos na formação escolar, dotando-a de conteúdos que reforçam um conformismo com a subalternidade, buscando manter a posição periférica da juventude. As propostas centrais do programa seguem um percurso lógico na criação de um novo tipo de jovem, dotado de "competências relevantes para a vida no século XXI," que enfatizam a ter “flexibilidade na escola para oferta de disciplinas do interesse do estudante, desenvolver tomada de decisão, garra, determinação, perseverança, esforço e resiliência, autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia (São Paulo, 2019, p. 10).

De maneira geral, esses documentos atribuem ao professor a responsabilidade pelos baixos índices de aprendizagem dos alunos, desconsiderando que este também é influenciado por uma formação, por vezes, lacunar, submetida a condições desfavoráveis. Conforme observado por Pimenta e Anastasiou (2002), as políticas públicas educacionais, frequentemente, se limitam a discursos, retórica e intenções, em detrimento de ações efetivas, sistemáticas e de longo prazo.

Ao analisar esta perspectiva destacada nos documentos, percebe-se que esses elementos fazem parte de um discurso comportamental que busca legitimar a necessidade de uma educação mais “adaptável” às demandas sociais e voltada para a dinâmica competitiva, uma espécie de educação corporativista. No contexto específico da interseção entre disciplinas Eletivas e o projeto de vida dos alunos, observa-se que uma das primeiras ações é a necessidade de ajustamento comportamental, que envolve a subordinação do processo educativo aos moldes do ambiente corporativo/empresarial.

Esse fenômeno foi amplamente abordado na palestra "Movimento Inova", realizada em 05 de dezembro de 2019, a qual foi estruturada em dois blocos e contou com a participação de representantes do Instituto PROA²⁰. Disponível no *YouTube*, a palestra oferece uma perspectiva sobre a forma como a educação pode alinhar-se às exigências do mercado, destacando as estratégias e práticas necessárias para essa adaptação.

²⁰ Instituto PROA: Fundado em 2007, o Instituto PROA tem como missão capacitar e inserir jovens de baixa renda, provenientes de escolas públicas, no mercado de trabalho. Sua visão consiste em transformar a realidade socioeconômica do Brasil por meio da empregabilidade jovem. Disponível em: <https://www.proa.org.br/quem-somos/#quem-somos>.

Se eu pudesse dar aqui uma sugestão [...] primeiro começar com Eletivas voltadas para o comportamental. Pensar em Eletivas que possam proporcionar essa entrada no mercado de trabalho. [...] Uma Eletiva que a gente possa simular entrevistas [...] simulações de dinâmicas. [...] Eu começaria com essas duas Eletivas. Para o mercado de trabalho é muito importante [...] a gente precisa fazer os jovens acessarem o mercado (Movimento Inova – Palestra “Eletivas e sua Ligação Com O Projeto De Vida” 2019).

Nesse sentido, de acordo com Alencar (2023), o currículo escolar nessa nova proposta é concebido como um meio de reproduzir parte das exigências e dinâmicas do mercado de trabalho, incluindo a seleção de novos profissionais. Essa perspectiva é corroborada pelas experiências compartilhadas pelos participantes da palestra, que discutem os desafios enfrentados ao longo de dois anos de implementação da disciplina Eletiva, a qual foi desenvolvida como projeto piloto no contraturno e experimentada em dois modelos: o Programa de Educação Integral (PEI) e o INOVA, com ênfase na inserção de disciplinas que dialogam com as demandas do mundo do trabalho e com a preparação acadêmica dos estudantes.

[...] eu rodei várias escolas, acho que todas as eletivas, até eletivas de carnaval que eu vi por exemplo, todas tem um complemento na educação do aluno. [...] sim! É cultural, você está trabalhando a história do país [...] todas as eletivas elas são necessárias. Então acho que meu foco aqui é falar dessa ajuda para a entrada no mundo do trabalho. [...] o que a gente tenta fazer é tangibilizar a realidade, ou seja, é simular a realidade. O que os alunos da 3ª série do médio vão passar no próximo ano. Ensinar a maneira como ele vai atuar (Movimento Inova – Palestra “Eletivas e sua Ligação Com O Projeto De Vida” 2019).

Dessa forma, desde a concorrência acirrada por uma colocação profissional até a conformação comportamental dos jovens, a escola pública é direcionada a operar conforme as diretrizes preconizadas pelo Instituto PROA, submetendo suas abordagens pedagógicas aos critérios de relevância ditados pelo mercado, o que resulta na seleção de alguns indivíduos e na exclusão de muitos outros. Embora não se possa afirmar que a escola é “pressionada” a operar estritamente de acordo com essas diretrizes, são esses os efeitos de sentido observáveis que revelam-se nas experiências e sentimentos dos professores. Essa realidade fica evidente nas diversas indagações apresentadas pelos docentes participantes da palestra, que expressaram dúvidas e inseguranças sobre como atuar, demonstrando uma sensação de desorientação em relação às demandas contemporâneas. Além disso, as orientações sobre como proceder na construção das disciplinas Eletivas também refletem essa incerteza, evidenciando a necessidade de uma maior clareza nas diretrizes e no suporte oferecido aos professores.

[...] O aluno não sabe hoje identificar quais são as possibilidades de carreira, as carreiras vão mudando todos os anos. Como vai exercer uma função que

ainda não existe? como a gente forma esses jovens para um mundo que a gente ainda desconhece, que competência a gente precisa desenvolver nesse aluno para que chegue preparado, ou pelo menos confortável. Precisamos pensar na inclusão produtiva dos jovens no mercado de trabalho (Movimento Inova – Palestra “Eletivas e sua Ligação Com o Projeto De Vida” 2019).

Portanto, a dinâmica da disciplina Eletiva, que visa preparar os alunos para um mundo em contínua transformação, exige também uma adaptação dos educadores, considerados agentes ativos nesse processo, conforme evidenciado no estudo do Projeto Piloto da disciplina. Nesse contexto, a formação dos professores, já reconhecida como um desafio desde a fase inicial do projeto piloto, transcende a mera necessidade, configurando-se como um imperativo para assegurar o sucesso e a efetivação da disciplina Eletiva.

[...] Outro desafio que a gente encontrou foi a formação inicial desses professores, e não em uma posição “não quero dar esse tipo de eletiva” eu quero!, mas não sei como” [...] Sobre buscar pares, pessoas que podem ajudá-los. [...] A gente fala muito da formação dos alunos, mas acho que tem uma outra formação que é super importante, que é dos professores. É o apoio para esses professores. Porque o professor fica no meio, ele tem que ensinar o aluno, só que ele também aprendeu de uma outra maneira. Então tem coisas, que a gente como professor, a gente também não sabe [...] Mas é muito difícil, o aluno espera outra coisa da gente que às vezes nem temos o conhecimento (Movimento Inova – Palestra “Eletivas e sua Ligação Com o Projeto De Vida” 2019).

Nesse sentido, corre-se o risco de sacrificar a diversidade de habilidades, interesses e potenciais dos estudantes em prol de uma uniformidade que atenda às necessidades econômicas momentâneas. Assim, diante da discussão apresentada, corroborando com Arroyo, podemos identificar que o que está em disputa não é tanto o currículo, mas sim “a docência, o trabalho e a liberdade criativa dos trabalhadores na educação. Está em jogo o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade” (Arroyo, 2013, p. 48).

Dessa forma, importa-nos reconhecer que os discursos propostos das disciplinas Eletivas do Programa Inova Educação, “em teoria”, buscam valorizar a diversidade cultural e intelectual. Dentro das brechas institucionais, elas promovem um espaço em que a liberdade criativa dos educadores e a pluralidade de interesses dos estudantes são priorizadas, buscando configurar um cenário educacional mais inclusivo e dinâmico. No entanto, o desafio das escolas que adotam o programa reside na efetiva materialização dessa essência na prática. A responsabilidade recai sobre o profissional, o professor, encarregado de administrar, organizar, propor, planejar e implementar o currículo, sem desconsiderar os discursos que sustentam essas propostas.

5.2.Da Idealização à Materialização: Perfil do(a) Professor(a) para atuar na nova Proposta Curricular-Eletiva/Programa Inova Educação"

Com frequência, as novas diretrizes curriculares delineiam um perfil profissional desejado que reflete as demandas emergentes na sociedade, tais como a necessidade de promover habilidades socioemocionais em conjunto com conhecimentos disciplinares. Entretanto, reconhecemos que muitas vezes esse perfil idealizado nas diretrizes parte do não-dito de que a formação inicial do professor não contempla integralmente os aspectos demandados por essa nova abordagem curricular. Assim, quando o perfil idealizado se confronta com a realidade da prática, frequentemente observa-se uma desarticulação entre as dimensões propostas e a efetiva atuação do(a) professor(a) em sala de aula. Essa desarticulação pode surgir de diversas fontes, incluindo lacunas na formação inicial, falta de recursos adequados para a implementação das novas propostas, resistência institucional à mudança, entre outros desafios.

Neste contexto, este capítulo se propõe a analisar o perfil do(a) professor(a) idealizado pelas diretrizes curriculares, explorando os ditos e os não-ditos e as contradições entre esse ideal e a realidade da prática educativa. Partindo da premissa de que a formação docente é um espaço em que teoria e prática se entrelaçam, ou seja, é lócus da conexão e o reconhecimento da profissão docente como atividade profissional, nesta seção, buscamos analisar como o(a) professor(a) é concebido para trabalhar com o componente curricular Eletiva, contextualizando-o historicamente à luz das políticas públicas educacionais, a fim de analisar as materialidades discursivas sobre a dimensão de formação do perfil do professor para assumir e atuar nesta nova demanda, a qual foi preconizada pelo Programa Inova Educação (São Paulo, 2019).

De acordo com os documentos em análise, a discussão tem início com a citação das diretrizes do Programa Inova Educação, em que se afirma: "*Os novos componentes não são projetos, são matriz curricular*" (São Paulo, p. 05). Os componentes, como já mencionado, abrangem Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida e Eletivas. Nesse contexto de transição, torna-se evidente a necessidade de validar a inclusão da Eletiva como componente curricular, conferindo-lhe um caráter essencial. Após a reorganização curricular, a Eletiva passa a integrar o período regular de ensino, ampliando seu escopo para além dos recursos metodológicos de inovação, como era antes concebida, ou seja, como parte diversificada do currículo no Programa de Ensino Integral (PEI).

Conforme delineado pelas diretrizes do Programa Inova Educação, (São Paulo, p. 08), o perfil do professor designado para operar nos novos componentes curriculares, inclusive as

disciplinas Eletivas, abrange os seguintes elementos: i) A designação é aberta tanto para professores efetivos, não efetivos quanto contratados; ii) Não é imperativa a posse de habilitação específica na disciplina em questão; iii) Professores de todas as áreas disciplinares são elegíveis para se candidatar; iv) Requer-se afinidade com o componente em pauta; v) É fundamental possuir disponibilidade e interesse em se aprimorar no tema do componente, que chama a atenção para olhar para formação, buscar novos conhecimentos.

As reestruturações curriculares delineadas pelo Programa Inova Educação revelam uma dinâmica complexa que impacta a autonomia docente de forma ambígua. Por um lado, a abertura na designação de professores para os novos componentes curriculares, incluindo as disciplinas Eletivas, aparentemente sugere uma ampliação da flexibilidade e diversidade no perfil docente. No entanto, essa flexibilidade pode ser enganosa, uma vez que, na prática, as diretrizes do programa, muitas vezes, são interpretadas como documentos orientadores, porém com um caráter normativo subjacente, o que pode resultar em uma falsa sensação de autonomia para os professores. O interdiscurso se manifesta na relação entre as diretrizes do Programa Inova Educação e sua interpretação por diversos agentes educacionais. Esse processo envolve não apenas os professores, mas também a equipe pedagógica, incluindo dirigentes de ensino, supervisores de ensino, diretores e coordenadores pedagógicos. Esses intermediários desempenham um papel importante na mediação das políticas educacionais, influenciando a forma como essas diretrizes são eventualmente recebidas e implementadas pelos professores nas escolas.

A abertura na designação de professores para os novos componentes curriculares, contemplando tanto professores efetivos, não efetivos quanto contratados, pode ser analisada como uma medida estratégica, considerando a fragmentação da categoria docente em diferentes formas de contratação e a escassez de professores. Reconhece-se a necessidade de trabalhar com os profissionais disponíveis, o que reflete uma adaptação às realidades presentes no sistema educacional. Por outro lado, a ênfase atribuída à afinidade com o componente em questão e ao interesse em aprimorar-se no tema pode ser interpretada como uma estratégia para assegurar que os docentes estejam verdadeiramente comprometidos e motivados com o conteúdo lecionado. No entanto, essa abordagem pode também acarretar uma sobrecarga de trabalho para os professores, os quais frequentemente se veem “obrigados” a buscar constantemente atualizações e capacitações, muitas vezes sem dispor dos recursos adequados ou do tempo necessário para tal empreendimento.

Em contrapartida, é evidente que a disciplina Eletiva, ao mesmo tempo que atribui ao professor um conjunto de responsabilidades e compromissos, também o orienta para a tarefa de

conceber sua atuação, instigando-o a desenvolver a Eletiva conforme sua concepção original, partindo da reflexão sobre suas competências enquanto docente. Outro aspecto de relevância diz respeito ao procedimento de seleção dos professores incumbidos de ministrar as disciplinas Eletivas no âmbito do Programa Inova Educação, responsabilidade que recai sobre o diretor da respectiva unidade escolar.

Este processo selecionará de forma transparente e levará em consideração tanto o perfil do professor como o pré-requisito de ter cursado as formações que estarão disponíveis para todos. Todos os professores da rede que tiverem interesse serão formados nos novos componentes com uma carga horária de 60h. (São Paulo, 2019, p. 05, grifo nosso)

Na perspectiva delineada pelas diretrizes do Programa Inova Educação, além do perfil idealizado para atuar nos novos componentes curriculares, é estipulado que os professores devem participar de uma formação básica preliminar de 30 horas como requisito para o processo seletivo dos referidos componentes. A estrutura desta formação compreende um total de 30 horas, sendo 8 horas dedicadas ao estudo sobre juventudes e adolescência de forma geral, e as restantes 22 horas direcionadas especificamente para o componente em questão.

De acordo com os documentos, para avançar no processo seletivo, os professores interessados devem completar essa formação, a qual é oferecida de forma online. Além dessa etapa inicial, está prevista uma segunda fase de formação, mais adiante, com duração de 30 horas, destinada a um aprofundamento nos temas relacionados aos novos componentes curriculares, incluindo a disciplina Eletiva.

Com relação à formação continuada, destaca-se o seguinte trecho: “*Formação de professores para que tenham conhecimento, motivação, sensibilidade e capacidade para conduzir processos pedagógicos que façam mais sentido para os adolescentes*” (São Paulo, 2019, p. 09 grifo nosso). Aparentemente, ao sugerir formação profissional para o sujeito professor atuar na componente curricular Eletiva, parece haver, inicialmente, a preocupação e interesse em incluí-lo no universo da nova proposta, a fim de assumir a posição de um profissional autônomo e engajado com os processos pedagógicos. Entretanto, com essa designação, reside neste jogo de sentido um efeito colocado de forma implícita.

Observa-se que a contradição aparentemente marcada pelo uso do enunciado “*para que tenham conhecimento, motivação, sensibilidade e capacidade*” (São Paulo, 2019, p. 09 grifo nosso), indica que a finalidade da formação oferecida pelo programa, constrói o sentido de busca/ esforço para tornar alguém capaz de algo, o que pressupõe a leitura de que o profissional

advindo da rede pública de ensino, genericamente é colocado na posição de um profissional que assume o estereótipo do professor “despreparado e desmotivado” que necessita de formação.

Com esse efeito de sentido, a designação “motivação e sensibilidade” atualiza uma memória discursiva associada à proletarização do professor. Ou seja, tal discurso implica que o professor da rede pública de ensino já se encontra desmotivado em função da sua insatisfatória condição de trabalho. Em vista disso, os discursos produzem um apagamento do sentido que o desqualifica como incapacitado para o exercício da docência, em outras palavras, já partem da prerrogativa de que a formação inicial desse profissional não é suficiente e não contempla a proposta do componente curricular Eletiva idealizada no novo programa, e por isso, é necessário um “perfil adequado”.

Assim, a Eletiva se ressignifica neste novo formato, pois vem sendo idealizada como proposta primordial para a formação integral do aluno que, sob a ótica das diretrizes que normatizam o programa Inova Educação, essa “formação integral” é entendida como uma formação que seja capaz de contemplar as competências preconizadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo elas articuladas à um conjunto de habilidades cognitivas e socioemocionais, uma vez que, *“a proposta é garantir que o estudante se desenvolva plenamente, tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais* (São Paulo, 2019, p. 01 grifo nosso).

A formulação “garantir que o estudante se desenvolva plenamente tanto a partir de habilidades cognitivas quanto socioemocionais” (São Paulo, 2019, p.1) determina/orienta as atividades a que o aluno deverá ser submetido. É um discurso feito sobre o sujeito aluno, que ocupa e preenche o espaço em que ele significa. Assim, subentende-se que para assumir a disciplina Eletiva é idealizado um perfil que preocupa-se somente com a necessidade em articular e consolidar as habilidades e competências supracitadas.

Além disso, o sujeito professor é nomeado nas diretrizes do programa Inova educação como aquele que apresenta um “perfil adequado”. Essa constatação fica evidente no fragmento que se refere ao processo de atribuição do componente curricular, e à seleção dos professores, tomando como parâmetro a formação continuada oferecida pelo programa: *“caso demonstrem interesse no momento da inscrição para a atribuição de aulas e possuam o perfil adequado para lecioná-las, os professores da escola poderão ter os componentes atribuídos, independentemente da área da licitação do professor”* (São Paulo, 2019, p.05, grifo nosso).

Nesse sentido, o documento delimita o "perfil profissional" desses professores a partir da relação de competências cognitivas e socioemocionais, por meio de uma caracterização

“abstrata” de um profissional que detém qualidades específicas como sendo um ideal de formação. O enunciado “perfil adequado” está inscrito numa formação discursiva constituída por uma conjuntura política de legitimação social e “humanização da educação”, no entanto, essa humanização é frequentemente instrumentalizada para responsabilizar individualmente os professores pela implementação de políticas educacionais, enquanto outras esferas, como a administrativa e a estrutural, são negligenciadas. Essa abordagem reflete um efeito ideológico que mantém a responsabilização focada nos agentes individuais, ocultando as relações de poder e as condições materiais que influenciam a prática educativa.

Observa-se que há um silêncio no que tange às demais dimensões que envolvem a materialização de um novo componente curricular. Nota-se que não há atribuição de responsabilidades ou exigências por um “*perfil adequado*” da equipe gestora, o que de certa forma acaba silenciando e reduzindo as obrigações das demais esferas que estão envolvidas na implementação da Eletiva no programa Inova Educação, que também são consideradas essenciais e constituintes desse processo.

Nesse sentido, nota-se que as materialidades discursivas presentes nos documentos reforçam a generalização ao professor, cabendo à ele a indispensabilidade em propiciar o desenvolvimento das habilidades imperativas para a cidadania no século XXI. Dessa forma, entende-se que, ao assumir a disciplina Eletiva como componente curricular, a fim de contemplar os projetos de vida e expandir o universo cultural do estudante, para além das competências curriculares tradicionais, o professor acaba assumindo um papel centralizador no que se refere às demandas das políticas educacionais, um papel que muitas vezes é intensificado de ações e responsabilidades que extrapolam aspectos de sua formação.

Essa reflexão vem ao encontro das discussões elencadas no trabalho de Moura (2015), ao destacar que a escola de ensino integral, além das atribuições convencionais dos professores, acrescenta atividades que atendam às necessidades do modelo pedagógico em questão. Assim, os professores que atuam em regime de dedicação plena e integral de 40 horas em uma única unidade escolar, “devem, além de cumprir com as responsabilidades do trabalho de sala de aula, dar conta também de atividades relacionadas à gestão e atividades transversais que permeiam o currículo oficial” (Moura, 2015 p. 12).

Contudo, observa-se que o movimento de formação e atualização docente é pretendido quando se parte da perspectiva de formar integralmente o aluno. Constata-se que a inserção dessa visão de um perfil ideário para lecionar a Eletiva como uma das dimensões essenciais das diretrizes do Programa Inova Educação, indica que as formações pretendidas aos professores e demais articuladores do programa estarão sob essa perspectiva, conforme expõe o enunciado:

“O objetivo das formações é dar clareza sobre o novo modelo, fortalecer o entendimento sobre o universo do adolescente e do jovem e preparar os professores para lecionarem os 3 novos componentes” (São Paulo, 2019, p. 28, grifo nosso).

Nesse sentido, entende-se que o professor no contexto do programa Inova Educação assume a centralidade do processo, e é concebido como aquele que terá que assumir a posição do sujeito responsável por materializar e concretizar essas competências, habilidades cognitivas e socioemocionais. Além disso, é possível notar nos discursos, que lhe é atribuído a responsabilidade e o comprometimento a fim de “*garantir*” que essas diretrizes recomendadas pelo programa sejam de fato desenvolvidas, e que estejam totalmente atreladas com o propósito de formar integralmente os estudantes.

Primeiramente, a definição do perfil ideal do professor para lecionar as disciplinas Eletivas pode ser vista como “nebulosa”, uma vez que a ênfase parece recair na participação nessas formações adicionais de 60 horas, em detrimento da formação inicial. Isso levanta questionamentos sobre a validade e a abrangência da formação inicial dos professores, sugerindo uma possível insuficiência ou inadequação para lidar com as novas demandas curriculares.

Ademais, a carga horária proposta para a formação dos professores, embora considerável, pode não ser suficiente para prepará-los de forma completa e aprofundada para o ensino das disciplinas Eletivas. A complexidade dos temas abordados nessas disciplinas, bem como a necessidade de desenvolvimento de novas competências pedagógicas e metodológicas, pode demandar um investimento mais substancial em termos de tempo e recursos para garantir uma preparação aprofundada.

A análise documental evidenciou a presença de materialidades ideológicas que exercem influência na configuração do perfil crítico do professor. Observa-se uma ambiguidade no documento refletindo a tensão entre as diretrizes curriculares e a vivência real dos professores. Essa dicotomia será objeto de análise nos resultados subsequentes deste estudo visando articular o conteúdo presente nos documentos com sua materialização na prática educativa. Nesse contexto, os efeitos de sentido que emergem na concepção do perfil docente para atuar na nova proposta são configurados como uma interseção entre o concebido e o vivido, representando um diálogo complexo entre os espaços teóricos e práticos da formação docente.

Nessa direção, apesar de todas as condições de produção, os discursos presentes nos documentos apontam que essas novas políticas de currículo possibilitam espaços para o desenvolvimento profissional do professor, ao introduzirem flexibilidade e oportunidades de atualização pedagógica. Isso pode incluir a incorporação de métodos de ensino inovadores, a

ênfase em competências interdisciplinares, e a promoção de práticas de aprendizagem mais dinâmicas e centradas no aluno

Portanto, “não sendo possível mudar a totalidade da escolaridade, porque tal pressuporia que a sociedade também mudasse de forma radical, é possível admitir que há espaços de mudança fundamentais, que fazem parte da agenda dos educadores críticos” (Pacheco, 2001, p. 64), assim, corroborando com Tardif (2012), “o ato de ensinar é um ato profissional” e, portanto, é necessário o profissional do ensino se profissionalizar para o exercício da docência. Desse modo, entende-se nesta pesquisa, que o conceito de profissionalização docente no contexto da componente Eletiva, assim como o processo de aperfeiçoamento em outras profissões, está relacionado à um processo contínuo que não se limita à um produto acabado do conhecimento, deve ser renovado constantemente, em função dos novos avanços das pesquisas, da tecnologia, das modificações políticas, curriculares e educacionais, visto que todas essas transformações se estruturam em consonância ao contexto histórico social, que também está em constante resignificação.

5.3. Materialidades Discursivas sobre mudanças curriculares: Perfil do Professor previsto teoricamente e Perfil Materializado na Prática

Para esta sessão de análise, focaremos nos dados provenientes das três etapas da entrevista: I - Dimensão Inicial/Preparação para a Materialização da Disciplina Eletiva; II - Dimensão da Formação de Professores(as); e III - Dimensão do Planejamento da Disciplina, buscando enfatizar a importância da singularidade dos discursos na constituição e reprodução das práticas discursivas. Por meio dessa perspectiva, buscou-se compreender como os enunciados das professoras entrevistadas refletem e constituem as diferentes posições ideológicas e discursivas presentes no campo da materialização do novo componente curricular Eletivas no Programa Inova Educação (2019).

Nosso processo interpretativo inclui a seleção de unidades discursivas específicas e a aplicação dos conceitos da Análise de Discurso (AD). Este procedimento visa explorar áreas de significado que abordem a questão central desta pesquisa, conforme já citada anteriormente: *Considerando que as condições de produção de um discurso implicam aspectos materiais, como a língua e a história, institucionais, formação social e aspectos imaginários, quais efeitos de sentido construídos pelos sujeitos professores sobre o componente curricular Eletivas? Quais efeitos de sentidos emergem do discurso das diretrizes oficiais acerca da profissão professor ao efetuarem tais mudanças curriculares?*

5.3.1. Dimensão Inicial e Preparação para a Implementação das Disciplinas Eletivas: Percepções e Expectativas dos Professores

Os discursos obtidos nas análises proporcionaram fundamentos para a compreensão dos antagonismos e das percepções ideológicas dualísticas que permeiam o componente curricular Eletivas no âmbito do Programa Inova Educação. O primeiro aspecto de destaque reside na concepção do perfil profissional, delineada nos documentos, que está intrinsecamente ligada à promoção da autonomia e da liberdade do professor no planejamento e na execução da disciplina Eletivas. O segundo aspecto, por sua vez, aborda a necessidade percebida pela professora de contar com uma normativa oficial que oriente sua prática docente.

Para compreendermos melhor como essa reestruturação está sendo recebida pelos educadores, analisamos algumas sequências discursivas (SD) derivadas da pergunta 1 (Apêndice B), baseando-nos nos enunciados das participantes da entrevista. Ou seja, perguntamos especificamente sobre as impressões em relação às disciplinas Eletivas e se as entrevistadas estavam familiarizadas com o Programa Inova Educação (2019). A análise das respostas busca identificar as percepções, expectativas e possíveis desafios apontados pelas educadoras diante dessa nova proposta curricular.

1. Como você recebeu esta nova reestruturação curricular do Programa Inova educação, especificamente, quando se trata da disciplina Eletiva? Você já conhecia o Programa?

P1: Eu conheci o programa quando eu comecei a trabalhar, que foi no começo do ano passado. Eu fui contratada, e uma dessas aulas já foi para eletiva. Então só abriu o contrato sabendo que eu estava sendo contratada para eletiva, porque eu teria que dar essa disciplina. Então para mim foi diferente porque eu não sabia o que que era, nunca tinha ouvido falar, então foi assim...de surpresa. E aí gerou um pouco de choque, não vamos dizer “um choque”, mas gera uma preocupação, porque é um tema aberto. [...] Geralmente eles indicam que seja, é, algo contextualizado ao dia a dia dos estudantes. Então pega, sei lá, uma disciplina de física, química, biologia, e traz no contexto a realidade dos alunos. Então quando falaram que eu tinha que fazer isso, e além disso montar de acordo com que os alunos gostassem, aí eu falei “meu, como que eu vou fazer isso?”. Então, eu acho que eu fiquei mais preocupada do que qualquer outra coisa, porque, por mais que fosse livre, eu poderia trabalhar um tema que eu

gostasse, eu acho que o tempo que ele dá para você estruturar isso, pra fazer direitinho, eu acho que gerou uma preocupação.

P2: Recebi como algo positivo, diferente para os alunos. Mas, ao mesmo tempo, a novidade assusta um pouco. A gente fica com receio de não corresponder quando chegam essas mudanças. Eu conhecia o programa de ouvir falar, não tinha experiência direta com ele, só com as escolas PEI. Inclusive tive que reorganizar toda minha vida, fazer escolhas para permanecer na dedicação exclusiva. Quando fui informada que precisaria assumir uma disciplina eletiva, confesso que fiquei bastante insegura. Não só por causa da novidade, mas pela falta de um norte, uma referência, algo assim.. Eu já estou na educação há muitos anos, então essa mudança foi um pouco desafiadora para mim. Saber que teria que criar algo praticamente do zero, e ainda com a expectativa de que os alunos protagonizassem a aula, foi muito complicado no início, até entendermos toda a dinâmica da proposta.

Nas duas SDs acima, observamos a manifestação de preocupação com a adaptação à novidade das disciplinas Eletivas. A professora P1 descreve sua experiência inicial com o programa como uma surpresa, utilizando termos como *"nunca tinha ouvido falar"* e *"de surpresa"*, que são sinonímias que reforçam o desconhecimento prévio sobre o programa. Apesar de não expressar diretamente um sentimento de “insegurança/incerteza”, o uso do termo *"gera uma preocupação"* e *"um pouco de choque"* sugere uma inquietação em relação à nova proposta. Enquanto a (SD) da P2 apesar de expressar uma visão positiva inicial (*"algo positivo, diferente"*), também compartilha o mesmo sentimento de insegurança (*"a novidade assusta"*, *"bastante insegura"*). As sinonímias aqui nos auxiliaram a contrastar a tensão entre o “novo” e a experiência já consolidada.

A menção à necessidade de reorganização pessoal e profissional (*"reorganizar toda minha vida"*) e a falta de um *"norte, uma referência"* indicam uma tensão entre a inovação e a estabilidade profissional. Assim, observamos que ambas as professoras expressam uma preocupação com a adaptação à novidade das disciplinas eletivas, indicando uma formação discursiva que associa mudança à incerteza e necessidade de adaptação. Há uma formação discursiva que valoriza a inovação, percebendo a mudança como uma oportunidade positiva, apesar dos desafios (ex.: *"algo positivo, diferente para os alunos"*).

Podemos observar a tensão entre a inovação (uma característica de uma educação progressista) e a necessidade de estabilidade e referência (valores mais conservadores). A formação ideológica sugere ser a de uma educação que, ao mesmo tempo que busca inovar e

engajar, também precisa fornecer suporte e orientação clara aos professores. Além disso, a expectativa de que os professores criem algo "*praticamente do zero*" e que os alunos protagonizem as aulas reflete uma ideologia de autonomia e criatividade, que pode ser desafiadora para quem está acostumado a estruturas normativas e tradicionais.

A fala da entrevistada expõe diversos efeitos ideológicos que operam na sua identificação com a formação discursiva relacionada à disciplina eletiva. Primeiramente, o uso repetido do pronome "eu" indica uma subjetivação que coloca o professor individualmente no centro da prática pedagógica. Isso sugere, sobretudo, uma internalização das responsabilidades e expectativas institucionais, refletindo um discurso de individualização e isolamento na prática docente.

Dito de outra forma, o efeito ideológico opera no processo de identificação dos professores com uma formação discursiva que relaciona a inovação pedagógica de forma inversamente proporcional à autonomia profissional. Ou seja, os efeitos de sentido revelam que, para os professores, quanto maior a demanda por inovação nessas reestruturações curriculares, menor a autonomia e o tempo disponíveis para desenvolvê-la. A demanda por inovação na educação, uma característica da sociedade contemporânea, representa o modo como os professores se relacionam com a ideologia progressista. Os educadores que incorporam práticas pedagógicas inovadoras, sejam elas mais ativas (desenvolvimento de novos materiais e métodos) ou mais passivas (adaptação e implementação de novas diretrizes), fazem circular no espaço educacional sentidos de inovação que sustentam a memória de uma educação progressista em seu processo de implementação nas escolas.

Ao analisar outras sequências discursivas, podemos compreender como o lugar que os professores ocupam socialmente na estrutura educacional determina os sentidos que eles produzem sobre a disciplina eletiva enquanto inovação pedagógica. As próximas sequências discursivas que trazemos, derivam da pergunta 2, que trata sobre suas experiências e percepções acerca da introdução de novas práticas educacionais.

2. Como você compreende a disciplina Eletiva? Entende ela como uma disciplina regular? No seu ponto de vista, existem aspectos semelhantes e/ou diferentes? Fale mais sobre.

P1: Compreendo como diferente da regular, mas não sei se é bem uma disciplina. Eu acho que ela não tem tantas semelhanças assim com as disciplinas que tem durante o período regular,

assim normal. Acho que nem os alunos veem dessa forma. Acho que os alunos já pensam “ah!, na sexta-feira a gente tem eletiva, a gente vai ver algo diferente”. Acho que já cria essa expectativa desse algo diferente, porque tem pessoas diferentes na sala, é uma “reinturmação”. [...]E a ideia, na minha concepção, não deveria parecer, trazer assim, a mesma coisa de sempre. Acho que deveria buscar esse diferente, é trazer algo mais prático para os alunos, de fato que estimulasse eles a serem os protagonistas mesmo. Vejo ela como a parte mais prática de tudo, sabe!? Porém, se isso acontece ou não, aí eu acho que já é outro contexto (grifo nosso).

P2: *Eu acho que a eletiva acaba sendo bem distinta da regular. Ela não segue os padrões e a rigidez das disciplinas tradicionais. Que nem, nas aulas regulares de Ciências e Biologia, temos um currículo bem definido, com objetivos claros e conteúdos específicos. Já a eletiva, ao contrário, é mais aberta e flexível, o que acaba ajudando a gente, se pensarmos em termos de engajamento, mas também traz um certo receio justamente por esse mesmo motivo, por não ter uma base curricular pré-definida. Acredito que a eletiva deve ser uma oportunidade para os alunos experimentarem novas áreas e se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem, o que nem sempre é possível nas disciplinas regulares.*

Essas respostas revelam como as expectativas institucionais e a estrutura de suporte, seja gestão escolar, ou documentos oficiais, influenciam a maneira como os educadores percebem e implementam a inovação na sua prática diária. Além disso, observamos que as materialidades discursivas presentes nos documentos e na entrevista reforçam a atribuição generalizada ao professor da responsabilidade de promover o desenvolvimento das habilidades essenciais para a cidadania no século XXI. Isso é claramente evidenciado no relato das entrevistadas, especialmente quando questionadas sobre sua compreensão da disciplina eletiva, conforme destacado nas (SD) anteriores.

De acordo com a sequência discursiva da professora P1, observamos que há uma hesitação em classificar a eletiva como uma disciplina, sugerindo incerteza sobre seu papel e importância no currículo. Este ponto reflete a busca por uma definição clara e precisa, alinhada às normativas oficiais. A ideia de que as Eletivas deveriam ser diferentes e práticas indica uma expectativa de inovação associada às mudanças curriculares, em consonância com habilidades preconizadas pela BNCC, que enfatiza a importância de metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras. A ênfase em “*buscar esse diferente*” e “*trazer algo mais prático para os alunos*” sugere um alinhamento com discursos contemporâneos de inovação pedagógica e protagonismo estudantil. No entanto, esses discursos frequentemente carregam uma carga

ideológica que associa a inovação e a praticidade a uma visão neoliberal da educação, onde a formação de competências práticas e a capacidade de adaptação ao mercado de trabalho são priorizadas.

Quando a entrevistada menciona que as disciplinas Eletivas devem "*estimular os alunos a serem os protagonistas*", ela está reproduzindo um discurso que também direciona a responsabilidade do sucesso educacional sobre os próprios alunos, por vezes, desviando a atenção das condições materiais e institucionais que também desempenham função importante no processo educacional. Esse discurso de protagonismo estudantil, embora positivo em sua superfície, pode funcionar ideologicamente para minimizar as críticas ao sistema educacional e às políticas públicas consideradas lacunares. Além disso, a ideia de que a disciplina Eletiva é "*a parte mais prática de tudo*" sugere uma dicotomia entre teoria e prática que pode refletir uma visão reducionista da educação. Essa dicotomia, enquanto efeito ideológico, reforça a separação entre conhecimento teórico e aplicação prática, subestimando a importância de uma formação integral que valorize igualmente ambos os aspectos.

Este posicionamento revela um mecanismo de antecipação, conforme proposto por Orlandi (2020), onde todo sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor "ouve" suas palavras. "Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte" (Orlandi, 2020, p.37). Assim, isso faz com que as entrevistadas possivelmente ajustem seus dizeres a seus objetivos políticos, trabalhando com esse jogo de sentidos.

Dessa forma, a "*expectativa desse algo diferente*" e "*reinturmação*", fazendo referência à interdisciplinaridade e à flexibilidade do componente em integrar diferentes turmas, destacam as principais diferenças percebidas entre as aulas eletivas e as regulares, sublinhando a necessidade de diversidade metodológica. Em contrapartida, o uso da expressão "*na minha concepção*" revela uma tentativa de individualização do discurso, destacando uma perspectiva pessoal que pode contrastar com os discursos oficiais e institucionalizados. Além disso, essa expressão também sugere a existência de uma falta de clareza nos documentos e nas orientações técnicas recebidas, uma vez que a "concepção" de um educador pode divergir da dos demais professores e gestores. Essa individualização reflete um efeito ideológico que valoriza a subjetividade do professor, mas simultaneamente pode ocultar as pressões institucionais e estruturais subjacentes.

A (SD) P2 enfatiza a abertura e flexibilidade das eletivas como positivas para o engajamento, mas também aponta um receio devido à falta de uma base curricular pré-definida.

Este aspecto ressalta a tensão entre inovação e a necessidade de diretrizes claras. A flexibilidade das eletivas é vista como uma oportunidade para aumentar o engajamento dos alunos e promover a autonomia no aprendizado, alinhando-se ao princípio da educação integral da BNCC. No entanto, a preocupação com a falta de estrutura e clareza nas eletivas gera insegurança para essa professora, apontando para a necessidade de apoio e formação continuada.

Dessa forma, compreende-se que, ao incorporar a disciplina eletiva como componente curricular com o objetivo de contemplar os projetos de vida e expandir o universo cultural dos estudantes, para além das competências curriculares tradicionais, o professor acaba assumindo um papel centralizador em relação às demandas das políticas educacionais. Esse papel, muitas vezes, é intensificado por ações e responsabilidades que extrapolam os aspectos de sua formação, como pode ser visualizado na sequência discursiva a seguir:

***P1:** por exemplo, eu sou formada em física, então os conteúdos de física eu já vi na graduação, então retomar eles é mais fácil. Agora, na eletiva, eu tenho que pesquisar um tema novo, criar um projeto tudo do zero, eu vou lá, crio toda a estrutura, conteúdo, metodologia, fazer tudo do zero, isso que dá problema. Então tipo assim, eu sei que ao final dessa eletiva, eu tenho que gerar uma atividade de culminância, é... apresentar, é... por exemplo: você não faz eletiva, então, ao final, eu preciso apresentar pra você o que que nós realizamos durante esses 6 meses, porque é um semestre de cada tema. Então a gente faz um feirão para apresentar o que a gente trabalhou nessa eletiva. Vai chegar agora no final, e o que eu e a outra professora iremos apresentar?, pra falar o que os alunos fizeram..eu não sei... Então você precisa estruturar um curso, é como se fosse fazer um minicurso. Precisa criar do zero, como fazer o processo passo a passo, a partir daquele tema, para no final gerar um produto. Então acho que isso dá um trabalho, você tem que criar um projeto do zero a cada semestre (grifo nosso).*

Marchan (2017) destaca em seu trabalho que o perfil de currículo fundamentado por competências, é evidenciado desde a década de 1960, o que influenciou fortemente as diretrizes atuais reforçarem o propósito de contemplar as condições consideradas básicas para a formação integral do aluno, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade. Contudo, Dias e Lopes (2003) ressaltam que essa ideia de currículo por competência traz consigo a perda da autonomia profissional docente e, conseqüentemente, fomenta a desvalorização do professor enquanto profissional, já que o desempenho do aluno passou a ser visto unicamente como fruto do desempenho do professor.

No entanto, contrapondo-se à essa visão, é possível inferir que a eletiva, ao conferir ao professor essa carga de responsabilidades e comprometimento, igualmente acaba direcionando-o para a condição de pensar em como atuar, desafiando o docente a desenvolver a disciplina em conformidade com sua concepção original, partindo primeiramente da reflexão sobre suas próprias competências enquanto docente, conforme podemos visualizar nos discursos da entrevistada.

Em síntese, as formações discursivas identificadas revelam a interseção entre a prática educativa e as orientações prescritas pelas normativas oficiais e pela BNCC. As sequências discursivas destacam a diferença entre as eletivas e as disciplinas regulares, bem como a necessidade de inovação e relevância prática, alinhando-se às diretrizes da BNCC que promovem metodologias inovadoras.

Ao serem indagadas sobre o processo de atribuição para assumir a disciplina eletiva e se houve algum processo de seleção realizado pela coordenação, ambas as entrevistadas compartilharam percepções similares, contrastando em paráfrases. As sequências discursivas abaixo ilustram:

3. Como foi o processo para assumir a disciplina eletiva? Houve alguma atribuição/processo de seleção realizado pela coordenação?

P1: Agora no período integral, obrigatoriamente, todo professor tem que dar aula de eletiva. Todos os professores dão essa aula. E aí, ano passado não sei se as regras mudaram ou não, mas, quando era na pandemia, tudo ‘tava’ diferente. Mas, de acordo com esse ano, todos professores precisam estar em uma eletiva, e em dupla. Então, quando eu fui atribuir as aulas na PEI, eu já sabia que eu ia ter que dar a eletiva, e fazer dupla com alguém. Automaticamente você já sabe que vai ter que dar aula de eletiva, nos organizamos em duplas, e a gente que escolhia (grifo nosso).

P2: Lembro que no nosso caso, na escola que trabalho, foi decidido que todos os professores teriam que ministrar uma disciplina eletiva. Formamos duplas, e assim fomos nos organizando. Não me recordo sobre nenhum processo de seleção propriamente dito, mas uma orientação para que todos participassem. Tivemos abertura para escolher as duplas de acordo com a afinidade e áreas de interesse, o que ajudou um pouco na preparação das aulas. Então, a gente monta a eletiva igual a proposta da PEI indica, mesmo sendo pelo INOVA, então sempre estamos compartilhando as ideias (grifo nosso).

Podemos observar, uma certa imposição ao sugerir obrigatoriedade em ministrar aulas eletivas (P1: "Agora no período integral, obrigatoriamente, todo professor tem que dar aula

de eletiva"). Essa sequência discursiva revela, a partir da perspectiva da professora, uma dinâmica de controle e normatização que desconsidera as especificidades e autonomia dos docentes preconizada nos documentos. Esse aspecto é um efeito ideológico que naturaliza a subordinação dos professores às diretrizes curriculares sem questionamento, além de ressaltar a imposição de uma nova carga de trabalho aos professores, sem oferecer alternativas ou considerar a adequação de suas habilidades e interesses.

Dessa forma, podemos identificar que a fala das entrevistadas não apenas revelam a descontinuidade entre o perfil idealizado nos documentos e a realidade prática, mas também evidencia como os efeitos ideológicos operam na construção da identidade docente e na materialização das novas diretrizes curriculares.

A entrevistada *P1*, explicita que tomou conhecimento do programa quando iniciou seu trabalho, no início do ano anterior, e que sua contratação já estava condicionada ao ensino de uma disciplina eletiva. Esse relato evidencia que, na prática, a designação dos professores para ministrar disciplinas eletivas não seguiu o processo de seleção descrito nos documentos oficiais. Ao contrário, parece ter ocorrido uma imposição direta, sem oferecer aos professores a oportunidade de escolha ou participação voluntária.

A partir das sequências discursivas, podemos destacar um certo conflito com a ideia original de um processo seletivo, que presumivelmente levaria em conta o “perfil” e as qualificações dos professores para o ensino das disciplinas eletivas. No contexto da análise realizada, a lacuna significativa entre a política educacional formalmente estabelecida nos documentos e sua implementação prática demonstra uma dissonância entre o discurso oficial e a prática efetiva. Entretanto, as escolas, ao adaptarem as diretrizes do Programa Inova Educação à sua realidade local, estão atuando dentro das condições de produção específicas da instituição. Essas condições incluem recursos disponíveis, necessidades locais, dinâmica da comunidade escolar, entre outros fatores.

No caso em questão, os documentos oficiais podem ser vistos como um discurso institucional que promove a ideia de um processo seletivo justo e participativo para a escolha dos professores de disciplinas eletivas. No entanto, a implementação prática, conforme relatado pela entrevistada, reflete um exercício unilateral de poder, em que os professores são colocados em situações que podem não corresponder às suas escolhas ou competências. Assim, podemos observar como os discursos institucionais podem ser usados para legitimar políticas educacionais, ao mesmo tempo em que revela as discrepâncias entre esses discursos e a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no sistema educacional.

De acordo com a sequência discursiva de *P2*, podemos identificar elementos que refletem uma dinâmica institucional específica. Inicialmente, há uma afirmação sobre a decisão de que todos os professores teriam que ministrar uma disciplina eletiva, assim como mencionado na sequência discursiva de *P1* indicando uma imposição ou diretriz institucional. Essa imposição inicial pode ser vista como uma forma de controle ou organização administrativa da escola, determinando a participação de todos os docentes nessa atividade específica. No entanto, o discurso logo se complexifica ao mencionar que não há lembrança de um processo formal de seleção para esta atribuição. Em vez disso, destaca-se uma orientação para que todos os professores participassem, o que sugere uma abordagem mais flexível ou participativa na organização das eletivas. Esta dualidade no discurso revela um tensionamento entre a imposição inicial e a flexibilidade na implementação prática dessa decisão.

Além disso, é perceptível que o processo de planejamento das disciplinas eletivas na instituição segue duas perspectivas diferentes: por um lado, o programa PEI é mencionado como uma referência que orienta a concepção das eletivas como projetos estruturados e integrados ao currículo escolar. Por outro lado, o programa INOVA é citado como uma influência que promove a autonomia e a individualidade na elaboração das disciplinas eletivas.

Essa dicotomia sugere uma dinâmica complexa entre as normativas institucionais e a materialização na prática, onde a escola parece integrar diferentes abordagens na implementação das eletivas. A frase "*a gente monta a eletiva igual a proposta da PEI indica, mesmo sendo pelo INOVA*" ilustra essa tentativa de conciliação entre diretrizes estabelecidas e práticas "consideradas" mais flexíveis e inovadoras.

Assim, a análise discursiva revela não apenas a complexidade das políticas educacionais implementadas na instituição, mas também a forma como essas políticas são interpretadas e adaptadas pelas instituições, gestão e professores no contexto específico das disciplinas eletivas.

Ao serem questionadas sobre suas expectativas em relação à disciplina eletiva, constatamos que em ambas as sequências discursivas, o desejo de proporcionar uma experiência prática e envolvente aos alunos, apesar do reconhecimento dos desafios logísticos e temporais, é enfatizado como um objetivo central, conforme demonstrado a seguir:

4. O que você esperava da disciplina eletiva, quais foram os sentimentos e expectativas?

P1: Sendo sincera? Eu achei que ia ser bem trabalhoso porque, como eu disse, envolve muita prática. E quando a gente vai fazer essa prática, na hora de estruturar o plano, é... o ideal

seria... pelo menos no plano, tinha bastante coisa sobre circuitos elétricos, e é algo que eu tenho um pouco de dificuldade.[...] Então, às vezes não dá tempo de planejar tudo. Aí eu acho que criei uma expectativa de: “talvez vai ser legal fazer isso, mas no final estou fazendo igual às outras disciplinas, só atropelando, aí quando vou ver, já aconteceu e.... [...] Acho que talvez a única coisa que eu esperava era poder mostrar para os alunos que a física não é tão chata, acho que é isso, assim... fazer mais uma divulgação da disciplina que dou aula e uma divulgação de quem eu sou. Acho que seria mais isso (grifo nosso).

***P2:** Inicialmente, confesso que tive medo, eu esperava que seria um grande desafio, e de fato foi, muito trabalho! Tive receio dos alunos não levarem a sério essa nova proposta, e você sabe, a gente sempre quer dar o nosso melhor, mesmo às vezes os alunos não absorvendo. Penso que a falta de um norte pra gente, sabe!?, ter já tudo certinho, como trabalhar os conteúdos, e quais conteúdos, me deixou bastante insegura, não sei se é bem insegura...meio que trava o trabalho da gente ter que pensar em toda essa estrutura.[...] Então, no fundo, eu esperava poder oferecer uma experiência diferente, mais prática, trazer mais experimentos, por mais que soubesse que seria muito trabalhoso estruturar tudo isso dentro do pouco tempo que temos. Eu penso muito nos alunos também, já ficam aqui a tarde toda, mais o período da noite, até nove e quinze da noite, eles acabam esperando algo para relaxar a mente nesse último período também, já chegam em um ponto que às vezes ninguém quer prestar atenção porque querem ir embora logo, ainda mais em uma sexta-feira esse horário (grifo nosso).*

A primeira professora revela certa complexidade na organização das ideias ao responder às perguntas, ocasionalmente introduzindo elementos que fogem ao foco inicial ou agrupando uma quantidade excessiva de informações em uma única resposta. Demonstra uma preocupação inicial com a carga de trabalho associada à disciplina Eletiva, destacando a prática como um desafio significativo. A análise revela a presença de formações discursivas que são moldadas por experiências anteriores e percepções sobre o ensino de física, sugerindo uma memória discursiva que influencia suas práticas pedagógicas. Além disso, sua intenção de modificar a percepção dos alunos sobre a física indica uma preocupação em divulgar uma identidade profissional específica, alinhada a um campo discursivo que valorize tanto a disciplina quanto seu papel como educador(a).

Em contraste, P2 expressa um sentimento inicial de medo e desafio diante da nova proposta de ensino, evidenciando incertezas em relação à recepção dos alunos e à falta de um direcionamento claro na estruturação dos conteúdos. Suas formações discursivas revelam um

receio de não corresponder, demonstrando uma memória discursiva que reconhece a importância de uma referência para orientar suas práticas. A aspiração por uma experiência educacional mais prática e experimental, apesar das limitações de tempo, sugere uma tentativa de se posicionar em um campo discursivo que valorize a inovação e a eficácia pedagógica, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Conforme aponta Tardif (2014), a identidade docente é construída pela articulação dos saberes docentes, que incluem saberes da formação, saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, além daqueles advindos da experiência profissional. O interdiscurso, nesse contexto, sugere uma articulação entre esses saberes, em busca de uma profissionalidade que transite entre o domínio científico e a adaptação pedagógica, de modo a aproximar os conceitos científicos da realidade dos alunos.

Outro ponto relevante a ser destacado, trata-se da relação entre o domínio de conteúdo e as expectativas quanto à execução de uma disciplina Eletiva. Observamos que quando P1 reflete sobre os motivos que levaram à proposição da Eletiva em uma área na qual admite possuir pouco domínio, *circuitos elétricos*, mais especificamente, revela-se certo tensionamento entre o desejo de inovar e a dificuldade prática de lidar com um campo do conhecimento com o qual ainda não está completamente confortável, mesmo associado à área de formação inicial. Essa complexidade é evidenciada tanto pela preocupação em fazer uma divulgação da área de Física quanto pela tentativa de vincular essa divulgação à sua própria atuação profissional.

A percepção de que a Eletiva poderia ser um espaço para "*mostrar para os alunos que a física não é tão chata*" e, ao mesmo tempo, divulgar "*quem eu sou*" implica em um processo de construção de identidade profissional. P1 busca romper com estereótipos tradicionais associados à Física, mas também utiliza a Eletiva como uma plataforma de autoafirmação, tentando estreitar as barreiras entre a cientificidade da disciplina e a imagem do(a) professor(a) em busca de uma identidade profissional que transite entre o domínio científico, aspectos técnicos, mas também valores éticos e sociais que orientam a prática educacional, de modo a aproximar os conceitos científicos da realidade dos alunos.

O interdiscurso de P1 revela a noção de profissionalidade, alinhando-se ao que Contreras (2012) propõe ao afirmar que a profissão docente está relacionada às condições sociopolíticas, uma vez que a educação escolar é valorizada por sua importância cultural e social. Para o autor, a profissionalidade docente também diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir e desenvolver no exercício da profissão, traduzindo a forma de o professor conceber e viver o trabalho

concretamente. Nesse contexto, as qualidades profissionais fundamentam-se na interpretação que o docente faz sobre como deve ser o ensino e suas finalidades.

Assim, o desafio maior de P1, não parece estar apenas na execução técnica, mas na lacuna existente entre o que considera ideal e o que consegue realizar efetivamente no processo de planejamento. Essa dificuldade, por sua vez, aponta para uma questão mais preeminente: até que ponto o formato da Eletiva possibilita ou limita a abordagem de áreas que fogem do domínio confortável do (a) professor (a)?

Os dados indicam que o formato da Eletiva apresenta tanto possibilidades quanto limitações para a abordagem de áreas que não são de pleno domínio do (a) professor(a). Por um lado, a natureza flexível oferece espaço para experimentação e inovação, permitindo ao docente explorar novos conteúdos e metodologias interdisciplinares. No entanto, as limitações emergem quando se observa que a falta de familiaridade com o conteúdo específico, como no caso dos circuitos elétricos mencionado por P1, pode gerar dificuldades no planejamento, na execução das atividades e na gestão do tempo. Essa lacuna entre a expectativa de oferecer algo novo e a prática efetiva pode levar a uma abordagem mais superficial dos conteúdos ou, em alguns casos, na adoção de métodos tradicionais, com menor exploração criativa e diversidade metodológica. Isso é evidenciado pela observação de P1, que menciona ter acabado por reproduzir estratégias semelhantes às utilizadas em outras disciplinas. Além disso, a pressão para atender aos objetivos pedagógicos dentro de uma área de pouco domínio pode gerar insegurança no(a) professor, afetando a confiança e a qualidade do ensino.

Quando questionadas sobre a gestão escolar, ambas as entrevistadas relatam receber apoio apenas na estruturação da ementa.

5. Como foi a participação da coordenação/direção neste processo inicial de organização das eletivas? Vocês receberam alguma instrução da escola?

P1: *Nossa, não vou lembrar muito bem, mas provavelmente, foi em algum momento em alguma reunião, em falar assim, “ah, vocês precisam começar a organizar as turmas de eletivas”. Não acompanhavam o processo de construção do tema. A gente monta o tema, e depois entrega, tem um formato, é tipo um plano de aula padrão já do Inova, que você monta de acordo com ele. Coloca objetivo, a ementa da disciplina e depois também registra no sistema (grifo nosso).*

P2: *Eles chamaram a gente para conversar em uma reunião geral, aí a direção e coordenação nos deu algumas diretrizes básicas e um modelo de planejamento para gente ir seguindo. Então não tinha um acompanhamento, digamos assim, detalhado na criação do conteúdo, eles só*

explicaram para gente sobre como estruturar a ementa e registrar a disciplina no sistema, explicaram quanto à estrutura da eletiva. A maior parte do processo de criação foi realizada por nós mesmos, depois enviávamos as ementas e a gestão aprovava a proposta.

O sujeito, ao se expressar, utiliza determinados termos para construir seu discurso. Sabe-se, porém, que poderia dizê-lo de outra forma, com outras palavras. Essa realidade nos leva à conclusão de que, quando uma formulação é materializada, outra é silenciada ou apagada. Essa dinâmica é especialmente evidente na análise das sequências discursivas das entrevistadas, onde se observa que o silêncio que permeia a atuação da equipe gestora reflete um apoio limitado, restrito exclusivamente à estruturação da ementa da disciplina Eletiva. O Programa Inova Educação não apenas delinea as diretrizes curriculares, mas também define os limites do que pode ser discutido e ensinado, refletindo uma centralidade normativa que frequentemente exclui outras esferas de participação e responsabilidade na gestão educacional.

Segundo Orlandi (2020), o discurso é sempre marcado por escolhas que, ao enfatizar certos aspectos, excluem outros. O que não é dito, o silenciado, carrega consigo uma significação que pode ser tão potente quanto o que é explicitamente expresso. Assim, a atuação da equipe gestora, ao se restringir à elaboração da ementa, não apenas limita a discussão sobre a Eletiva, mas também apaga a possibilidade de um diálogo mais amplo e inclusivo sobre práticas pedagógicas, enfoques interdisciplinares e o potencial da disciplina Eletiva como um espaço de construção coletiva de saberes.

Em relação ao discurso das professoras, observamos que, ao expressar suas opiniões no ambiente escolar, elas adotam uma posição que evidencia silenciamentos em suas falas. É importante ressaltar que, quando o discurso do(a) professor(a) tem como condição de produção o contexto escolar, ocorre a formação de silêncios, que revelam a intersecção entre o que é dito, o poder dizer e o que não pode ser dito. Além disso, é importante considerar que o silêncio nem sempre deixa marcas formais. Orlandi (1993), em sua teorização sobre o silêncio, ao explorar a relação entre sujeito, linguagem e história, desafia a concepção preconcebida de que o silêncio representa um vazio. Ao contrário, a autora afirma que

o silêncio é prenhe de sentidos. Ao tratar o silêncio de modo a incluí-lo na perspectiva analítica do discurso, não pensamos o silêncio místico, nem o silêncio empírico, mas o silêncio que tem sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer. (Orlandi, 1993, p. 16)

É relevante destacar que, no âmbito da análise do discurso, o não-dizer está inserido nas noções de ideologia, interdiscurso e, de maneira predominante, na formação discursiva. Conforme Orlandi,

Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não-dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra: “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, “com coragem” significa pela sua relação com “sem medo” etc. Além disso, o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o 62 interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. (Orlandi, 2007, p. 82)

Do ponto de vista da análise discursiva do silêncio, “estar no silêncio corresponde a um modo de estar no sentido” (Orlandi, 1997, p. 12), ou seja, o silêncio é significante em si, tem uma intencionalidade. Se todo discurso se constitui a partir de uma relação fundamental com o não dito, cabe ressaltar que o não-dito também se liga à história e à ideologia. Para a pesquisadora, o silêncio tem duas formas de manifestar: um primeiro, que é considerado necessário, intrínseco do dizer. Afinal, ao expressar, naturalmente trazemos alguns sentidos, enquanto silenciemos outros. E um segundo, que resulta no silenciamento como forma não de calar. Assim, ao esclarecer uma coisa e silenciar outras, o Programa Inova Educação se insere numa política de significação curricular como forma de “fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política.” (Orlandi, 2007, p.53).

As observações realizadas corroboraram, em parte, elementos relacionados ao processo da Dimensão Inicial/Preparação para a Materialização da Disciplina Eletiva. De fato, no início do processo, foi possível constatar que a participação da gestão escolar estava voltada principalmente para aspectos técnicos e estruturais da disciplina. Na primeira reunião de planejamento, que teve como objetivo a definição dos pares e o auxílio na estruturação da Eletiva, ficou evidente que a abordagem da equipe era orientada sob a premissa de que todos os participantes já possuíam o conhecimento necessário para atuar em uma disciplina Eletiva. Embora a maioria realmente estivesse familiarizada com a proposta, desenvolvendo Eletivas associadas ao Programa de Ensino Integral (PEI), a implementação das Eletivas no âmbito do programa Inova Educação representava uma novidade para muitos.

Um ponto que merece destaque é que, durante essa reunião, não foi esclarecido que o novo formato propõe o desenvolvimento das Eletivas de forma individual, o que levanta a questão de como é possível propor uma abordagem interdisciplinar se o profissional é restrito

a conduzir a disciplina de sua área específica. Em decorrência dessa situação, e considerando as condições de produção da escola, foi decidido, internamente, que as Eletivas seriam desenvolvidas com base na mesma configuração adotada pelo Programa PEI. Além disso, observou-se que, durante a reunião, os professores já tinham suas duplas previamente definidas, na sua maioria, com base em critérios de afinidade entre os docentes e similaridade nas áreas de formação, ou ainda pela afinidade temática que pretendiam explorar nas Eletivas.

Ao final da reunião, destacou-se a orientação por parte da gestão de que *"os detalhes de como planejar vocês encontram no curso de formação, tanto na Parte 1 quanto na Parte 2, que trata do aprofundamento."* Foi apresentado um exemplo de ementa, que aparentava ser um formulário já disponível no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAPE). Ao receber a ementa, um dos professores levantou um questionamento sobre o preenchimento, solicitando esclarecimentos sobre quais eletivas poderia propor em conformidade com os eixos temáticos solicitados pelo programa Inova Educação. Somente após esse questionamento, foi esclarecido que as eletivas deveriam seguir o critério de quatro (4) eixos temáticos, a saber: 1-Investigação científica; 2- Processos criativos; 3- Mediação e intervenção sociocultural e 4-Empreendedorismo.

As orientações foram, portanto, breves, solicitando aos professores que trouxessem, na próxima reunião, as duplas definidas, bem como as ementas preenchidas com as respectivas propostas. Essa solicitação foi um fator determinante para a escolha da eletiva que acompanharíamos na descrição deste estudo, utilizando como critério a área de Ciências.

Em decorrência das demandas emergenciais da escola, a reunião subsequente, previamente agendada para discutir as possibilidades metodológicas a serem abordadas, não ocorreu. Esse encontro estava destinado à entrega das ementas já definidas e ao compartilhamento de ideias entre os docentes. A próxima (ATPC) foi direcionada ao alinhamento da rotina escolar, focando nas disciplinas curriculares da formação geral básica. Assim, não tivemos acesso coletivo a essa discussão, e cada dupla apresentou sua ementa com as propostas diretamente à coordenação. O acesso às ementas foi viabilizado somente após solicitação, com o objetivo de determinar qual eletiva acompanhar neste estudo, a qual se concentra no eixo de investigação científica.

5.3.2. Formação Docente: Desafios e Preparação para o Ensino nas Disciplinas Eletivas

A seguir, apresentamos as sequências discursivas selecionadas para a Parte II da entrevista, as quais nos possibilitaram explorar as percepções e sentimentos das docentes quanto à sua preparação e adequação para enfrentar os desafios associados às disciplinas eletivas. O que nos permitiu compreender como as professoras percebem suas identidades profissionais e respondem às demandas de inovação e flexibilidade apresentada no currículo, destacando a influência de suas formações iniciais e continuadas no exercício docente em um contexto de “familiarização” com as reestruturações curriculares.

Assim como demonstrado na primeira parte da entrevista, os resultados da segunda parte também indicam que ambas as professoras expressam uma sensação de “insegurança” e enfrentam desafios no ensino das disciplinas eletivas. De forma geral, observamos um contraste entre a segurança percebida ao ensinar disciplinas com currículos “bem definidos” na visão das entrevistadas, como Física e Biologia, e a incerteza relacionada às disciplinas eletivas, que, na visão das professoras, carecem de um currículo pré-estabelecido, e torna o desenvolvimento de um “bom trabalho” condicionado à disponibilidade de instruções claras e materiais prontos.

Ao serem questionadas sobre os sentimentos envolvidos na preparação para assumir a disciplina eletiva, ambas as entrevistadas retomaram os mesmos elementos que surgiram nas sequências discursivas da Parte I da entrevista.

1. Vocês se sentiam/sentem-se preparadas para assumir uma disciplina eletiva?

P1: Não me senti nada preparada. Tipo assim, é diferente de você dar uma aula de Física, que eu sei o caminho que eu devo seguir. Não só eu sei o caminho que eu tenho que seguir, mas a gente tem também o currículo, a gente tem a BNCC, tem ali as demarcações para onde você deve ir. Você tem uma base curricular que deve seguir. Ter essa liberdade é interessante, só que na hora de montar isso, não é fácil, principalmente a questão do prazo (grifo nosso).

P2: Sou formada em ciências, e, mesmo tendo experiência de muitos anos na área, posso ser sincera com você, não me senti totalmente preparada para assumir. Era tudo muito novo, ninguém sabia o que e como fazer. Foi algo interessante pensarmos pelo lado da liberdade que temos para escolher temas, mas a falta de um currículo pré-definido torna a tarefa desafiadora, a gente não sabe se está indo no caminho certo, se está conseguindo trazer algo diferente, se está conseguindo trabalhar com todas as habilidades que eles pedem, difícil

principalmente se pararmos para ver os prazos que são muito curtos e a necessidade de criar tudo do zero (grifo nosso).

Essa sequência discursiva revela a influência da formação ideológica que atravessa a formação docente. A liberdade mencionada pelas professoras na escolha dos temas para as disciplinas eletivas destaca um paradoxo: enquanto essa autonomia poderia ser vista como uma oportunidade para a inovação pedagógica, ela também gera insegurança e incerteza sobre a adequação do conteúdo às demandas curriculares.

Observamos uma recorrência de formulações discursivas que remetem às reflexões de Orlandi (2020), ao considerar que, no funcionamento da linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Segundo a autora, os processos parafrásticos são aqueles que preservam a memória e o conteúdo repetível em todo dizer, associando-se à estabilização do discurso. Já os processos polissêmicos promovem deslocamento e rupturas de significação, explorando o equívoco e a multiplicidade de sentidos. Nesse sentido, ao expressarem suas inseguranças, as entrevistadas retomaram espaços discursivos já consolidados, parafraseando suas percepções e evidenciando a repetição de um discurso sedimentado, ainda que em diferentes formulações, como observado nas sequências discursivas anteriores.

Ao serem convidadas a refletir sobre as características as quais consideram necessárias para que um(a) professor(a) assuma uma disciplina eletiva, especialmente em consonância com os critérios estabelecidos nos documentos oficiais, conforme analisado na sessão anterior, as entrevistadas trouxeram à tona aspectos relevantes sobre o preparo docente e os desafios específicos das Eletivas.

2. Em sua opinião, o que um(a) professor(a) deveria ter para assumir uma disciplina eletiva?

P1: *"Não tem um perfil para Eletiva. Eu acho que é o tempo para você conseguir montar as coisas, e não é disposição, não sei se é a palavra que define. Vamos dizer assim (dando um exemplo): a Thayline gosta muito de pintura, então a Thayline vai se sentir empolgada o suficiente para trazer isso para os alunos. Então, acho que tem a ver com o 'EU' do professor, com as habilidades, mais do que com o currículo. Eu acho que o professor vai trazer o que gosta, o que ele vai trazer, e o quanto está disposto a compartilhar isso com as outras pessoas. Falar de perfil não tem como. Isso pode ser o que está escrito lá, mas o que a gente ouve aqui é: 'você é professor, você é obrigado, todos os professores são obrigados a ministrarem*

eletivas'. Não tem um professor que não esteja dando Eletiva. Então, assim, não tem nada a ver com perfil." (grifo nosso).

P2: Não sei se é bem um perfil. Acho que um professor precisa ter disposição para aprender, estudar, pesquisar durante todo o processo, principalmente ter paciência e saber quando vai ser preciso se adaptar ao que os alunos pedem, Porque assim, às vezes você faz no plano tudo bonitinho, descreve a proposta, e no meio do caminho os alunos querem trabalhar um experimento diferente, algo que você não planejou ali. Além disso, o professor também tem que ter paciência pra montar um curso completo do zero, incluindo planejamento, metodologia e avaliação. Acho que também é importante que o professor tenha uma paixão por ensinar, sabe!? Pra conseguir compartilhar conhecimento de uma forma mais harmoniosa, não sei, não aquela postura de estar ali por obrigação, sabe!? Por mais que seja desgastante a rotina. Acho que tudo isso reflete na qualidade das aulas e no engajamento dos alunos, precisam primeiro se sentirem confortáveis com a gente, acho que tudo isso é perfil, por mais que na prática seja muito difícil conciliar tudo (grifo nosso).

Observamos que, embora a palavra "perfil" não tenha sido mencionada explicitamente nesta pergunta, as respostas das entrevistadas foram orientadas por uma construção ideológica que se refere ao arquétipo do docente ideal, que apresenta um perfil previamente definido, composto por determinados atributos e qualidades considerados desejáveis. As respostas revelam não apenas a influência desse modelo, mas também como a experiência individual de cada entrevistada no exercício da docência contribui para formar suas percepções sobre o que é ser um bom professor, em conformidade ou contraste com esse perfil estabelecido.

Além disso, as sequências discursivas revelam também a consciência das diretrizes preconizadas nos documentos que traçam um “perfil ideal” para os/as docentes das disciplinas eletivas. Essa recorrência discursiva pode ser compreendida à luz da análise do interdiscurso, onde os sentidos circulam e se repetem de maneira implícita, e, nesse caso, o termo "perfil" emerge como uma construção que, mesmo não explicitada, orienta o entendimento e as expectativas das profissionais sobre a atuação docente em qualquer disciplina, não necessariamente apenas nas disciplinas Eletivas.

Ao retomar os pressupostos de Orlandi (2020, p. 44), a ideologia é o mecanismo que constitui o sujeito e os significados que ele expressa, operando de forma oculta para criar um conjunto de evidências “subjetivas”, ou seja, elementos nos quais o sujeito se constitui. Em

outras palavras, tanto a ideologia quanto o inconsciente atuam de modo a ocultar sua própria presença no discurso, criando uma percepção que parece natural ao sujeito.

Nesse sentido, alguns aspectos observados nas duas entrevistas, podem ser interpretados a partir dessa perspectiva. Esse processo exemplifica o que Orlandi e Pêcheux apontam: a ideologia funciona de forma implícita, estruturando o discurso e a compreensão das profissionais sobre a atuação docente, mesmo sem ser diretamente visível, mas constituindo as expectativas sobre o papel do professor.

A fala de *P1* carrega uma natureza polissêmica ao discutir o "perfil" do professor, primeiramente, sugerindo múltiplos sentidos em torno do conceito de "disposição". Em um momento, *P1* parece hesitar ao usar a palavra "disposição" para descrever o que é necessário, sugerindo que talvez não seja a palavra certa, criando uma ambiguidade sobre o que realmente define a aptidão para ministrar eletivas. Essa incerteza gera uma tensão entre o desejo de valorizar a paixão pessoal e a realidade de um sistema que impõe obrigações aos professores.

Já *P2* também explora a polissemia na ideia de "perfil", reconhecendo que, na prática, conciliar todas as qualidades mencionadas é um desafio, especialmente quando a realidade do ensino se desvia do planejamento idealizado. A visão de *P2* sobre o "perfil" está em constante deslocamento, pois, embora acredite que certas qualidades sejam importantes, reconhece a dificuldade de integrá-las de maneira efetiva.

A análise dos resultados demonstra que, de acordo com as visões de *P1* e *P2*, a construção do perfil docente é um processo dinâmico e subjetivo. Para *P1*, as experiências, reflexões e interações do professor ao longo do tempo influenciam suas práticas pedagógicas e estruturam sua identidade profissional, desafiando a concepção de um perfil fixo e predefinido. Assim, na perspectiva das entrevistadas, o perfil do educador é algo que se desenvolve continuamente, à medida que o professor se engaja em seu processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é que *P1* rejeita a noção de um "perfil" fixo para lecionar Eletivas, afirmando que o trabalho depende mais das habilidades e interesses pessoais do docente do que de um currículo formal ou de características padronizadas. No entanto, o paradoxo se manifesta quando *P1*, ao rejeitar a ideia de um perfil fixo, orientado por um "currículo formal", também expressa a necessidade de referências curriculares nas questões anteriores da entrevista. Essa contradição revela um dilema entre a valorização da subjetividade e individualidade do educador e a busca por uma estrutura que forneça segurança e orientação no exercício da profissão.

Observamos que a visão de *P1* é marcada por uma crítica ao sistema que exige que todos os professores assumam disciplinas eletivas, independentemente de suas inclinações,

evidenciando uma postura de resistência à ideia de uma “uniformidade forçada”. Essa resistência pode ser compreendida à luz da noção de interdiscurso, onde a individualidade do professor emerge em contraposição às normativas institucionais. Para *P1*, o “EU” do professor, isto é, sua individualidade e paixões, deve ser o guia do ensino, destacando que o engajamento genuíno do educador depende de sua conexão pessoal com os conteúdos ministrados. Assim, a posição de *P1* se alinha com a ideia de que o perfil docente não é um constructo estático, mas sim um processo dinâmico que se configura em relação às experiências e vivências do professor.

Em contrapartida, *P2* apresenta uma visão mais pragmática e conciliadora. Embora também questione a ideia de um perfil estrito, *P2* reconhece a necessidade de certos atributos, como a disposição para aprender, adaptar-se às demandas dos alunos e planejar a Eletiva de forma flexível. Enquanto *P1* foca no “gostar” e nas habilidades pessoais como determinantes, *P2* valoriza mais o processo de aprendizado contínuo do professor, associando essas características à capacidade de construir uma disciplina de forma sólida e planejada, ainda que reconheça a complexidade de conciliar essas exigências na prática.

Assim, ambas as entrevistadas convergem na percepção de que o ensino de disciplinas eletivas exige flexibilidade e adaptação, mas diferem em seus enfoques. *P1* prioriza a individualidade e o prazer do professor em ensinar como fatores centrais, enquanto *P2* enfatiza a paciência e a capacidade de adaptação como aspectos fundamentais do perfil docente. Essa análise revela que os discursos, embora distintos, compartilham pontos de interseção, mas se deslocam em diferentes direções a partir da noção de perfil, resultando em uma multiplicidade de sentidos e interpretações sobre o que é ser um bom professor e quais “atributos” necessários para atuar em uma Eletiva.

Ao serem questionadas sobre a necessidade de um 'perfil' específico para atuar nas disciplinas eletivas, (termo que foi introduzido apenas nesta pergunta e não mencionado nas questões anteriores), as entrevistadas ofereceram respostas que refletem diferentes interpretações sobre o papel do docente nesse contexto, embora tenham apresentado os mesmos elementos e efeitos de sentido presentes na resposta anterior. Ambas foram enfáticas ao afirmar que, com base em suas práticas, não é necessário um perfil para o trabalho com as Eletivas, trazendo novamente à tona reflexões que valorizam a flexibilidade e a adaptação do professor às necessidades da disciplina e dos alunos.

3. Vocês acreditam que é necessário ter um “perfil” para trabalhar com as disciplinas eletivas?

P1: Não é necessário. Ah!, porque assim, acho que todo mundo tem alguma coisa a oferecer, entendeu? Pra mim, ai se a Thayline fosse dar um curso de pintura, eu acho super chato, não ia fazer. O aluno tem esse direito de escolher. Eu não gosto, mas, tem um monte de alunos que gostam. Então acho que não tem uma questão de perfil não, cada um tem uma coisa diferente pra oferecer. E eu acho que essa parte que não tem nada a ver com o currículo que você escolhe, que você cria, que tem mais a ver com o “eu” do professor, acho que é até mais interessante, do que a disciplina que ele foi contratado em ministrar. Por exemplo, é muito fácil as pessoas odiarem matemática, mas os alunos estavam adorando a eletiva dele que era de “cozinha”. Eles aprenderam a fazer pão, bolo, várias coisas (grifo nosso).

P2: Ah! Como eu falei, tudo depende do quão esse professor está disposto, então não acredito que tem um perfil específico, depende muito também do tema que os alunos escolhem, se esse professor está alinhado com o conteúdo, com a proposta. Mas, penso que todos os professores conseguem oferecer algo diferente, e a diversidade de experiências e interesses pode enriquecer muito as disciplinas eletivas. O que importa é a disposição do professor em compartilhar seus conhecimentos e se adaptar às necessidades dos alunos (grifo nosso).

A análise de paráfrases e sinonímias revela que P1 e P2, novamente desconstroem a noção de um "perfil" rígido. Ambas se utilizam de reformulações discursivas para reforçar a ideia de que o valor do ensino reside na singularidade e na adaptabilidade dos professores. P1, por meio de paráfrases, questiona a centralidade do currículo formal, ao passo que P2 utiliza sinonímias para defender a riqueza das Eletivas, derivada da diversidade de experiências docentes.

Ambas entrevistadas constroem uma formação discursiva que privilegia a autonomia docente e a flexibilidade. Em outras palavras, os processos discursivos analisados sugerem que, para ambas, o sucesso das Eletivas depende mais das características pessoais dos professores do que de um perfil predeterminado.

Embora, na questão anterior, ambas as entrevistadas tenham afirmado a inexistência de um perfil docente específico para Eletivas, descrevendo características que, para ambas, na realidade, correspondem a atributos individuais e não a um perfil formal, as Sequências Discursivas de suas falas revelam a presença de um perfil docente implícito, o mesmo descrito nos documentos, associado a determinadas qualidades e competências. Esse contraste entre o

que é explicitamente declarado e o que emerge do interdiscurso, também evidencia a construção de um arquétipo de “professor ideal”, mesmo que tal construção não seja reconhecida conscientemente pelas entrevistadas. Ou seja, os efeitos de sentido sugeridos agora indicam que o “perfil ideal” e as características pessoais dos docentes podem ser dissociáveis. Assim, as sequências discursivas analisadas igualmente que as particularidades subjetivas dos docentes desempenham um papel centralizador, ressignificando o entendimento inicial de um perfil fixo e idealizado.

Em termos de significação, o conceito de “perfil” é desconstruído e reinterpretado como algo fluido e dinâmico, relacionado mais à paixão e à disposição dos professores do que a uma definição rígida. Essa desconstrução, evidenciada pelas paráfrases e sinônimas, reflete uma visão de que a prática docente nas Eletivas é influenciada pela experiência e pelo comprometimento individual, mais do que por um currículo formal fixo.

Por fim, embora os discursos de *P1* e *P2* idealizem a autonomia e a flexibilidade dos professores, há uma tensão entre essa idealização e as limitações práticas, como a falta de estrutura ou suporte adequado, que permanecem não abordadas diretamente pelas entrevistadas, sugerindo a existência de um espaço discursivo silencioso sobre os desafios concretos do cotidiano docente, o que contribui para a complexidade das formações discursivas analisadas.

Dentre todos os conceitos mobilizados nesta análise, um dos mais perceptíveis nas (SD) anteriores, foi o mecanismo de antecipação, que, segundo Orlandi (2020), refere-se à maneira como o sujeito, ao produzir um enunciado, já prevê os possíveis efeitos de sentido que o discurso poderá gerar. Isso significa que, ao falar, o sujeito leva em consideração um conjunto de condições de produção, expectativas e reações dos interlocutores, ajustando seu discurso com base no que ele antecipa como sendo as respostas prováveis.

Segundo a autora, esse conceito está relacionado à ideia de que o sentido não é algo estático ou fechado, mas é constituído na relação entre o que se diz e o que se espera que será interpretado. Assim, a antecipação envolve tanto o que o sujeito já tem internalizado sobre as normas e convenções sociais quanto as condições específicas da situação de comunicação, ou seja, ajustam seu discurso com base nessas expectativas.

Observamos a centralidade que a ideologia assumiu nesse processo, pois foi perceptível o quanto orientou as antecipações das entrevistadas ao estruturar suas crenças e visões de mundo, influenciando o que elas consideram como respostas ou reações ‘naturais’ ou previsíveis dentro de um determinado contexto social. Em outras palavras, observamos que a antecipação, nesse contexto, revela que as entrevistadas, ao falarem sobre a prática docente, não apenas expressam suas percepções individuais, mas também se ajustam às expectativas sociais e

institucionais que permeiam o papel do docente nas Eletivas. Esse fenômeno destaca a complexidade do discurso, onde, mesmo na negação de um perfil fixo, uma construção ideológica implícita sobre o que constitui um bom professor nas Eletivas continua a influenciar suas falas e a estruturar a compreensão de ambas desse papel.

No que diz respeito à preparação para atuar nas disciplinas eletivas, as entrevistadas enfatizaram os seguintes aspectos:

4. Houve a necessidade de realizar alguma preparação para trabalhar com as disciplinas eletivas no programa Inova educação? Se sim, comente como foi.

P1: Tem que ter essa preparação, mas eu não tive essa preparação antes de começar. Eu fui atribuída à aula, aí a Coordenadora me explicou: olha a disciplina é isso, você tem que fazer uma ementa, tem esse tempo de duração, você tem que registrar isso no sistema. Então assim, eu fui aprendendo literalmente na prática. Ela também falou que deveria me cadastrar em um curso online. Então eu comecei a ministrar a disciplina antes de fazer o curso, aí só depois que eu fui entendendo como funcionava. Porque tem essa parte da legislação/estrutura, algumas dicas. Comecei antes do curso, não foi um fator limitante pra mim. Trago bastante coisas da disciplina regular para eletiva, eu acho que vai se modelando de um jeito de ser professor que até te atrapalha: tem que passar um conteúdo, uma provinha, um conteúdo, uma provinha, fica meio que no automático. Eu acho que por mais que você acredite em outras coisas, você acaba tendo que fazer o que eles pedem (grifo nosso).

P2: Teve, pra gente conhecer o que era e como fazer, né!? Então foi uma preparação online, lembro que participamos de um curso online oferecido pela EFAPÉ, que forneceu algumas diretrizes sobre como estruturar e registrar a disciplina, mas não falava muita coisa em como desenvolver, quais conteúdos indicados, porque a gente que era responsável por essa parte. Só que essa formação aconteceu ao mesmo tempo em que já estávamos começando a ministrar as aulas, então acho que isso que deixou tudo um pouco confuso no início também. A gente teve que aprender muito na prática, ajustando conforme o necessário (grifo nosso).

As (SD) analisadas revelam um posicionamento convergente em relação à insuficiência da preparação formal para ministrar disciplinas eletivas, ao mesmo tempo em que valorizam o aprendizado prático como essencial. P1 destaca a ausência de uma preparação formal adequada, evidenciando que sua aprendizagem se deu majoritariamente na prática. Assim, com o objetivo

de suprir a ausência de orientação e estruturação curricular, os professores acabam por incorporar os mesmos elementos e práticas recorrentes das disciplinas regulares, mesmo diante de toda a flexibilidade que as eletivas oferecem. Esse movimento revela uma tendência à manutenção de abordagens pedagógicas tradicionais já consolidadas, sem explorar plenamente o potencial inovador que essas disciplinas poderiam proporcionar.

Nas relações entre o dito e o não dito, observa-se que *P1*, embora minimize a falta de preparação formal, expressa indiretamente frustração com a repetição de práticas estabelecidas. *P2*, por outro lado, ressalta a inadequação da formação online, mas não menciona as dificuldades encontradas. Os discursos de ambas convergem ao posicionar a prática como o eixo central do desenvolvimento profissional, destacando sua natureza dinâmica e adaptativa. No entanto, as (SD) também sugerem que, embora essencial, a experiência prática não é suficiente para resolver plenamente os desafios enfrentados pelos professores.

Desse modo, emerge uma indagação pertinente: a limitação observada decorre da ausência de formação para atuar, de um conhecimento aprofundado das diretrizes e possibilidades pedagógicas, ou se deve à circunstância de que as flexibilidades oferecidas pela disciplina eletiva são percebidas somente durante o exercício prático da docência? A partir das análises, observamos que trata-se de uma situação recorrente no contexto institucional escolar analisado, em que os diversos sujeitos envolvidos (gestão e professores), se deparam com uma sensação generalizada de insuficiência na preparação.

Esse comportamento, embora compreensível em cenários de incertezas ou mudanças curriculares, observamos a partir das análises das (SD), que pode constituir um fator limitador das oportunidades de diversificação e enriquecimento das experiências pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas eletivas. Tal postura tende a exercer influência sobre a resistência ou dificuldade em implementar abordagens pedagógicas mais inovadoras, comprometendo a plena materialização das eletivas em consonância com as diretrizes estabelecidas nos documentos.

Em relação aos conteúdos abordados no curso online, as entrevistadas demonstraram dificuldade em descrevê-los com precisão, apresentando apenas uma abordagem superficial dos temas tratados.

5. Em caso afirmativo na questão anterior, quais eram os conteúdos abordados neste preparatório, o tempo de duração e a forma como foi realizado?

P1: É online e não vou lembrar a carga horária, se é de 60 ou 30 horas. A estrutura do site é bem legal, bem simples, acho que é dividido em 4 módulos. E é leitura em tópicos, tem bastante vídeo também, é algo bem dinâmico, só que não lembro muito bem do conteúdo. Os objetivos, de pensar no aluno como protagonista, de você trazer a proposta da atividade, mas a atividade inteira ser desenvolvida pelo estudante. Eles trazem bastante exemplos disso, não lembro muito bem da estrutura do curso, ele abre 2x no ano. Tem o eletiva 1 e o aprofundadas, aí tem que fazer os dois, porque também faz parte da carreira do professor ficar fazendo os cursos da EFAPÉ. Mas assim, eu não me recordo muito não, a única coisa que eu gravei pra mim é semestral, eu tenho que estruturar os tópicos, e eu sei que o que agrada os meus alunos é colocar a mão na massa (grifo nosso).

P2: Pra ser sincera eu não lembro com exatidão tudo que tinha lá. Sei que o curso online tinha uma carga horária dividida em vários módulos que falavam sobre a importância do protagonismo dos alunos, a autonomia na aprendizagem e como estruturar atividades práticas, com alguns exemplos de ementas. Era bastante dinâmico, tinha uns vídeos também, mas não lembro exatamente a carga horária. O curso era semestral e precisava ser concluído para que pudéssemos registrar nossas disciplinas corretamente (grifo nosso).

Ao analisar as relações entre o dito e o não dito, observa-se que tanto P1 quanto P2 compartilham uma percepção positiva em relação à estrutura e à dinâmica do curso, mas apresentam lacunas na recordação dos conteúdos abordados. Essa constatação sugere uma possível desconexão entre a formação teórica recebida e sua aplicabilidade prática. P1, em particular, demonstra um foco mais acentuado na satisfação dos alunos em relação às práticas desenvolvidas, enquanto P2 enfatiza a autonomia dos estudantes e as demandas institucionais.

6. Considerando as novas competências alinhadas ao programa Inova educação e à proposta das disciplinas eletivas como, por exemplo: Autonomia, protagonismo juvenil, etc, vocês sentem que a formação inicial de vocês contempla todos esses aspectos? Comente sobre.

P1: Eu comecei a ouvir mais essas palavras assim no final do curso, bem no final mesmo, já quase entregando o TCC. Acho que antes não se falava muito nisso. Isso, para mim, veio como novo; quando comecei a trabalhar no ano passado, eu pensei: 'O que é isso?' Por exemplo, nos últimos anos, tive várias reprovadas ao longo da faculdade. A grade do curso foi reestruturada, mudou muita coisa, e aí incluiu uma disciplina de laboratório didático. Comparado com as

eletivas, com o que eu tive na faculdade, foi o único momento em que pensei sobre isso. Fui preparada com uma abordagem diferente. Deveria ter mais esse preparo; está muito distante como é abordado na universidade e a prática pedagógica.

P2: Considerando que me formei há muito tempo, e vejo que essa discussão é muito recente, não era muito disso que a gente falava. Então, minha formação inicial não abordava essas competências, parece que a gente começou a falar mais sobre isso agora mesmo, de uns 3 anos pra cá, principalmente depois da reformulação da BNCC. Então, eu que precisei aprender e tentar ir usando ao longo da minha carreira, porque os nossos desafios de hoje são bem diferentes do que a gente tinha um tempo atrás, né!? Então vejo que tem um espaço grande aí entre o que eu aprendi na minha formação, toda aquela parte teórica e o que me deparei na prática.

"As sequências discursivas de *P1* e *P2* convergem na percepção de que a formação teórica de ambas não prepararam com a profundidade necessária para atender às dinamicidades que o contexto prático exige em uma instituição escolar. A análise das sequências discursivas revela uma observação interessante: mesmo em períodos distintos de formação, os conceitos abordados nas recentes reestruturações escolares continuam a se apresentar como inovações para ambos os sujeitos da pesquisa. É notório que, embora *P1* tenha vivenciado a reestruturação curricular mais recentemente, sua experiência docente parece se distanciar das práticas pedagógicas contemporâneas, o que se evidencia na sua dificuldade em reconhecer a relevância das novas abordagens educativas. *P1*, cuja formação ocorreu em um contexto mais recente, demonstra uma familiaridade limitada com os conteúdos atuais, o que indica uma lacuna em sua adaptação às novas exigências educacionais.

Em contrapartida, *P2*, ao refletir sobre sua formação inicial, que ocorreu em um período anterior à introdução das reformas curriculares recentes, aponta para uma discrepância entre a teoria e a prática. Ele ressalta que as competências discutidas atualmente não eram enfatizadas em sua formação, evidenciando assim a necessidade de adaptação contínua ao longo de sua carreira. Essa diferença sutil entre os dois sujeitos, em relação ao tempo de formação e à experiência na área do conhecimento, reflete as distintas condições de produção que influenciam suas trajetórias profissionais.

5.3.3. Planejamento e Prática: A Materialização das Eletivas no Contexto Escolar

Para concluir a seção das entrevistas com as professoras, apresentamos a seguir as sequências discursivas selecionadas para a Parte III, que possibilitaram a análise de como os sujeitos da pesquisa articulam suas práticas docentes no que se refere à dimensão do planejamento das Eletivas, às suas experiências pedagógicas e à forma como respondem às demandas de inovação e adaptação orientadas pelo programa Inova Educação.

1. Como foi o processo de definição e escolha do nome da eletiva de vocês? Houve alguma motivação?

P1: Não tivemos nenhuma motivação. Esse ano, como retornou da pandemia, agora tudo presencial, voltou a ser de fato o que é apresentado nos documentos. Em um dos momentos lá daquele curso, fala que a disciplina pode ser desenvolvida em dupla por professores, dois professores desenvolverem a disciplina. Então, esse ano foi dessa forma que aconteceu, então a minha parceira de eletiva ela simplesmente falou assim: “ó, eu já dei uma eletiva com esse nome, e ela já está pronta!, então vamos fazer. Aí eu falei: vamos!” Só que tipo assim, o nome já estava pronto, a ideia do título, do tema na verdade. Porque seria “manual do Mundo”, a intenção seria trabalhar a iniciação científica, aí quais experimentos o que nós iríamos trabalhar, aí sim nós sentamos e organizamos juntas (grifo nosso).

P2: Ah, o processo de definição do nome da nossa eletiva foi bastante interessante! Eu sempre fui uma grande admiradora do canal "Manual do Mundo" no YouTube, que faz um trabalho fantástico de tornar a ciência divertida e acessível para os jovens através de experimentos e explicações que são mais simples, você já viu?. Então acho que a ideia de tentar trazer isso para os nossos alunos foi a motivação principal para o nome da nossa eletiva. Pensei que seria uma forma diferente de atrair os alunos e despertar o interesse deles pela ciência. Então, quando tivemos a oportunidade de escolher o nome da eletiva, sugeri "Manual do Mundo" como uma forma de indicar aos alunos que iríamos explorar a ciência de maneira prática e divertida. Felizmente, tive apoio, minha parceira de eletiva adorou a ideia, e assim definimos o nome e começamos a planejar os experimentos e atividades que seriam desenvolvidos.

As (SD) de ambas as professoras revelam visões ideológicas contrastantes. P1 adota uma abordagem mais conformista, refletindo uma ideologia que aceita o status quo e a necessidade de mudanças apenas implícitas. Expressões como “simplesmente falou” e “o nome já estava pronto” evidenciam uma aceitação passiva da proposta, sugerindo desinteresse em

explorar ou sugerir outras alternativas. Por outro lado, P2 apresenta um discurso mais entusiástico e reflexivo, destacando a influência do canal “Manual do Mundo” como fonte de inspiração para tornar a ciência divertida e acessível. O uso de termos como “grande admiradora” e “forma diferente de atrair os alunos” denota um envolvimento ativo e criativo no processo de ensino. O não dito em seu relato sugere um forte desejo de inovar e engajar os alunos, sem mencionar dificuldades ou obstáculos que possam ter surgido.

Em relação à organização e planejamento que precede a etapa de materialização e desenvolvimento da disciplina na prática, observamos, nas sequências discursivas analisadas, uma preocupação com a estruturação inicial e a delimitação de responsabilidades a partir de critérios que envolvem tanto a afinidade pessoal quanto a compatibilidade das áreas de conhecimento.

2. Como vocês se organizaram para a elaboração da proposta? Foi por área de conhecimento e/ou afinidade?

P1: *Eu não sei porque ela me escolheu! Porque eu acho que ela que me escolheu, pois ela que veio falar comigo, me chamou para fazer dupla com ela. Porque foi repassado para gente que deveria dividir em duplas durante o planejamento. Aí o planejamento que foi dividido por área, assim, planejamento mais geral, onde foi passado o que a gente deveria organizar, quais seriam os documentos, que era a guia de aprendizagem, como que ia funcionar a carga horária, sabe!?. Nós não fazemos plano de aula, nós fazemos um planejamento para o bimestre inteiro, isso se chama guia de aprendizagem na eletiva. E aí, a gente estava aprendendo esses documentos [...] Então eles estavam explicando nesse planejamento, nós tivemos uma semana com essas “formações”, e aí, uma delas foi comentado sobre a Eletiva, e acho que a outra professora deve ter se identificado comigo, porque eu ficava tirando dúvidas com ela, porque eu cheguei nova na escola, talvez ela tenha pensado na minha área de formação facilitar no desenvolvimento da eletiva, então não sei! Ela que me convidou!. Os demais professores eu não sei como eles escolheram as duplas. Mas acho que de forma geral, acaba sendo as duas coisas, área de conhecimento e afinidade.*

P2: *No dia da reunião geral mesmo, quando fomos convocados para entender como seria a proposta. Nesse dia estavam todos os professores, minha parceira de eletiva era recém-chegada na escola, e identifiquei que ela tinha um perfil de formação que poderia me ajudar com a ideia que eu tinha em mente. Então acho que a organização foi baseada tanto na área de conhecimento quanto na afinidade, me identifiquei muito com ela. Escolhi minha dupla porque nossas áreas de interesse meio que se complementavam. Sentamos juntas para planejar*

as atividades e decidir como iríamos dividir as responsabilidades. Nosso planejamento geral foi bem detalhado, mas a execução semanal muitas vezes precisou de ajustes de última hora (grifo nosso).

Na (SD) de *P1*, o uso de paráfrases sugere um planejamento processual e adaptativo, com uma informalidade marcada por termos como "*fazer dupla/ ela que veio falar comigo, me chamou para fazer dupla com ela.*" As sinonímias revelam variação terminológica que reflete a natureza flexível e improvisada do processo. Em contraste, o discurso de *P2* utiliza paráfrases que indicam uma escolha de dupla intencional, baseada na complementaridade de formações, e um planejamento mais estruturado, com expressões como "*perfil de formação*" e "*áreas de interesse que se complementavam*", sinalizando uma organização estratégica, mas que também requer ajustes contínuos.

Além disso, a análise das entrevistas revela diferentes percepções sobre autonomia e supervisão no planejamento pedagógico entre *P1* e *P2*. Como pode ser observado nas (SD) a seguir, a formação discursiva de *P1* confere um efeito de sentido particular à noção de autonomia. Para *P1*, a autonomia é entendida como a capacidade de seguir com suas atividades pedagógicas sem a intervenção direta ou "vigilância" da gestão escolar.

O discurso de *P1* revela que a ausência de supervisão explícita é por vezes, percebida positivamente, sugerindo que a liberdade no planejamento e execução das aulas está associada à falta de imposições ou orientações formais por parte da coordenação/direção. O acompanhamento é descrito de forma indireta, o que reforça a ideia de que não há monitoramento constante, permitindo-lhe atuar com maior independência em sua perspectiva. Assim, sua discursividade reflete uma liberdade dentro de parâmetros esperados, *P2*, por sua vez, também enfatiza a autonomia, mas com foco na possibilidade de flexibilizar a proposta da eletiva e na ausência de um roteiro rígido. Embora valorize essa liberdade, *P2* reconhece o desafio e a responsabilidade que ela impõe, revelando certa inquietação em relação à amplitude dessa autonomia.

3. Vocês sentem que têm total autonomia/flexibilidade para planejar as atividades propostas?

P1: Sim! Eu sinto que eu tenho autonomia, pelo menos nunca ocorreu de alguém mudar minha proposta, ou falar de forma impositiva como deveria ser feito. Nunca senti/percebi que alguém estava nos monitorando. A gente entrega um plano para a coordenação, eu acho que eles acompanham todos os temas, porque eles têm que distribuir os alunos para cada eletiva depois. Só que não me atentei em saber se eles estavam monitorando como estava ocorrendo o

desenvolvimento das aulas. Eu só senti que o coordenador talvez acompanhou minhas atividades agora na última semana quando fiquei sozinha. Aí eu via que ele passava na minha sala para ver se estava tudo certo, mas fora isso, não sei dizer se tinha um acompanhamento ou não. É uma autonomia dentro do esperado eu acho, de acordo com o que os alunos esperam de nós (grifo nosso).

***P2:** Sim, a proposta é bem aberta inclusive! Acho que até isso que assustou um pouco no início, porque estávamos acostumadas a ter um “roteiro” pra seguir certinho. Sinto que temos muita autonomia para planejar qualquer atividade, mas, desde que esteja próximo ali dos interesses dos alunos. Nunca tivemos assim, digamos que uma interferência da coordenação no conteúdo das nossas aulas. A única exigência é que apresentemos um plano geral antes, para aprovarem a proposta, mas a execução prática fica por nossa conta. Essa liberdade é muito boa, só que também às vezes pode ser um pouco intimidante, porque nossa! É muita responsabilidade pra gente! E ainda corre o risco de nenhum aluno querer escolher, ficar na disciplina (grifo nosso).*

Ao observarmos as paráfrases e sinonímias nas sequências discursivas anteriores, é possível compreendermos as diferentes maneiras como as professoras expressam suas experiências. *P1* utiliza expressões como “autonomia dentro do esperado” e “acompanhamento” para descrever a liberdade no planejamento e sugerir uma supervisão velada. Além disso, as formações discursivas de *P1* refletem uma ideologia de autossuficiência, com ênfase em uma prática adaptativa e confiança na autonomia dentro de um sistema que oferece liberdade controlada. *P2*, por outro lado, emprega termos como “proposta bem aberta” e “muita responsabilidade”, ressaltando tanto a amplitude da autonomia quanto o desafio envolvido no desenvolvimento da proposta, o que evidencia um efeito de sentido inerente quando se trata de eletivas.

Ou seja, a dualidade entre liberdade e responsabilidade é explícita no discurso de *P2*, que valoriza a flexibilidade, mas também a considera desafiadora e intimidante. Isso possivelmente ocorre porque, ao reconhecer a “grande responsabilidade”, o discurso sugere que a liberdade no desenvolvimento de propostas curriculares, cuja responsabilidade recai exclusivamente sobre o docente, acarreta um peso e uma pressão adicionais.

Esse efeito de sentido, vinculado ao sentimento de “intimidação” associado à memória discursiva da entrevistada, emerge do fato de que, embora a autonomia seja frequentemente vista como uma oportunidade para inovação, ela também implica uma carga maior sobre os professores, que devem lidar com a incerteza e a complexidade da construção de algo novo. A flexibilidade, nesse caso, pode ser percebida como desafiadora e até exaustiva, como no caso

das entrevistadas, especialmente quando acompanhada da expectativa de atender às demandas pedagógicas e institucionais. Dessa forma, o discurso de *P2* explicita a tensão entre a liberdade criativa e a responsabilidade exigida, o que contribui para a formação de uma percepção ambivalente sobre o processo de trabalho com as eletivas.

É interessante destacar nas (SD) de *P1*, que o acompanhamento mais próximo por parte da gestão escolar gera um efeito de sentido de desconforto entre os professores. O desconforto gerado por esse acompanhamento é revelador de uma tensão na relação gestão/professores, onde a presença constante da supervisão pode ser vista como “invasiva” e uma ameaça à autonomia docente e, em alguns casos, à confiança nas suas habilidades profissionais de adaptar suas práticas de forma flexível, sem a necessidade de seguir rigidamente orientações externas. O discurso de *P1*, por exemplo, revela que a ausência de interferência impositiva da coordenação é valorizada justamente por permitir a condução independente das atividades, sem a sensação de estar sob vigilância.

Ao focarmos na análise linguístico-enunciativa das entrevistas das professoras *P1* e *P2*, observamos como a autonomia e a liberdade se materializam na prática ao planejarem a disciplina eletiva. No discurso de *P1*, observamos uma combinação entre planejamento formal e informal. Embora *P1* elabore uma ementa que estrutura as atividades previstas para cada sexta-feira, há uma ênfase na improvisação, com ajustes realizados de maneira informal, muitas vezes de última hora, para atender às demandas e contextos específicos dos alunos. Por outro lado, *P2* adota uma perspectiva de estrutura detalhada com revisão contínua. Além de citar também uma ementa detalhada que guia as atividades semanais, *P2* enfatiza a necessidade de constantes revisões e adaptações com base no feedback dos alunos e nas condições de produção da escola.

4. Como é realizado o planejamento das aulas ministradas durante a disciplina?

P1: Para eletiva, nós temos que fazer uma ementa, aí nessa ementa, lá tem uma parte que você precisa colocar uns dados. Por exemplo, aqui a gente sabe que a disciplina só ocorre de sexta-feira, nas duas últimas aulas, (19h45-21h15). Então a gente pegou todas as sextas-feiras do mês, que fossem letivas, né!? Que a gente tem um controle lá pelo calendário escolar. Aí colocamos, ah! Tal dia, iremos realizar, sei lá! Circuito elétrico, tal dia, tal coisa... Então, você já tem que estruturar para todos aqueles dias. A intenção era trabalhar a investigação científica, então, eu falei assim, ah! Uma parte legal, que eu acho que chama o interesse dos alunos, é circuito elétrico, aí ela (fazendo referência à professora parceira

*de eletiva) falou assim: “ah! Interessante! Eu queria tentar trazer para eles esse negócio do bombom, e acho que ela falou uma outra coisa lá que eu não lembro, acho que a dissecação do peixe não estava incluso, os alunos que pediram. E eu queria trabalhar arduino na questão do circuito elétrico, então meio que a gente já sabia o que iríamos introduzir. Porque tipo, metade da disciplina seria a outra professora, e a outra metade seria eu só com circuitos elétricos. Por fim eu acho que acabou ficando assim, mais ou menos isso. Então a gente sentou e foi distribuindo conforme a gente achava melhor. Fora esse planejamento geral, durante a semana temos que conversar sobre a organização das atividades. Por exemplo, o que nós colocamos no papel, não seguimos. Que nem, arduino, eu não cheguei a trabalhar, e estava descrito lá no planejamento geral. Aí a gente se trombava no corredor assim, em uma quarta-feira, ou numa quinta-feira e a aula já era na sexta: “e aí **fulana o que nós iremos trabalhar amanhã?**” Aí uma das duas pensava e falava: Ah! Vamos fazer isso, ah! Então tá bom!” Se ela desse a ideia, ela que ficava de ir atrás dos materiais, do que iria precisar. Se eu desse a ideia, eu que ficava responsável por ir atrás. “Depois ia se trombando durante a semana” Não teve nenhuma semana que sentamos com data e horário marcado para delimitar no papel certinho o que iríamos fazer, era sempre conversa de corredor.*

P2: *A gente fez uma ementa detalhada com as atividades planejadas para cada semana, tipo assim, não tão detalhada, são tópicos descrevendo os temas que serão trabalhados em cada data de cada encontro, como são todas às sextas, né!?. Aí durante o semestre, às vezes, na verdade quase sempre, a gente tem que revisar e ajustar esse planejamento conforme necessário, dependendo da resposta dos alunos e das circunstâncias da escola. Muitas vezes, decidimos detalhes das aulas em conversas informais, ajustando conforme o que seria mais viável e interessante para os alunos naquele momento.*

A sequência discursiva da entrevistada *P1* sugere uma falta de coerência e linearidade na estruturação do planejamento da Eletiva. Inicialmente, a proposta central da Eletiva, era promover a investigação científica, com foco em circuitos elétricos, que, segundo a entrevistada, despertariam o interesse dos alunos. Contudo, o desenvolvimento subsequente da Eletiva desviou-se dessa intenção original, evoluiu de forma um tanto dispersa, revelando fragilidades no planejamento pedagógico. Conforme apontado por *P1*, houve a sugestão da professora parceira de trabalhar “a atividade do bombom”, supostamente relacionada ao empreendedorismo, sem um propósito claramente vinculado à área de ciências, conforme o

enfoque inicial. Além de outras ideias que não foram claramente recordadas, como a dissecação do peixe, proposta pelos próprios alunos. A menção à introdução do uso de Arduino no estudo de circuitos elétricos também reflete a diversidade de abordagens adotadas. Durante as observações das aulas práticas, as docentes, de maneira espontânea, justificavam essas adaptações como uma expressão de flexibilidade pedagógica, afirmando que os conteúdos eram ajustados conforme as condições de produção da escola e as demandas apresentadas pelos alunos.

Embora essa multiplicidade de propostas oferecesse oportunidades para explorar aspectos da investigação científica e conceitos relacionados à Ciência, a forma como foram conduzidas indica uma falta de planejamento adequado. Atividades como a dissecação do peixe, por exemplo, poderiam ter sido integradas à investigação científica de maneira mais estruturada. No dia em que essa prática foi realizada, a *P2*, considerando minha formação em Ciências Biológicas, convidou-me a conduzir e ministrar a aula aos alunos. Apesar de minha posição enquanto pesquisadora/observadora não participante, fui frequentemente solicitada a prestar apoio durante a atividade. Da mesma forma, a proposta de trabalhar com o Arduino no contexto dos circuitos elétricos também representava uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de habilidades científicas e tecnológicas. No entanto, a diversidade de abordagens acabou por resultar em uma condução pedagógica sem um direcionamento coeso, ampliando o leque de atividades sem que o propósito científico inicial fosse mantido de forma consistente.

Ao realizar a triangulação dos dados, que inclui elementos das observações das aulas, esses apontamentos se tornam ainda mais evidentes. Por exemplo, no dia da prática com circuitos elétricos, que utilizava limões como fonte de energia, o experimento não teve sucesso. Embora a falha seja um aspecto natural do processo de aprendizagem, não houve abertura para uma discussão com os alunos sobre as possíveis hipóteses que poderiam explicar o insucesso da atividade. Em vez disso, diante da frustração dos alunos, a solução encontrada foi revisar a proposta, substituindo-a pela prática da confecção de bombons de leite Ninho, atendendo assim ao desejo manifestado pelos estudantes, evidenciando a priorização das demandas imediatas dos alunos em detrimento de um aprofundamento nos conceitos científicos envolvidos.

Esse contexto, detalhado no Quadro (8), sobre o Cronograma sequencial das aulas observadas na Disciplina Eletiva "Manual do Mundo", traz à tona o desafio enfrentado pelos professores em estruturar um planejamento coeso e ao mesmo tempo acessível às demandas dos alunos, destacando a intersecção entre as práticas pedagógicas observadas e as sequências discursivas dos(as) professores que indicam improvisações e adaptação constantes.

Quadro 8. Cronograma sequencial das aulas observadas na disciplina Eletiva "Manual do Mundo" (Março a Junho de 2022)

Encontros	Objetivo da aula	Recursos mobilizados	Metodologia adotada	Nº de alunos(as)
1	Conhecer as etapas do método científico	Computador, televisão, arquivos Power Point	Aula expositiva	15
2	Conduzir um experimento sobre corrente elétrica para a compreensão dos princípios básicos da eletricidade.	Multímetro (para medir a corrente gerada); Fios elétricos (cobre); limões e batatas	Aula prática	14
3	Elaborar um relatório detalhado sobre a prática do experimento da "bateria de limão", descrevendo o procedimento, os materiais utilizados, os dados obtidos e as conclusões.	Chromebook para pesquisa e livro didático de física	Aula prática e expositiva	18
4	Preparar bombons de leite Ninho para introduzir os alunos às técnicas básicas de culinária, incluindo medidas, manipulação de ingredientes e higiene na cozinha.	Ingredientes para a receita, utensílios de cozinha	Aula prática	16
5	Realizar a dessecação de um peixe para estudar suas características anatômicas e fisiológicas,	Material biológico: Peixe; Instrumentos para dissecação e Materiais de Proteção e higiene	Aula prática	10
6	Elaborar um relatório detalhado sobre a dessecação de um peixe, documentando o procedimento, materiais utilizados, observações anatômicas e conclusões.	Chromebook para pesquisa e livro didática de biologia	Aula prática e expositiva	17
7	Compreender os princípios fundamentais dos circuitos elétricos em série e em paralelo, analisando suas características, diferenças e aplicações práticas.	Computador, televisão, arquivos Power Point	Aula teórica	24
8	Desenvolver habilidades em programação ao criar um circuito com LED piscante e pulsante, permitindo aos alunos aplicar conceitos de lógica e sequências de comandos.	Placa Arduino, LEDs, Resistores, Computador com o software Arduino IDE instalado	Aula prática e expositiva	15
9	Identificar e corrigir erros no circuito de LED piscante e pulsante construído na aula anterior, promovendo a	Idem encontro 9	Aula prática	12

	habilidade de resolução de problemas e a compreensão prática de programação e eletrônica.			
10	Culminância			

Fonte: própria autora (2023).

A partir da análise das observações realizadas e considerando meu processo imersivo como pesquisadora nas condições de produção da escola durante esse período, compreende-se, por outro lado, que a estratégia adotada pelas professoras, também consistia em uma tentativa imediata de atender às solicitações dos alunos. Observamos, de modo recorrente, o esforço das professoras em alinhar os conteúdos propostos às solicitações dos estudantes, a fim de estimular sua participação mínima nas atividades. Contudo, foi evidente nas observações a dificuldade em manter o foco e o interesse dos alunos nas atividades planejadas. Muitos aproveitavam o horário da Eletiva para atividades alheias ao conteúdo, como ouvir música, pedir "aula vaga" ou solicitar para assistir a clipes musicais na televisão da sala. Essa atitude revelava uma percepção da Eletiva como uma aula "mais tranquila" e "mais flexível", com menor carga de responsabilidades, para os alunos era uma disciplina "sem nota", o que dificultava o alcance de um melhor aproveitamento. A resposta das professoras, então, foi uma tentativa de adaptar a proposta pedagógica de acordo com as expectativas dos alunos, buscando uma mediação entre os interesses expressos e os objetivos da eletiva.

É importante lembrar que as aulas eram realizadas às sextas-feiras, das 19h45 às 21h15, um horário em que muitos alunos já se encontravam visivelmente cansados, uma vez que ingressavam na escola às 14h15. A partir dessas condições de produção estritas, a maioria dos estudantes demonstrava resistência ao aprofundamento dos conceitos práticos propostos pelas docentes, percebendo a Eletiva como uma "válvula de escape", um momento de descontração e relaxamento. Dessa forma, a decisão de "reconfigurar" as atividades para atender a essas expectativas pode ser interpretada como uma estratégia encontrada pelas professoras para facilitar o engajamento dos alunos, mesmo que isso implique em comprometer uma abordagem alinhada às diretrizes do Inova Educação (2020) e à complexidade que o Ensino de Ciências exige.

Esse efeito de sentido evidenciado nas sequências discursivas anteriores converge com as sequências discursivas (SD) das entrevistadas ao tratarem dos critérios e motivações para a seleção dos conteúdos desenvolvidos, refletindo ainda mais a prevalência do "improviso" em detrimento da priorização da abordagem dos conceitos científicos.

5. Quais os critérios/motivações para a seleção dos conteúdos trabalhados na eletiva?

P1: Primeiro foi de acordo com o nosso planejamento geral, na ementa da disciplina. Aí eu acho que nem na questão do peixe, houve um pouco a demanda dos alunos, aí então acho que isso influencia. E era a questão do improviso, né!? Era: “vamos fazer então isso? Ah! Então vamos!” Aí tinha que desenvolver o conteúdo daí.

P2: Ah, tentamos fazer conforme nós fomos orientadas, né!? Então, pensamos primeiro como critérios principais, os interesses dos alunos, que eles geralmente apresentam no Projeto de Vida deles, o que eles gostariam de desenvolver, aí a gente tentou alinhar com a relevância dos conteúdos para a iniciação científica, que ao meu ver, é muito importante. Também consideramos a viabilidade de desenvolver as atividades dentro das limitações de tempo e recursos. Então acho que a demanda dos alunos e a capacidade de fazer ajustes rápidos foram fatores importantes na seleção dos conteúdos (grifo nosso).

Observamos que P2 prioriza a tentativa de articulação entre os interesses dos alunos e a relevância dos conteúdos, embora também reconheça a influência das limitações ao tentar materializar na prática. Constatamos, a partir das observações que a dinâmica adotada pelas professoras ao reconfigurar de maneira intempestiva o planejamento das Eletivas compromete, de fato, a profundidade e o rigor da abordagem científica originalmente prevista na ementa, especialmente quando essa reconfiguração é materializada sob a perspectiva de 'flexibilização' das professoras.

Ao contrastar os elementos das disciplinas regulares e das Eletivas, ambas as entrevistadas afirmam que, embora os conteúdos abordados dialoguem com as disciplinas regulares, a abordagem adotada nas Eletivas é diferenciada. Para as entrevistadas, no contexto da disciplina eletiva, os alunos se posicionam como responsáveis por sua própria aprendizagem, em consonância com o conceito de protagonismo juvenil, que emerge como um dos critérios fundamentais da Eletiva.

6. Os conteúdos e a forma que vocês trabalham na disciplina eletiva são os mesmos abordados nas disciplinas “regulares”?

P1: Não! Acho que pra mim, as aulas de física são mais “rígidas”. Tanto que os alunos gostam mais das aulas de Eletivas do que a aula “normal.” Acho que na eletiva é mais dinâmico, eles ficam mais soltos, são poucos momentos que a gente vai na lousa de fato explicar alguma coisa. Na minha aula no período regular, eles participam também, mas

não tanto de forma autônoma. Acho que os conteúdos são mais ou menos parecidos. Quem, eu sou professora de física, aí coincidiu que agora, eu trabalhei alguns conceitos de física, alguns conteúdos de física, algumas habilidades desenvolvidas também nas aulas regulares de física. Mas, por exemplo, sei lá! (não significa que eu irei fazer com ela a próxima eletiva), Mas a outra professora estava tentando trabalhar Libras, então tipo assim, o conteúdo não teria nada a ver nesse caso. Infelizmente eu não sei nada de Libras.

P2: *Não, os conteúdos são diferentes. Por exemplo, enquanto nas aulas regulares de Ciências e Biologia seguimos um currículo estritamente definido, nas eletivas temos a liberdade de explorar temas de maneira mais prática e dinâmica. A abordagem é muito mais voltada para a experiência prática e o protagonismo dos alunos.*

P1 compreende as disciplinas regulares, tais como física, como "mais rígidas" devido à obediência a um currículo previamente estabelecido, caracterizando essa rigidez como algo naturalizado, descrito por ela como "aula normal". No entanto, se o currículo é entendido como rígido e inflexível, coloca-se a questão: por que algo tão rígido é considerado essencial para orientar as eletivas? Estariam as professoras ideologicamente condicionadas a pensar e atuar dentro dessa perspectiva?

Conforme Orlandi (2020, p. 36), observamos nas sequências discursivas o jogo entre paráfrase e polissemia evidenciando o confronto entre o simbólico e o político, considerando que "todo dizer é ideologicamente marcado". Observamos que a ideologia se materializa na língua, nas palavras dos sujeitos, revelando o discurso como o espaço em que a língua e a ideologia se entrelaçam. Ou seja, a partir da análise da relação entre paráfrase e polissemia, entre o repetido e o novo, é possível compreender como o jogo político e linguístico se interrelacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, ideologicamente marcados.

Observa-se que, apesar da diversidade de reflexões apresentadas pelas professoras ao longo da entrevista, as sequências discursivas revelam certa redundância, caracterizada pela repetição, orientadas pela ideologia de que o currículo pré-estabelecido condiciona o desenvolvimento e a materialização de um componente curricular aos moldes 'convencionais', aos quais estão tradicionalmente habituadas.

Os efeitos de sentido sugerem que esses moldes convencionais são interpretados pelas entrevistadas como a única forma 'correta' de conduzir o trabalho pedagógico, sendo até mesmo caracterizados pelas docentes como a 'aula normal', o que evidencia uma internalização de práticas tradicionais que moldam suas percepções sobre o ensino e a autonomia que exercem em sala de aula. Assim, tudo o que foge dessa lógica, especialmente quando lhes é conferida a

autonomia docente que afirmam sentir falta nas disciplinas guiadas por um currículo pré-definido, resulta em dificuldades de gestão dessa “liberdade/autonomia”, justamente devido ao condicionamento ideológico historicamente construído na memória discursiva da profissão docente. Assim, esses discursos frequentemente tangenciam o novo, o possível e o diferente, mas sem se distanciar do já conhecido. "Entre o efêmero e o que se eternaliza, num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder" (Orlandi, 2020, p. 36).

Em relação às atividades planejadas nas disciplinas Eletivas, as professoras reforçam a diferença entre a rigidez das "aulas regulares" e a maior flexibilidade das Eletivas. As aulas regulares, segundo elas, seguem uma estrutura fixa e menos interativa, típica das disciplinas da formação geral básica. Já as Eletivas proporcionam mais liberdade e promovem o protagonismo dos alunos, sendo vistas como um espaço voltado para atividades práticas que mantêm os alunos engajados e motivados.

7. Quais atividades vocês consideram relevantes para a disciplina eletiva?

P1: Olha, eu acho que se a eletiva não for de forma dinâmica, onde os alunos de fato serão os protagonistas, onde de fato eles irão fazer as atividades, a eletiva vai ficar maçante, eles que tem que ficar ativos ali o tempo inteiro. Acho que fora isso, não tem nada muito específico, não vejo um conteúdo obrigatório que tenha que ter, acho que só mais a questão de a gente tentar ao máximo para os alunos serem ativos mesmo, os protagonistas da disciplina o tempo inteiro (grifo nosso).

P2: Todas que normalmente a gente não consegue explorar nas disciplinas regulares. Considero fundamentais as atividades práticas, as atividades em que eles podem experimentar, investigar e criar. A eletiva deve ser um espaço para os alunos explorarem e aplicarem o que aprenderam, pensando na autonomia deles. Mas como disse, nem sempre a gente consegue fazer tudo isso, é muita coisa pra pouco tempo (grifo nosso).

Ao serem questionadas sobre os materiais de apoio utilizados para planejar e sistematizar as aulas, dado que a disciplina permite a liberdade de buscar diversos recursos, *P1* relata a falta de materiais específicos, no entanto, de acordo com as diretrizes, essa é a proposta: “constituir o currículo do zero”, permitindo ao professor(a) a liberdade de estruturar suas aulas utilizando como material de apoio as fontes que julgar necessárias para fundamentar a proposta de sua disciplina. O que a leva *P1* a recorrer amplamente à internet, livros didáticos de Física e contatos pessoais na área.

P2 adota uma abordagem semelhante, mas com um enfoque adicional nos materiais básicos disponibilizados pela escola, como livros didáticos e notebooks. Além de também recorrer à internet, artigos científicos e vídeos, P2 destaca a preocupação com a criação de conteúdo específico para a Eletiva.

8. Vocês possuem algum material de apoio/recursos para o planejamento das aulas? Se não possuem, onde normalmente buscam informações para desenvolver e planejar suas atividades?

P1: Não tenho material de apoio, busco sempre na internet, qualquer lugar, não tem um site específico. Eu já usei em alguma aula o livro didático de física como material de apoio. Ou eu busco na internet, ou eu sei onde tem, ou conheço uma pessoa da área, ou que tem o material. Então, assim, é bem por conta própria, e aí não tem um padrão, pode ser desde artigo científico, até um vídeo no youtube, ou qualquer coisinha que eu achar (grifo nosso).

P2: A gente não tem um material de apoio específico fornecido pela escola. Temos ali os livros didáticos, que às vezes a gente precisa recorrer às disciplinas base para pesquisa de algum conceito, temos também os notebooks que os alunos pesquisam nas aulas. Então, geralmente, busco informações principalmente na internet, em artigos científicos, vídeos e outros recursos online, mas a maior parte do conteúdo é adaptada ou criada especificamente para a eletiva. Utilizamos algumas metodologias ativas para tentarmos estimular os alunos, aí às vezes pesquiso na internet algum que dê pra gente trabalhar com eles. Trabalhamos também com projetos, atividades experimentais e discussões em grupo. Buscamos sempre envolver os alunos de maneira prática e participativa. Os alunos geralmente recebem bem as atividades, eles gostam de sair da rotina das aulas teóricas e participar de atividades mais dinâmicas, que eles podem colocar a mão na massa (grifo nosso).

Ambas as professoras, adotam uma prática que combina o uso de recursos tradicionais com a busca ativa por novas fontes de informação. No entanto, os efeitos de sentido nas (SD) de P1, sugere uma abordagem mais desestruturada e possivelmente reativa, baseando-se na disponibilidade e na necessidade imediata, enquanto P2 adota uma prática que parece integrar mais sistematicamente recursos e metodologias para criar um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades dos alunos, articulando o trabalho com os conceitos de Ciências.

A interseção entre os conteúdos das disciplinas regulares e das Eletivas é evidente na busca por conceitos e abordagens que possam ser adaptados ou enriquecidos de acordo com o contexto específico de cada Eletiva. Essa prática, também observada durante as aulas, reflete uma estratégia das professoras que, embora busquem inovar, acabam recorrendo aos mesmos recursos e estratégias utilizadas nas disciplinas regulares, o que limita o potencial de diferenciação e experimentação pedagógica das Eletivas.

Nas sequências discursivas analisadas, ao examinar detalhadamente os textos e entrevistas para identificar a discursividade presente e destacar a natureza linguístico-enunciativa das respostas, observamos que P1 e P2 já revelavam, em seus interdiscursos, o silenciamento da participação da gestão no apoio pedagógico, mencionando o papel da gestão restrito aos aspectos administrativos e questões estruturais do colégio. O que ficou ainda mais evidente, quando as entrevistadas foram questionadas diretamente sobre o apoio da coordenação e direção no desenvolvimento das Eletivas.

9. Como a coordenação/direção apoiam vocês no desenvolvimento das eletivas?

P1: *Eu acho que a escola, no geral, a gestão, coordenação, eles buscam sempre apoiar a gente, de como for possível. Porém, se for algo que requer muito dinheiro, se for voltado ao dinheiro, fica bem difícil. Então, é bem complicado. [...] Geralmente, o certo seria eles fornecerem, mas não sei o que está acontecendo, parece que ultimamente não tem dinheiro. E aí, pelo menos, eu prefiro ir lá e comprar com meu dinheiro, do que ficar esperando. Por mais que a gente tenha aquele planejamento, bimestral, a maioria das aulas nós planejamos na semana, às vezes até um, dois dias antes, não conseguia me organizar uma ou duas semanas antes para que desse um tempo suficiente para solicitar para coordenação. Então, em vez de...prefiro evitar assim, um “não”, ah! Não posso agora, ah! Você deveria ter falado antes, ah! Então a culpa é sua, ou você que não se organizou”, eu prefiro ir lá e comprar com o meu dinheiro. Tanto na culminância, se eu preciso de uma cartolina, eu vou lá e compro. Eles me apoiam, mas, se for na questão financeira, está bem difícil. Então, o apoio de outras formas é mais fácil que o financeiro. A coordenação me apoia em questões estruturais, reservas de salas, levar para fora da escola, nessas coisas assim (grifo nosso).*

P2: *Olha, tudo que a gente precisa, eles sempre concedem, tirando a parte de materiais muito caros. Só que precisa ter organização e solicitar bem antes, então, com a gestão, a interação é mais pontual, geralmente para alinhamento, ver como estamos, o que temos para a*

finalização da eletiva, o que precisamos para a culminância. Então, sinto que a gestão confia na nossa autonomia para conduzir a disciplina (grifo nosso).

As sequências discursivas (SD) revelam perspectivas contrastantes entre as entrevistadas. *P1* manifesta frustração com a falta de recursos financeiros para materiais específicos, recorrendo a soluções alternativas ou até ao financiamento pessoal. Em contraponto, *P2* adota uma visão mais organizada, descrevendo o suporte da coordenação como eficiente, fundamentado na solicitação antecipada dos recursos. *P2* destaca que a gestão confia na autonomia docente, oferecendo apoio logístico e administrativo, sem enfrentar problemas com materiais.

Na fala de *P1*, percebe-se que o problema não é a falta de recursos, mas sim a ausência de planejamento adequado, resultando em improvisações que impedem a solicitação prévia dos materiais, como destacado por *P2*: “[...] tudo que a gente precisa, eles sempre concedem, tirando a parte de materiais muito caros. Só que precisa ter organização e solicitar bem antes”.

É pertinente notar que, mesmo atuando em parceria na mesma disciplina Eletiva e realizando o planejamento em conjunto, as professoras podem manifestar percepções consideravelmente distintas. Esse fato também é corroborado pelas observações realizadas durante as aulas. Orlandi (2020, p. 40) oferece subsídios para compreender esse fenômeno por meio da noção de Formação Discursiva, que permite identificar regularidades no funcionamento do discurso. “Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.” (Orlandi, 2020, p.42).

A autora afirma que o sentido das palavras não é inerente a elas, mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no contexto sócio-histórico em que são produzidas. Nesse sentido, as palavras adquirem significado de acordo com as posições daqueles que as utilizam, sendo influenciadas pelas formações ideológicas nas quais essas posições estão inseridas. Isso nos ajuda a entender como, apesar de atuarem no mesmo contexto, as professoras interpretam e vivenciam suas práticas de maneira diferente, conforme as ideologias que transpassam suas formações discursivas.

Dessa forma, com base na noção de formação discursiva, tornou-se possível compreender como, no funcionamento do discurso, diferentes sentidos emergem. Embora observado que as entrevistadas, em certos momentos utilizem as mesmas palavras, essas

adquirem significados distintos, uma vez que se inscrevem em formações discursivas diferentes.

Ao serem questionadas sobre as potencialidades e limitações das Eletivas, *P1* enfatiza a valorização do aprendizado pessoal advindo da busca por conhecimento fora da sua área de formação. Já o discurso de *P2* reflete um equilíbrio entre a frustração pela ausência de um currículo pré-definido para Eletivas, com a satisfação proporcionada pela autonomia na elaboração dos conteúdos, ajustando-os conforme suas preferências e necessidades.

10. Quais ganhos e/ou dificuldades têm encontrado para realizar atividades propostas?

P1: Vejo como algo muito positivo você buscar algo diferente, sabe!? Dá trabalho!?, dá trabalho! Mas, às vezes, por exemplo, já acabei descobrindo coisas que eu nem sabia que existiam, sabe!? [...] Então acho que é isso, você tem a possibilidade de ter acesso a coisas que normalmente, não teria, sabe!? Por mais que tome a questão do tempo, né!? Que é primordial, tempo é dinheiro, tempo é tudo hoje em dia, mas eu acho que é você ter acesso a coisas que normalmente não teria. Porque de fato você já escolheu uma formação, já escolheu algo que você vai trabalhar o resto da vida, acho que a eletiva é só uma oportunidade de uma rota diferente. E as dificuldades são essas, você buscar esse diferente, porque requer tempo. Então você tem que aprender primeiro sobre esse diferente, para passar para o outro, aprender a buscar recurso. Porque você tem que ir lá, buscar, pesquisar, você tem que ter uma base suficiente para levar para os alunos e falar: “olha! Estão vendo como isso é interessante? Vamos pesquisar junto comigo!” Então eu acho que isso é um pouco difícil. E por mais que a gente tem que entregar em determinada data tudo, explicando as atividades do dia, não significa que eu já tenha toda a ementa planejada. É como se fosse uma agenda que você cria (grifo nosso).

P2: Ah, já até falei várias vezes aqui (risos), sempre é até mais fácil a gente falar das dificuldades, né!? Os maiores desafios foram a falta de um currículo definido e a gente ter que criar conteúdo do zero, muitas vezes ainda ter que estudar esse conteúdo que não tem nada a ver com a nossa formação. Mas, o que aliviou um pouco foi a liberdade de escolha dos temas da ementa, e pontuar do nosso jeito como seria trabalhado (grifo nosso).

Nesse sentido, corroborando com a discussão anterior, *P1* e *P2*, ainda que atuando no mesmo contexto e colaborando na elaboração das Eletivas, inscrevem-se em formações

discursivas distintas. As (SD) de *P1* sugere se alinhar a um discurso que valoriza a inovação e a ampliação do repertório docente, enquanto *P2* oscila entre o desconforto gerado pela falta de estrutura curricular e o reconhecimento do valor da autonomia docente. Essa dualidade discursiva é o reflexo das condições sócio-históricas e institucionais em que se encontram, corroborando a ideia de que as palavras não têm sentido em si mesmas, mas são determinadas pelas formações ideológicas que as atravessam.

No que se refere à avaliação dos alunos nas Eletivas, as professoras seguem as orientações estabelecidas pelas diretrizes do Programa Inova Educação (2020), que não contemplam a atribuição de notas numéricas nem a possibilidade de reprovação, exceto em casos de faltas excessivas. O acompanhamento dos estudantes e de seus projetos é realizado de forma contínua ao longo do semestre, permitindo uma avaliação formativa que busca priorizar o progresso e o engajamento dos alunos.

11. Como vocês avaliam os alunos nesta disciplina?

P1: A gente avalia a questão da participação, se é aproveitamento total, parcial ou insatisfatório, tem umas “carinhas” lá no sistema, verde=feliz, aí uma laranja e uma vermelha. Não é nota!

P2: A avaliação na eletiva é mais flexível e baseada em critérios próprios. Avaliamos a participação, o envolvimento e a capacidade de trabalho em grupo dos alunos. O objetivo é mais avaliar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências do que apenas os resultados, então não tem nota assim, a gente usa conceitos, menções, tentando descrever como foi o engajamento deles.

Ambos os discursos apesar de descreverem superficialmente o processo de avaliação das Eletivas, evidenciam concordância com os documentos e uma rejeição à aplicação rígida de notas, preferindo metodologias que valorizam o envolvimento dos alunos e o processo de aprendizagem.

Observa-se que *P1* menciona apenas o uso de um sistema visual simplificado para a atribuição dos conceitos avaliativos, sem detalhar os critérios utilizados. Em contraste, *P2* enfatiza a importância dos critérios de avaliação, adotando uma abordagem mais descritiva e narrativa, onde o engajamento e o desenvolvimento das competências dos alunos são destacados como elementos centrais.

De acordo com as diretrizes do Programa Inova Educação (2020), o Currículo Paulista estabelece que a avaliação escolar deve permitir a professores, gestores e demais profissionais da educação monitorar o progresso das aprendizagens e fornecer subsídios para uma análise reflexiva do próprio processo de ensino (São Paulo, Currículo Paulista, 2019, p.41).

No contexto das disciplinas Eletivas, a avaliação segue essa premissa, sendo estruturada em três etapas principais: diagnóstica, formativa e somativa (São Paulo, 2020, p.05). A avaliação diagnóstica ocorre no início do processo formativo, possibilitando a identificação dos conhecimentos prévios e das necessidades dos alunos, exemplificada pela incorporação de novos componentes no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Já a avaliação formativa é realizada ao longo do bimestre, acompanhando o progresso dos estudantes por meio de autoavaliações e outras estratégias de monitoramento contínuo. Por fim, a avaliação somativa acontece ao término do processo formativo, avaliando os produtos criados pelos estudantes ao final da culminância, oferecendo uma visão geral de suas aprendizagens e realizações.

Diferentemente dos sistemas tradicionais de avaliação, não há atribuição de notas numéricas nas Eletivas, mas sim a atribuição de conceitos (Figura 8), sistematizados em intervalos bimestrais conforme uma lógica pré-estabelecida. De acordo com as diretrizes do Programa Inova Educação (2020), a criação desses conceitos foi desenvolvida de forma colaborativa em oficinas que contaram com a participação de representantes da SEDUC, supervisores, PCNPs, diretores e coordenadores pedagógicos de escolas do PEI e regulares, tomando como referência experiências da própria rede de ensino, como as práticas adotadas no PEI.

Figura 8. Conceitos utilizados na atribuição de menções nas disciplinas Eletivas do Programa Inova Educação (São Paulo, 2020)

Engajamento total	Engajamento satisfatório	Engajamento parcial
Comprometeu-se de forma produtiva e efetiva nas ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se em parte das ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se pouco com as ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, com apoio dos colegas.

Fonte: Inova Educação (2020)

Em uma primeira instância, a abordagem linguístico-enunciativa revelou que ambas entrevistadas reconhecem uma discrepância entre o planejamento idealizado e a execução prática das atividades. *P1* destaca um êxito parcial, evidenciando que, apesar da adesão à estrutura geral e dos objetivos da investigação científica, nem todos os conteúdos planejados foram efetivamente abordados, sinalizando a necessidade de ajustes ao longo do processo. Da mesma forma, *P2* aponta que, embora a estrutura destinada a promover o protagonismo dos alunos tenha sido em grande parte bem-sucedida, a necessidade de adaptação às demandas dos alunos e às realidades da rotina escolar resultou em desvios consideráveis do planejamento original.

12. Vocês acreditam que conseguiram desenvolver as atividades como planejaram?

P1: Sim e não! Sim!, porque a estrutura pensando na investigação científica, a gente conseguiu trabalhar, e não porque nem todos os conteúdos foram trabalhados. Então, a metodologia não foi a que eu pensei inicialmente. O objetivo em si que era trabalhar a parte da iniciação científica, de fato tem tópico disso, na hora que você vai fazer o cadastro você tem que colocar o nome e o tema, aí tem lá: “investigação científica”, então isso nós trabalhamos.

P2: De certa forma, sim, mas também houve desafios. A estrutura que planejamos para incentivar o protagonismo dos alunos foi em grande parte bem-sucedida. Só que, nem todos os conteúdos que pensamos e idealizamos, foram abordados como planejado inicialmente. Alguns pedidos dos alunos fez com que ajustássemos nossas atividades ao longo do tempo, o que, por vezes, foi contra ao planejamento original. Tentamos sempre manter o foco em atividades práticas e no desenvolvimento de habilidades científicas, mas a metodologia teve que ser adaptada conforme a dinâmica da rotina escolar.

Considerando as percepções iniciais e sentimentos das professoras sobre o desenvolvimento das disciplinas eletivas e sua consonância com as expectativas previamente estabelecidas, *P1* expressa uma satisfação moderada. Ela reconhece que as experiências vividas se aproximaram de suas expectativas, embora tenha identificado algumas limitações, especialmente em relação à adaptação ao ambiente escolar e ao conhecimento prévio dos alunos. Em contrapartida, *P2* demonstra uma transformação significativa em sua percepção inicial. Inicialmente marcada por inseguranças em relação à efetividade das Eletivas, *P2* relata uma evolução positiva ao longo do processo.

13. Quais são suas percepções iniciais/sentimentos acerca do desenvolvimento da eletiva neste primeiro mês? Vão ao encontro das expectativas iniciais de vocês?

P1: Ah! Eu acho que se aproximou mais do que eu imaginava, né!? Do que realmente foi...Acho que consegui alcançar alguns objetivos, não tenho muito o que dizer. Acredito que minhas percepções iniciais estão um pouco próximas das minhas expectativas. Minha preocupação também na época era os alunos me conhecerem, eu estava chegando na escola.

P2: Que pergunta difícil! Acho que tudo que é novo, assusta! Ainda mais quando vem mais uma coisa para sermos responsáveis e conduzirmos, sempre com muita exigência. Então acho que ao longo da disciplina, quando a gente vai aprendendo, acostumando com o jeito de conduzir ela, a gente vai desfazendo essa imagem que a gente tinha, confesso que imagem até sei lá, meio que preconceito, de ser perda de tempo. Eu só me sentia um pouco insegura no começo, mas estou satisfeita com o envolvimento dos alunos até agora. Eles estão mais engajados do que eu esperava. Por mais que tenhamos todo o estresse, fico feliz em ver como eles têm se envolvido nas atividades práticas e nos projetos que propomos. Minhas expectativas estão sendo atendidas, apesar das dificuldades no início (grifo nosso).

Observamos que P1, ao afirmar que suas percepções iniciais se aproximaram das expectativas, demonstra um reconhecimento da adaptação ao novo ambiente escolar. Sua preocupação inicial com o reconhecimento dos alunos indica uma condição de produção marcada pela incerteza e pela necessidade de estabelecer uma relação de confiança. O uso da expressão “*não tenho muito o que dizer*” sugere uma aceitação do processo, mas também pode ser interpretado como uma limitação na exploração de suas experiências, o que revela um movimento de incompletude no discurso. Essa incompletude pode refletir as dificuldades intrínsecas à prática docente e à constante busca por uma identidade profissional que se consolida por meio da interação com os alunos.

Por outro lado, o discurso de P2 evidencia um processo de transformação aparentemente mais profundo. O reconhecimento inicial de um “preconceito” em relação à efetividade das Eletivas e a descrição da disciplina como algo que inicialmente “assusta” demonstram a pressão que os docentes enfrentam ao assumir novas responsabilidades em um contexto educacional em constante mudança. P2 menciona que as Eletivas poderiam ser uma “*perda de tempo*”, o que reflete uma relação entre a expectativa de resultados e a realidade da materialização da disciplina na prática. Ao longo do tempo, a superação dessa visão e a satisfação com o engajamento dos alunos revelam um deslocamento significativo na percepção da professora.

Essa mudança indica uma ruptura com as expectativas iniciais, substituindo a insegurança pela valorização das práticas e do envolvimento dos estudantes.

As referências ao “*estresse*” e à “*satisfação*” indicam uma dualidade nas experiências vividas, onde as dificuldades são reconhecidas, mas não obscurecem os resultados positivos. Isso sugere que, apesar das limitações encontradas no início, ambas as professoras conseguem construir significados positivos em torno do processo de ensino-aprendizagem, conforme seus contextos históricos e individuais.

Em suma, a análise dos discursos de *P1* e *P2* permite vislumbrar a complexidade das relações que se estabelecem no espaço educativo, onde condições de produção, interdiscurso e relações de força influenciam na formação das expectativas e experiências dos docentes. O movimento de deslocamento e a superação de preconceitos e inseguranças marcam o desenvolvimento das Eletivas.

14. Você gostaria de comentar algo que não foi mencionado durante esta conversa?

P1: Não sei o que vou fazer na próxima eletiva, não sei quem vai ser minha dupla. Seria interessante eu tentar continuar nessa parte de investigação científica. Posso tentar solicitar experimentos para as próximas, parcerias com a Unesp, palestras, tentar dinamizar mais. Eu queria continuar nessa linha, na parte da tecnologia, então não sei qual professor estaria disposto. Acho que eletiva, eu posso definir que é tudo no improviso. É tipo assim, a gente sabe o que ela tem, o que tem que acontecer, mas é do início ao fim tudo no improviso, principalmente a culminância. Você fala assim: “não vou ter nada para apresentar.” (grifo nosso).

P2: Acho que foi falado tudo! Gostaria de destacar a importância de continuarmos a desenvolver parcerias, talvez com universidades como a Unesp, para tentar enriquecer ainda mais as eletivas. Também acho que a gente precisa um pouquinho mais de apoio e seriedade para planejarmos as eletivas, pra tentar, sabe!? Desfazer essa sensação de improviso. Eu acredito que, com mais estrutura, podemos oferecer uma experiência ainda mais enriquecedora para os alunos.

A partir das análises das sequências discursivas de todos sujeitos entrevistados, identificamos que a implementação da disciplina eletiva é percebida com certo grau de insegurança. Esta insegurança não se deve à falta de domínio dos conteúdos por parte dos professores, mas sim à ausência de uma estrutura curricular claramente definida como referência. Em outras palavras, quando os professores têm autonomia e liberdade para planejar e implementar uma disciplina desde sua concepção, isso pode resultar em sentimentos de "intranquilidade" e "desconforto", o que torna o trabalho docente ainda mais complexo. Mas se são eletivas, como fazer isso?

Podemos identificar que essa expressão é profundamente influenciada por ideologias que encontram sua representação em provérbios populares, como os exemplos "*Está ruim, mas está bom*" ou "*é melhor ter algo imperfeito do que não ter nada*". Essas ideologias têm suas memórias discursivas no contexto social e se fundamentam em concepções amplamente compartilhadas pela maioria das pessoas. Conforme Iñiguez (2004, p. 210) argumenta, essas ideologias desempenham o papel de "geradoras de poder discursivo".

Assim, interpretamos que de forma ideológica as professoras participantes da pesquisa preferem ter um Currículo, mesmo com problemáticas, isto é, com necessidades que devem ser rediscutidas, revistas e reestruturadas do que desenvolver uma disciplina “do zero” sem “uma referência necessária”.

A partir da fala das professoras sobre a reestruturação curricular do Programa Inova Educação revela um cenário complexo de sentimentos mistos. Há um reconhecimento do potencial positivo das disciplinas eletivas, mas também uma significativa preocupação com a falta de orientação e o desafio de se adaptar a uma estrutura de ensino mais flexível e centrada no aluno. A formação ideológica implícita nessas respostas revela uma dinâmica complexa entre a busca por inovação e a demanda por suporte, sublinhando a relevância de políticas educacionais que proporcionem tanto espaço para criatividade quanto estruturação para os educadores. Ou seja, essas constatações evidenciam a complexidade das percepções e expectativas em torno da implementação do componente curricular eletiva, destacando a tensão entre a valorização da autonomia e a busca por diretrizes claras no contexto das reestruturações curriculares com enfoque no ensino médio.

Nesse contexto, as orientações delineadas pelo Programa Inova Educação (2020) delineiam um "perfil profissional" para os professores, fundamentado em competências cognitivas e socioemocionais específicas, constituindo um modelo conceitual de formação idealizada. Contudo, a representação do perfil docente promovida pelos documentos

normativos diverge consideravelmente da realidade percebida na efetiva implementação da disciplina.

Conforme destacado por Pimenta e Anastasiou (2002), a substituição do conceito de *saberes e conhecimentos* por *competências e habilidades* frequentemente adotada no cenário educacional, especialmente no contexto de reestruturações curriculares, não se limita a uma mera mudança conceitual ou terminológica. Essa modificação, de certa forma também traz responsabilidade ao professor, privando-o de sua condição como sujeito de seu próprio conhecimento e tornando-o suscetível à avaliação e controle externo dessas competências, as quais, se consideradas insuficientes, resultam em diversas sanções, como por exemplo, no contexto específico da disciplina Eletiva, objeto de estudo nesta investigação, o indivíduo é avaliado como aquele que não detém as habilidades necessárias para atuar na nova proposta em divergência com o perfil ideal para assumir tal responsabilidade.

Segundo os autores, Pimenta e Anastasiou (2002), essa abordagem implica que o profissional assuma a responsabilidade contínua de adquirir novas competências, estando, de certa forma, condicionado ao reconhecimento e à valorização dessas habilidades, ao mesmo tempo em que isenta as outras esferas como no caso da educação básica, as secretarias estaduais ou municipais, de proporcionar oportunidades e formas de reconhecimento para o desenvolvimento dessas competências.

Subentende-se que o professor que assumir a eletiva, deverá se apropriar de um ensino para além das competências. E, os professores que assumem essa perspectiva e buscam materializá-las em suas práticas pedagógicas, segundo Perrenoud (1999), acabam ressignificando suas próprias visões ao construir conhecimentos e refletir sobre sua própria prática. Dessa forma, o programa Inova educação deixa explícito que também idealiza um perfil de profissional que seja capaz de se apropriar de responsabilidades relacionadas às práticas sociais, e que vislumbra uma prática para além do modelo de trabalho segregado e disciplinar.

De acordo com Arroyo (2013), a formação pedagógica e docente gira em torno de conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. “Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular” (Arroyo, 2013, p.16).

A manifestação conjunta dessas preocupações revela a existência de uma relação de força entre as expectativas das professoras e a realidade das condições de trabalho. Assim, a análise revela um movimento de incompletude, uma vez que anseiam por mudanças que

promovam um deslocamento em suas práticas, com o objetivo de construir uma experiência educacional mais alinhada às necessidades dos estudantes. No entanto, essa busca é frequentemente acompanhada de uma percepção negativa sobre sua formação, o que deslegitima suas próprias vozes na construção de suas identidades profissionais.

Em suma, conforme destacado por Arroyo (2013), somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo. Como licenciados em disciplinas específicas, somos incumbidos da responsabilidade de “transmitir” e avaliar o ensino-aprendizagem das competências delineadas nas diretrizes curriculares. “Mestres e educandos seremos avaliados, aprovados ou reprovados, receberemos bônus ou “castigos” por resultados no ensinar-aprender as competências previstas no currículo” (Arroyo, 2013 p.37). A sorte dos alunos, por sua vez, encontra-se ligada aos desdobramentos do currículo, influenciando diretamente seus sucessos ou fracassos educacionais e seus caminhos acadêmicos. No entanto, é fundamental ressaltar que, à medida que cresce a consciência profissional e a responsabilidade ético-política dos educadores, surgem disputas sobre o conteúdo e os métodos de ensino, bem como a capacidade criativa e autoral dos docentes na elaboração e implementação de projetos e propostas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, a criatividade da categoria docente se manifesta na capacidade de reinventar e ampliar o currículo na prática, por meio da elaboração de projetos, oficinas e temas geradores de estudo, que contribuem para a redefinição da organização do trabalho pedagógico no espaço escolar e além.

5.4. Materialidades Discursivas sobre mudanças curriculares: Perspectiva da Gestão escolar no Planejamento e Implementação das Disciplinas Eletivas

Nas análises que se seguem, relacionamos as respostas do(a) gestor(a) e destacamos nas transcrições as partes que consideramos mais relevantes para uma interpretação aprofundada, sem desmerecer os demais pontos abordados. Esta abordagem foi necessária para garantir que a pesquisa mantenha seu foco principal, que é compreender o processo de implementação do componente curricular Eletiva, no âmbito do Programa Inova Educação do estado de São Paulo, por meio da perspectiva dos professores responsáveis e da gestão.

Ao questionar o(a) gestor(a) sobre como recebeu a nova reestruturação curricular do Programa Inova Educação, especialmente em relação à disciplina Eletiva, obtivemos a seguinte resposta:

- 1. Como você recebeu a nova reestruturação curricular do Programa Inova Educação, especialmente em relação à disciplina Eletiva? Já tinha familiaridade com o Programa antes de sua implementação?**

C- Ah, então, quando eu recebi a notícia sobre essa reestruturação do Inova Educação, confesso que fiquei meio dividido(a). Foi muita coisa ao mesmo tempo, o PEI também aderimos quase que junto ao Inova, acho que foi diferença de meses. Então, quando estávamos adaptando com as mudanças da PEI, surgiu outro bem parecido, com alguns detalhes a mais para se debruçar e estudar antes de implementar. Então, por um lado, tinha aquele entusiasmo, sabe? A ideia de poder trazer algo novo pra sala de aula sempre anima. Mas, ao mesmo tempo, eu tinha aquele pezinho atrás, pensando nos desafios que viriam junto, aceitação dos professores, porque você sabe, né!? Além de tudo precisamos de todo um jogo de cintura para aos poucos conquistar a aceitação de alguns. Lembro que antes de a gente começar a implementar de fato, eu já tinha ouvido falar do Programa muito na pandemia, em alguns encontros de educação por aí também, mas, sinceramente, eu não conhecia a fundo as diretrizes, não. Era tudo meio novidade pra mim (grifo nosso).

Identificar quem está falando é o primeiro passo para a análise. Quando o(a) entrevistado(a) é abordado(a) como gestor(a), observamos deslocamentos desse sujeito ao longo de suas declarações para outros contextos discursivos. Conforme destaca Orlandi (2010, p. 53), "Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo [...]". Este é o sujeito determinado que buscamos identificar: quem se pronuncia em cada momento?

As sequências discursivas do(a) gestor(a), refletem uma série de construções discursivas e posicionamentos que revelam suas práticas e ideologias nos oferecendo subsídios valiosos para compreender as condições de produção de seus enunciados. O uso do verbo “*confesso*” sugere vulnerabilidade ao admitir a contradição interna entre entusiasmo e apreensão diante da novidade, sinalizando consciência sobre o impacto das mudanças e dos desafios potenciais que elas podem acarretar. Além disso, a expressão “*foi muita coisa ao mesmo tempo*” (C) revela possível saturação de informações e sobrecarga, sugerindo que a gestão estava lidando com múltiplas demandas simultaneamente, assim como os(as) professores(as).

A sensação de estar “*adaptando com as mudanças da PEI*” e, em seguida, enfrentar “*outro bem parecido*” indica que nas condições de produção dadas, a instituição participante da pesquisa, encontrava-se em um contexto de transição importante, que exigia não apenas adaptações simples, mas, também reestruturações das práticas pedagógicas, que envolve tempo, formação, recursos materiais e logísticos, além de engajamento de toda a comunidade escolar. Essa sobreposição de reformas pode ser vista como um reflexo das pressões externas impostas pelo sistema educacional, que determina o que deve ser ensinado e como.

A dualidade entre o “*entusiasmo*” e o “*pezinho atrás*” nos mostra a complexidade do sentimento em relação à implementação, mesmo aspecto evidenciado nas sequências discursivas dos(as) professores participantes da pesquisa. A frase “*pensando nos desafios que viriam junto*” (C) demonstra a percepção de que a aceitação dos professores é um fator crítico em sua perspectiva, e que, para conquistar essa aceitação, é necessário um “*jogo de cintura*”. Observamos que essa metáfora sugere uma interação delicada entre a imposição de novas diretrizes e a necessidade de construir um espaço de diálogo e compreensão com a equipe docente. Em contextos de mudança, como a implementação de novas diretrizes curriculares, a resistência pode ser um reflexo desse efeito ideológico. A apreensão em relação a novas abordagens pode surgir não apenas do desconhecido, mas também da proteção a um conjunto de crenças e práticas que foram validadas ao longo do tempo.

Assim como apresentado pelos(as) professores(as) entrevistados(as), a enunciação da gestão sobre a definição da disciplina Eletiva no contexto curricular da escola investigada, revela distinções importantes em relação às disciplinas regulares, sendo a condição “*Liberdade e Autonomia*” destacada como elemento central que as diferencia. Assim, para o(a) coordenador(a), as Eletivas emergem como um espaço onde além dos professores, os alunos também podem transcender os limites do currículo tradicional, usufruindo da autonomia proporcionada pelo componente, o que possibilita a integração de suas experiências e interesses individuais ao processo educativo.

2. Como você define a disciplina Eletiva no contexto curricular da sua instituição? Quais aspectos você percebe como semelhantes e/ou diferentes em relação às outras disciplinas?

C- Então, aqui na nossa escola, a gente enxerga a Eletiva como uma chance dos alunos explorarem interesses que vão além do que está no currículo tradicional, sabe? Eu não vejo a Eletiva como uma matéria "normal", eu acho que porque ela dá muito mais liberdade, tanto pros alunos quanto pros professores. Nas disciplinas regulares, a coisa é mais engessada, com conteúdo e avaliação, tipo prova. Já nas Eletivas, a proposta para o aprendizado acontece de um jeito mais dinâmico, mais personalizado para os alunos, com mais espaço pra criatividade. Até porque, inclusive eles que escolhem qual vão fazer. A autonomia já começa daí (grifo nosso).

Notamos que a sequência discursiva do(a) coordenador(a), mobilizada pela memória discursiva e pelo conjunto de crenças que perpassam sua formação também enquanto sujeito professor(a), suscita outras reflexões importantes sobre a natureza das disciplinas regulares e a

percepção sobre a autonomia no ambiente escolar. A afirmação de que a Eletiva não é considerada uma disciplina "normal", uma vez que oferece maior liberdade tanto para os alunos quanto para os professores, nos leva a questionar por que a norma, no contexto escolar, seria justamente a ausência de liberdade e autonomia? Podemos compreender essa "normalidade" como parte de uma formação discursiva dominante, que naturaliza a rigidez e o controle nas práticas pedagógicas das disciplinas regulares. Por outro lado, apesar de todas contradições evidenciadas até o momento, a disciplina Eletiva, na perspectiva dos(as) entrevistados(as) (Professores e Gestor(a)), rompe com essa estrutura, emerge como um espaço de deslocamento discursivo, onde a liberdade, ao invés de ser a exceção, torna-se o eixo organizador do processo educativo, permitindo que tanto professores quanto alunos transcendam os limites tradicionais do currículo.

Uma educação de qualidade pode ser entendida como aquela que conduz à emancipação, conforme investigado por Santos.

No direito romano clássico, a emancipatio era o ato jurídico pelo qual a criança era libertada do poder paternal (*patria postestas*). Mais tarde, passou a significar a libertação dos escravos e, num sentido ainda mais amplo, o levantamento de restrições legais sobre determinados grupos sociais (...) (Santos, 2009, p. 271)

Logo, emancipação sempre esteve relacionada à liberdade, à autonomia e à independência, o que, na sequência discursiva do(a) gestor(a), também se manifesta como liberdade de escolha. Isso implica fornecer ao aluno(a) um conjunto de ferramentas que lhe permita "se inserir na sociedade da maneira que ele escolher". Desse modo, o discurso coloca a Autonomia como um bem intangível, algo não mensurável. De onde, então, emerge esse discurso? Pode-se argumentar que, nesse momento, o lugar do enunciado desloca-se: não se trata apenas da fala do(a) gestor(a), mas do(a) professor(a) que, ao assumir um pragmatismo inerente à sua função, trata a autonomia como algo intangível. Essa perspectiva é reforçada por meio de paráfrases e polissemias, alinhando-se às falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), os(as) quais ressaltam que, nas disciplinas regulares, há uma rigidez maior, com foco em conteúdo e avaliação tradicional, como provas.

As sequências discursivas que remetem ao processo de atribuição e seleção de professores para as disciplinas Eletivas revelam uma série de complexidades e contradições que entre o que é preconizado nos documentos e na materialização prática.

3. Poderia descrever o processo de atribuição e seleção de professores para as disciplinas Eletivas realizado pela gestão? Quais critérios foram considerados nesse processo?

C- Olha, se a gente fosse seguir à risca o que os documentos dizem, era pra ser bem mais criterioso, sabe? Avaliar formação, perfil pra cada área de conhecimento, essas coisas todas. Só que, nos documentos, tá como se fosse algo meio opcional pro professor. Se a gente seguisse assim, nem teria Eletiva! A solução que encontramos pra dar conta da nossa realidade foi distribuir pra todos, inclusive, além dos efetivos da escola PEI, os professores contratados, categoria O que também estavam com a gente conduziram eletivas. Na realidade, no começo, nenhum dos efetivos queria pegar a Eletiva, principalmente se fosse algo opcional, tipo escolha mesmo. Então, a gente precisou avaliar o que dava pra fazer e adaptar, até pra garantir que os alunos tivessem uma diversidade de propostas. Aí, basicamente, reunimos a equipe, explicamos o que era o Programa e como deveria ser feito. Alguns professores já tinham experiência com as Eletivas no PEI, o que facilitou bastante. E foi assim que a gente desenvolveu a disciplina, seguindo o mesmo caminho (grifo nosso).

A construção “se a gente fosse seguir à risca o que os documentos dizem” (C) pode significar tanto uma crítica à rigidez das diretrizes quanto uma justificativa para o desvio da norma. Além disso, também sugere consciência em relação à dissonância com as diretrizes oficiais, sugerindo que a realidade prática muitas vezes se distancia do que é prescrito pelas normativas. Ao mesmo tempo, a paráfrase “era pra ser bem mais criterioso” reforça essa distância, sugerindo uma idealização de critérios que não são alcançáveis na prática.

Há uma contradição implícita quando o(a) gestor(a) afirma que “nos documentos, tá como se fosse algo meio opcional pro professor”. Aqui, o discurso silencia a possível pressão exercida sobre os professores para assumir as Eletivas, mesmo que o discurso oficial as trate como uma escolha voluntária, processo de seleção. Esse silenciamento ocorre novamente ao afirmar que “no começo, nenhum dos efetivos queria pegar a Eletiva”. A resistência dos professores, mencionada de forma quase casual, é minimizada pelo discurso, ocultando as possíveis razões dessa resistência, como a sobrecarga de trabalho ou a falta de preparo para conduzir essas disciplinas. O discurso, ao silenciar essas razões, torna o não envolvimento dos professores uma questão quase naturalizada, algo a ser contornado pela adaptação administrativa.

O uso da expressão “a gente precisou avaliar o que dava pra fazer e adaptar” aponta para uma pragmática adaptativa, onde a ação administrativa molda-se às circunstâncias,

silenciando as dificuldades estruturais que poderiam estar implicadas na falta de envolvimento dos professores efetivos. O silêncio sobre os fatores que geram essa falta de adesão reflete a ideologia de que a adaptação é suficiente para lidar com desafios sistêmicos.

A contradição mais evidente nessa sequência discursiva, está na justaposição entre o caráter opcional do Programa e a necessidade prática de engajar os professores na execução das Eletivas. Ao final, a gestão justifica a implementação como um processo de "adaptação" e "diversidade de propostas", porém silencia o fato de que essa diversidade foi, na verdade, uma resposta a uma adesão hesitante, e não uma escolha baseada em alinhamento com o ideal formativo das Eletivas.

Em relação à memória discursiva, percebe-se que o discurso administrativo está imbuído da prática gestora de lidar com mudanças curriculares, usando como recursos a paráfrase e a polissemia para justificar adaptações pragmáticas e flexibilizações das diretrizes oficiais. As contradições entre o prescrito e o realizado são amortecidas por meio do silenciamento de desafios estruturais maiores, como a sobrecarga e a resistência dos professores, e por paráfrases que reafirmam a capacidade de adaptação como solução, sem, contudo, problematizar a fundo os obstáculos enfrentados.

Em relação às expectativas com a implementação das Eletivas, o(a) gestor(a) expressa uma série de sentimentos ambíguos que revelam tanto esperança quanto apreensão. O discurso aponta para uma naturalização das mudanças educacionais constantes, evidenciada pela expressão “*acho que é normal, né?*”, ao mesmo tempo em que reflete uma frustração com o ciclo repetitivo de reformas que parecem não gerar mudanças concretas, como indicado na frase “*no fim das contas, parece que nada realmente muda*”.

4. **Quais foram suas expectativas em relação à disciplina Eletiva quando ela foi implementada? Como você descreveria os sentimentos que essa nova abordagem gerou em você?**

C-Acho que é normal, né? A gente passa por tanta mudança ao mesmo tempo que acaba se acostumando a não esperar muita coisa diferente. Primeiro, vem aquele sentimento de dúvida, tipo "mal a gente tá se adaptando a uma coisa, já vem outra mudança... será que dessa vez vai dar certo?". Eu esperava que as Eletivas trouxessem um ambiente mais estimulante pros alunos, algo mais leve, descontraído, onde eles pudessem aprender de um jeito diferente. Mas, ao mesmo tempo, tinha uma apreensão ali de como os professores e os próprios alunos iam se adaptar a essa nova proposta. No geral, acho que o sentimento era até meio de indiferença, por mais pesado que seja falar isso. É tanta coisa mudando ao mesmo tempo, mas no fim das

contas, parece que nada realmente muda. Mesmo assim, sempre fica aquela pontinha de esperança e otimismo, sabe? (grifo nosso).

Observamos na sequência discursiva anterior outro silenciamento em relação ao caráter extenuante dessas transformações constantes. Esse discurso acaba por minimizar o impacto das reformas educacionais, como se fosse algo normal o sistema educacional estar sempre mudando, sem dar tempo de realmente consolidar novas práticas. A paráfrase "*mal a gente tá se adaptando a uma coisa, já vem outra mudança*" reforça essa ideia, ao reconfigurar a relação temporal das mudanças, expressando a rapidez com que elas se sucedem e sugerindo uma falta de preparo para absorvê-las. A oposição entre "apreensão" e "otimismo" revela uma polissemia que marca o discurso com ambivalência. Por um lado, o(a) gestor(a) expressa incerteza e descrença diante das constantes mudanças; por outro, mantém expectativa otimista de que, apesar das dificuldades, algo transformador possa surgir. Essa dualidade aponta para a influência da memória discursiva, em que experiências passadas de mudanças educacionais frustradas influenciam as expectativas presentes e futuras, reforçando a tensão entre repetição e inovação no cenário de reestruturações curriculares.

A análise da participação da gestão no processo inicial de organização das Eletivas, juntamente com as formações e orientações oferecidas aos professores, revela as dinâmicas de apoio pedagógico e as possíveis lacunas na implementação dessa nova proposta curricular.

5. Como a gestão participou do processo inicial de organização das Eletivas? Houve algum tipo de formação ou orientação oferecida aos professores para apoiá-los nessa nova proposta?

C-Sim! A gente trabalhou com eles nas ATPCs, mais pra orientar, conversar sobre o programa, explicar como montar a ementa da Eletiva. Mostramos alguns exemplos também, ajudamos a formar as duplas pra planejar a disciplina e demos orientação sobre as formações complementares da Efape. Porque, na realidade, os detalhes mesmo estavam nessas formações de Eletivas 1 e 2, que eram online, 30 horas cada. Uma era mais geral, e a outra mais aprofundada, focada na parte pedagógica, trabalhando as habilidades e competências socioemocionais. Se mesmo depois do curso ainda surgissem dúvidas, eles sempre procuravam a gente pra mais orientações.

Observamos outra contradição evidente na sequência discursiva do(a) gestor(a), que vai ao encontro do silenciamento presente nas sequências discursivas dos(as) professores(as). Notamos a tensão entre a orientação direta oferecida pela gestão durante as ATPCs e a dependência das formações complementares da EFAPE. O(a) gestor(a) afirma que “*mostramos alguns exemplos*”, “*ajudamos a formar as duplas*” e “*demos orientação*”, sugerindo um apoio ativo e próximo. Contudo, a formação detalhada, com foco nas “habilidades e competências socioemocionais”, foi atribuída aos cursos online da EFAPE, gerando um deslocamento da responsabilidade. Esse movimento contraditório silencia a questão sobre a efetividade do apoio direto da gestão, colocando em dúvida até que ponto a gestão se envolveu de fato no processo pedagógico das Eletivas, escondendo as possíveis lacunas desse acompanhamento.

A presença de paráfrases é evidente na maneira como o(a) gestor(a) menciona as formações. Ao dizer que “*os detalhes estavam nessas formações*”, o discurso enfatiza a importância dessas orientações, o que pode minimizar críticas sobre a qualidade do processo de formação interna, que pode não ter sido suficiente. Essa repetição serve para justificar qualquer falha ou insegurança que os professores possam sentir. Além disso, o discurso apresenta uma polissemia em torno da noção de “*orientação*”. Embora o termo sugira clareza e direção, seu uso tanto para as atividades das ATPCs quanto para as formações complementares torna ambíguo o que realmente é considerado orientação, gerando uma multiplicidade de interpretações possíveis. O que, inicialmente, poderia parecer um suporte contínuo da gestão se desdobra em diferentes níveis de apoio, nem sempre claros.

Embora o(a) gestor(a) mencione que os professores poderiam “*procurar a gente para mais orientações*”, não há menção a momentos de reflexão crítica ou espaços de construção colaborativa sobre o papel das Eletivas dentro do currículo escolar. Nem nas observações isso foi identificado. Esse silêncio reflete a ausência de uma formação que vá além do caráter técnico e processual, sem abordar as implicações maiores das Eletivas na formação docente ou nas práticas pedagógicas. Tal constatação justifica a razão pela qual os enunciados dos professores(as) entrevistados evocavam, a todo momento, um efeito de sentido relacionado à insegurança, enfatizando a necessidade de aprender com as novas reestruturações apenas na prática.

A discussão dos resultados a seguir se concentra nas percepções do(a) gestor(a) sobre as competências e habilidades necessárias para os professores que atuam nas disciplinas Eletivas. Neste contexto, buscamos entender se há um perfil específico desejado para esses professores e quais características e critérios que o(a) gestor(a) valoriza na formação e na atuação dos professores.

6. Na sua opinião, quais são as competências e habilidades essenciais que um(a) professor(a) deve ter para atuar na disciplina Eletiva?

C-Olha, primeiro de tudo, é preciso ter disposição pra um planejamento bem detalhado e organização. Porque, assim, não é porque a Eletiva é mais livre que não precisa de planejamento, pelo contrário, tem que ser muito bem estruturada. O legal é que ela dá liberdade pro professor montar e conduzir tudo, do começo ao fim, como se fosse dono do próprio currículo. Além disso, acho que um professor de Eletiva tem que ter flexibilidade e, claro, muita criatividade. Ele precisa saber trabalhar em um ambiente colaborativo, se adaptar a diferentes situações e estar aberto ao feedback dos alunos. E, sem dúvida, a habilidade de motivar e engajar os alunos em atividades mais práticas é importante também (grifo nosso).

7. Você acredita que é necessário ter um perfil específico para trabalhar com as disciplinas Eletivas? Se sim, quais características você considera fundamentais para esse perfil?

C-Acho que não! Tanto que, pelos documentos, a gente deveria seguir esse critério de "perfil". Mas, se é algo novo, eles vão construir esse perfil na prática, não acha? Como é que dá pra cobrar um perfil de algo que os professores nem conhecem direito ainda? Agora, acredito que algumas características acabam influenciando sim na forma como cada profissional vai conduzir o trabalho e futuramente, talvez construir esse perfil para Eletiva. É.. por exemplo, a proatividade, ter uma visão mais inovadora e estar disposto a experimentar novas formas de ensinar. Também acho super importante ter a mente aberta, não ser resistente a propostas diferentes. E, também, a questão da empatia, sensibilidade com os alunos e a capacidade de entender as necessidades dos alunos, acho que fazem toda a diferença na hora de conduzir as Eletivas.

A sequência discursiva do(a) gestor(a) sugere uma expectativa de que a liberdade inerente às Eletivas deve ser contrabalançada por um planejamento estruturado. Nesse sentido, observa-se que a fala do(a) gestor(a) não revela ambivalência em relação ao conceito de autonomia docente, pois o efeito de sentido que evoca, indica que a autonomia e a liberdade não estão dissociadas da estruturação da Eletiva. Conforme destaca: "não é porque a Eletiva é mais livre que não precisa de planejamento, pelo contrário, tem que ser muito bem estruturada". Essa afirmação reforça que a autonomia do(a) professor(a) não implica uma liberdade irrestrita, mas sim uma liberdade que se manifesta na elaboração do planejamento da disciplina, incluindo a escolha dos percursos metodológicos, as fontes a serem consultadas e os materiais a serem utilizados.

No Capítulo 2, discutimos que o currículo se manifesta nas práticas escolares, exercendo influências de natureza didática, política, administrativa e econômica, a ponto de obscurecer numerosos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores. O currículo é uma dinâmica de apropriações e práticas escolares e não está restrito ao documento oficial (Arroyo, 2013). Nesse sentido, entendemos que o currículo é uma arena de disputa entre diversos atores sociais. Nessa perspectiva, a autonomia escolar e, principalmente, a autonomia curricular, vem ganhando a atenção dos educadores e propositores de políticas educacionais. Esse ponto é reconhecido como elemento relevante para promover mudanças nas práticas pedagógicas e consolidar a aproximação dos conteúdos escolares à vida cotidiana dos estudantes, a fim de potencializar o pleno desenvolvimento e a aprendizagem (Morgado, 2009).

Contudo, a discussão em torno do currículo pré-definido frequentemente evidencia a crítica à falta de autonomia dos docentes, que se sentem limitados em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, quando se apresenta a possibilidade de uma autonomia na elaboração do próprio currículo, como no caso das disciplinas Eletivas, observa-se uma hesitação em seu aproveitamento, revelando uma problemática relacionada à ausência de referências curriculares claras. Este fenômeno suscita questões sobre a ideologia que perpassa essa dinâmica: por que os professores se encontram condicionados a seguir normas provenientes de um currículo pré-estabelecido, mesmo diante da possibilidade de uma prática mais autônoma? Assim, a intenção desta discussão não é posicionar-se de forma categórica a favor das reestruturações, mas sim buscar uma compreensão sobre as forças ideológicas que influenciam as percepções e ações dos professores nesse contexto.

Observamos que as forças ideológicas que perpassam as políticas educacionais, promovem a naturalização de um currículo inflexível, reforçando a ideia de que as diretrizes estabelecidas são não apenas necessárias, mas também desejáveis. Isso ocorre por meio da formação discursiva que legitima a prática pedagógica normativa, criando um ambiente onde a conformidade é vista como um imperativo profissional. Assim, os professores internalizam essas normas como parte integrante de sua identidade docente, o que pode gerar uma resistência à mudança. Além disso, as instituições educacionais estão imersas em um discurso e condição de produção que valorizam a homogeneidade e a previsibilidade. Essa construção discursiva faz com que as ideias que promovem a autonomia sejam menos ouvidas, levando os professores a se sentirem inseguros em relação a inovações pedagógicas. Assim, o “receio” de não atender às expectativas institucionais, associado à pressão para seguir diretrizes específicas, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, mesmo diante do novo.

Portanto, dito de outra forma, mesmo diante da possibilidade de uma prática mais autônoma, os professores permanecem condicionados a um currículo pré-estabelecido devido à força das ideologias que perpassam sua formação discursiva.

Em relação à existência de um perfil específico para trabalhar com as disciplinas Eletivas, ao afirmar que "*acho que não*", o(a) gestor(a) subverte a expectativa instituída pelos documentos que propõem a definição de um perfil. Essa negação evidencia uma tensão entre a normativa institucional e a realidade prática, onde a construção do perfil é apresentada como um processo em andamento, tanto para o(a) gestor(a), quanto para os professores.

Ademais, o(a) gestor(a) acrescenta, justificando sua posição: "*Como é que dá pra cobrar um perfil de algo que os professores nem conhecem direito ainda?*" Essa afirmação revela uma crítica implícita à falta de clareza presente nas diretrizes do Programa Inova Educação (2019), refletindo a dificuldade de exigir conformidade quando a prática ainda se encontra em processo de desenvolvimento. Entretanto, também menciona características como "proatividade", "visão inovadora" e "mente aberta" como influências positivas na condução do trabalho. Embora se afirme que não é necessário um perfil específico, essas características indicam que a expectativa é de que os professores desenvolvam habilidades que, em última análise, poderiam se consolidar em um perfil desejado, evidenciando uma construção discursiva contraditória.

A discussão a seguir aborda os desafios identificados pela coordenação na implementação e no acompanhamento das disciplinas Eletivas.

8. Quais desafios você acredita que a coordenação enfrenta na implementação e no acompanhamento das disciplinas Eletivas?

C-A aceitação da equipe de professores, sem dúvida, é um dos maiores desafios. A gente precisa garantir que todos se sintam à vontade com a metodologia e entendam a dinâmica da proposta. Sempre tem aquela resistência natural à mudança, né? Então, é um trabalho constante de motivar e engajar todo mundo. Outro desafio é a questão dos recursos e do apoio logístico. Muitas vezes, o que a gente tem disponível não é suficiente pra executar tudo que foi planejado, e aí temos que nos virar com o que tem (grifo nosso).

O(a) gestor(a) destaca a aceitação da equipe de professores como um dos maiores desafios. Além disso, a expressão "*sempre tem aquela resistência natural à mudança*" reflete uma paráfrase que minimiza a resistência, tratando-a como algo inevitável e, portanto, previsível,

sem aprofundar nas razões que a geram. Essa abordagem silencia as vozes que poderiam questionar o porquê dessa resistência, permitindo que o discurso da conformidade se perpetue.

De acordo com Costa (1995) a escola, enquanto instituição estatal, enfrenta pressões em períodos de crise e está sujeita a transformações na política educacional que impactam seus profissionais. A resposta dos professores às alterações pode manifestar-se em forma de crítica e resistência às diretrizes estatais, uma vez que desfrutam de um certo nível de autonomia estabelecido no ambiente da sala de aula. Nesse contexto, a racionalização promovida pelo Estado não consegue estabelecer mecanismos eficazes de controle sobre a operacionalização do trabalho docente nesse espaço.

Nesse sentido, o autor ressalta que os professores reagem de maneira diversificada às reestruturações curriculares, podendo agir com resistência, mas também com adaptação, conforme observado nas sequências discursivas dos sujeitos entrevistados. Nos momentos de crise de identidade docente diante das mudanças sociais, Abraham (1987), apresenta quatro reações dos professores perante essas condições de produção: 1. Os que aceitam as mudanças e se adaptam; 2. Os que se inibem diante das mudanças por medo do desconhecido, mas seguem fazendo o que faziam, não querem mudar e negam a realidade; 3. Os que expressam posição contraditória diante das mudanças, pois apesar de reconhecer as possibilidades de progresso, não acreditam na capacidade real delas; e 4. Os que têm medo da mudança e por isso se colocam contrários a elas.

A quinta reação identificada neste estudo pode ser caracterizada como uma síntese das quatro anteriores, na qual os professores e gestor(a), ao levarem em conta as condições de produção do Programa Inova Educação (2019), embora reconheçam a necessidade de adaptação às mudanças curriculares, enfrentam um dilema interno que os leva a oscilar entre a aceitação e a resistência. Essa reação pode ser vista como uma expressão da complexidade da autonomia docente, em que os professores buscam equilibrar sua própria identidade profissional com as expectativas institucionais. Nesse contexto, a autonomia não se apresenta apenas como um espaço de liberdade, mas também como um campo de disputas, onde os docentes são desafiados a redefinir suas práticas pedagógicas à luz de novas demandas.

Para concluir, as percepções do(a) coordenador(a) acerca do envolvimento dos alunos nas disciplinas Eletivas e suas expectativas para o futuro dessas aulas, não apenas evidenciam os desafios enfrentados no cotidiano escolar, mas também revelam o reconhecimento das Eletivas enquanto possibilidades de inovação, bem como a construção de um espaço que permita a autonomia docente e o engajamento discente.

9. Como você avalia o envolvimento dos alunos nas disciplinas Eletivas até o momento? Há algo que você gostaria de ver mudando nesse aspecto?

Olha, na nossa realidade do segundo turno, não sei se tem sido tão proveitoso assim, né? Você tá acompanhando a gente há um tempo, então imagina só: ficar na escola todos os dias das 14h15 até 21h15 e ainda ter a Eletiva bem no último horário da sexta-feira? A maioria quer usar esse momento para brincar, descontrair. A gente percebe que tem um aproveitamento, dentro do possível. Mas também dá pra ver um cansaço coletivo, sabe? Já no turno da manhã, sinto que os alunos aproveitam melhor. Eles mostram mais interesse e participam bem das atividades. Só que, mesmo assim, eu gostaria de ver uma participação ainda mais ativa, principalmente em relação ao feedback das aulas e sugestões para novas Eletivas.

10. Quais são suas expectativas para o futuro das disciplinas Eletivas na sua instituição? Que melhorias ou inovações você gostaria de implementar?

Minhas expectativas são que as Eletivas se tornem um espaço ainda mais importante no currículo. Eu queria ver mais parcerias que realmente acrescentem na experiência dos alunos, sabe? Tô pensando em implementar mais projetos interdisciplinares e buscar apoio de universidades e empresas pra desenvolver atividades mais práticas, levar os alunos pra fora da escola, fazer com que eles se envolvam mais ativamente de verdade. Acho que, com mais estrutura e recursos, a gente pode oferecer uma experiência de aprendizado muito mais rica e significativa. Eu gostaria que as Eletivas se tornassem um espaço pra construção do aprendizado de forma mais leve, lúdica, não sei... onde os alunos pudessem falar sobre qualquer assunto das ciências e conseguir relacionar tudo isso nas atividades. Quero que eles sintam que podem explorar e conectar os temas que estão aprendendo, trazendo novas ideias e discussões. Isso tornaria as Eletivas ainda mais relevantes e interessantes, né?

Ao mesmo tempo, o(a) coordenador(a) expressa expectativa positiva em relação ao futuro das Eletivas, manifestando o desejo de transformá-las em um espaço de aprendizado lúdico. A proposição de parcerias e projetos interdisciplinares sugere uma busca por inovações que ainda não estão plenamente implementadas, o que implica um reconhecimento das limitações atuais. Em síntese, o desejo de estabelecer as Eletivas como um espaço propício à construção do aprendizado, onde os alunos possam explorar e conectar diferentes temas, evidencia uma busca por autonomia e flexibilidade pedagógica. No entanto, com base nas sequências discursivas analisadas, essa busca é contradita pela realidade apresentada, na qual a

efetivação de tais práticas enfrenta diversas barreiras. A dualidade entre o reconhecimento das limitações e a busca por um ambiente mais criativo ressalta as tensões presentes no discurso do(a) coordenador(a), evidenciando a complexidade da implementação das disciplinas Eletivas em um contexto educacional repleto de desafios.

A metodologia escolhida, enquanto dispositivo teórico e analítico com base em Orlandi (2020), proporcionou uma interpretação aprofundada das falas dos entrevistados, permitindo identificar quais formações discursivas estavam por trás das sequências analisadas e a posição ocupada pelos sujeitos em suas manifestações. Essa abordagem possibilitou explorar o contexto de onde os discursos emergiam, revelando as memórias discursivas presentes e as filiações ideológicas que eram explicitadas ou silenciadas. Nossa intenção foi apresentar as materialidades discursivas e analisar como elas dialogam para a compreensão do processo de materialização das disciplinas Eletivas, mobilizando os diferentes discursos relacionados à formação de professores, à estrutura e ao funcionamento da escola, à profissão docente, às competências e habilidades esperadas dos alunos na educação básica e à autonomia.

A análise dos dados da entrevista com a gestão nos permitiu compreender como as decisões pedagógicas e estratégias administrativas influenciaram nas condições de produção relacionadas à implementação e ao desenvolvimento da disciplina Eletiva na unidade escolar em questão. Além disso, evidenciou-se que as complexidades envolvidas na efetivação da proposta estão relacionadas à desarticulação das dimensões envolvidas nesse processo.

Durante as entrevistas, o sujeito-gestor(a) assumiu diferentes posições discursivas, alternando entre o discurso do sujeito-professor, intelectual e gestor pedagógico. Essas diferentes posições demonstram, conforme Orlandi (2020), que o sujeito transita por diversas formações discursivas, revelando uma incompletude que o impulsiona a buscar respostas em outros espaços discursivos. Esse movimento evidencia um conflito entre o que é permitido e o que é necessário dizer, de acordo com o cargo ocupado. Observamos que para falar de certas delicadezas do processo educacional, muitas vezes, o sujeito gestor(a) precisa adotar uma nova perspectiva, deixando temporariamente a posição de gestor. Esses deslizamentos refletem as filiações ideológicas que significam nos discursos dos sujeitos.

Observamos nas sequências discursivas dos professores e do(a) gestor(a) que o pronome "eu" frequentemente serve como ponto de partida para a apresentação de suas linhas de argumentação. Dessa forma, eles recorrem à memória na forma de conhecimento prévio, a fim de afirmar aquilo que até então acreditavam como verdade. Essa memória refere-se às possibilidades de enunciações que se atualizam no momento da fala, refletindo um esquecimento que resulta em um processo de deslocamento da memória, que atua como uma

virtualidade de significações. A memória discursiva é parte de um processo histórico que resulta de disputas interpretativas sobre acontecimentos presentes ou já ocorridos. Orlandi (2007) afirma que a memória possui características específicas quando considerada em relação ao discurso. Nessa perspectiva, ela é entendida como interdiscurso, definido como aquilo que foi falado anteriormente, em outro contexto, de forma independente. Assim, a memória discursiva é o saber que possibilita todo enunciado e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que fundamenta o dizível e sustenta cada tomada de palavra.

Não podemos deixar de considerar que esses enunciados foram produzidos dentro de um contexto escolar, o qual é permeado por um sistema macroestrutural que determina o que deve e pode ser dito, ensinado e aprendido por professores, alunos e demais membros da instituição. O professor e o gestor, ao se referirem ao "que achavam" anteriormente, veem esse posicionamento como equivocado e a ser substituído pelo "novo" – ou seja, "aquilo que acham agora", o que consideram como a visão correta. No entanto, há um esquecimento de que esse "achava" é o produto de influências históricas e sociais impostas pela escola, diretrizes curriculares, políticas educacionais, meios de comunicação, sociedade e família, que moldaram suas crenças e práticas pedagógicas como verdades indiscutíveis. Da mesma forma, eles não percebem que o "que acham agora" também é regulado por esses mesmos aparatos ideológicos, revelando a continuidade da influência de discursos dominantes na formação de suas concepções e práticas educativas.

Como discutido anteriormente, o ser humano é marcado pelo contexto em que está inserido, pela história, pela ideologia, pelas memórias, pelos discursos e por suas relações sociais e com a natureza. Tais relações sociais são constituídas pela memória, que nutre a história e “procura salvar o passado para servir ao presente e futuro” (Le Goff, 2003, p. 471). É necessário que a memória funcione como um motor de libertação, em vez de perpetuar a opressão. No entanto, muitas vezes, as filiações ideológicas mobilizam discursos que reforçam a opressão e a manutenção da ordem estabelecida, impedindo transformações e possibilidades de inovação, consolidando a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais e limitando a autonomia docente.

Lembrando que a ideologia faz parte do real: sem ela não há sujeito, não há transformação e nem conhecimento. Pêcheux (2009, p. 233) afirma que “não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre com esta ou com aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social dada”. Ou seja, ao se deslocar, o sujeito rompe com uma filiação ideológica, mas se filia a outra; não existe discurso livre de ideologia.

6. EFEITOS DE FECHAMENTO

Partindo do pressuposto de que a Análise de Discurso de linha francesa demanda a consideração das condições sócio-históricas e ideológicas nas quais a linguagem é produzida, e que busca compreender como tais condições moldam a produção de sentidos, a presente pesquisa possibilitou identificar e compreender diversas nuances relacionadas à produção de sentidos no contexto de materialização e implementação das disciplinas Eletivas no Programa Inova Educação-SP.

Nosso caminhar investigativo se deu em torno do seguinte problema de pesquisa: Considerando que as condições de produção de um discurso envolvem aspectos materiais, como a língua e a história, bem como fatores institucionais, formação social e componentes imaginários, quais os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores de Ciências no desenvolvimento de práticas pedagógicas na disciplina Eletiva, no contexto do Programa Inova Educação, considerando os princípios educativos, o protagonismo juvenil e as limitações institucionais?"

De acordo com Orlandi (2020), os sentidos são produzidos em conjunto com os sujeitos, sustentados pela memória discursiva, que possibilita tanto a manutenção quanto a ruptura do que está estabelecido, sendo a ideologia o elemento que orienta esse processo. A ideologia naturaliza as posições ocupadas pelo sujeito, fazendo com que suas palavras pareçam claras e evidentes. O sujeito, por sua vez, interpelado pela ideologia, é capturado pelo efeito de evidência que ela promove, ou seja, é atravessado pelas palavras de outros, instalando, modificando, rompendo ou apropriando-se de discursos preexistentes, e pelas imagens que constrói de si e de seus interlocutores. Na constante retomada de palavras já-ditas, o sujeito se vê capturado nesse jogo de imagens, o que sustenta a significação e o sentido de suas palavras. Esse processo de interpelação ideológica estabelece um jogo de antecipação de formações imaginárias, nas quais o sujeito elabora uma imagem de si ao se dirigir ao outro, imaginando como esse outro o vê e inscreve sentidos sobre o objeto discursivo, e como ele se posiciona discursivamente diante da imagem que tem do outro e do objeto.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como ponto central a ideologia operando na produção de sentido. A escola, ou seja, o contexto escolar é tomado como o “palco” onde se dá o discurso do(a) professor, gestor(a), políticas curriculares, determinando, assim, as condições de produção desses discursos, o qual se processa sob a influência de um discurso maior, o discurso pedagógico. Inspirando-se na provocação de Orlandi em seu texto “*Para quem é o discurso pedagógico?*”, uma pergunta final que emerge desta análise é: a quem serve o discurso pedagógico no contexto das Eletivas? Ou seja, quem se beneficia das condições discursivas que

levam o(a) professor, e até mesmo o(a) gestor(a), a reiterar dizeres já legitimados, enquanto novos sentidos são marginalizados? Na medida em que o discurso pedagógico se afirma como regulador, o espaço de inovação prometido pelas Eletivas parece, em certos momentos, esbarrar nas limitações impostas pela própria estrutura escolar e suas filiações ideológicas, revelando o desafio de romper com o já-dito e abrir espaço para novos sentidos que verdadeiramente beneficiem a construção de saberes.

Os professores e gestor(a), ao se posicionarem discursivamente sobre as Eletivas, são interpelados por discursos preexistentes provenientes das diretrizes curriculares, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas tradicionais. A partir dessa interpelação, seus discursos refletem um jogo de manutenção e inovação, onde o "novo" é apropriado, mas ao mesmo tempo filtrado pela memória do já-dito. Eles não falam de um lugar neutro, mas de um espaço permeado por formações ideológicas que orientam o que pode ou não ser dito.

Nesse processo, identificamos que os sentidos produzidos sobre as Eletivas são marcados pela tensão entre as expectativas de inovação e os limites impostos pela estrutura curricular e pelas políticas educacionais. O discurso dos sujeitos carrega a tentativa de transformar as Eletivas em um espaço mais dinâmico e autônomo, mas é simultaneamente atravessado por discursos de controle e manutenção da ordem vigente, reforçados pelas diretrizes curriculares.

A análise dessas formações discursivas, portanto, evidencia como os sujeitos professores e gestor(a), ao falar sobre as Eletivas e reestruturações curriculares, mobilizam uma rede de discursos que transcende a experiência individual e insere suas falas em um contexto histórico e institucional maior. Isso revela as contradições e os silenciamentos presentes no discurso sobre a profissão docente, especialmente no contexto de mudanças curriculares, onde o ideal de inovação esbarra nas limitações impostas pelas condições materiais e ideológicas de produção.

A partir dos dados apresentados foi possível discernir que os discursos dos professores revelam uma complexidade de significados que refletem tanto as suas percepções individuais quanto as influências das condições institucionais e sociais em que estão inseridos. As alterações curriculares, particularmente no que concerne às Eletivas, são percebidas de maneiras variadas, dependendo do contexto específico e das experiências prévias dos educadores.

Do ponto de vista dos documentos orientadores analisados, as mudanças curriculares parecem projetar uma visão específica sobre a profissão docente que, em muitos casos, não alinha completamente com a realidade vivenciada pelos professores. Essas projeções,

frequentemente idealizadas, podem gerar um descompasso entre a política educacional e a prática cotidiana no ambiente escolar.

A análise dos documentos e entrevistas revelou a presença de materialidades ideológicas que influenciam a formação do perfil crítico do professor. O documento parece ser ambíguo, refletindo a tensão entre as diretrizes curriculares e a realidade vivenciada pelos professores. Além disso, os resultados indicam que a materialidade de um componente curricular está no limiar entre o concebido e o vivido, representando um diálogo entre os espaços teóricos e práticos da formação docente.

Os discursos presentes nos documentos produzem um apagamento do sentido que “desqualifica” o professor como incapacitado para o exercício da docência na disciplina Eletiva. Em outras palavras, já partem da prerrogativa de que a formação inicial desse profissional não é suficiente e não contempla a visão subjacente à disciplina Eletiva proposta no âmbito do novo programa. Nesse sentido, advogam pela necessidade de se definir um “Perfil adequado” como requisito essencial. Entretanto, é fundamental observar que, dadas as especificidades das condições de produção da instituição objeto de nossa análise, a concretização de um perfil definido torna-se uma tarefa complexa e imprecisa.

Por meio das análises dos dados também foi possível observar que os sujeitos da pesquisa realçaram inúmeras dificuldades que enfrentam cotidianamente para desenvolver as diretrizes da disciplina Eletiva, elencadas no Programa Inova Educação. Os discursos foram repetidos de diversas formas, mas com mensagens semelhantes (“polissemias”). Há, porém, reconhecimento por parte dos entrevistados quanto ao fato de que o currículo é um instrumento que facilita o trabalho pedagógico, como organizador e norteador do processo de ensino-aprendizagem. Observou-se que existe uma imagem projetada no docente em relação ao perfil desejado, o que levanta questões sobre como os professores se veem em relação a essa projeção.

Nesse sentido, constatamos ainda que de forma sutil, que o contexto das disciplinas Eletivas promove o desenvolvimento profissional dos docentes, corroborando a tese desta pesquisa de que a Eletiva transcende seu papel como componente curricular, configurando-se como um espaço potencial para a materialização de múltiplos discursos e desenvolvimento da autonomia docente.

Entretanto, fica claro que as dificuldades enfrentadas no contexto específico dessa investigação, se sobressaem em razão da ausência de uma dinamicidade coesa entre todos os sujeitos da instituição. Assim, considerando as condições de produção e as reestruturações curriculares impostas, os sujeitos envolvidos na implementação frequentemente se encontram desorientados, buscando adaptar essas mudanças por meio de tentativas e erros, o que sugere

uma multiplicidade de interpretações das diretrizes. Essa diversidade de interpretações materializa-se na prática, em consonância com as condições de produção da instituição, resultando em desvios significativos em relação à proposta inicial.

Essa situação indica que a falta de clareza nas orientações e a ausência de um suporte estruturado podem levar a uma prática pedagógica desconexa, dificultando a consecução dos objetivos preconizados nas diretrizes curriculares. Portanto, observamos que essa desarticulação visivelmente compromete a efetividade do desenvolvimento da Eletiva, resultando em uma implementação desigual e muitas vezes inconsistente das diretrizes curriculares, o que, por sua vez, limita o potencial das mesmas como espaços de inovação e desenvolvimento profissional, gerando uma lacuna entre a intenção das reformas curriculares e sua efetivação nas salas de aula.

Concluimos que, de fato, ninguém se sente preparado para as reestruturações curriculares, evidenciando a necessidade de tempo e de um entendimento processual na implementação dessas novas propostas. Além disso, a multiplicidade de interpretações por parte de cada instituição em relação às reestruturações, considerando as demandas específicas e as condições de produção de cada escola, reforça essa complexidade.

Diante desse cenário, torna-se comum a naturalização da ideia de que os professores se sentem frequentemente "sozinhos", ou que acabam "se descobrindo sozinhos" frente às mudanças, uma vez que há uma sobreposição de programas com fundamentos semelhantes e uma simultaneidade de alterações, mas, que exigem adaptações diversas e contextualmente específicas. Por exemplo: identificamos no decorrer dessa pesquisa, que o processo de implementação das Eletivas e outras reformas curriculares não é apenas uma questão de aplicar novos conteúdos e metodologias, mas também de reconfigurar práticas pedagógicas e ajustar expectativas de acordo com as realidades específicas de cada escola. Então, mesmo com um forte empenho na imersão prática por parte dos professores, esse processo também demanda tempo para a compreensão plena, posterior internalização das mudanças e, por fim, alinhamento com as novas diretrizes. Dessa forma, reconhecemos que a reestruturação curricular no contexto do Programa Inova Educação (2019), por sua própria natureza, representa um desafio complexo e multifacetado para os profissionais da educação.

Em resumo, os resultados deste estudo contribuem para uma compreensão dos desafios e complexidades envolvidos na implementação da disciplina Eletiva. Evidenciam a necessidade de uma análise crítica das políticas educacionais, considerando tanto as perspectivas legais quanto as percepções e experiências dos professores no cotidiano escolar. A falta de um “perfil” e a dualidade entre necessidade e qualidade curricular são questões que merecem atenção,

especialmente considerando que a falta de um currículo preestabelecido, frequentemente criticado por ser "engessado", coloca os professores em uma posição paradoxal, onde atuam simultaneamente como arquitetos e os avaliadores de seus próprios currículos. Embora essa condição ofereça oportunidades para liberdade criativa e inovação, ela também gera um temor constante de não atender às expectativas, de cometer erros ou de não implementar práticas eficazes.

Os resultados contribuíram para uma compreensão aprofundada dos desafios e complexidades envolvidos na implementação de componentes curriculares, decorrentes de políticas educacionais que ora se aproximam, ora se distanciam, de maneira circular e fluida, por meio dos discursos legais e dos sujeitos do cotidiano escolar. Há uma memória discursiva em torno do papel do professor frente as alterações curriculares como sendo o "alvo" da efetivação, sem considerar sua formação, sua condição de trabalho, a estrutura que está inserido. Além disso, evidencia-se uma dualidade preocupante no desenvolvimento das disciplinas eletivas: de um lado, a ausência de estrutura, apoio e entendimento institucional; do outro, a potencialidade dessas disciplinas como espaços férteis para o desenvolvimento da autonomia docente. Essa dualidade reflete um dilema que desafia os professores e gestores a encontrarem um equilíbrio entre essas demandas institucionais e as oportunidades de inovação pedagógica.

É necessário refletir, então, sobre qual é o espaço que se está construindo para o(a) professor(a). Muitas vezes, na busca por "formar" e "qualificar", corre-se o risco de incorrer na falácia de exigir uma nova postura dos docentes, conforme enfatizado nos textos direcionados a eles, sem que tal exigência seja igualmente considerada por aqueles que se propõem a dialogar com os professores. Conforme destacado por Bertoldo (2007, p. 45), é arriscado partir do pressuposto de que a conscientização do(a) professor(a) constitui condição suficiente para que transformações positivas ocorram. Ao adotar essa perspectiva, desconsideramos a dimensão inconsciente do indivíduo, supondo que sua conscientização lhe conferiria a liberdade necessária para agir e inovar. Essa visão implica que o sujeito teria a capacidade de forma imediata, substituir todas as práticas que, nesse caso específico, o fizeram professor.

Entretanto, se é pela insistência do dizer que outros sentidos se fazem possíveis, acreditamos que oferecer ao professor a oportunidade de transitar por diferentes espaços teóricos é uma ação fundamental para que ele possa sair de sua posição habitual e vislumbrar a possibilidade de explorar novas práticas. Nesse contexto, a análise da implementação das disciplinas Eletivas oferece contribuições importantes, pois enfatiza o compromisso não apenas de transmitir conceitos e seguir currículos pré-estabelecidos, mas também de elaborá-los de forma crítica e reflexiva.

Concluímos, portanto, que a análise do discurso, ao considerar as condições sócio-históricas e ideológicas, oferece um instrumental frutífero para desvelar as múltiplas camadas de sentidos presentes nos discursos sobre as mudanças curriculares. Tal abordagem não apenas destaca as percepções e representações dos professores e gestores, mas também revela as intenções e imaginários dos formuladores de políticas educacionais.

Assim, entendemos que para que as disciplinas Eletivas se tornem verdadeiros catalisadores para a autonomia docente e o desenvolvimento profissional, e para que sua implementação seja verdadeiramente efetiva e não se restrinja ao improviso, é importante que se construa uma base sólida de apoio institucional, planejamento e acompanhamento, e que sua efetividade não seja atribuída e condicionada apenas ao esforço individual dos professores, mas, que considere a responsabilidade compartilhada entre todas as partes envolvidas no processo, incluindo gestores, e sujeitos formuladores das políticas educacionais. Além da disponibilidade de tempo, recursos adequados, planejamento sistemático e uma rede de apoio que envolva todos os agentes participantes. Acreditamos que essa estrutura é fundamental para orientar os(as) professores na construção da autonomia necessária, assegurando que essa autonomia não seja confundida com a liberdade de desenvolver um componente curricular sem um planejamento coeso e linear.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Profissionalidade docente**: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- ALENCAR, F. W. F. de. (2023). **Escola pública entre ditames e resistências**: Inova Educação na Rede Estadual Paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. J.J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ARROYO, Maria Helena. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APPLE, M. W. (1979). **Ideology and Curriculum**. London, UK: Routledge.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59-92.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Objetos como sujeitos**: o deslocamento radical. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (Org.). *Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017. p. 124-141. Disponível em: <<https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2020.
- BARONAS, Roberto Leiser. **Derrisão: um caso de heterogeneidade dissimulada**. *Polifonia Cuiabá*, n. 10, p. 99-111, 2005. ISSN 0104-687X.
- BAKHTIN, Mikhail. **The dialogic imagination**: four essays by M.M. Bakhtin. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Sérgio Lessa. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRANDÃO, H. H. L. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso**: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Assembleia Legislativa. Constituição (2012)**. Lei nº 1164, de 04 de janeiro de 2012. Lei Complementar Nº 1.164, de 04 de Janeiro de 2012. São Paulo, SP, Disponível em: <https://bit.ly/3hZAFcJ> . Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. (2019). *Base Nacional Comum para a Formação de Professores*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2020.

BRASIL. **Constituição (1996)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jan. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-116404.01.2012.html#:~:text=Institui%20o%20Regime%20de%20dedica%C3%A7%C3%A3o,integral%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%AAsncias%20correlatas>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Altera a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Altera a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-137430.03.2022.html#:~:text=Institui%20Planos%20de%20Carreira%20e,444%2C%20de%2027%20de%20dezembro>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017. Altera a Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 746/2016; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)-Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 23 mai.2020

BRASIL.**Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796, de 04 de abril de 2013**.

BRUNER, J. S. (1960). **The Process of Education**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. **A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação**. Revista Intersaberes, [S.L.], v. 11, n. 23, p. 421-440, 29 ago. 2016

CONEIN, Bernard et al. **Materialidades Discursivas**. Campinas: Editora Unicamp, 2016. 334 p.

COUTINE, Jean-Jacques. "**Analyse du discours politique**." Languages, n. 62, jun. 1981.

COLUNAS TORTAS. **Formação discursiva e interdiscurso**: Michel Pêcheux. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/formacao-discursiva-e-interdiscurso-michel-pecheux/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

DELORS, Jacques et al (org.). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: Cortez, 1998. 281 p. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and Education**. New York, NY: The Free Press.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: crítica da filosofia da direita de Dühring**. Trad. de Gilda R. S. B. de Andrade. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão e Cultura, 1977.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989

FOUCAULT, M. Arqueologia do saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. (1968). **Pedagogy of the Oppressed**. New York, NY: Herder and Herder.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 fev. 2024.

GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. Tradução Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. In: _____. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. p.17-37.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. "Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática?." **Revista Educação em Questão** v.49 n.35, p. 49-74, 2014

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas. São Paulo. 2008. p. 109.

GILL, J. (2010). **Métodos de pesquisa em administração**. Editora Atlas.

GOMEZ, M. J. **La investigación educativa**: claves teóricas. Madrid: Mc Graw Hill, 2007. 265p.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975.

GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 387-407, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?lang=pt>. Acesso em: 9 nov. 2024.

HAROCHE, Cl.; HENRY, P. e PECHEUX, M. "La s nantique et la coupure saussuriense: langue, langage, discours", *Langages*, n  24. Paris: Didier-Larousse, 1971, pp. 93-106.

ILLICH, I. (1971). **Deschooling Society**. New York, NY: Harper & Row.

LAKATOS, E. M., & Marconi, M. A. (2019). **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. Editora Atlas.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de currículo e disputas pela significação**. Currículo sem Fronteiras, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 40-57, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 13 jan 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **"Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas"**. 11ª edição. São Paulo: EPU, 2021.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino e Práticas Culturais, Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331143/1/Marchan_GeisieleDaSilva_D.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

MARQUES, Saray Aparecida. **A formação para a participação cidadã e justiça social nas políticas curriculares do ensino médio: contribuições para um currículo crítico**. 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa]. 3ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

MARCONI, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Atlas.

MENEZES, J. S. S. (2012). **Educação em tempo integral: direito e financiamento**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MINAYO, M. C. S. (2018). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Editora Hucitec.

MOREIRA, A. F. **O currículo como espaço de formação humana**. In: Anais do XIV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Porto Alegre, RS, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **Nova formação ou intensificação do trabalho docente? O caso das escolas de ensino integral do estado de São Paulo**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. Anais [...] . Curitiba: Educere, 2015. p. 1-16. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19497_9199.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

NÓVOA, José Pacheco. **Os professores e a sua formação: identidade profissional e desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, José Pacheco. **A. Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (2020). **Análise de discurso: princípios e procedimentos** (13ª ed.). Campinas, SP: Pontes Editores.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A questão do assujeitamento**: um caso de determinação histórica. Comciência. Campinas: LABJOR-UNICAMP, n. 89, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=...>>. Acesso em 05 abr. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ªed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Teoria curricular crítica**: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª ed. Tradução Eni Orlandi et alli. Campinas: EDUNICAMP, 1997.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. (2002). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSEMBERG, L. **Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da grande São Paulo**, v. 2: Projeto Educação e Desenvolvimento Social, FCC/FINEP/SEE-SP. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, ATPCE, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental: ciclo II e ensino médio**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008. 222 p.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação (Ed.). Diretrizes do Programa Ensino Integral**: Escola de Tempo Integral. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>;. Acesso em: 25 jul. 2020.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação. Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã**. 2019. Disponível em: https://nova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Inova_Educacao_Jornalistas.pdf. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STENHOUSE, L. (1975). **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London, UK: Heinemann Educational Books.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007.

SHIROMA, E. **Política de profissionalização**: aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003b.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Long Grove: Waveland Press, 1980.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como proçssão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 320 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores**. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/05/dcms-formacao-inicial-docente-posicionamento.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – **Formação de professores**: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisadora responsável: Thayline Vieira Queiroz

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus Bauru.

Contatos: e-mail: thayline.queiroz@unesp.br **telefone:** (18) 98182-7119

Título do projeto de pesquisa: “(Des)caminhos da materialização do novo Componente Curricular Eletiva no programa Inova Educação-SP (2020): Limites e Possibilidades no trabalho docente”.

Prezado(a) Participante,

Você foi convidado/a a participar voluntariamente de uma pesquisa científica que está sendo desenvolvida pela aluna do Programa de PósGraduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru (SP), Thayline Vieira Queiroz.

Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados comitês de ética. O objetivo de tal exigência é garantir que as pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes.

Nesse sentido, a pesquisadora responsável (eu) se compromete a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visam garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos, e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é investigar como um professor da área de ensino de Ciências, responsável pela disciplina Eletiva no

Programa Inova Educação no estado de São Paulo, em uma escola estadual da rede pública de ensino, desenvolve sua prática pedagógica tendo como fundamentação orientadora e norteadora dos quatro pilares da educação, do protagonismo juvenil e dos princípios educativos. Caso aceite, sua participação será benéfica por fornecer informações que contribuirão com nosso entendimento sobre como, a disciplina Eletiva oportuniza a materialização dos diferentes discursos (da formação de professores; da estrutura e funcionamento da escola, da profissão docente; das competências e habilidades previstas para

os alunos na educação básica; da autonomia, entre outros) que culminam na prática pedagógica docente revelando-se um lugar frutífero para a análise do desenvolvimento profissional docente.

A constituição dos dados será realizada através da análise documental, gravação em áudio, observação/acompanhamento das disciplinas Eletivas no âmbito escolar. Além disso, os dados também serão constituídos através de uma entrevista com o(s) professor(es) e membros da comunidade escolar, na qual será realizada questões sobre alguns aspectos de sua formação docente e sobre alguns poucos dados pessoais. O tempo estimado da entrevista é de no máximo 2 horas.

Cabe ressaltar que, caso a pandemia perdurar por muito tempo, a entrevista também poderá acontecer por equipamentos de comunicação online, adequando-se às datas, horários de disposição do voluntário, podendo ser realizados questionários via internet, entrevistas por Skype ou Google Meet. Advertimos que a pesquisa tem risco de gerar desconfortos em razão dos registros/gravações em áudio, além do possível constrangimento diante da ideia de que suas atividades foram acompanhadas por certo período de tempo, e em relação aos questionamentos realizados durante a entrevista. Caso isso ocorra você poderá deixar de responder a questão, e se retirar da pesquisa sem qualquer tipo de penalização.

Você terá plena liberdade para aceitar ou recusar-se a participar da pesquisa, sem penalização alguma. Além disso, mesmo que tenha concordado em participar da pesquisa, poderá alterar seu consentimento (desistir de sua participação) em qualquer fase da pesquisa. Os dados constituídos serão utilizados somente para fins de pesquisa. A sua identidade e das instituições será mantida em total sigilo. Todos os cuidados cabíveis serão observados para que os resultados da pesquisa representem benefícios a você e à sociedade, e não venham a produzir danos morais, culturais ou de qualquer outra natureza. A participação na pesquisa não gerará despesas, já que as atividades integrantes da pesquisa serão realizadas em seu próprio ambiente de trabalho, em horários que lhes sejam convenientes, não implicando, portanto, deslocamentos e outros gastos associados. Entretanto, vale destacar que a participação na pesquisa se dará no local de trabalho, apenas se a instituição retornar as atividades presenciais no ambiente escolar, levando em consideração todos os protocolos de segurança exigidos para o retorno.

Os resultados serão utilizados somente para fins de pesquisa, após a defesa da tese, prevista para setembro de 2024. Cabe ressaltar que a identidade das instituições e pessoas consultadas e ou acompanhadas ao longo da pesquisa será mantida em total sigilo.

Todos os cuidados cabíveis serão observados para que os resultados da pesquisa representem benefícios aos participantes e à sociedade, e não venham a produzir danos morais, culturais ou de qualquer outra natureza.

Após ser esclarecido/a sobre as informações mencionadas, caso aceite fazer parte do estudo, preencha os dados pedidos abaixo, os quais confirmam a veracidade das informações fornecidas. Você receberá uma via deste documento assinada pelo pesquisador que propõe a pesquisa e poderá sanar qualquer dúvida com o pesquisador proponente. Considerando o cenário pandêmico, reforçamos que existe a possibilidade da pesquisa ser realizada no contexto remoto, devido à impossibilidade de contato presencial na escola.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, seguem os dados para contato:

Nome da orientanda: Thayline Vieira Queiroz, e-mail: thayline.queiroz@unesp.br; telefone celular (18) 98182-7119.

Nome da orientadora: Fernanda Cátia Bozelli, e-mail: fernanda.bozelli@unesp.br; telefone celular (18) 99684-2089.

Endereço da Instituição: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro: Vargem Limpa. Cep: 17033-360 - Bauru – SP.

Eu, ,

portador(a) do R.G. _____, concordo em participar deste estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/FC, e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br, telefone: (14) 3103-9400. Tenho ciência que posso modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade participar do estudo, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Data: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Pesquisador responsável: Thayline Vieira Queiroz

Doutoranda em Educação para Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus Bauru.

Contatos: e-mail: thayline.queiroz@unesp.br, telefone: (18) 98182-7119

Endereço da Instituição: Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01,

Bairro: Vargem Limpa. Cep: 17033-360 - Bauru – SP.

APÊNDICE B– ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I. Dimensão Inicial/Preparação para Materialização da disciplina Eletiva.

6. Como você recebeu esta nova reestruturação curricular do Programa Inova educação, especificamente, quando se trata da disciplina Eletiva? Você já conhecia o Programa?
7. Como você compreende a disciplina Eletiva? Entende ela como uma disciplina regular? No seu ponto de vista, existem aspectos semelhantes e/ou diferentes? Fale mais sobre.
8. Como foi o processo para assumir a disciplina Eletiva? Houve alguma atribuição/processo de seleção realizado pela coordenação?
9. O que você esperava da disciplina Eletiva, quais foram os sentimentos e expectativas?
10. Como foi a participação da coordenação/direção neste processo inicial de organização das Eletivas? Vocês receberam alguma instrução da escola?

II. Dimensão da Formação inicial/continuada

7. Qual a sua formação inicial?
8. Vocês se sentiam/sentem preparadas para assumir uma disciplina Eletiva?
9. Em sua opinião, o que um(a) professor(a) deveria ter para assumir uma disciplina Eletiva?
10. Vocês acreditam que é necessário ter um “perfil” para trabalhar com as disciplinas Eletivas?
11. Houve a necessidade de realizar alguma preparação para trabalhar com as disciplinas Eletivas no programa Inova educação? Se sim, comente como foi.
12. Em caso afirmativo na questão anterior, quais eram os conteúdos abordados neste preparatório, o tempo de duração e a forma como foi realizado?
13. Considerando as novas competências alinhadas ao programa Inova educação e à proposta das disciplinas Eletivas como, por exemplo Autonomia, protagonismo juvenil, etc, vocês sentem que a formação inicial de vocês contempla todos esses aspectos? Comente sobre.

III. Dimensão do Planejamento/atuação e materialização da Eletiva.

14. Como foi o processo de definição e escolha do nome da Eletiva de vocês? Houve alguma motivação?

15. Como vocês se organizaram para a elaboração da proposta? Foi por área de conhecimento e/ou afinidade?
16. Vocês sentem que têm total autonomia/flexibilidade para planejar as atividades propostas?
17. Como é realizado o planejamento das aulas ministradas durante a disciplina?
18. Quais os critérios/motivações para a seleção dos conteúdos trabalhados na Eletiva?
19. Os conteúdos e a forma que vocês trabalham na disciplina Eletiva são os mesmos abordados nas disciplinas “regulares”?
20. Quais atividades vocês consideram relevantes para a disciplina Eletiva?
21. Vocês possuem algum material de apoio/recursos para o planejamento das aulas? Se não possuem, onde normalmente buscam informações para desenvolver e planejar suas atividades?
22. Como a coordenação/direção apoiam vocês no desenvolvimento das Eletivas?
23. Quais ganhos e/ou dificuldades têm encontrado para realizar atividades propostas?
24. Como vocês avaliam os alunos nesta disciplina?
25. Vocês acreditam que conseguiram desenvolver as atividades como planejaram?
26. Quais são suas percepções iniciais/sentimentos acerca do desenvolvimento da Eletiva neste primeiro mês? Vão ao encontro das expectativas iniciais de vocês?
27. Você gostaria de comentar algo que não foi mencionado durante esta conversa?

APÊNCICE C: TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

I. Dimensão Inicial/Preparação Para Materialização Da Disciplina Eletivas.

1. Como você recebeu esta nova reestruturação curricular do Programa Inova educação, especificamente, quando se trata da disciplina Eletiva? Você já conhecia o Programa?

P1: Eu conheci o programa quando eu comecei a trabalhar, que foi no começo do ano passado. Eu fui contratada, e uma dessas aulas já foi para eletiva. Então só abriu o contrato sabendo que eu estava sendo contratada para eletiva, porque eu teria que dar essa disciplina. Então para mim foi diferente porque eu não sabia o que que era, nunca tinha ouvido falar, então foi assim...de surpresa. E aí gerou um pouco de choque, não vamos dizer “um choque”, mas gera uma preocupação, porque é um tema aberto.

Por mais que você na hora de registrar né, porque você tem que registrar a disciplina, aí tem os temas lá, por exemplo: agora é manual do mundo, então é letramento científico, então a gente tem essa categoria para registrar lá, só que você pode escolher um tema livre, qualquer área que você queira trabalhar, só que você precisa estruturar ele certinho, então é como montar uma disciplina, com todos os roteiros, todos os conteúdos, todas as atividades que você vai trabalhar. E isso um conteúdo diferente do que eles já vêem. Geralmente eles indicam que seja, é, algo contextualizado ao dia a dia dos estudantes. Então pega, sei lá, uma disciplina de física, química, biologia, e traz no contexto a realidade dos alunos. É, então quando falaram que eu tinha que fazer isso, e além disso montar de acordo com que os alunos gostassem, aí eu falei “meu, como que eu vou fazer isso?”. Então, eu acho que eu fiquei mais preocupada do que qualquer outra coisa, porque, por mais que fosse livre, eu poderia trabalhar um tema que eu gostasse, eu acho que o tempo que ele dá para você estruturar isso, pra fazer direitinho, eu acho que gerou uma preocupação.

Eles falam assim “ah, você fica livre para trabalhar o tema que você quiser, porém, você precisa consultar os alunos também um tema que eles gostem”. Então já trabalhei, desde que comecei, eu trabalhei tema sobre cidadania, então eu tive que estudar direitos humanos, e

várias coisas que eu nunca vi na minha vida, umas partes relacionadas ao direito mesmo. Eu procurava ajuda, pedia ajuda para amigos que são advogados atualmente. Já trabalhei uma eletiva sobre futebol, um tema que eu não gostava, não é que eu não gostava na verdade, é que não sei nada sobre.

Então assim, eu tenho essa liberdade de trabalhar isso, em uma coisa que não sou formada para, é porque meus alunos solicitaram que eu trabalhasse isso. Ai sei lá, eu não me sentia confortável, às vezes. E agora estou trabalhando sobre conhecimentos científicos né, que é uma área que eu gosto, que eu tenho mais contato, é, eu montei junto com a outra professora, fui convidada para montar junto com ela, no caso, Só que não consultei os alunos o que eles queriam, porque, na verdade, dessa vez teve um feirão. Então a gente apresentava a proposta, e quem queria participar, vinha fazer a disciplina com a gente.

P2: Recebi como algo positivo, diferente para os alunos. Mas, ao mesmo tempo, a novidade assusta um pouco. A gente fica com receio de não corresponder quando chegam essas mudanças. Eu conhecia o programa de ouvir falar, não tinha experiência direta com ele, só com as escolas PEI. Inclusive tive que reorganizar toda minha vida, fazer escolhas para permanecer na dedicação exclusiva. Quando fui informada que precisaria assumir uma disciplina eletiva, confesso que fiquei bastante insegura. Não só por causa da novidade, mas pela falta de um norte, uma referência, algo assim.. Eu já estou na educação há muitos anos, então essa mudança foi um pouco desafiadora para mim. Saber que teria que criar algo praticamente do zero, e ainda com a expectativa de que os alunos protagonizassem a aula, foi muito complicado no início, até entendermos toda a dinâmica da proposta.

2. Como você compreende a disciplina Eletivas? Entende ela como uma disciplina regular? No seu ponto de vista, existem aspectos semelhantes e/ou diferentes? Fale mais sobre.

P1: Compreendo como diferente da regular, mas não sei se é bem uma disciplina. Eu acho que ela não tem tantas semelhanças assim com as disciplinas que tem durante o período regular, assim normal. Acho que nem os alunos veem dessa forma. Acho que os alunos já pensam “ah!, na sexta-feira a gente tem eletiva, a gente vai ver algo diferente”. Acho que já cria essa expectativa desse algo diferente, porque tem pessoas diferentes na sala, é uma “reinturmação”, e nem sempre está relacionado com o conteúdo que eles estão trabalhando naquele momento, pode ser que trabalhe depois, mas eu acho que não se parece tanto assim. E a ideia, na minha concepção, não deveria parecer, trazer assim, a mesma coisa de sempre. Acho que deveria

buscar esse diferente, é trazer algo mais prático para os alunos, de fato que estimulassem eles a serem os protagonistas mesmo. Vejo ela como a parte mais prática de tudo, sabe!? Porém, se isso acontece ou não, aí eu acho que já é outro contexto.

Porque é assim, por exemplo, eu sou formada em física, então os conteúdos de física eu já vi na graduação, então retomar eles é mais fácil. Agora eletiva eu tenho que pesquisar um tema novo, criar um projeto tudo do zero, eu vou lá, crio toda a estrutura, conteúdo, metodologia, fazer tudo do zero, isso que dá problema.

Então tipo assim, eu sei que ao final dessa eletiva, eu tenho que gerar uma atividade de cuminância, é apresentar, é, por exemplo: você não faz eletiva, então ao final, eu preciso apresentar pra você o que que nós realizamos durante esses 6 meses, porque é um semestre de cada tema. Então a gente faz um feirão para apresentar o que a gente trabalhou nessa eletiva. Vai chegar agora no final, e o que eu e a outra professora iremos apresentar?, pra falar o que os alunos fizeram..eu não sei...

Então você precisa estruturar um curso, é como se fosse fazer um minicurso. Precisa criar do zero, como fazer o processo passo a passo, a partir daquele tema, para no final gerar um produto. Então acho que isso dá um trabalho, você tem que criar um projeto do zero a cada semestre.

P2: Eu acho que a eletiva acaba sendo bem distinta da regular. Ela não segue os padrões e a rigidez das disciplinas tradicionais. Que nem, nas aulas regulares de Ciências e Biologia, temos um currículo bem definido, com objetivos claros e conteúdos específicos. Já a eletiva, ao contrário, é mais aberta e flexível, o que acaba ajudando a gente, se pensarmos em termos de engajamento, mas também traz um certo receio justamente por esse mesmo motivo, por não ter uma base curricular pré-definida. Acredito que a eletiva deve ser uma oportunidade para os alunos experimentarem novas áreas e se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem, o que nem sempre é possível nas disciplinas regulares. Acho que em alguns aspectos é bem parecido com a regular, pensando em como a gente trabalha com os alunos, por exemplo: por mais que seja toda uma proposta diferente, às vezes nos vemos dando uma aula expositiva, muitas vezes como na disciplina regular, às vezes precisamos introduzir assuntos que acaba sendo dessa forma mais tradicional mesmo.

3. Como foi o processo para assumir a disciplina Eletivas? Houve alguma atribuição/processo de seleção realizado pela coordenação?

P1: *Agora no período integral, obrigatoriamente, todo professor tem que dar aula de eletiva. Todos os professores dão essa aula. E aí, anopassado não sei se as regras mudaram ou não, mas quando era na pandemia, tudo tava diferente. Mas de acordo com esse ano, é, todos professores precisam estar em uma eletiva, e em dupla. Então quando eu fui atribuir as aulas na PEI, eu já sabia que eu ia ter que dar a eletiva, e fazer dupla com alguém. Automaticamente você já sabe que vai ter que dar aula de eletiva, nos organizamos em duplas, e a gente que escolhia.*

P2: *Lembro que no nosso caso, na escola que trabalho, foi decidido que todos os professores teriam que ministrar uma disciplina eletiva. Formamos duplas, e assim fomos nos organizando. Não me recordo sobre nenhum processo de seleção propriamente dito, mas uma orientação para que todos participassem. Tivemos abertura para escolher as duplas de acordo com a afinidade e áreas de interesse, o que ajudou um pouco na preparação das aulas. Então, a gente monta a eletiva igual a proposta da PEI indica, mesmo sendo pelo INOVA, então sempre estamos compartilhando as ideias.*

4. O que você esperava da disciplina Eletivas, quais foram os sentimentos e expectativas?

P1: *Sendo sincera? Eu achei que ia ser bem trabalhoso, porque como eu disse, é muita prática, e quando a gente vai fazer essa prática, é, na hora de estruturar o plano, é...o ideal seria...pelo menos lá no plano, tinha bastante coisa sobre circuitos elétricos, e é uma coisa que eu tenho um pouco de dificuldade. Eu ví na faculdade, aprendi, mas ainda tenho um pouco de dificuldade de montar e a gente tem dificuldade de acesso aos materiais, então tudo que a gente vai fazer, a gente que compra, por mais que existem meios de falar com a coordenação, só que como acontece tudo na correria, a gente deixa para planejar as aulas, tipo, no máximo uns 3 dias, 1 semana antes. Então às vezes não dá tempo de planejar tudo. Aí eu acho que criei uma expectativa de: “talvez vai ser legal fazer isso, mas no final estou fazendo que nem as outras disciplinas, só atropelando, aí quando vou ver, já aconteceu e...”*

Quando eu cheguei aqui, quando estávamos montando o projeto, eu não estava muito contente com o ambiente, com a escola, com nada, nem com professor, com os alunos, com nada! Eu estava extremamente revoltada de ter voltado para ilha solteira, das pessoas que eu estava conhecendo, então sabe quando você não espera nada? Você faz por obrigação? E aí agora só que eu tenho mais afinidade com o pessoal, com alguns alunos que agora sou mais próxima, estou gostando dos alunos, vejo a realidade dos alunos, entendo um pouco do comportamento deles, então acho que eu não esperava nada.

Acho que talvez a única coisa que eu esperava, era poder mostrar para os alunos que a física não é tão chata, acho que é isso, assim...fazer mais uma divulgação da disciplina que dou aula, e uma divulgação de quem eu sou. Acho que seria mais isso. Não atingi meu objetivo 100%em relação à "vender meu peixe em relação à física", mas melhorou um pouco. Se a minha meta era conquistar um pouco eles em relação ao conteúdo, divulgar quem eu sou, atingi 50%

P2: *Inicialmente, confesso que tive medo, eu esperava que seria um grande desafio, e de fato foi, muito trabalho! Tive receio dos alunos não levarem a sério essa nova proposta, e você sabe, a gente sempre quer dar o nosso melhor, mesmo às vezes os alunos não absorvendo. Penso que a falta de um norte pra gente, sabe!?, ter já tudo certinho, como trabalhar os conteúdos, e quais conteúdos, me deixou bastante insegura, não sei se é bem insegura...meio que trava o trabalho da gente ter que pensar em toda essa estrutura. Só que ao mesmo tempo, quando fui entendendo ao longo das aulas, vi a oportunidade de estimular os alunos a serem mais participativos e protagonistas durante as aulas, em suas próprias aprendizagens. Então, no fundo, eu esperava poder oferecer uma experiência diferente, mais prática, trazer mais experimentos, por mais que soubesse que seria muito trabalhoso estruturar tudo isso dentro do pouco tempo que temos. Eu penso muito nos alunos também, já ficam aqui a tarde toda, mais o período da noite, até nove e quinze da noite, eles acabam esperando algo para relaxar a mente nesse último período também, já chegam em um ponto que às vezes ninguém quer prestar atenção porque querem ir embora logo, ainda mais em uma sexta-feira esse horário.*

5. Como foi a participação da coordenação/direção neste processo inicial de organização das Eletivas? Vocês receberam alguma instrução da escola?

P1: *Nossa, não vou lembrar muito bem, mas provavelmente, foi em algum momento em alguma reunião, em falar assim, "ah, vocês precisam começar a organizar as turmas de eletivas". Não acompanhavam o processo de construção do tema. A gente monta o tema, e depois entrega, tem um formato, é tipo um plano de aula padrão já do inova, que você monta de acordo com ele. Coloca objetivo ,a ementa da disciplina e depois também registra no sistema.*

P2: *Eles chamaram a gente para conversar em uma reunião geral, aí a direção e coordenação nos deu algumas diretrizes básicas e um modelo de planejamento para gente ir seguindo. Então não tinha um acompanhamento, digamos assim, detalhado na criação do conteúdo, eles só explicaram para gente sobre como estruturar a ementa e registrar a disciplina no sistema,*

explicaram quanto à estrutura da eletiva. A maior parte do processo de criação foi realizada por nós mesmos, depois enviávamos as ementas e a gestão aprovava a proposta.

IV. DIMENSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA- (25 MIN DE GRAVAÇÃO)

II. Qual a sua formação inicial?

III. Vocês se sentiam/sentem preparadas para assumir uma disciplina Eletiva?

P1: Não me senti nada preparada. Tipo assim, é diferente de você dar uma aula de Física, que eu sei o caminho que eu devo seguir. Não Só eu sei o caminho que eu tenho que seguir, mas a gente tem também o currículo, a gente tem a BNCC, tem ali as demarcações para onde você deve ir. Você tem uma base curricular que deve seguir. Ter essa liberdade é interessante, só que na hora de montar isso, não é fácil, principalmente a questão do prazo. E aí por mais que a gente tem que entregar uma ementa pronta em uma determinada data, por exemplo, a nossa ementa com o que a gente ofereceu, com o caminho que nós tomamos, a /trajetória que a nossa eletiva tomou, foi bem diferente. (finalizando com risos aparentemente desconfortáveis). No caso dessa eletiva que ministrei agora, o conteúdo não foi um problema. (Não se sentiu preparada na parte estrutural, não de conteúdo).

Mas as outras experiências que eu já tive, já ministrei outros temas de eletivas, um era sobre sustentabilidade, o outro era sobre futebol, um sobre astronomia e outro sobre direito e cidadania, então assim, coisas que eu não tenho formação. Então é uma dificuldade no tempo, estrutura e conteúdo. (conteúdo nem sempre);

P2: Sou formada em ciências, e, mesmo tendo experiência de muitos anos na área, posso ser sincera com você, não me senti totalmente preparada para assumir. Era tudo muito novo, ninguém sabia o que e como fazer. Foi algo interessante pensarmos pelo lado da liberdade que temos para escolher temas, mas a falta de um currículo pré-definido torna a tarefa desafiadora, a gente não sabe se está indo no caminho certo, se está conseguindo trazer algo diferente, se está conseguindo trabalhar com todas as habilidades que eles pedem, difício principalmente se pararmos para ver os prazos que são muito curtos e a necessidade de criar tudo do zero.

IV. Em sua opinião, o que um(a) professor(a) deveria ter para assumir uma disciplina Eletiva?

P1: Não tem um perfil para Eletiva. Eu acho que é o tempo para você conseguir montar as coisas, e não é disposição, não sei se é a palavra que define. Vamos se dizer. (dando um exemplo): a Thayline gosta muito de pintura, então a Thayline vai se sentir empolgada o suficiente pra trazer isso para os alunos. Então acho que tem a ver com o “EU” do professor, das habilidades, do que com o currículo. Eu acho que vai trazer o que o professor gosta, o que ele vai trazer, e o quanto está disposto a compartilhar isso com as outras pessoas.

Falar de Perfil não tem como, isso pode ser o que está escrito lá, mas o que a gente ouviu aqui é: “ você é professor, você é obrigado, todos os professores são obrigados a ministrarem eletivas”. Não tem 1 professor que não esteja dando eletiva. Então assim, não tem nada a ver com perfil.

P2: Não sei se é bem um perfil. Acho que um professor precisa ter disposição para aprender, estudar, pesquisar durante todo o processo, principalmente ter paciência e saber quando vai ser preciso se adaptar ao que os alunos pedem, Porque assim, às vezes você faz no plano tudo bonitinho, descreve a proposta, e no meio do caminho os alunos querem trabalhar um experimento diferente, algo que você não planejou ali. Além disso, o professor também tem que ter paciência pra montar um curso completo do zero, incluindo planejamento, metodologia e avaliação. Acho que também é importante que o professor tenha uma paixão por ensinar, sabe!? Pra conseguir compartilhar conhecimento de uma forma mais harmoniosa, não sei, não aquela postura de estar ali por obrigação, sabe!? Por mais que seja desgastante a rotina. Acho que tudo isso reflete na qualidade das aulas e no engajamento dos alunos, precisam primeiro se sentirem confortáveis com a gente, acho que tudo isso é perfil, por mais que na prática seja muito difícil conciliar tudo.

V. Vocês acreditam que é necessário ter um “perfil” para trabalhar com as disciplinas Eletivas?

P1: Não é necessário. Ah!, porque assim, acho que todo mundo tem alguma coisa a oferecer, entendeu? Pra mim, aí se a Thayline fosse dar um curso de pintura, eu acho super chato, não ia fazer. O aluno tem esse direito de escolher. Eu não gosto, mas, tem um monte de alunos que gostam. Então acho que não tem uma questão de perfil não, cada um tem uma coisa diferente pra oferecer. E eu acho que essa parte que não tem nada a ver com o currículo que você escolhe, que você cria, que tem mais a ver com o “eu” do professor, acho que é até mais

interessante, do que a disciplina que ele foi contratado em ministrar. Por exemplo, é muito fácil as pessoas odiarem matemática, mas os alunos estavam adorando a eletiva dele que era de “cozinha”. Eles aprenderam a fazer pão, bolo, várias coisas.

P2: Ah! Como eu falei, tudo depende do quão esse professor está disposto, então não acredito que tem um perfil específico, depende muito também do tema que os alunos escolhem, se esse professor está alinhado com o conteúdo, com a proposta. Mas, penso que todos os professores conseguem oferecer algo diferente, e a diversidade de experiências e interesses pode enriquecer muito as disciplinas eletivas. O que importa é a disposição do professor em compartilhar seus conhecimentos e se adaptar às necessidades dos alunos.

VI. Houve a necessidade de realizar alguma preparação para trabalhar com as disciplinas Eletivas no programa Inova educação? Se sim, comente como foi.

P1: Tem que ter essa preparação, mas eu não tive essa preparação antes de começar. Eu fui atribuída à aula, aí a Coordenadora me explicou: olha a disciplina é isso, você tem que fazer uma ementa, tem esse tempo de duração, você tem que registrar isso no sistema. Então assim, eu fui aprendendo literalmente na prática. Ela também falou que deveria me cadastrar em um curso online. Então eu comecei a ministrar a disciplina antes de fazer o curso, aí só depois que eu fui entendendo como funcionava. Porque tem essa parte da legislação/estrutura, algumas dicas. Comecei antes do curso, não foi um fator limitante pra mim. Trago bastante coisas da disciplina regular para eletiva, eu acho que vai se modelando de um jeito de ser professor que até te atrapalha: tem que passar um conteúdo, uma provinha, um conteúdo, uma provinha, fica meio que no automático. Eu acho que por mais que você acredite em outras coisas, você acaba tendo que fazer o que eles pedem.

P2: Teve, pra gente conhecer o que era e como fazer, né!? Então foi uma preparação online, lembro que participamos de um curso online oferecido pela EFAPE, que forneceu algumas diretrizes sobre como estruturar e registrar a disciplina, mas não falava muita coisa em como desenvolver, quais conteúdos indicados, porque a gente que era responsável por essa parte. Só que essa formação aconteceu ao mesmo tempo em que já estávamos começando a ministrar as aulas, então acho que isso que deixou tudo um pouco confuso no início também. A gente teve que aprender muito na prática, ajustando conforme o necessário.

VII. Em caso afirmativo na questão anterior, quais eram os conteúdos abordados neste preparatório, o tempo de duração e a forma como foi realizado?

P1: É online e não vou lembrar a carga horária, se é de 60 ou 30 horas. A estrutura do site é bem legal, bem simples, acho que é dividido em 4 módulos. E é leitura em tópicos, tem bastante vídeo também, é algo bem dinâmico, só que não lembro muito bem do conteúdo. Os objetivos, de pensar no aluno como protagonista, de você trazer a proposta da atividade, mas a atividade inteira ser desenvolvida pelo estudante. Eles trazem bastante exemplos disso, não lembro muito bem da estrutura do curso, ele abre 2x no ano. Tem o eletiva 1 e o aprofundadas, aí tem que fazer os dois, porque também faz parte da carreira do professor ficar fazendo os cursos da EFAPÉ. Mas assim, eu não me recordo muito não, a única coisa que eu gravei pra mim é semestral, eu tenho que estruturar os tópicos, e eu sei que o que agrada os meus alunos é colocar a mão na massa.

P2: Pra ser sincera eu não lembro com exatidão tudo que tinha lá. Sei que o curso online tinha uma carga horária dividida em vários módulos que falavam sobre a importância do protagonismo dos alunos, a autonomia na aprendizagem e como estruturar atividades práticas, com alguns exemplos de ementas. Era bastante dinâmico, tinha uns vídeos também, mas não lembro exatamente a carga horária. O curso era semestral e precisava ser concluído para que pudéssemos registrar nossas disciplinas corretamente.

VIII. Considerando as novas competências alinhadas ao programa Inova educação e à proposta das disciplinas Eletivas como, por exemplo: Autonomia, protagonismo juvenil, etc, vocês sentem que a formação inicial de vocês contempla todos esses aspectos? Comente sobre.

P1: Eu comecei a ouvir mais essas palavras assim mais no final do curso, bem no final mesmo, já quase entregando o TCC. Acho que antes não se falava muito nisso. Isso pra mim veio como novo, quando comecei a trabalhar ano passado, eu falei assim, “o que que é isso?” Por exemplo, nos últimos anos. Tive várias reprovadas ao longo da faculdade, Reestruturada a grade do curso, mudou muita coisa, e aí incluiu uma disciplina de laboratório didático. Comparado com eletiva, com o que eu tive na faculdade, foi o único momento que pensei sobre isso. Fui preparada com uma outra abordagem. Deveria ter mais esse preparo, está muito distante como é abordado na universidade e a prática pedagógica.

Realidade teoria e prática (lacuna entre os dois)

P2: Considerando que me formei há muito tempo, e vejo que essa discussão é muito recente, não era muito disso que a gente falava. Então, minha formação inicial não abordava essas competências, parece que a gente começou a falar mais sobre isso agora mesmo, de uns 3 anos

pra cá, principalmente depois da reformulação da BNCC. Então, eu que precisei aprender e tentar ir usando ao longo da minha carreira, porque os nossos desafios de hoje são bem diferentes do que a gente tinha um tempo atrás, né!? Então vejo que tem um espaço grande aí entre o que eu aprendi na minha formação, toda aquela parte teórica e o que me deparei na prática.

V. DIMENSÃO DO PLANEJAMENTO/ATUAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA ELETIVA. (34 minutos de gravação)

1. Como foi o processo de definição e escolha do nome da eletiva de vocês? Houve alguma motivação?

P1: Não tivemos nenhuma motivação. Esse ano, como retornou da pandemia, agora tudo presencial, voltou a ser de fato o que é apresentado nos documentos. Em um dos momentos lá daquele curso, fala que a disciplina pode ser desenvolvida em dupla por professores, dois professores desenvolverem a disciplina. Então, esse ano foi dessa forma que aconteceu, então a minha parceira de eletiva ela simplesmente falou assim: “ó, eu já dei uma eletiva com esse nome, e ela já está pronta!, então vamos fazer. Aí eu falei: vamos!” Só que tipo assim, o nome já estava pronto, a ideia do título, do tema na verdade. Porque seria “manual do Mundo”, a intenção seria trabalhar a iniciação científica, aí quais experimentos o que nós iríamos trabalhar, aí sim nós sentamos e organizamos juntas.

P2: Ah, o processo de definição do nome da nossa eletiva foi bastante interessante! Eu sempre fui uma grande admiradora do canal "Manual do Mundo" no YouTube, que faz um trabalho fantástico de tornar a ciência divertida e acessível para os jovens através de experimentos e explicações que são mais simples, você já viu?. Então acho que a ideia de tentar trazer isso para os nossos alunos foi a motivação principal para o nome da nossa eletiva. Pensei que seria uma forma diferente de atrair os alunos e despertar o interesse deles pela ciência. Então, quando tivemos a oportunidade de escolher o nome da eletiva, sugeri "Manual do Mundo" como uma forma de indicar aos alunos que iríamos explorar a ciência de maneira prática e divertida. Felizmente, tive apoio, minha parceira de eletiva adorou a ideia, e assim definimos o nome e começamos a planejar os experimentos e atividades que seriam desenvolvidos.

2. Como vocês se organizaram para a elaboração da proposta? Foi por área de conhecimento e/ou afinidade?

A1: Eu não sei porque ela me escolheu! Porque eu acho que ela que me escolheu, pois ela que veio falar comigo, me chamou para fazer dupla com ela. Porque foi repassado para

gente que deveria dividir em duplas durante o planejamento. Aí o planejamento que foi dividido por área, assim, planejamento mais geral, onde foi passado o que a gente deveria organizar, quais seriam os documentos, que era a guia de aprendizagem, como que ia funcionar a carga horária, sabe!?. Nós não fazemos plano de aula, nós fazemos um planejamento para o bimestre inteiro, isso se chama grua de aprendizagem na eletiva. E aí, a gente estava aprendendo esses documentos. Todo começo de bimestre tem que fazer um... tipo uma recuperação, que chama: “Plano de ação de alguma coisa”, acho que é Plano. Tem vários nomes para vários documentos (risos). Então eles estavam explicando nesse planejamento, nós tivemos uma semana com essas “formações”, e aí, uma delas foi comentado sobre a Eletiva, e acho que a outra professora deve ter se identificado comigo, porque eu ficava tirando dúvidas com ela, porque eu cheguei nova na escola, talvez ela tenha pensado na minha área de formação facilitar no desenvolvimento da eletiva, então não sei! Ela que me convidou!. Os demais professores eu não sei como eles escolheram as duplas. Mas acho que de forma geral, acaba sendo as duas coisas, área de conhecimento e afinidade.

P2: No dia da reunião geral mesmo, quando fomos convocados para entender como seria a proposta. Nesse dia estavam todos os professores, minha parceira de eletiva era recém-chegada na escola, e identifiquei que ela tinha um perfil de formação que poderia me ajudar com a ideia que eu tinha em mente. Então acho que a organização foi baseada tanto na área de conhecimento quanto na afinidade, me identifiquei muito com ela. Escolhi minha dupla porque nossas áreas de interesse meio que se complementavam. Sentamos juntas para planejar as atividades e decidir como iríamos dividir as responsabilidades. Nosso planejamento geral foi bem detalhado, mas a execução semanal muitas vezes precisou de ajustes de última hora.

3. Vocês sentem que têm total autonomia/flexibilidade para planejar as atividades propostas?

P1: Sim! Eu sinto que eu tenho autonomia, pelo menos nunca ocorreu de alguém mudar minha proposta, ou falar de forma impositiva como deveria ser feito. Nunca senti/percebi que alguém estava nos monitorando. A gente entrega um plano para a coordenação, eu ahco que eles acompanham todos os temas, porque eles têm que distribuir os alunos para cada eletiva depois. Só que não me atentei em saber se eles estavam monitorando como estava ocorrendo o desenvolvimento das aulas. Eu só senti que o coordenador talvez acompanhou minhas atividades agora na última semana quando fiquei sozinha. Aí eu via

que ele passava na minha sala para ver se estava tudo certo, mas fora isso, não sei dizer se tinha um acompanhamento ou não. É uma autonomia dentro do esperado eu acho, de acordo com o que os alunos esperam de nós.

P2: Sim, a proposta é bem aberta inclusive! Acho que até isso que assustou um pouco no início, porque estávamos acostumadas a ter um “roteiro” pra seguir certinho. Sinto que temos muita autonomia para planejar qualquer atividade, mas, desde que esteja próximo ali dos interesses dos alunos. Nunca tivemos assim, digamos que uma interferência da coordenação no conteúdo das nossas aulas. A única exigência é que apresentemos um plano geral antes, para aprovarem a proposta, mas a execução prática fica por nossa conta. Essa liberdade é muito boa, só que também às vezes pode ser um pouco intimidante, porque nossa! É muita responsabilidade pra gente! E ainda corre o risco de nenhum aluno querer escolher, ficar na disciplina.

4. Como é realizado o planejamento das aulas ministradas durante a disciplina?

P1: Para eletiva, nós temos que fazer uma ementa, aí nessa ementa, lá tem uma parte que você precisa colocar uns dados. Por exemplo, aqui a gente sabe que a disciplina só ocorre de sexta-feira, nas duas últimas aulas, (19h45-21h15). Então a gente pegou todas as sextas-feiras do mês, que fossem letivas, né!? Que a gente tem um controle lá pelo calendário escolar. Aí colocamos, ah! Tal dia, iremos realizar, sei lá! Circuito elétrico, tal dia, tal coisa... Então, você já tem que estruturar para todos aqueles dias. A intenção era trabalhar a investigação científica, então, eu falei assim, ah! Uma parte legal, que eu acho que chama o interesse dos alunos, é circuito elétrico, aí ela (fazendo referência à professora parceira de eletiva) falou assim: “ah! Interessante! Eu queria tentar trazer para eles esse negócio do bombom, e acho que ela falou uma outra coisa lá que eu não lembro, acho que a dissecação do peixe não estava incluso, os alunos que pediram. E eu queria trabalhar arduino na questão do circuito elétrico, então meio que a gente já sabia o que iríamos introduzir. Porque tipo, metade da disciplina seria a outra professora, e a outra metade seria eu só com circuitos elétricos. Por fim eu acho que acabou ficando assim, mais ou menos isso. Então a gente sentou e foi distribuindo conforme a gente achava melhor. Fora esse planejamento geral, durante a semana temos que conversar sobre a organização das atividades. Por exemplo, o que nós colocamos no papel, não seguimos. Que nem, arduino, eu não cheguei a trabalhar, e estava descrito lá no planejamento geral. Aí a gente se trombava no corredor assim, em uma quarta-feira, ou numa quinta-feira e a aula já era na sexta: “e aí **fulana o que nós iremos trabalhar amanhã?**” Aí uma das duas pensava e

falava: Ah! Vamos fazer isso, ah! Então tá bom!” Se ela desse a ideia, ela que ficava de ir atrás dos materiais, do que iria precisar. Se eu desse a ideia, eu que ficava responsável por ir atrás. “Depois ia se trombando durante a semana” Não teve nenhuma semana que sentamos com data e horário marcado para delimitar no papel certinho o que iríamos fazer, era sempre conversa de corredor.

P2: *A gente fez uma ementa detalhada com as atividades planejadas para cada semana, tipo assim, não tão detalhada, são tópicos descrevendo os temas que serão trabalhados em cada data de cada encontro, como são todas às sextas, né!?. Aí durante o semestre, às vezes, na verdade quase sempre, a gente tem que revisar e ajustar esse planejamento conforme necessário, dependendo da resposta dos alunos e das circunstâncias da escola. Muitas vezes, decidimos detalhes das aulas em conversas informais, ajustando conforme o que seria mais viável e interessante para os alunos naquele momento.*

5. Quais os critérios/motivações para a seleção dos conteúdos trabalhados na eletiva?

P1: *Primeiro foi de acordo com o nosso planejamento geral, na ementa da disciplina. Aí eu acho que nem na questão do peixe, houve um pouco a demanda dos alunos, aí então acho que isso influencia. E era a questão do improviso, né!? Era: “vamos fazer então isso? Ah! Então vamos!” Aí tinha que desenvolver o conteúdo daí.*

P2: *Ah, tentamos fazer conforme nós fomos orientadas, né!? Então, pensamos primeiro como critérios principais, os interesses dos alunos, que eles geralmente apresentam no Projeto de Vida deles, o que eles gostariam de desenvolver, aí a gente tentou alinhar com a relevância dos conteúdos para a iniciação científica, que ao meu ver, é muito importante. Também consideramos a viabilidade de desenvolver as atividades dentro das limitações de tempo e recursos. Então acho que a demanda dos alunos e a capacidade de fazer ajustes rápidos foram fatores importantes na seleção dos conteúdos.*

6. Os conteúdos e a forma que vocês trabalham na disciplina eletiva são os mesmos abordados nas disciplinas “regulares”?

P1: *Não! Acho que pra mim, as aulas de física são mais “rígidas”. Tanto que os alunos gostam mais das aulas de Eletivas do que a aula “normal.” Acho que na eletiva é mais dinâmico, eles ficam mais soltos, são poucos momentos que a gente vai na lousa de fato explicar alguma coisa. Na minha aula no período regular, eles participam também, mas não tanto de forma autônoma. Acho que os conteúdos são mais ou menos parecidos. Que nem, eu sou professora de física, aí coincidiu que agora, eu trabalhei alguns conceitos de física, alguns conteúdos de física, algumas habilidades desenvolvidas também nas aulas*

regulares de física. Mas, por exemplo, sei lá! (não significa que eu irei fazer com ela a próxima eletiva), Mas a outra professora estava tentando trabalhar Libras, então tipo assim, o conteúdo não teria nada a ver nesse caso. Infelizmente eu não sei nada de Libras.

Os conteúdos mesmo que vão ao encontro das disciplinas regulares, a abordagem é diferente. Os alunos se colocavam como os responsáveis por sua aprendizagem. (foi oportunizado em vários momentos para eles se colocarem como protagonistas)

P2: Não, os conteúdos são diferentes. Por exemplo, enquanto nas aulas regulares de Ciências e Biologia seguimos um currículo estritamente definido, nas eletivas temos a liberdade de explorar temas de maneira mais prática e dinâmica. A abordagem é muito mais voltada para a experiência prática e o protagonismo dos alunos.

7. Quais atividades vocês consideram relevantes para a disciplina eletiva?

P1: Olha, eu acho que se a eletiva não for de forma dinâmica, onde os alunos de fato serão os protagonistas, onde de fato eles irão fazer as atividades. A eletiva vai ficar maçante, eles que tem que ficar ativos ali o tempo inteiro. Acho que fora isso, não tem nada muito específico, não vejo um conteúdo obrigatório que tenha que ter, acho que só mais a questão de a gente tentar ao máximo para os alunos serem ativos mesmo, os protagonistas da disciplina o tempo inteiro.

P2: Todas que normalmente a gente não consegue explorar nas disciplinas regulares. Considero fundamentais as atividades práticas, as atividades em que eles podem experimentar, investigar e criar. A eletiva deve ser um espaço para os alunos explorarem e aplicarem o que aprenderam, pensando na autonomia deles. Mas como disse, nem sempre a gente consegue fazer tudo isso, é muita coisa pra pouco tempo.

8. Vocês possuem algum material de apoio/recursos para o planejamento das aulas? Se não possuem, onde normalmente buscam informações para desenvolver e planejar suas atividades?

P1: Não tenho material de apoio, busco sempre na internet, qualquer lugar, não tem um site específico. Eu já usei em alguma aula o livro didático de física como material de apoio. Ou eu busco na internet, ou eu sei onde tem, ou conheço uma pessoa da área, ou que tem o material. Então, assim, é bem por conta própria, e aí não tem um padrão, pode ser desde artigo científico, até um vídeo no you tube, ou qualquer coisinha que eu achar.

P2: A gente não tem um material de apoio específico fornecido pela escola. Temos ali os livros didáticos, que às vezes a gente precisa recorrer às disciplinas base para pesquisa de algum conceito, temos também os notebooks que os alunos pesquisam nas aulas. Então, geralmente, busco informações principalmente na internet, em artigos científicos, vídeos e outros recursos online, mas a maior parte do conteúdo é adaptada ou criada especificamente para a eletiva. Utilizamos algumas metodologias ativas para tentarmos estimular os alunos, aí às vezes pesquiso na internet algum que dê pra gente trabalhar com eles. Trabalhamos também com projetos, atividades experimentais e discussões em grupo. Buscamos sempre envolver os alunos de maneira prática e participativa. Os alunos geralmente recebem bem as atividades, eles gostam de sair da rotina das aulas teóricas e participar de atividades mais dinâmicas, que eles podem colocar a mão na massa.

9. Como a coordenação/direção apoiam vocês no desenvolvimento das eletivas?

P1: Eu acho que a escola, no geral, a gestão, coordenação, eles buscam sempre apoiar a gente, de como for possível. Porém, se for algo que requer muito dinheiro, se for voltado ao dinheiro, fica bem difícil. Então, é bem complicado. Por exemplo o circuito elétrico, eu queria trabalhar com arduino, mas não deu tempo, porque tem que trabalhar a questão de programação e tudo mais, aí pensei em montar um circuito elétrico simples, eles passam uma lista de materiais para a gente anotar o que vai precisar para a culminância. Aí eu falei assim que eu ia precisar do material específico, né (que são os jumps), que montam lá o arduino, aí a diretora falou que não tinha, aí providenciaram fio de telefone, e falou se eu descascasse o fio, teriam vários fios fininhos que eu poderia usar, aí ela me deu uma propsota, sempre materiais de baixo custo para substituir. Geralmente, o certo seria eles fornecerem, mas não sei o que está acontecendo, parece que ultimamente não tem dinheiro. E aí, pelo menos, eu prefiro ir lá e comprar com meu dinheiro, do que ficar esperando. Por mais que a gente tenha aquele planejamento, bimestral, a maioria das aulas nós planejamos na semana, às vezes até um, dois dias antes, não conseguia me organizar uma ou duas semanas antes para que desse um tempo suficiente para solicitar para coordenação. Então, em vez de...prefiro evitar assim, um “não”, ah! Não posso agora, ah! Você deveria ter falado antes, ah! Então a culpa é sua, ou você que não se organizou”, eu prefiro ir lá e comprar com o meu dinheiro. Tanto na culminância, se eu preciso de uma cartolina, eu vou lá e compro. Eles me apoiam, mas, se for na questão financeira, está bem difícil. Então, o apoio de outras formas é mais fácil que o financeiro. A coordenação me

apoia em questões estruturais, reservas de salas, levar para fora da escola, nessas coisas assim.

P2: Olha, tudo que a gente precisa, eles sempre concedem, tirando a parte de materiais muito caros. Só que precisa ter organização e solicitar bem antes, então, com a gestão, a interação é mais pontual, geralmente para alinhamento, ver como estamos, o que temos para a finalização da eletiva, o que precisamos para a culminância. Então, sinto que a gestão confia na nossa autonomia para conduzir a disciplina.

10. Quais ganhos e/ou dificuldades têm encontrado para realizar atividades propostas?

P1: Vejo como algo muito positivo você buscar algo diferente, sabe!? Dá trabalho!?, dá trabalho! Mas, às vezes, por exemplo, já acabei descobrindo coisas que eu nem sabia que existiam, sabe!? O tema do peixe, que a gente estava fazendo na investigação científica, eu não sabia nada de peixe, eu achei sensacional! Então acho que é isso, você tem a possibilidade de ter acesso a coisas que normalmente, não teria, sabe!? Por mais que tome a questão do tempo, né!? Que é primordial, tempo é dinheiro, tempo é tudo hoje em dia, mas eu acho que é você ter acesso a coisas que normalmente não teria. Porque de fato você já escolheu uma formação, já escolheu algo que você vai trabalhar o resto da vida, acho que a eletiva é só uma oportunidade de uma rota diferente. E as dificuldades são essas, você buscar esse diferente, porque requer tempo. Então você tem que aprender primeiro sobre esse diferente, para passar para o outro, aprender a buscar recurso. Porque você tem que ir lá, buscar, pesquisar, você tem que ter uma base suficiente para levar para os alunos e falar: “olha! Estão vendo como isso é interessante? Vamos pesquisar junto comigo!” Então eu acho que isso é um pouco difícil. E por mais que a gente tem que entregar em determinada data tudo, explicando as atividades do dia, não significa que eu já tenha toda a ementa planejada. É como se fosse uma agenda que você cria.

P2: Ah, já até falei várias vezes aqui (risos), sempre é até mais fácil a gente falar das dificuldades, né!? Os maiores desafios foram a falta de um currículo definido e a gente ter que criar conteúdo do zero, muitas vezes ainda ter que estudar esse conteúdo que não tem nada a ver com a nossa formação. Mas, o que aliviou um pouco foi a liberdade de escolha dos temas da ementa, e pontuar do nosso jeito como seria trabalhado.

11. Como vocês avaliam os alunos nesta disciplina?

P1: *A gente avalia a questão da participação, se é aproveitamento total, parcial ou insatisfatório, tem umas “carinhas” lá no sistema, verde=feliz, aí uma laranja e uma vermelha. Não é nota!*

P2: *A avaliação na eletiva é mais flexível e baseada em critérios próprios. Avaliamos a participação, o envolvimento e a capacidade de trabalho em grupo dos alunos. O objetivo é mais avaliar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências do que apenas os resultados, então não tem nota assim, a gente usa conceitos, menções, tentando descrever como foi o engajamento deles.*

12. Vocês acreditam que conseguiram desenvolver as atividades como planejaram?

P1: *Sim e não! Sim!, porque a estrutura pensando na investigação científica, a gente conseguiu trabalhar, e não porque nem todos os conteúdos foram trabalhados. Então, a metodologia não foi a que eu pensei inicialmente. O objetivo em si que era trabalhar a parte da iniciação científica, de fato tem tópico disso, na hora que você vai fazer o cadastro você tem que colocar o nome e o tema, aí tem lá: “investigação científica”, então isso nós trabalhamos.*

P2: *De certa forma, sim, mas também houve desafios. A estrutura que planejamos para incentivar o protagonismo dos alunos foi em grande parte bem-sucedida. Só que, nem todos os conteúdos que pensamos e idealizamos, foram abordados como planejado inicialmente. Alguns pedidos dos alunos fez com que ajustássemos nossas atividades ao longo do tempo, o que, por vezes, foi contra ao planejamento original. Tentamos sempre manter o foco em atividades práticas e no desenvolvimento de habilidades científicas, mas a metodologia teve que ser adaptada conforme a dinâmica da rotina escolar.*

13. Quais são suas percepções iniciais/sentimentos acerca do desenvolvimento da eletiva neste primeiro mês? Vão ao encontro das expectativas iniciais de vocês?

P1: *Ah! Eu acho que se aproximou mais do que eu imaginava, né!? Do que realmente foi...Acho que consegui alcançar alguns objetivos, não tenho muito o que dizer. Acredito que minhas percepções iniciais estão um pouco próximas das minhas expectativas. Minha preocupação também na época era os alunos me conhecerem, eu estava chegando na escola.*

P2: *Que pergunta difícil! Acho que tudo que é novo, assusta! Ainda mais quando vem mais uma coisa para sermos responsáveis e conduzirmos, sempre com muita exigência. Então*

acho que ao longo da disciplina, quando a gente vai aprendendo, acostumando com o jeito de conduzir ela, a gente vai desfazendo essa imagem que a gente tinha, confesso que imagem até sei lá, meio que preconceito, de ser perda de tempo. Eu só me sentia um pouco insegura no começo, mas estou satisfeita com o envolvimento dos alunos até agora. Eles estão mais engajados do que eu esperava. Por mais que tenhamos todo o estresse, fico feliz em ver como eles têm se envolvido nas atividades práticas e nos projetos que propomos. Minhas expectativas estão sendo atendidas, apesar das dificuldades no início.

14. Você gostaria de comentar algo que não foi mencionado durante esta conversa?

P1: Não sei o que vou fazer na próxima eletiva, não sei quem vai ser minha dupla. Seria interessante eu tentar continuar nessa parte de investigação científica. Posso tentar solicitar experimentos para as próximas, parcerias com a Unesp, palestras, tentar dinamizar mais. Eu queria continuar nessa linha, na parte da tecnologia, então não sei qual professor estaria disposto. Acho que eletiva, eu posso definir que é tudo no improviso. É tipo assim, a gente sabe o que ela tem, o que tem que acontecer, mas é do início ao fim tudo no improviso, principalmente a culminância. Você fala assim: “não vou ter nada para apresentar.”

P2: Acho que foi falado tudo! Gostaria de destacar a importância de continuarmos a desenvolver parcerias, talvez com universidades como a Unesp, para tentar enriquecer ainda mais as eletivas. Também acho que a gente precisa um pouquinho mais de apoio e seriedade para planejarmos as eletivas, pra tentar, sabe!? Desfazer essa sensação de improviso. Eu acredito que, com mais estrutura, podemos oferecer uma experiência ainda mais enriquecedora para os alunos.

APÊNCICE D: TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA COM O(A) COORDENADOR(A) PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Como você recebeu a nova reestruturação curricular do Programa Inova Educação, especialmente em relação à disciplina Eletiva? Já tinha familiaridade com o Programa antes de sua implementação?

C- Ah, então, quando eu recebi a notícia sobre essa reestruturação do Inova Educação, confesso que fiquei meio dividido. Foi muita coisa ao mesmo tempo, o PEI também aderimos quase que junto ao Inova, acho que foi diferença de meses. Então, quando estávamos adaptando com as mudanças da PEI, surgiu outro bem parecido, com alguns detalhes a mais para se debruçar e estudar antes de implementar. Então, por um lado, tinha aquele entusiasmo, sabe? A ideia de poder trazer algo novo pra sala de aula sempre anima. Mas, ao mesmo tempo, eu tinha aquele pezinho atrás, pensando nos desafios que viriam junto, aceitação dos professores, porque você sabe, né!? Além de tudo precisamos de todo um jogo de cintura para aos poucos conquistar a aceitação de alguns. Lembro que antes de a gente começar a implementar de fato, eu já tinha ouvido falar do Programa muito na pandemia, em alguns encontros de educação por aí também, mas, sinceramente, eu não conhecia a fundo as diretrizes, não. Era tudo meio novidade pra mim.

2. Como você define a disciplina Eletiva no contexto curricular da sua instituição? Quais aspectos você percebe como semelhantes e/ou diferentes em relação às outras disciplinas?

C- Então, aqui na nossa escola, a gente enxerga a Eletiva como uma chance dos alunos explorarem interesses que vão além do que está no currículo tradicional, sabe? Eu não vejo a Eletiva como uma matéria "normal", eu acho que porque ela dá muito mais liberdade, tanto pros alunos quanto pros professores. Nas disciplinas regulares, a coisa é mais engessada, com conteúdo e avaliação, tipo prova. Já nas Eletivas, a proposta para o aprendizado acontece de um jeito mais dinâmico, mais personalizado para os alunos, com mais espaço pra criatividade. Até porque, inclusive eles que escolhem qual vão fazer. A autonomia já começa daí.

3. Poderia descrever o processo de atribuição e seleção de professores para as disciplinas Eletivas realizado pela gestão? Quais critérios foram considerados nesse processo?

C- Olha, se a gente fosse seguir à risca o que os documentos dizem, era pra ser bem mais criterioso, sabe? Avaliar formação, perfil pra cada área de conhecimento, essas coisas todas. Só que, nos documentos, tá como se fosse algo meio opcional pro professor. Se a gente seguisse assim, nem teria Eletiva! A solução que encontramos pra dar conta da nossa realidade foi distribuir pra todos, inclusive, além dos efetivos da escola PEI, os professores contratados, categoria O que também estavam com a gente conduziram eletivas. Na real, no começo, nenhum dos efetivos queria pegar a Eletiva, principalmente se fosse algo opcional, tipo escolha mesmo. Então, a gente precisou avaliar o que dava pra fazer e adaptar, até pra garantir que os alunos tivessem uma diversidade de propostas. Aí, basicamente, reunimos a equipe, explicamos o que era o Programa e como deveria ser feito. Alguns professores já tinham experiência com as Eletivas no PEI, o que facilitou bastante. E foi assim que a gente construiu a disciplina, seguindo o mesmo caminho.

4. Quais foram suas expectativas em relação à disciplina Eletiva quando ela foi implementada? Como você descreveria os sentimentos que essa nova abordagem gerou em você?

C-Acho que é normal, né? A gente passa por tanta mudança ao mesmo tempo que acaba se acostumando a não esperar muita coisa diferente. Primeiro, vem aquele sentimento de dúvida, tipo "mal a gente tá se adaptando a uma coisa, já vem outra mudança... será que dessa vez vai dar certo?". Eu esperava que as Eletivas trouxessem um ambiente mais estimulante pros alunos, algo mais leve, descontraído, onde eles pudessem aprender de um jeito diferente. Mas, ao mesmo tempo, tinha uma apreensão ali de como os professores e os próprios alunos iam se adaptar a essa nova proposta. No geral, acho que o sentimento era até meio de indiferença, por mais pesado que seja falar isso. É tanta coisa mudando ao mesmo tempo, mas no fim das contas, parece que nada realmente muda. Mesmo assim, sempre fica aquela pontinha de esperança e otimismo, sabe?

5. Como a gestão participou do processo inicial de organização das Eletivas? Houve algum tipo de formação ou orientação oferecida aos professores para apoiá-los nessa nova proposta?

C-Sim! A gente trabalhou com eles nas ATPCs, mais pra orientar, conversar sobre o programa, explicar como montar a ementa da Eletiva. Mostramos alguns exemplos também, ajudamos a formar as duplas pra planejar a disciplina e demos orientação sobre as formações complementares da Efape. Porque, na realidade, os detalhes mesmo estavam nessas formações de Eletivas 1 e 2, que eram online, 30 horas cada. Uma era mais geral, e a outra mais aprofundada, focada na parte pedagógica, trabalhando as habilidades e competências socioemocionais. Se mesmo depois do curso ainda surgissem dúvidas, eles sempre procuravam a gente pra mais orientações.

6. Na sua opinião, quais são as competências e habilidades essenciais que um(a) professor(a) deve ter para atuar na disciplina Eletiva?

C-Olha, primeiro de tudo, é preciso ter disposição pra um planejamento bem detalhado e organização. Porque, assim, não é porque a Eletiva é mais livre que não precisa de planejamento, pelo contrário, tem que ser muito bem estruturada. O legal é que ela dá liberdade pro professor montar e conduzir tudo, do começo ao fim, como se fosse dono do próprio currículo. Além disso, acho que um professor de Eletiva tem que ter flexibilidade e, claro, muita criatividade. Ele precisa saber trabalhar em um ambiente colaborativo, se adaptar a diferentes situações e estar aberto ao feedback dos alunos. E, sem dúvida, a habilidade de motivar e engajar os alunos em atividades mais práticas é importante também.

7. Você acredita que é necessário ter um perfil específico para trabalhar com as disciplinas Eletivas? Se sim, quais características você considera fundamentais para esse perfil?

C-Acho que não! Tanto que, pelos documentos, a gente deveria seguir esse critério de "perfil". Mas, se é algo novo, eles vão construir esse perfil na prática, não acha? Como é que dá pra cobrar um perfil de algo que os professores nem conhecem direito ainda? Agora, acredito que algumas características acabam influenciando sim na forma como cada profissional vai conduzir o trabalho e futuramente, talvez construir esse perfil para Eletiva. É.. por exemplo, a pro atividade, ter uma visão mais inovadora e estar disposto a experimentar novas formas de ensinar. Também acho super importante ter a mente aberta, não ser resistente a propostas diferentes. E, também, a questão da empatia, sensibilidade com os alunos e a capacidade de

entender as necessidades dos alunos, acho que fazem toda a diferença na hora de conduzir as Eletivas.

8. Quais desafios você acredita que a coordenação enfrenta na implementação e no acompanhamento das disciplinas Eletivas?

C-A aceitação da equipe de professores, sem dúvida, é um dos maiores desafios. A gente precisa garantir que todos se sintam à vontade com a metodologia e entendam a dinâmica da proposta. Sempre tem aquela resistência natural à mudança, né? Então, é um trabalho constante de motivar e engajar todo mundo. Outro desafio é a questão dos recursos e do apoio logístico. Muitas vezes, o que a gente tem disponível não é suficiente pra executar tudo que foi planejado, e aí temos que nos virar com o que tem.

9. Como você avalia o envolvimento dos alunos nas disciplinas Eletivas até o momento? Há algo que você gostaria de ver mudando nesse aspecto?

Olha, na nossa realidade do segundo turno, não sei se tem sido tão proveitoso assim, né? Você tá acompanhando a gente há um tempo, então imagina só: ficar na escola todos os dias das 14h15 até 21h15 e ainda ter a Eletiva bem no último horário da sexta-feira? A maioria quer usar esse momento para brincar, descontrair. A gente percebe que tem um aproveitamento, dentro do possível. Mas também dá pra ver um cansaço coletivo, sabe? Já no turno da manhã, sinto que os alunos aproveitam melhor. Eles mostram mais interesse e participam bem das atividades. Só que, mesmo assim, eu gostaria de ver uma participação ainda mais ativa, principalmente em relação ao feedback das aulas e sugestões para novas Eletivas.

10. Quais são suas expectativas para o futuro das disciplinas Eletivas na sua instituição? Que melhorias ou inovações você gostaria de implementar?

Minhas expectativas são que as Eletivas se tornem um espaço ainda mais importante no currículo. Eu queria ver mais parcerias que realmente acrescentem na experiência dos alunos, sabe? Tô pensando em implementar mais projetos interdisciplinares e buscar apoio de universidades e empresas pra desenvolver atividades mais práticas, levar os alunos pra fora da escola, fazer com que eles se envolvam mais ativamente de verdade. Acho que, com mais estrutura e recursos, a gente pode oferecer uma experiência de aprendizado muito mais rica e significativa. Eu gostaria que as Eletivas se tornassem um espaço pra construção do aprendizado de forma mais leve, lúdica, não sei... onde os alunos pudessem falar sobre qualquer assunto das ciências e conseguir relacionar tudo isso nas atividades. Quero que eles

sintam que podem explorar e conectar os temas que estão aprendendo, trazendo novas ideias e discussões. Isso tornaria as Eletivas ainda mais relevantes e interessantes, né?

ANEXOS

ANEXO A: MODELO DE EMENTA PARA DISCIPLINA ELETIVA – PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO (2019)



Plano Completo da Eletiva	
Título	O nome da Eletiva tem de conter o objetivo central dela e ser atrativo para os estudantes. Exemplo: Nem tudo que reluz é ouro.
Professor	Nome do professor responsável pela Eletiva.
Ementa	
É uma descrição discursiva que resume o conteúdo de uma disciplina. A ementa é parte fundamental da construção de uma Eletiva, pois é o primeiro contato dos estudantes com a proposta e o que vai embasar a escolha deles. Exemplo da ementa da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": vivemos em um mundo de formas e imagens. Elas estão presentes em nosso cotidiano. Por muitas vezes, somos iludidos por aquilo que vemos. Explorando imagens, pode-se aprender a ler e interpretar diversas situações. Por meio de charges, tabelas, fotografias, gráficos, placas e propagandas publicitárias, aperfeiçoaremos o seu olhar crítico. Venha fazer parte desse mundo.	
Justificativa	
Embasa a relevância da Eletiva para a vida do estudante e como ela dialoga com diversas áreas do conhecimento. Exemplo de justificativa da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": o Brasil sofreu um aumento de 61% de propagadores de <i>fake news</i>. Diante desse cenário, é essencial que os estudantes estejam preparados para analisar os conteúdos que recebem. O trabalho passará por conceitos conectados à leitura e à interpretação de texto.	
Objetivos	
Indica aquilo que se pretende alcançar com o desenvolvimento da Eletiva. Exemplo de objetivos da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": motivar o estudante na busca por conhecimento científico e gerar engajamento com disciplinas de Ciências da Natureza.	
Habilidades desenvolvidas	
Indicação de três habilidades do Currículo que serão desenvolvidas pela Eletiva.	
Eixos temáticos – Indicar quais dos seguintes eixos serão trabalhados na Eletiva	
☐ Investigação científica	☐ Processos criativos
☐ Mediação e intervenção sociocultural	☐ Empreendedorismo
Conteúdo programático	
Temas a ser abordados ao longo do semestre.	



ELETIVAS

Metodologia
A sugestão é que o professor aposte em metodologias ativas que estimulem o protagonismo e a autoria do estudante. Exemplo de metodologia da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": criação de soluções a partir de uma situação-problema, elaboração de projetos de intervenção comunitária, sala de aula invertida (envio de conteúdos para leitura prévia dos estudantes).
Recursos didáticos
Materiais, instrumentos, espaços, equipamentos e suportes essenciais para a realização da Eletiva. Exemplo dos recursos didáticos da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": computadores, bolas de futebol, pipetas, ambientes externos etc.
Culminância
Indicação de como será o momento em que os estudantes compartilharão o resultado concreto de seu trabalho na Eletiva com o restante da comunidade escolar. Exemplo de culminância da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": teve como culminância uma exposição fotográfica.
Avaliação
Estratégias de acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento do estudante. Exemplo de avaliação da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": autoavaliação e análise do plano de trabalho, da apresentação do projeto elaborado pelo grupo (<i>slides</i>), da execução e da culminância.
Cronograma semestral
Detalhamento dos temas e das metodologias a ser usados em sala de aula. Exemplo do cronograma da Eletiva "Nem tudo que reluz é ouro": 22/02: apresentação da Eletiva e dos integrantes; e roda de conversa sobre as expectativas de trabalho. 01/03: coleta de dados sobre o tema pesquisado pelos estudantes por meio de pesquisa na sala de informática.
Referências
<i>Links</i> para textos, vídeos e outros conteúdos que embasem a criação da Eletiva.