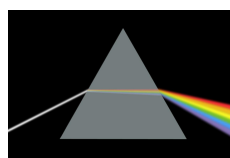


RESSALVA

Atendendo a solicitação do(a) autor(a), Claudemir Monteiro Lima, o texto completo deste documento será disponibilizado somente a partir de 03/03/2028.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA

**O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO
MÉDIA E SUPERIOR (AMS) DO CENTRO PAULA SOUZA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA ACELERAÇÃO SOCIAL**

BAURU - SP
2026

CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA

**O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO
MÉDIA E SUPERIOR (AMS) DO CENTRO PAULA SOUZA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA ACELERAÇÃO SOCIAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Faculdade de Ciências, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência, sob orientação da Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta.

BAURU - SP
2026

Lima, Claudemir Monteiro

O currículo de Matemática na reforma do Ensino Médio Integrado no programa de articulação média e superior (AMS) do Centro Paula Souza: Uma análise a partir da teoria da aceleração social/ Claudemir Monteiro Lima. – Bauru, 2026.

204 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

Orientadora: Deise Aparecida Peralta

1. Ensino Médio Integrado 2. Currículo de Matemática 3. Teoria Crítica 4. Teoria da Aceleração Social. Centro Paula Souza. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



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

Aos 02 de março de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA, intitulada " O Currículo de Matemática na Reforma do Ensino Médio Integrado no Programa de Articulação da Formação Média e Superior (AMS) do Centro Paula Souza: uma análise a partir da Teoria da Aceleração Social". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Orientadora - Participação Virtual) do Departamento de Economia, Administração e Educação / UNESP / Câmpus de Jaboticabal, Prof. Dr. GILBERTO JANUARIO (Participação Virtual) do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática / Universidade Estadual de Montes Claros, Prof. Dr. WAGNER BARBOSA DE LIMA PALANCH (Participação Virtual) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática / Universidade Cruzeiro do Sul, Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual) do Departamento de Didática / UNESP / Câmpus de Marília, Prof. Dr. KLINGER TEODORO CIRIACO (Participação Virtual) do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / UNESP / Câmpus de Marília. Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente

DEISE APARECIDA PERALTA
Data: 02/03/2026 14:13:12-0300
Verifique em <https://validar.sti.gov.br>

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA

Impacto potencial desta pesquisa

A investigação sobre o Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) do Centro Paula Souza, no contexto do currículo de Matemática, revela contribuições significativas para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que visa garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa. Ao analisar o Centro Paula Souza no âmbito das Etecs e Fatecs das regiões de Presidente Prudente e Marília, o estudo descreve seu histórico, estrutura e a legislação que fundamenta esse modelo curricular inovador. Além disso, considera as experiências dos participantes do AMS por meio de narrativas, o que possibilita análises reflexivas e a identificação de caminhos viáveis para uma formação verticalizada e mais sólida, voltada à formação integral dos alunos. Os resultados obtidos indicam potencial para fomentar discussões em políticas públicas que assegurem uma formação não fragmentada, evitando lacunas no conhecimento matemático e em outros componentes curriculares, contribuindo, dessa forma, para a redução das desigualdades sociais.

Potential Impact of this Research

The investigation into the Middle and Higher Professional Training Articulation Program (AMS) of the Centro Paula Souza, within the context of the Mathematics curriculum, reveals significant contributions to achieving the Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4, which aims to guarantee quality, inclusive, and equitable education. By analyzing the Centro Paula Souza within the scope of the Etecs and Fatecs in the regions of Presidente Prudente and Marília, the study describes its history, structure, and the legislation that underpins this innovative curricular model. Furthermore, it considers the experiences of AMS participants through narratives, enabling reflective analyses and the identification of viable paths towards a more robust and verticalized education, focused on the holistic development of students. The results obtained indicate potential to foster discussions on public policies that ensure a non-fragmented education, avoiding gaps in mathematical knowledge and other curricular components, and thus contributing to the reduction of social inequalities.

À minha mãe, Ana, pela sua luta constante pela vida;
ao meu pai, Francisco (*In Memoriam*), a minha
esposa, Simone, e aos meus filhos, Caio e Isabela,
razão pela qual continuo lutando pelos meus sonhos
e por um mundo mais humano e mais solidário.

AGRADECIMENTOS

Em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção conhecida por todos.

Adorno

A minha esposa e aos meus filhos, pelo apoio, pelo carinho e pelo incentivo nessa jornada.

À professora, Dra. Deise Peralta, por me inspirar novos olhares, indicar os melhores caminhos e reflexões e, principalmente, pela amizade, pelo convívio e pelo incentivo. Enfim, ao apoio em todas as etapas do meu processo de doutoramento.

Ao professor, Dr. Jair Lopes Junior da Unesp de Bauru, que em uma visita e em um bate papo, despertou novamente meus sonhos de voltar a estudar e buscar novos desafios.

Aos professores, Dr. Gilberto Januário e Dr. Wagner Palanch, pelo aceite em participar das minhas bancas de qualificação e de defesa, por todas as contribuições e orientações no desenvolvimento deste trabalho, que muito ajudaram e me ampliaram a visão.

Aos professores da minha graduação na FCT Unesp de Presidente Prudente que sempre foram uma inspiração na minha carreira profissional e eterna gratidão – Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti, Profa. Dra. Cristiane Nespoli de Oliveira, Prof. Dr. José Carlos Rodrigues (*In Memoriam*), Prof. Dr. Angel Fidel Vilche Pena, Profa. Ma. Marli Cardoso Ferreira.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), espaço de aprendizado, de conhecimento, de amizade e de renovação.

Ao Grupo de Trabalho em Teoria Crítica e Educação e Matemática (GTECEM), por ser um espaço de estudo, o qual foi de grande importância na construção desse trabalho.

Agradeço aos integrantes do GT3 (Grupo de Trabalho 3) – Currículo e Educação Matemática, da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática),

pelo aprendizado em cada oportunidade de participação nas reuniões, discussões e eventos promovidos pela SBEM.

Aos meus pais, Francisco (*In Memoriam*) e Ana, pelos seus exemplos de luta e de superação.

Aos meus irmãos, Reinaldo, Rivaldo, Cristina e Cidinha por permanecermos unidos nos cuidados da nossa mãe em todos os momentos.

A todos os meus sobrinhos - em especial para minha sobrinha Leticia de Lima Sperandio (*In Memoriam*) - que sempre foi um exemplo de amor, de carinho e de humanidade.

Aos meus amigos e irmãos do coração que contracenaram nesse palco da vida comigo no período de doutoramento: Marcelo Duarte, Fernanda Quineli, Edson Trevisan, Gisele Biazon, Bianca Rocha, Daniela Galvão Vidoto, Carlos Renato Candini, Renilda Monteiro, Emerson Ferreira, Matheus Monteiro e Medley Garcia.

Aos integrantes dos grupos de discussão que foram fundamentais para o resultado da pesquisa do AMS, pela interação e pela discussão promovidas.

Aos professores da banca de defesa, Professores Doutores - Januário, Harryson, Wagner e Klinger -, pelo aceite em participar da etapa da defesa, pelo tempo disponibilizado para a leitura e pelas contribuições para a finalização deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru, aos professores e aos alunos de turma na qual foi compartilhado momentos de muito aprendizado e formação.

A toda a equipe da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências de Bauru, por todas as orientações, por todo o auxílio e pela ajuda em cada etapa do processo de doutoramento, com muita atenção e carinho.

A Deus e a fé que tenho em um mundo democrático sem guerras, sem fome e mais solidário e que Educação e Ciência sejam o motor para um mundo melhor.

LIMA, Claudemir Monteiro. **O currículo de Matemática na reforma do Ensino Médio Integrado no programa de Articulação Média e Superior (AMS) do Centro Paula Souza: Uma análise a partir da teoria da aceleração social**. 204 f. 2026. TESE (Doutorado em Educação para Ciência) Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Bauru-SP, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado analisa o Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) do Centro Paula Souza (CPS), com recorte no currículo de Matemática, a partir dos pressupostos da Teoria da Aceleração Social de Hartmut Rosa, em diálogo com as discussões e pesquisas desenvolvidas no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), que orienta a investigação no campo crítico dos estudos curriculares. O AMS é um arranjo curricular que articula, em um único turno e em cinco anos, o Ensino Médio, a Habilitação Profissional Técnica e o Curso Superior de Tecnologia, nas instalações das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do CPS, em parceria obrigatória com empresas, sendo viabilizado pela Lei nº 13.415/2017. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa estrutura-se em duas etapas complementares: o levantamento documental da legislação e dos documentos curriculares que fundamentam o AMS no período de 2004 a 2024; e a realização de grupos de discussão com gestores, coordenadores, professores de Matemática e estudantes. As narrativas produzidas foram analisadas por meio de 54 mônadas, inspiradas em Walter Benjamin, dispostas em constelação e articuladas com os documentos institucionais, confrontando a voz oficial com a experiência vivida pelos participantes. Os resultados evidenciam que a aceleração da formação constitui o princípio estruturante do AMS, manifestando-se na redução da carga horária de Matemática de quatro aulas semanais no primeiro ano para apenas duas nos anos seguintes, na ausência de conteúdos e componentes curriculares fundamentais, na subordinação da formação geral às demandas das empresas parceiras e na imposição de decisões curriculares individualizadas aos professores, diante da escassez de tempo e da ausência de espaços coletivos de discussão. A constelação entre documentos e mônadas revela a contradição estrutural do programa: o que a legislação proclama como "otimização" e "integração", os participantes vivenciam como compressão temporal e fragmentação curricular. Configura-se, assim, o fenômeno da aceleração curricular, movido pelos motores econômico e cultural da aceleração social. Os resultados confirmam a tese de que o AMS compromete o desenvolvimento de bases conceituais sólidas em Matemática, nega o tempo necessário para adolescentes e aprofunda a desigualdade educacional entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Currículo de Matemática, Teoria Crítica, Teoria da Aceleração Social, Centro Paula Souza.

LIMA, Claudemir Monteiro. **The Mathematics Curriculum in the Integrated High School Reform in the Program for Articulação Média e Superior (AMS) of the Centro Paula Souza: an analysis based on the theory of social acceleration.** 204 s. 2026. THESIS (Doctoral degree in Science Education) Postgraduate Program in Science Education, College of Sciences, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Bauru-SP, 2026.

ABSTRACT

This doctoral research analyzes the Program for Articulação Média e Superior (AMS) of the Centro Paula Souza (CPS), focusing on the Mathematics curriculum, based on the assumptions of Hartmut Rosa's Theory of Social Acceleration, in dialogue with the discussions and research developed at the Interdisciplinary Center for Advanced Research in Curriculum (NIPAC), which guides the investigation in the critical field of curriculum studies. The AMS is a curricular arrangement that articulates, in a single shift and over five years, Secondary Education, Technical Professional Qualification, and the Higher Technology Course, in the facilities of the CPS's Colleges of Technology (Fatecs), in mandatory partnership with companies, and is made possible by Law No. 13.415/2017. From a methodological point of view, the research is structured in two complementary stages: the documentary survey of the legislation and curricular documents that underpin the AMS in the period from 2004 to 2024; The study involved conducting focus groups with managers, coordinators, mathematics teachers, and students. The resulting narratives were analyzed using 54 monads, inspired by Walter Benjamin, arranged in a constellation and articulated with institutional documents, contrasting the official voice with the lived experience of the participants. The results show that the acceleration of training constitutes the structuring principle of the AMS (Academic Management System), manifesting itself in the reduction of mathematics teaching hours from four weekly classes in the first year to only two in subsequent years, in the absence of fundamental curricular content and components, in the subordination of general education to the demands of partner companies, and in the imposition of individualized curricular decisions on teachers, given the scarcity of time and the absence of collective spaces for discussion. The constellation between documents and monads reveals the structural contradiction of the program: what the legislation proclaims as "optimization" and "integration" the participants experience as temporal compression and curricular fragmentation. Thus, the phenomenon of curricular acceleration is configured, driven by the economic and cultural engines of social acceleration. The results confirm the thesis that AMS compromises the development of solid conceptual foundations in mathematics, denies adolescents and young people the necessary time, and deepens educational inequality between students in public and private schools.

Keywords: Integrated Secondary Education, Mathematics Curriculum, Critical Theory, Social Acceleration Theory, Paula Souza Center.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O ENCOLHIMENTO DO ESPAÇO, POR MEIO DA ACELERAÇÃO DO TRANSPORTE....	40
FIGURA 2 - MUDANÇAS DA RELAÇÃO COM O MUNDO.....	43
FIGURA 3 - O CÍRCULO ACELERATÓRIO.....	50
FIGURA 4 - MAPA COM ETECS E FATECS - NRA 08.....	60
FIGURA 5 - EVOLUÇÃO DAS TURMAS DO AMS - NRA 08.....	62
FIGURA 6 - <i>MAPA DAS ETECS E FATECS POR REGIÃO ADMINISTRATIVA</i>	68
FIGURA 7 - EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ETECS.....	70
FIGURA 8 - ORGANOGRAMA DO CENTRO PAULA SOUZA	71
FIGURA 9 - ORGANOGRAMA DAS ÁREAS ADMINISTRATIVAS DAS ESCOLAS TÉCNICAS.....	74
FIGURA 10 - NÚCLEO REGIONAL DE ADMINISTRAÇÃO - NRA 8 - MARÍLIA / PRESIDENTE PRUDENTE.....	76
FIGURA 11 - MAPA CONCEITUAL DAS ATIVIDADES DO CGFAC.....	78
FIGURA 12 - OCTÓGONO SEMIÓTICO - CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA TRADICIONAL - CONTRÁRIO E CONTRADITÓRIOS	79
FIGURA 13 - ESQUEMA DE FORMAÇÃO DO AMS.....	81
FIGURA 14 - PROPAGANDA DO MAS DA FATEC SÃO ROQUE – 3 CERTIFICADOS EM 5 ANOS.....	82
FIGURA 15 - ETAPAS DO PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO AMS.....	82
FIGURA 16 - MODELO AMS – CPS.....	83
FIGURA 17 - CHAMAMENTO PÚBLICO - AMS.....	86
FIGURA 18 - ETAPAS DO CHAMAMENTO PÚBLICO – AMS	86
FIGURA 19 - MATRIZ CURRICULAR DO AMS – TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS DE 2024.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TURMAS DO AMS - 2025 - NÚCLEO REGIONAL - 08	61
--	----

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - POPULAÇÃO EM SEGMENTOS DAS ETECS E FATEC	62
QUADRO 2 - CRONOGRAMA DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	64
QUADRO 3 - DENOMINAÇÃO DOS INTEGRANTES DOS GD - GRUPOS DE DISCUSSÃO	65
QUADRO 4 - TEMAS GERADORES DAS DISCUSSÕES NO GD	67
QUADRO 5 - NÚMEROS E ETECS E FATECS POR NRA.....	75
QUADRO 6 - QUANTIDADE DE TURMAS DO AMS EM 2024	87
QUADRO 7 - 1º ANO - PLANO DE CURSO - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS.....	93
QUADRO 8 - GRUPO DE DISCUSSÃO - GESTORES DO AMS	107
QUADRO 9 - GRUPO DE DISCUSSÃO - COORDENADORES DO AMS	118
QUADRO 10 - GRUPO DE DISCUSSÃO - PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO AMS	127
QUADRO 11 - GRUPO DE DISCUSSÃO - ALUNOS FORMANDOS(5º ANO) DO AMS	136
QUADRO 13 - GRUPO DE DISCUSSÃO - ALUNOS DO 1º ANO DO AMS - INGRESSANTES .	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AMS	Programa de Articulação da Formação Média Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CNTC	Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos de Nível Médio
CPS	Centro Paula Souza
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia
GD	Grupo de Discussão
GFAC	Grupo de Formulações e Análises Curriculares
GTCEM	Grupo de Trabalho em Teoria Crítica e Educação em Ciências e Matemática
GDS	Gabinete da Superintendência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
GSE	Grupo de Supervisão Escolar
MEC	Ministério da Educação
M-TEC	Ensino Médio Integrado ao Técnico
NRA	Núcleo Regional
NRA 8	Núcleo Regional 8
NIPAC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PTD	Plano de Trabalho Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 - CAPÍTULO I	17
1.1 <i>Introdução</i>	17
1.1.1 <i>Algumas considerações sobre Currículo</i>	17
1.1.2 <i>O Pesquisador e a Pesquisa</i>	24
1.2 <i>A Pesquisa</i>	32
1.2.1 <i>Justificativa</i>	32
1.2.2 <i>Problema, hipótese, tese e objetivos</i>	33
2 - CAPÍTULO II	35
2 Referencial teórico	35
2.1 <i>Nossas lentes: Teoria Crítica</i>	35
2.2 <i>Hartmut Rosa: nas veredas da Teoria da Aceleração Social</i>	38
2.3 <i>Aceleração Técnica</i>	39
2.4 <i>Aceleração da mudança social</i>	43
2.5 <i>Aceleração do ritmo da vida</i>	47
2.6 <i>Círculo aceleratório e os motores externos da aceleração social</i>	49
3 - CAPÍTULO III	53
3. Metodologia	53
3.1 <i>Os caminhos metodológicos com Walter Benjamin, Narrativas e Mônodas</i>	53
3.1.1 <i>Levantamento Documental</i>	55
3.1.2 <i>Levantamento de Campo: Grupos de Discussão</i>	56
3.1.3 <i>Análise dos dados:</i>	58
3.2 <i>Universo da Pesquisa</i>	60
3.3 <i>População da Pesquisa</i>	62
3.4 <i>Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)</i>	63
3.6 <i>Descrição dos diálogos produzidos</i>	65
3.7 <i>GD – Grupos de Discussão</i>	66
4 - CAPÍTULO IV	68
4. RESULTADOS: Descrição e Análise	68
4.1 <i>Levantamento Documental</i>	68
4.1.1 <i>Centro Paula Souza: A trajetória de uma instituição de formação profissional</i>	68
4.1.2 <i>Estrutura Administrativa e organização do Centro Paula Souza</i>	71
4.1.3 <i>Estrutura das Etecs</i>	73

4.1.4 Regionalização do Centro Paula Souza	75
4.1.5 Coordenadoria de Formulação e Análises Curriculares (Cgfac)	77
4.1.6 AMS – Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior – Aspectos do Núcleo Regional 8-(NRA8).....	80
4.1.7 A Configuração do Currículo de Matemática no AMS	89
4.1.8 Panorama da legislação da Educação Profissional no contexto do Ensino Médio Integrado: 2004 a 2024	98
4.2 Levantamento de Campo.....	107
4.2.1 Grupo de Discussão: Gestores – Etec e Fatec	107
4.2.2 Grupo de Discussão: Coordenadores do AMS – Etec e Fatec.....	117
4.2.3 Grupo de Discussão: Professores de Matemática do AMS.....	127
4.2.4 Grupo de Discussão: Alunos 2º Ano ADS – AMS.....	136
4.2.5 Grupo de Discussão: Alunos do 1º DS – ETEC	144
4.2.6 Apresentação das Mônadas	151
4.2.7 Análise das Mônadas	166
4.3 Constelação entre documentos e mônadas: uma leitura benjaminiana de fragmentos narrativos	174
4.3.1 Eixos Constelacionais.....	175
4.3.1.1 Eixo 1: A promessa da aceleração	175
4.3.1.2 Eixo 2: Orientação para o mercado.....	176
4.3.1.3 Eixo 3: Compressões e supressões curriculares	177
4.3.1.4 Eixo 4: Participação e solidão docente.....	178
4.3.1.5 Eixo 5: Tensões geracionais e adolescência negada.....	180
4.3.1.6 Eixo 6: Estrutura física e condições	181
4.4 Síntese constelacional: a história a contrapelo	182
5.Conclusão.....	184
5.1 O problema de pesquisa e sua resposta, a hipótese e sua confirmação, a tese e sua sustentação	184
5.2 Os objetivos e o que a pesquisa revela além do que previa.....	188
5.3 Considerações Finais	190
Referências.....	194

APRESENTAÇÃO



Fonte: <https://www.linkedin.com/pulse/os-hamsters-e-roda-dimitri-rubim/>

Tudo passa tão rápido que perdemos o contato com a vida.
Hartmut Rosa

Para compreender como a pesquisa e, consequentemente, a tese foi se constituindo, primeiramente, convido o leitor a viajar na reflexão sobre sua própria vida, com um olhar na sociedade atual, relacionado ao aumento na velocidade de nossos ritmos de vida e perguntar porque será que temos, cada vez mais, a sensação de que o tempo sempre nos falta, em um mundo, cada vez mais, sem tempo e pela redução dos espaços destinados ao diálogo e às discussões. Hartmut Rosa (2019, p. IX) faz-nos refletir e tenta justificar dizendo “por que as pessoas se sentem como hamsters numa roda girada sempre mais velozmente, na qual o mundo se lhes opõe com uma lista de afazeres sempre mais longa, a qual só podem manejar sob o modo da agressão”.

Nesse sentido, partindo de minha trajetória de vida e novos olhares constituídos, desde o processo formativo do mestrado e agora do doutorado, no olhar das reformas curriculares na instituição onde - atuo no ensino profissional - nos últimos vinte e oito anos como professor de Matemática, principalmente com o Novo Ensino Médio que possibilitou o arranjo curricular do Centro Paula Souza (CPS) no programa da Articulação da Formação Média e Superior (AMS) e, por meio das lentes da teoria crítica, analiso o tema da aceleração social, nas vozes dos gestores, dos coordenadores, dos professores de Matemática e dos alunos do AMS.

Com Hartmut Rosa e sua teoria da aceleração social, essa tese envolve o desafio de trazer para o campo de currículo a questão da aceleração dos currículos, não somente com o olhar dos professores de Matemática, comprometidos com sua

área de conhecimento na Matemática, mas também com todos os envolvidos, principalmente os alunos.

Dessa forma, para a metodologia buscamos em outro teórico crítico Walter Benjamin o conceito de narrativas e mônadas, na qual constituímos nossas análises nos pequenos fragmentos da narrativa apresentadas nos grupos de discussão.

Para auxiliar o leitor a percorrer o caminho da trajetória desta tese, apresentamos como ela se encontra estruturada.

O primeiro capítulo apresenta considerações sobre o currículo e uma apresentação do pesquisador e da pesquisa, seu histórico na educação e as reflexões que o levaram para o tema da aceleração social. Apresenta, também a justificativa, os objetivos gerais, os objetivos específicos e a hipótese. Já no segundo capítulo, apresentamos a nossa lente na teoria crítica e a teoria da aceleração social de Hartmut Rosa, que auxiliará a compreender como se constitui esse currículo.

No terceiro capítulo, apresentamos a proposta metodológica, o conceito de narrativas e mônadas, conceitos habermasianos para a criação dos grupos de discussão. No quarto capítulo, apresentamos os resultados, com as descrições, com a análise e com a conclusão. E, para finalizar, seguem-se as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

1- CAPÍTULO I

1.1 Introdução

1.1.1 Algumas considerações sobre Currículo



*Shop till you drop - Banksy*¹

A aceleração é uma promessa cultural de boa vida que leva os indivíduos a desejarem viver mais rápido.
Hartmut Rosa

Ao discutirmos o que entendemos sobre currículo nesta tese, começo parafraseando a fala do professor Vinícios de Macedo Santos², na discussão que estive presente no GT03 – Grupo de trabalho de Currículo e Educação Matemática no

¹ Banksy é um artista de rua, ex-grafiteiro, ativista político e, cineasta britânico, cujos trabalhos são encontrados em Londres e em várias cidades do mundo. A composição *Shop till you drop* (Compre até cansar), foi pintada em um prédio em Londres, no ano de 2011. A crítica ao consumismo, e consequentemente ao capitalismo, é bem clara nessa obra, com os itens dispensando no ar e até o sapato da moça. O artista nos faz refletir sobre como o sistema em que vivemos é insustentável e sobre o quanto a humanidade está à beira de um colapso, mesmo assim, o consumo é estimulado para manutenção do sistema e as pessoas sentem compulsão por adquirir produtos e mais produtos.

² Licenciado em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP (1977), mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989), doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1995), Livre docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde 2008, na área de Metodologia do Ensino de Matemática e, atualmente, é professor Titular da FEUSP pelo Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. É membro da (SBEM) Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Tem experiência na área de Educação e Educação Matemática com ênfase na formação de professores para o ensino de Matemática, currículos de matemática para a educação básica, dificuldades no ensino e aprendizagem da Matemática e fundamentos sociológicos da pesquisa em Educação Matemática.

*IX Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*³ realizado na cidade de Natal em 2024, para iniciarmos as considerações sobre esse tema.

Segundo o professor, faz-se imperativo situar essa discussão no campo de tensões constituído pelos educadores matemáticos, particularmente no âmbito da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), reconhecendo-a como expressão de uma práxis social específica: o ensinar e o aprender Matemática. Nesse horizonte, torna-se premente problematizar a própria categoria de currículo, enquanto dispositivo de mediação e condução da vida social, instância sempre em devir que, historicamente construída e permanentemente renegociada, prescreve não apenas conteúdos, mas modos de pensar, de agir e de se posicionar no mundo. Destarte, é fundamental reconhecer que o currículo jamais se constitui como instância neutra ou meramente técnica: ele resulta de perspectivas ideologicamente situadas, atravessadas por contradições, disputas hegemônicas e projetos societários em permanente tensionamento.

Ainda conforme o professor, ao dirigirmos o olhar crítico para o chamado "Novo Ensino Médio", desvela-se o currículo escolar como aparato de reprodução das desigualdades estruturais, operando como mecanismo de sabotagem sistemática das potencialidades emancipatórias da juventude. Nas instituições privadas frequentadas pelas elites, o currículo se materializa em sua forma ampliada e, culturalmente, enriquecida, assegurando a perpetuação dos privilégios e a reprodução da classe dominante. Em contrapartida, nas escolas públicas destinadas à classe trabalhadora, contingente majoritário das unidades de ensino profissionalizante, o currículo assume caráter instrumental, comprimido e utilitarista, orientado por racionalidades que naturalizam a subordinação e destinam estes participantes a uma formação estreita, voltada à subsunção ao trabalho alienado e à adaptação passiva às demandas do capital. Configura-se, portanto, um currículo que não emancipa, mas adestra e ajusta, cristalizando hierarquias sociais e perpetuando relações de dominação previamente estabelecidas.

³ O Grupo de Trabalho Currículo e Educação Matemática é formado por pesquisadores interessados em investigar currículo nas suas várias dimensões: as prescrições no âmbito dos governos, os materiais curriculares produzidos para o ensino, os planejamentos construídos no contexto das instituições, as políticas públicas relativas ao desenvolvimento curricular, as ações desenvolvidas em espaços formativos e as avaliações, em suas variadas formas, entre outras(<https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-03>).

É também, a partir dessa problematização que o nosso grupo de pesquisa, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), posiciona-se a contrapelo da lógica dominante, ao conceber o currículo como arena de disputas epistemológicas e políticas, na qual diferentes projetos de sociedade e de formação humana se confrontam. Defendemos práticas educativas comprometidas com a emancipação humana, priorizando o desenvolvimento pleno da cidadania crítica e a superação da alienação social, de modo que o desenvolvimento curricular não esteja subordinado, exclusivamente, às demandas econômicas e instrumentais do mercado.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser visto como mera seleção de conhecimentos e passa a ser analisado como arena normativa na qual se definem quais desses conhecimentos são considerados válidos, quais identidades são reconhecidas como legítimas e quais vozes têm direito à representação. Assim, uma concepção crítica de currículo, defendida pelo NIPAC, exige a revisão dos critérios de (re)distribuição material, mas também a problematização das hierarquias simbólicas que estruturam o campo escolar e das formas de exclusão política que limitam a participação de determinados grupos nos processos decisórios. Nesse sentido, o desenvolvimento curricular se operacionaliza na luta por condições institucionais que garantam redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças e ampliação efetiva da representação, de construção de equidade substantiva e de compromissos com justiça.

Embora as práticas ainda sejam dominadas por uma concepção tradicional e burocrática do currículo, hoje, em termos conceptuais e epistemológicos, sobretudo a partir de 1975, com William Pinar e com a Nova Sociologia da Educação, o currículo é visto numa perspectiva mais humanista, menos técnica, menos burocrática, mais participativa. Aí temos o contributo de vários autores, como William Pinar e Michael Apple, que vão buscar esse contributo conceptual e epistemológico em Habermas, na teoria da ação comunicacional em Habermas, o papel da intersubjetividade, o papel do sujeito aliás, na exploração, depois, das ideias de Paulo Freire de conscientização e de agência. Essa concepção do currículo – mais como projeto, e não como plano; mais aberto, e não fechado – tem sido dominada hoje, sobretudo a partir das ideias de William Pinar, pela reconceptualização do campo. O campo estava excessivamente dominado pela técnica; era necessário ser reconceptualizado, dando mais um lado humanista, mais virado para as pessoas, mais virado para os alunos, para os professores, para a comunidade (Backes, 2020, p.773-774).

Tal compreensão reconhece o caráter dinâmico do pensamento curricular e alinha-se, sobretudo, a uma conceituação dinâmica e historicamente situada de currículo. No entanto, conceituar currículo não constitui tarefa simples, tampouco operação meramente terminológica. Trata-se de um campo marcado por disputas

históricas, epistemológicas e políticas, no qual coexistem múltiplas concepções acerca da natureza, da função e dos fins da educação escolar. Como afirma José Pacheco, “se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das atividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade” (Pacheco, 2005, p. 34).

Reconhecer essa complexidade significa admitir que toda definição de currículo é situada e implica escolhas teóricas. Para Pacheco (2005), qualquer tentativa de conceituação passa por um conjunto de polaridades e interrogações que tensionam o campo: o currículo é prescrição ou prática? É plano formal ou experiência vivida? É aquilo que deve ser ensinado ou aquilo que efetivamente se ensina e se aprende? Essas questões revelam que o currículo não pode ser reduzido a uma listagem de conteúdos ou a um documento normativo, pois sua definição envolve decisões sobre conhecimentos legítimos, formas de organização pedagógica e projetos de formação humana.

Assim, mais do que buscar uma definição única e estável, impõe-se compreender o currículo como categoria em disputa, cuja significação se constrói no entrelaçamento entre teoria, prática e contexto histórico.

E, para essa resposta, deve-se incluir os diversos contextos, atores e intenções, com inúmeros significados no sistema escolar.

Currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mas ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (política/administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares, ...) na sã das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 2005, p. 37)

Ainda para o autor, o currículo funciona como uma moeda e dupla face, na qual pode desvalorizar-se de acordo com as intencionalidades do jogo especulativo, principalmente nos conflitos das reformas educativas e curriculares, assim como analisado no contexto do arranjo curricular do AMS.

O elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita como estratégia para fazer face à **velocidade das mudanças**. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. Impôs-se a demanda por uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, pois, pensou-se, não basta apenas educar, é preciso assegurar o

desenvolvimento de “competências”, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. **Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem**, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. **Para a maioria**, porém, bastam as “competências” – no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito – que **permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado** de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão (Moraes, 2008, p. 588-589, grifo nosso).

Ao adentrar no contexto de conhecimento do currículo, Pacheco (2014) coloca essa questão no mesmo sentido de conhecimento escolar, no qual o conhecimento escolariza-se, quando são selecionados os conteúdos de determinadas áreas do saber, em detrimentos de outros e que cada sociedade estabelece parâmetros para a integração dos indivíduos no contexto de organizações formais. Considerando que para atender um determinado mercado de trabalho, é necessário a formação de mão de obra, cada vez mais o currículo fica a serviço para o atendimento dessa velocidade de forma fragmentada.

Para o autor, o que torna divergente no currículo são as questões em torno do conhecimento, no que diz respeito aos aspectos cultural, político, econômico e social, sobretudo na seleção e na organização das disciplinas. No que tange qual o conhecimento que é mais valioso,

É possível abordar a temática da organização do conhecimento em planos seriados por níveis, ciclos e anos de escolarização. Isto é algo que tem sido adotado na estruturação dos sistemas educativos, dando sentido, desse modo, às formas curriculares, ou seja, aos processos e práticas de inclusão do conhecimento em áreas e disciplinas e sua materialização em programas que especificam seus conteúdos. É sobre estes conteúdos a ensinar/aprender, na medida em que as opções curriculares jamais podem ser entendidas como sendo neutras e apolíticas (Pacheco, 2014, p. 37).

Desse modo, o conhecimento, tal como se organiza nas diferentes áreas e disciplinas escolares, não é neutro; ele opera como instrumento de poder. Como afirma Pacheco (2005, p. 66), “o currículo torna-se num instrumento ideológico que regula as relações entre a sociedade e a escolarização”. Para o autor, essa articulação ancora-se na compreensão da escola como instituição social responsável por legitimar determinadas ideologias e por reproduzir formas econômicas e sociais nas quais se impõem valores e interesses de grupos dominantes.

Se a escola desempenha uma função social ao possibilitar o desenvolvimento dos indivíduos e sua inserção em valores associados à cidadania; o currículo, enquanto construção social, encontra-se permanentemente em disputa e em

transformação. Seus sentidos, sua forma e seus conteúdos não se estabilizam de maneira definitiva; ao contrário, são continuamente tensionados por diferentes projetos formativos. É nesse horizonte que se insere o debate desenvolvido nesta tese acerca do arranjo curricular do Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS), o conhecimento nele organizado como objeto de análise e problematização. Para Pacheco (2005),

A primeira tem sido a do debate entre o trabalho e a educação, isto é, saber se a política educativa é orientada para a educação vocacional ou para a educação acadêmica. Dado que o conhecimento é uma realidade dinâmica e em constante transformação, a oposição enunciada é apenas formal, reconhecendo-se que a aprendizagem responde as questões de natureza ou ocupacional ou acadêmica. É evidente que nos distanciamos de um currículo organizado para o cérebro ou para as mãos (p. 72).

O debate entre trabalho e educação tem assumido centralidade nas instituições de educação profissional, sobretudo nas interlocuções entre docentes e gestores. Na pesquisa de doutorado que descrevemos nesta tese, mostramos as narrativas de professores de Matemática que evidenciam esse tensionamento, especialmente ao relatarem a inexistência de participação efetiva na construção dos currículos. Tal ausência não constitui dado secundário, ela revela a assimetria nos processos decisórios.

Nesse cenário, a incorporação de uma lógica acelerada, materializada em diretrizes curriculares como as do Centro Paula Souza, aprofunda as tensões já existentes. Tal lógica não se reduz a uma reorganização do tempo escolar ou à redistribuição de conteúdos; ela expressa prioridades políticas que, com frequência, articulam-se a interesses econômicos mais amplos.

Diante disso, torna-se incontornável problematizar os processos de tomada de decisão e, como propõe Michael Young (2013), interrogar quem decide. Ao deslocar a questão curricular para o plano do poder, Young evidencia que o problema não se limita ao conteúdo ensinado, mas envolve a autoridade para definir o que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo e quais finalidades a escolarização deve assumir. Trata-se, portanto, de compreender o currículo como espaço de decisão política, no qual se estabelecem fronteiras entre saberes autorizados e saberes marginalizados, bem como entre projetos formativos concorrentes. Young (2013) lança a seguinte pergunta: Qual é o conhecimento que os alunos deveriam aprender na escola?

Se, como teóricos do currículo, não conseguimos responder a esta pergunta, então não está claro quem poderá respondê-la e é provável que **a resposta venha de decisões pragmáticas e ideológicas de gestores e políticos** (Young, 2013, p. 228, grifo nosso).

Reforçando essa discussão, nas decisões sobre educação e trabalho, Pacheco (2002) afirma que

As políticas curriculares não podem ser circunscritas à ideia de que o mercado é o veículo de promoção das igualdades de oportunidades, pois os interesses econômicos respondem a desafios individuais e sociais e tem com vector de orientação a produtividade, que resulta da **competividade**. Reconhece-se, assim, que “por detrás de clamor da reforma educativa, da reestruturação, da privatização, dos vouchers existe a assunção de que o propósito da educação pública é preparar os cidadãos para competir, tanto individual como socialmente, numa nova ordem econômica global (Pacheco, 2002, p.141-142, grifo nosso).

Assim, seguindo o autor, a educação passa a ser um serviço mercadorizado, com a inexistência do conhecimento da realidade escolar, fortalecendo a meritocracia nos planos curriculares, onde na escola, as múltiplas vozes são silenciadas nas discussões curriculares e o aluno sendo o elemento principal da discussão é o que mais perde dada sua condição de parte mais pobre do sistema.

Por isso, a utilização de pesquisas que tomam as vozes dos participantes como eixo, especialmente por meio da construção de narrativas, permite lançar um olhar atento às particularidades que atravessam a construção do currículo a partir de quem vive a escola. As narrativas configuram-se como dispositivo metodológico consistente, na medida em que possibilitam compreender e registrar a historicidade das experiências e dos sentidos produzidos diante das políticas curriculares. Ao fazê-lo, tornam visíveis as disputas, as assimetrias e as intencionalidades que atravessam sua formulação e implementação, deslocando o currículo do plano abstrato das prescrições para o terreno concreto das práticas e das interpretações.

1.1.2 O Pesquisador e a Pesquisa

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

*Ainda assim, acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Caetano Veloso*

Caso o tempo pudesse voltar e eu tivesse a oportunidade de escrever novamente a minha história, certamente, nada mudaria, visto que como na letra de Caetano Veloso, na composição da música “Oração ao Tempo”, somos todos um compositor do nosso destino. É assim que volto ao dia de seis de fevereiro de mil novecentos e noventa e um, realizando a minha matrícula no curso de licenciatura em Matemática na Unesp, Campus de Presidente Prudente, cidade do interior do estado de São Paulo.

Era o início de um sonho pessoal em ser professor de Matemática e uma promessa de esperança de um futuro melhor para mim e, conseqüentemente, para meus pais. Filho mais novo de uma família humilde com cinco irmãos e algo em comum: todos com uma história de vida similar por iniciar o trabalho aos onze anos. Eu sendo o mais novo, ainda consegui chegar aos quatorze anos e concluir o Ensino Fundamental somente estudando.

O ingresso no curso de Matemática foi meu primeiro grande desafio formativo e, ao mesmo tempo, como uma reflexão permanente sobre a docência e currículo. As lacunas oriundas da Educação Básica, especialmente em conteúdos estruturantes da área, como os logaritmos, impuseram dificuldades concretas para acompanhar o andamento do curso. Tal condição exigiu um investimento extra de tempo e esforço, e muitos finais de semana dedicados ao estudo, na tentativa de superar os obstáculos impostos por uma formação anterior fragmentada.

Assim, com esse olhar na minha infância e tendo iniciado meus estudos somente aos sete anos de idade, no início dos anos 1980 no antigo ensino de 1º Grau, que era instituído pela Lei n. 5.792/1971, que unificou o antigo Primário (1ª a 4ª

série) e o Ginásio (5ª a 8ª série), na qual essa estrutura passou a ser chamada de “Ensino Fundamental e Ensino Médio” somente com a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), considerando que nessa época somente nos grandes centros urbanos era oferecido a pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, assim possibilitou que tivesse uma infância curtindo as brincadeiras com todo o tempo livre. Assim, fui ser alfabetizado somente após meus sete anos e viver melhor a infância com mais tempo e mais brincadeiras.

O ritmo era bem diferente, um tempo mais simples, sem celular, sem internet e sem todas as tecnologias que fazem parte da vida das crianças de hoje, na qual tudo é muito baseado na dependência da tecnologia, dos aplicativos e de um mundo completamente acelerado. Tive meu tempo de brincar nas ruas, nos riachos e das brincadeiras mais diversas que envolviam estar com outras crianças, como soltar pipa e brincar de esconde-esconde entre outras tantas brincadeiras que nem mais ouvimos as pessoas citarem, e não podia esquecer principalmente nas conversas na calçada de fim de tarde, com uma comunicação aberta, olhando nos olhos e não nas telas como é hoje com tanta pressa ou tantas mensagens te cobrando o tempo todo, o tempo parecia que demorava passar, e o relógio não mandava tanto, e as mensagens não cobravam respostas imediatas.

Mudanças essas que com o passar do tempo foram alterando sua estrutura e a idade que as crianças iniciam seus estudos cada vez mais cedo, tudo mais acelerado esse início, a alfabetização mais cedo parecia que era a solução para esse novo ritmo de vida e mudanças sociais que estavam aos poucos mudando o modo de viver.

Com todos meus estudos da Educação Básica concluídos em instituições públicas, concluí a etapa do Ensino Médio com muita luta e persistência para não desistir, pois conciliar ensino noturno com o trabalho era com certeza um dos causadores da evasão escolar, o que não é muito diferente da maioria dos meus amigos oriundos da periferia em minha cidade.

Sempre conciliei estudo e trabalho, foi dessa maneira o percurso da minha graduação e da minha formação continuada e, até mesmo, agora no meu processo formativo do doutorado.

No curso de licenciatura em Matemática da Unesp no início dos anos 1990, experienciando um país recém saído de um período sombrio - o regime militar -, estava encantado em poder participar do movimento estudantil no Diretório

Acadêmico 3 de Maio da universidade e das discussões que envolviam as demandas dos estudantes na época - moradia estudantil, restaurante universitário, auxílio financeiro, por exemplo, caso raro, geralmente o movimento estudantil era ocupado por alunos dos cursos de humanas, porém sem saber, gostava de me ocupar em reuniões, assembleias e definir ações em luta junto com os alunos, além de um caráter solidário às dificuldades que muito passavam para se manterem em uma universidade, já que os apoios eram muitos restritos e na maioria dos cursos a duração era de quatro ou cinco anos.

Considerando ainda que no início dos anos 1990 os cursos superiores de curta duração (3 anos) eram muito poucos no Brasil e, na sua maioria, da área de tecnologia, e concentrados, principalmente, em grandes cidades como São Paulo. Todavia, já no final da década de 1990 e início dos anos 2000, impulsionada por mudanças na legislação educacional e por políticas de expansão do Ensino Superior e para atender as “demandas” no mundo do trabalho, avançaram por todo o país o oferecimento de cursos superiores tecnológicos, principalmente nas faculdades privadas e, atualmente, mais fortes com os cursos de educação a distância (EAD).

Minha carreira profissional na Educação, inicia durante a graduação em Matemática, entre tantos programas de Educação no Estado de São Paulo. Na época, um projeto de Escola Padrão, implantado no início da década de 1990, no governo de Luís Antônio Fleury Filho, que somente algumas escolas do Estado de São Paulo foram contempladas com o programa, assim como é hoje com as escolas de tempo integral.

Entretanto, o destino me reservou, por meio de minhas lutas, algo diferente que me abrisse novos horizontes e novos sonhos. Foi dessa forma que, ao me formar, fui convidado pela minha professora Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira ⁴do Departamento de Educação da Unesp - Campus de Presidente Prudente, a participar de uma pesquisa, envolvendo Educação Matemática, que resultou em minha participação no VI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática realizado em

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1968), Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1983) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1992). Pós-Doutorado pela Université Paris Descartes (1995), Paris V, França (Bolsista CNPq). Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente (SP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Formação de Professores, orientando trabalhos nas temáticas: aprendizagem escolar, aprendizagem de conceitos matemáticos, ensino e aprendizagem e formação de professores.

São Leopoldo no Rio Grande do Sul no ano de 1998, que resultou em um artigo publicado na revista Nuances do Campus de Presidente Prudente da Unesp.

Meu início na educação profissional foi em 1998, após aprovação em concurso público realizado na Etec Prof. Dr. Antônio Eufrasio de Toledo em Presidente Prudente, como docente da componente de Matemática e de Física, entre outros componentes curriculares para completar jornada.

A Etec faz parte do Centro Paula Souza, que é uma autarquia vinculada ao Governo do Estado de São Paulo, responsável pela gestão das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e das Faculdades de Tecnologia (Fatecs), instituição reconhecida como uma das principais redes de educação profissional e tecnológica do país, o CPS atua na oferta de Ensino Médio Integrado à educação profissional, cursos técnicos, tecnológicos e de graduação, articulando formação geral e formação para o mundo do trabalho. As Etecs atendem estudantes do ensino médio, técnico e modalidades integradas como o AMS (Programa de Articulação da Formação Média e Superior), enquanto as Fatecs oferecem cursos superiores de tecnologia.

Nesses vinte e oito anos na Educação profissional, vivenciei mudanças curriculares, pois, além de professor, exerci atividades na gestão da unidade, como Coordenador Pedagógico, Coordenador de Cooperativa Escola, Diretor de Escola e, atualmente, atuando no Núcleo de Supervisão Escolar da região de Presidente Prudente/ Marília – Núcleo Regional, na qualidade de coordenador de projetos na Coordenadoria de Gestão Administrativa e Financeira (CGAF).

Em 1999, fui efetivado como professor de Matemática da rede pública estadual de ensino de São Paulo, na Escola Estadual “Comendador Tannel Abbud”, em Presidente Prudente, até o período da mudança dessa unidade para uma escola de ensino integral e que não era compatível como meu outro cargo no ensino profissional o que me fez mudar de unidade escolar e fui transferido para Escola Estadual “Doutor José Foz” no mesmo município. Essa mudança de unidade de ensino foi um momento pessoal muito difícil, haja vista que se tratava de 20 anos de atuação na mesma escola. Entretanto, continuo escrevendo minha história com outros alunos e novos olhares.

Como sempre tinha no horizonte em voltar a estudar para minha formação continuada no ensino de Matemática, realizei com início em 2008 uma especialização na Universidade Estadual Londrina (UEL) em Educação Matemática na área de Educação Algébrica, diálogos e aprendizagem, novamente me encontrava com o que

alimentava meus sonhos, a oportunidade de ampliar os conhecimentos no exercício da minha profissão.

Essa especialização resultou em um trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Educação Matemática, realizado em Salvador, Bahia no ano de 2010, em mais uma oportunidade de aprendizagem que faz tanta falta aos professores que atuam na Educação Básica, com todas as dificuldades que temos em participar de eventos da área para nossa formação continuada.

Assim, minha trajetória pessoal e profissional se entrelaça com a própria transformação para um mundo acelerado. Se outrora era possível vivenciar um tempo lento como descrito na minha infância, marcado pela convivência e pelas experiências presenciais, hoje atuo em uma educação tensa e pressionada por cobranças intensas de informação, tudo com muita urgência, principalmente na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), onde ainda atuo e estamos vivenciando um sistema da plataformização⁵ do ensino. É nesse diálogo entre memória e aceleração que construo minha prática educativa e olhar no novo, buscando, como propõe Rosa, promover espaços de ressonância, buscando novos significados para minha vida e estudos que me ajudem a entender e contribuir com as discussões sobre a educação profissional que atuo.

Assim, no ano de 2018, enquanto ocupava o segundo mandato de Diretor da Etec “Professor Doutor Antônio Eufrásio de Toledo”, em Presidente Prudente, recebi a visita do Diretor da Unesp de Bauru da época, professor Dr. Jair Lopes Junior, em que o Campus de Bauru detém um radar meteorológico no espaço da unidade e necessitava resolver uma questão de segurança local do radar da Unesp instalado na Etec em Presidente Prudente. Nessa oportunidade não faltou discussão sobre educação e com isso as oportunidades de voltar a estudar em fazer um mestrado, na época aleguei minha “falta de tempo” e correria de vida com os dois cargos públicos que ocupava (Diretor e Professor), mas fui incentivado pelo professor Jair, que considerando a minha experiência educacional nas duas esferas da educação pública do Estado de São Paulo, com isso quebrei uma barreira pessoal do tempo e da minha idade, era o começo de um grande sonho que estava adormecido, desde o final da

⁵ A plataformização na SEDUC-SP, intensificada a partir de 2023 sob a gestão de Renato Feder (Ex secretário da Educação do Estado do Paraná), impõe o uso obrigatório de plataformas digitais, aplicativo e materiais didáticos digitais em slides, visando centralizar o controle pedagógico e de gestão e com punição aos docentes.

minha graduação e de cada (ENEM) Encontro Nacional de Educação Matemática que eu participava.

Foi por meio desse gatilho que participei da seleção para ingresso em dois programas de pós-graduação no ano de 2018: na Unesp - Campus de Bauru - no programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do programa Interunidades da Unesp - Campi de São José do Rio Preto, de Jaboticabal e de Ilha Solteira. Aprovado nos dois programas, por questão de horários das aulas e por uma forte conexão com meus dois entrevistadores - Professora Dra. Deise e Professor Dr. Harryson -, escolhi o caminho que me levou a realizar as disciplinas na Unesp – Campus de Ilha Solteira e participar do grupo de pesquisa que na época era denominado de GEPAC - Grupo de Pesquisa em Currículo: estudos, práticas e avaliação.

Atualmente, o grupo de estudo GEPAC, em virtude da ampliação das discussões abordadas, foi reformulado com a mudança do nome para NIPAC - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo, do qual faz parte de uma rede de pesquisa - *Red de Posgrados em Educación em Latinoamérica* e com três linhas de pesquisa: Decoloniadade, Pós-Estruturalismo e Teoria Crítica.

Como incentivo do próprio grupo de pesquisa pelos seus líderes, tanto no mestrado, como no processo de doutoramento, busquei ampliar meus conhecimentos. Desse modo, tive a oportunidade de participar de diversos eventos nacionais e internacionais da minha área de pesquisa de currículo de Matemática, na qual posso destacar os Seminários sobre Currículo, Cultura e Identidade (SECCULTI) do grupo de pesquisa, Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática, Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Reunião de Antropologia da Educação, IV Congresso Latino Americano de Estudantes e Egressos de Pós-Graduação em Educação, XV Enem entre outros, em que, além de apresentar trabalhos, foi possível aprofundar meus conhecimentos que foram fundamentais para meu processo de formação e prática profissional.

Posso destacar também que, com o doutoramento, foi oportunizado a participação no GT 03 - Grupo de Trabalho 03 de Currículo e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Participar desse espaço de discussões, envolvendo o tema de currículo e de Educação Matemática, propicia grande aprendizado e aprofundamento nos estudos com pesquisadores da área de

diversas universidades. Nesse sentido, as experiências e as vivências vão se somando ao meu processo de formação. Como assevera Ubiratan D'Ambrosio, a aprendizagem é a capacidade de aprender e compreender e de enfrentar criticamente novas situações.

O professor deve conhecer a sociedade em que atua e ter uma visão crítica dos seus problemas maiores, bem como de seu ambiente natural e cultural, e da sua inserção numa realidade cósmica. O professor deve estar livre de preconceitos e predileções. Só sendo livre poderá permitir que os outros sejam livres (D'Ambrosio, 2016, p. 129).

Minha história profissional no Centro Paula Souza, vivenciando as mudanças curriculares implementadas no Centro Paula Souza (CPS) nas Etecs do Estado de São Paulo, desde o ano de 2004 e a participação no grupo de pesquisas NIPAC, foram fundamentais para continuar aprofundando meus estudos sobre reformas curriculares no ensino profissional com o olhar no currículo de matemática realizados no mestrado.

Muitas mudanças nesses últimos vinte anos, desde o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT), primeiro governo Lula, com o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu o retorno do Ensino Médio Integrado ao Técnico até a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, após o golpe contra a Presidente Dilma, no governo de Michel Temer com a implantação da reforma do Ensino Médio, o que possibilitou diversos arranjos curriculares de forma integrada ao Ensino Médio e técnico nas escolas técnicas do Centro Paula Souza, que abriu espaço para novos currículos que foram implantados pelo CPS, completando a carga horária com a parte profissional.

Com a mudança na legislação em 2004, acompanhei a implantação do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) no Centro Paula Souza, estruturado em período integral e orientado por uma proposta de formação articulada entre a Base Nacional Comum (BNCC) e a educação profissional. Ao longo dos anos, o ETIM consolidou-se como um modelo de excelência no estado de São Paulo em educação integral, destacando-se pelos resultados expressivos no ENEM, inclusão dos alunos em universidades públicas e por promover uma formação mais sólida aliada ao desenvolvimento técnico dos estudantes para o mercado de trabalho.

Entretanto, com a Reforma do Ensino Médio em 2017, esse modelo passou a ser gradativamente substituído pelo M-Tec nas Etecs, organizado em período único. Essa mudança trouxe como característica principal a ampliação do número de vagas no Centro Paula Souza e o discurso era que os alunos poderiam ter um período para

trabalhar, mas também implicou na redução da carga horária destinada aos componentes da BNCC e exclusão de componentes curriculares.

Assim, meu olhar continua baseado na minha vivência no ensino profissional, alinhado ao processo do doutoramento que com as leituras e com as discussões realizadas no grupo de pesquisa do NIPAC e, principalmente, com o contato das leituras de Hartmut Rosa no contexto da aceleração social, volto novamente ao olhar sobre as implantações curriculares no ensino profissional do Centro Paula Souza (CPS), em particular no recorte específico do AMS, no qual o aluno, em cinco anos, faz o Ensino Médio, o Ensino Técnico e o Superior, um “combo de formação”, que nesta tese vamos buscar as evidências dos imperativos sistêmicos da lógica instrumental e se essa formação está somente atendendo aos interesses do mercado e da aceleração da sociedade. Como Citelli (2017) evidência, apontando

Que a educação formal, ocorre, ainda, nos limites das referidas novas racionalidades, e entendê-las pode ser, inclusive, um modo de colocá-lo a contrapelo, em movimento cíclico. É curioso observar, por exemplo, como o problema da aceleração social do tempo ganha tradução nos mecanismos educativos através de algo que vimos chamando de apelos de classes ansiosas. Entenda-se, na expressão metafórica, a presença de grupos sociais que dão seguimento a uma demanda por aprendizagem antecipatória e acelerada: aquisição precoce de línguas estrangeiras, especialmente do inglês, ter experiências internacionais com os filhos trajando fraldas, promover a concentração de ofertas das mais variadas modalidades de ensino, exigir cumprimento de programas escolares concentrados e acompanhados de ofertas e grandes números de disciplinas etc. A ansiedade não é, porém fenômeno apenas psicológico, mas se insere na compreensão de classe e grupos sociais em que está em jogo melhor preparação dos seus filhos para enfrentar uma realidade altamente competitiva – nesse segmento particular o que reduz é, certamente, postos de políticas e de tomada de decisões (Citelli, 2017, p. 25)

Logo, analisar a configuração do currículo do AMS, considerando as vozes de gestores, coordenadores, professores, alunas e alunos e, especificamente, com um olhar no currículo de Matemática é o eixo orientador desse trabalho.

1.2 A Pesquisa

Tudo passa tão rápido que perdemos o contato com a vida.

Hartmut Rosa

1.2.1 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se por dar continuidade às investigações desenvolvidas no mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, que se dedicaram a analisar as mudanças curriculares no Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza (ETEC), no Estado de São Paulo.

No doutorado, a mesma preocupação é mantida, porém, aprofundada e deslocada para uma análise mais próxima da política curricular do próprio Centro Paula Souza. Em vez de examinar o movimento reformista em termos mais gerais, o estudo toma como objeto um programa específico, o Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS), criado em 2018 em parceria entre ETEC e FATEC. Ao focalizar esse arranjo curricular, fundamentado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, busca-se compreender não apenas seus pressupostos normativos, mas sobretudo sua operacionalização concreta.

Diante desse cenário, a pesquisa volta-se para a maneira como essa política curricular é apropriada, interpretada e vivenciada pelos participantes diretamente envolvidos em sua implementação. Ao privilegiar a perspectiva de gestores, de docentes e de estudantes, o estudo procura analisar como as diretrizes formuladas no plano institucional se traduzem em práticas, em reorganizações do tempo e do conhecimento, bem como em tensionamentos cotidianos no interior da escola. Trata-se, portanto de compreender a política curricular não apenas como texto normativo, mas como processo em ação, atravessado por disputas, por negociações e por sentidos produzidos no contexto da prática.

Na pesquisa, arranjo curricular pode ser conceituado como a configuração histórica e institucional, por meio da qual uma política curricular se materializa em determinada organização do tempo, dos saberes, das certificações e das trajetórias formativas. Trata-se da arquitetura concreta que articula conhecimentos, práticas pedagógicas, dispositivos normativos e finalidades educacionais, produzindo uma forma específica de escolarização.

Enquanto categoria analítica, o arranjo curricular permite deslocar o foco do currículo como texto prescrito para o currículo como estrutura organizada de relações. Ele evidencia que a seleção e a distribuição dos conhecimentos, a organização dos percursos formativos, as parcerias institucionais e os critérios de progressão e certificação não são decisões meramente técnicas, mas expressões de escolhas políticas que configuram determinado projeto de formação humana.

Assim, o arranjo curricular não se limita à matriz de disciplinas ou à carga horária estabelecida; ele compreende a lógica que orienta a articulação entre etapas de ensino, a hierarquização de saberes, a gestão do tempo escolar e as formas de inserção social e profissional previstas para os estudantes. Analisá-lo implica investigar como esses elementos se combinam para produzir efeitos formativos concretos, revelando disputas e intencionalidades que atravessam sua constituição.

1.2.2 Problema, hipótese, tese e objetivos

A presente pesquisa insere-se no campo das políticas curriculares da Educação Profissional, tomando como objeto o Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS), implementado no âmbito do Centro Paula Souza a partir de 2018, em consonância com as diretrizes da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Trata-se de um arranjo curricular que propõe a integração entre Ensino Médio, formação técnica e continuidade no ensino superior tecnológico, reorganizando tempos, certificações e percursos formativos.

Entretanto, a implementação desse programa suscita uma questão central: Em que medida a aceleração social, tal como conceituada por Hartmut Rosa, estrutura o currículo do Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) do Centro Paula Souza, com especial impacto no currículo de Matemática, e quais são as consequências dessa estruturação para a formação dos estudantes?

O problema de pesquisa emerge, portanto, da tensão entre a formulação centralizada de uma política curricular e sua realização no cotidiano escolar. A investigação interroga não apenas a estrutura formal do AMS, mas as dinâmicas institucionais, as reorganizações do tempo e do conhecimento e as experiências de docentes, de gestores e de estudantes diante desse novo arranjo.

A hipótese que orienta o estudo é a de que a configuração curricular do AMS, ao articular etapas formativas em um percurso abreviado e intensificado, expressa

uma lógica de aceleração alinhada às demandas do mercado de trabalho, o que tende a produzir tensões na formação geral dos estudantes e, particularmente, na formação matemática. Supõe-se que tal lógica, ao priorizar a eficiência e a certificação em menor tempo, pode comprometer a profundidade do trabalho com determinados conhecimentos e intensificar a pressão sobre o tempo pedagógico.

Sustenta-se, como tese a ser defendida, que o AMS constitui um arranjo curricular atravessado por uma racionalidade de aceleração que reconfigura o lugar do conhecimento escolar, reorganiza o tempo formativo e redefine as finalidades da educação profissional. Essa racionalidade não se manifesta apenas na estrutura formal do Programa, mas nas experiências relatadas pelos participantes que o vivenciam, revelando disputas em torno do que deve ser ensinado, do ritmo em que deve ser ensinado e das finalidades que orientam tal ensino.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar, à luz da Teoria da Aceleração Social, como se configura o currículo do AMS do Centro Paula Souza, considerando sua estrutura normativa e sua operacionalização nas unidades escolares. De modo mais específico, busca-se:

- a) Descrever a organização institucional do Centro Paula Souza no contexto do Programa de Articulação da Formação Profissional Média e Superior (AMS) e sua relação com o currículo de Matemática;
- b) Compreender os principais marcos das reformas curriculares da Educação Profissional do Estado de São Paulo, especialmente aquelas implementadas no CPS;
- c) Examinar como a articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio se relaciona com uma tendência de formação orientada pela antecipação do ingresso no mercado de trabalho.

Ao privilegiar a escuta de docentes, de gestores e de estudantes, a pesquisa se situa no campo de compreensão de política curricular não como prescrição institucional, mas como processo em ação, atravessado por disputas, negociações e sentidos produzidos no interior da escola. Trata-se, assim, de pensar arranjo curricular do AMS como expressão de um projeto formativo situado historicamente, cujos efeitos se tornam visíveis quando observados a partir da experiência concreta daqueles que o vivem.

ação comunicativa para tomada de decisões coletivas. A ausência desses espaços não é acidente, mas consequência estrutural da aceleração, que também corrói os tempos de planejamento coletivo e formação continuada.

Um dos achados mais significativos desta pesquisa foi constatar que muitos participantes envolvidos no AMS, inclusive aqueles que identificam seus problemas, já internalizaram a lógica da aceleração como natural e desejável. Alunos de 14 anos calculam com precisão os "anos ganhos" e as "vantagens competitivas" de se formar mais cedo; coordenadores apresentam o "encurtamento" como "aproveitamento"; famílias que pagavam escola particular buscam no AMS os "benefícios da rede pública" com o ritmo da iniciativa privada. Essa naturalização é, nos termos de Rosa (2019), a expressão mais profunda da dominação pela aceleração: quando o tempo acelerado deixa de ser percebido como coerção e passa a ser desejado como liberdade. Essa naturalização da aceleração tona-se um obstáculo à emancipação.

5.3 Considerações Finais

Ao participar do XXIII EBRAPEM, realizado em São Paulo em 2019, e assistir à palestra do Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrosio, fui atravessado por reflexões que me conduziram a uma problematização mais ampla ainda, sobre o tempo e sobre a vida. Em uma de suas falas, o professor mencionou seu próprio tempo de vida e a possibilidade de aquela ser uma de suas últimas participações em um congresso de Educação Matemática.

Essa experiência vivida e aqui narrada remete diretamente às reflexões de Hartmut Rosa sobre a relação moderna com o tempo, na qual acelerar a vida é também uma resposta moderna à finitude da existência. Para o autor, vimos neste trabalho o quanto a sociedade contemporânea é estruturada por um regime de aceleração social, no qual o sistema capitalista, para garantir sua própria sobrevivência, necessita de crescimento contínuo, consumismo e inovação permanente, apenas para reproduzir a estrutura social e manter o *status quo* e o espaço escolar que, cada vez mais, é invadido pela lógica da aceleração, pelas empresas para atender a demanda do mercado. Um espaço que deveria atender a lógica da experiência e o tempo de formação humana e integral do aluno, para que ninguém fosse excluído, conforme nos remete D'Ambrosio em uma sociedade em transição:

Talvez a discussão maior que deveria estar em **todas as reflexões sobre educação**, seja o processo de **exclusão** que dela resulta. O processo, por muitos chamado aculturação, que no seu sentido amplo domina a educação, é muitas vezes conduzido **com uma ingênua** boa intenção. (D' Ambrosio, 2016, p. 140, grifo nosso)

Nesse contexto, instala-se a crença de que é preciso “fazer mais em menos tempo”, como se a aceleração pudesse ampliar indefinidamente as possibilidades de viver e ter sempre sucesso.

Entretanto, a aceleração na vida não elimina a nossa finitude da vida, aceleramos como se isso fosse o remédio para nossa relação existencial da morte, numa vez que o aumento no nosso ritmo e do número de experiências possíveis com um ritmo de vida mais acelerado vai sempre conviver com a impossibilidade de realizá-las, frente às exigências da rapidez, desempenho e disponibilidade contínua impostas pela sociedade acelerada, ou seja, nem todos conseguirão acompanhar esse ritmo, muitos estão e vão adoecer.

Com os olhares da educação e nas vozes dos atores que fazem o AMS realmente estar sendo tão discutido no contexto da verticalização do ensino, a questão do tempo foi a chave principal na busca de evidências que nos mostrasse como a aceleração social se desenvolvem nos processos e nos valores sociais, como o currículo é atravessado nessa lógica temporal, como isso foi o ponto forte para uma formação acelerada e até no próprio contexto da propaganda veiculada para anunciar nos vestibulinhos das Etecs ou na fala do coordenador do Ensino Médio e Técnico, o quanto é importante para a vida competitiva terminar uma faculdade com um tempo menor, ou seja, a educação em muitas esferas virou um *fast food*, caracterizada pela rapidez e com a promessa que um “combo de formação” vai deixar você sempre na frente.

As dimensões da aceleração social propostas por Hartmut Rosa (aceleração técnica, aceleração da mudança social e aceleração do ritmo de vida) articuladas com os motores econômico e social, permitiram compreender os processos de aceleração evidenciados nas mônadas analisadas nesta pesquisa. A eficiência normativa, não foi acompanhada das condições estruturais e pedagógicas, a intensificação do trabalho docente para cumprir os objetos de conhecimento descritos com a compreensão do tempo pedagógico, as mudanças constante e reconfiguração de currículos nos arranjos curriculares no estado e no país, tudo isso mostra como a aceleração social reforça alimentada pelo motor econômico do mercado a imposição cultural o quanto

ganhar tempo é fundamental para não ficar para trás e tão reforçadas nas vozes dos participantes.

Sabemos da importância da formação profissional para os alunos da classe trabalhadora, que como mesmo relatei neste trabalho, foi a vida desse pesquisador em conciliar estudo e trabalho, porém o que abordamos e verificamos nessa tese, foi que com a reforma do Ensino Médio e o arranjo curricular no AMS diminuiu o número de aulas de Matemática, além da retirada de componentes curriculares importantes na formação humana do aluno, como sociologia e filosofia.

A preocupação presente nas narrativas dos professores de Matemática e dos alunos pelos fragmentos das mônadas, no que tange a ausência de “conteúdos Matemáticos” ou na necessidade de “acelerar os conteúdos”, aprofunda ainda mais a nossa tese que o AMS é um currículo acelerado e moldado para atender o mercado de trabalho capitalista.

Não podemos de deixar enquanto educador e educador matemático crítico, não desejar aos nossos alunos que são na maioria da classe trabalhadora, uma formação pautada nos conteúdos científicos em sua totalidade, que o qualifica o aluno para a vida e não somente para o mercado de trabalho, que está em constante transformação, que esses conteúdos mais enriquecidos e bem desenvolvidos não sejam somente para os filhos da elite das “melhores escolas privadas”.

O que defendo enquanto professor de Matemática, compartilhando as “angústias” e as preocupações dos participantes dessa pesquisa, é uma formação no AMS no formato do antigo Ensino Médio Integrado (ETIM)²² e não como é a formação acelerada do AMS ou do M-tec²³, sem a exclusão de nenhum componente curricular e de número de aulas no período integral, assim como Darcy Ribeiro em seu olhar na educação defendia.

Reforçando que os resultados do ETIM no CPS sempre foram destacados no cenário nacional pela sua qualidade e que, ao concentrar em um único período além de acelerar a formação de forma fragmentada, não garante, mas aumenta a desigualdade dos alunos da rede privada. Inevitavelmente, para cumprir os objetos de

²² O ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio) é uma modalidade das Etecs (Escolas Técnicas Estaduais) do Centro Paula Souza (CPS). No Etim o aluno estuda no período integral o ensino médio e a formação técnica simultaneamente em uma única matriz curricular.

²³ O M-tec (Ensino Médio Integrado ao Técnico) o aluno estuda em meio período na Etec, da mesma forma como é o AMS, numa matriz curricular mais condensada e tendo como diferença principal do AMS a formação no ensino superior e a necessidade de realizar o vestibular.

conhecimentos de Matemática, passa a depender da aceleração das práticas pedagógicas, ou seja, só restou ao professor acelerar, enfim, acelerar o currículo.

Finalizo aqui, essas breves considerações finais, trazendo nos olhares na educação Paulo Freire e Clarice Lispector, reforçando a importância do diálogo na formação de cidadão capazes de transformar essa ordem social injusta e que o tempo não se mede, mas se vive.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W., 1903-1969. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 6. ed. revista. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2023.

ARAUJO, A. M; DEMAI, F. M. **Currículo Escolar em Laboratório: a Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora CPS, 2019.

BACKES, J. L. **O processo de internacionalização e construção de um currículo cosmopolita**: entrevista com Pacheco, J.A. Educação Temática Digital, 2020 - 22(3), 770-783.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A Infância em Berlim por volta de 1900**. In Obras Escolhidas II Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994. pp. 84-85.

_____. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei no 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Lei no 13.005 de 25 de junho de 2014 - PNE 2014/2024**. Brasília: Senado Federal, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos->

tecnicos><http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

_____. **Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.494, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007e.

_____. **Grupo de Formulação e Análises Curriculares.** Disponível em <<http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, 1999.

_____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, 2012.

CAIRES, V. G; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira.** Da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis-RJ. Editora: Vozes, 2016.

CENTRO PAULA SOUZA. **Editais de Chamamento Público nº 001/2024.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2024. Disponível em: <https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/3/2024/07/Editais-de-Chamamento-Publico-AMS-001.24.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CENTRO PAULA SOUZA. **CPS e IBM anunciam expansão do Ensino Articulado.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cps-e-ibm-anunciam-expansao-do-ensino-articulado/>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CENTRO PAULA SOUZA. **Deliberação CEETEPS nº 67. São Paulo,** [2]. Disponível em: https://dgui.cps.sp.gov.br/dgui_atos_normativos/ceeteps-67/. Acesso em: 18 fev. 2026.

CETEC, **Banco de dados do Ensino Técnico no Centro Paula Souza.** Disponível em:<<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CHAPANI, D. T; CARVALHO, L. M. O. As políticas públicas na história da formação de uma professora de Ciências: uma análise a partir dos contributos do pensamento habermasiano. **Investigações em Ensino de Ciências** – V14(3), pp. 321-339, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2018.

GONÇALVES, H. J. L.; PERALTA, D. A. Teoria da ação comunicativa: considerações sobre interdisciplinaridade na educação profissional. **Zetetiké**, Campinas-SP, v. 24. 2016, p.478-394.

GONÇALVES, H. J. L. **A Educação Profissional e o Ensino de Matemática: conjunturas para uma abordagem Interdisciplinar**. 174f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo-SP, 2012.

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. "Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!" notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 91–104, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5. n° 13. P. 91-104. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rbpab/article/view/7506>. Acesso em: 15 jan. 2026.

GUIMARÃES, Y. P. B. Q; PALANCH, W.B. L. Contribuições da teoria da inclusão do outro para a educação Matemática inclusiva. *Acta Scientiae* – **Revista de Ensino em Ciências e Matemática**. 177-198. 2023.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do agir comunicativo 2: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo. Editora: Martins Fontes, 2012b.

_____. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Trad. Paulo Rodrigues. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1996.

JANUARIO, G. Currículos como campo de pesquisa e de prática em Educação Matemática. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.27, n. 3, p. 780-782, set. 2020.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jüngen Habermas: uma abordagem reflexiva**. 173f. 2005. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2005.

MÉSZAROS I. **A Educação para além do Capital**. Trad. Iza Tavarés. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, M. C. **A Teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MÜHL, E. H. Habermas e a Educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.117, p. 1035-1050, out-dez. 2011.

_____. **Habermas e a Educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

_____. **Habermas e a Educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. 2. ed. Edição revisada e atualizada. Curitiba: Editora CRV, 2020.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Curso Livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, A. M. **A formação continuada no Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**: busca de ressignificação por meio do agir dialógico-comunicativo. 253f. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Bauru-SP, 2016.

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. São Paulo: Porto Editora, 2001.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. São Paulo: Artmed, 2003.

_____. **Organização curricular portuguesa**. São Paulo: Porto Editora, 2008.

_____. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisas**, 39(137), 383-400, 2009.

_____. **Educação, Formação e Conhecimento**. São Paulo: Porto Editora, 2014.

_____. Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996- 2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In: Pacheco, J.A., Roldão, M. do C., & Estrela, M. T. (Ed). **Estudos de currículo**. (p. 129-176), 2018.

_____. Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In: Tavares Silva, F. de C. & Xavier Filha, C. (Ed.). **Conhecimentos em disputa na base nacional curricular comum**. São Paulo: Editora Oeste, 2019. (p. 43-54).

PELISSARI, L. B. **Educação Profissional e Neodesenvolvimentismo**: políticas públicas e contradições. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco, 2019.

PERALTA, D. A. **Habermas e as professoras e professores de Matemática: vislumbrando oásis**. Curitiba-PR: Editora Appris, 2019.

PERALTA, D. A; GONÇALVES, H. J. L. **Desenvolvimento curricular em educação matemática: possibilidade de (re)politização da esfera pública por meio da ação comunicativa. Processos formativos em educação matemática: perspectivas filosóficas e pragmáticas**. Porto Alegre-RS: Editora Fi, 2018.

PERALTA, D. A; POSTINQUE, T.P. Um olhar Habermasiano sobre o Silenciamento da Formação para Avaliar nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas em Matemática. Bolema: **Boletim de Educação Matemática**, volume 34, Número:68 – 2020.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-124.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Práticas Curriculares na formação profissional: Uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. **Linhas Críticas**, 23(52). <https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.19421>, 2018.

PIRES, C. M. C. **Currículos de Matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.

ROSA, H. **Alienação e Aceleração: por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna/ Hartmut Rosa**. Trad. de Fábio Roberto Lucas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022.

_____. **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade/ Hartmut Rosa**. Trad. de Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SOARES, S. P. L.; SILVA, T. M. da; PALANCH, W. B. de L. Professores de matemática como autores do currículo: o que a teoria do agir nos revela? In: Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. **Anais...** Uberlândia (MG) Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/VIIISIPEMvs2021/380604-PROFESSORES-DE-MATEMATICA-COMO-AUTORES-DO-CURRICULO--O-QUE-A-TEORIA-DO-AGIR-COMUNICATIVO-NOS-REVELA>. Acesso em: 28 jan. 2026

SÃO PAULO. **Decreto nº 70.270**, de 22 de dezembro de 2025. Diário Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo, 22 dez. 2025. Dispõe sobre a alteração do Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2025/decreto-70270-22.12.2025.html>. Acesso em: 18 fev. 2026.

TAVEIRA, F. A. L.; CIRÍACO, K. T.; PERALTA, D. A. Narrativas Mênadas acerca de Matemática de Estudantes Professoras em um Curso de Pedagogia Parfor da Região Amazônica. Bolema: **Boletim de Educação Matemática**, v. vol. 37, n. no. 75, p. 24-48, jan. 2023.

TZIMINADIS, J. L. **Frenesi em suspensão**: em direção a um modelo crítico a partir da teoria da aceleração social de Hartmut Rosa, 2018. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

_____. Modernidade dessincronizada: a aceleração social, destemporalização e alienação: uma entrevista com Hartmut Rosa. **Estudos de Sociologia**, v. 22. N. 43, p. 365-383, 2017.

YOUNG, M. F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, dez. 2013.

ANEXO 01

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino médio integrado no programa de articulação da formação média e superior (AMS) do Centro Paula Souza: o currículo de Matemática na educação profissional a luz da teoria crítica.

Pesquisador: CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83531224.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.223.401

Apresentação do Projeto:

Segundo o documento Informações Básicas, trata-se de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo é "Analisar, a partir da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Jürgen Habermas e da Aceleração Social de Hartmut Rosa, como se configura o currículo de matemática na implantação do AMS no Centro Paula Souza".

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o documento Informações Básicas, o objetivo primário da pesquisa é "Analisar, a partir da Teoria do Agir Comunicativo (TAC) de Jürgen Habermas e da Aceleração Social de Hartmut Rosa, como se configura o currículo de matemática na implantação do AMS no Centro Paula Souza." Já como objetivos secundários, o referido documento destaca "a) Identificar sujeitos, entidades e as racionalidades discursivas veiculadas na esfera pública que direcionaram a reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; b) Caracterizar os principais pontos das reformas curriculares presentes na história da educação profissional do

Estado de São Paulo, principalmente as implementadas no CPS, relacionadas aos aspectos social, econômico e pedagógico. c) Analisar como a

educação profissional e o ensino de matemática se articulam (ou não) a uma tendência de educação secundária como promotora da aceleração

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.223.401

para o ingresso no mercado de trabalho, considerando a interface estabelecida no contexto brasileiro da Educação Profissional Técnica (EPT) com o Ensino Médio".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o documento Informações Básicas, os riscos da participação na pesquisa envolve "É possível que professores, gestores e estudantes dos cursos do AMS(Articulado Médio e Superior), participantes do universo da pesquisa,

desistam no processo de produção de dados por se sentirem constrangidos a responderem às entrevistas e rodas de conversas. A pesquisa vai

tomar todos os cuidados para reduzir estes riscos durante a execução do projeto de pesquisa." Quanto aos benefícios, destaca "A produção teórica e empírica sobre o currículo de Matemática no Ensino profissional no contexto do AMS(Articulado Médio Superior) e os

resultados do projeto de pesquisa serão divulgados através de publicações em eventos científicos e revistas da área de Educação Matemática,

Currículo e Educação Profissional para ampliar a discussão sobre a implantação e melhoria nos currículos na Educação Profissional."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Unesp, campos de Bauru. A pesquisa envolverá 30 participantes em grupos de estudos, entre gestores, professores e estudantes de ETEC e Fatec de Presidente Prudente. Não é indicado financiamento para a pesquisa e são previstos R\$760,00 de custos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequados.

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado,.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 7.223.401

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2419363.pdf	16/09/2024 22:15:47		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto Pesquisa Claudemir Monteiro.pdf	16/09/2024 22:13:43	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/09/2024 22:10:25	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Plataforma_BRASIL_ProjetoPesquisa2024ClaudemirMonteiro_Unesp_ENVIO.doc	16/09/2024 22:07:30	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoPB.pdf	16/09/2024 22:06:26	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAETECARRUDA.pdf	16/09/2024 22:04:11	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAETECAET.pdf	16/09/2024 22:03:56	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAFATECPRUDENTE.pdf	16/09/2024 22:03:37	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodecompromisso1.pdf	16/09/2024 22:03:10	CLAUDEMIR MONTEIRO LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2024

Assinado por:
Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br