REVISTA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - RECS
Vol. 16, n.1, 35ª Edição, 2026
ISSN: **2237-1648** e-mail: revistaedu@unemat.br
https://periodicos.unemat.br/index.php/recs
https://doi.org/10.30681/ecs.v16i1.14648

PROTAGONISMO, AUTORIA E COLABORAÇÃO SOB A RACIONALIDADE NORMATIVA: uma análise crítica do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)

PROTAGONISM, AUTHORSHIP, AND COLLABORATION UNDER NORMATIVE RATIONALITY: a critical analysis of Collaborative Authoring Work (CAW

ARTIGO

Leocádio Bibiano Barreto[i]
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
E-mail: *leocadio.barreto@sme.prefeitura.sp.gov.br*

RESUMO:

Este artigo analisa os deslocamentos conceituais dos princípios de protagonismo, autoria e colaboração no âmbito da política educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir da análise de documentos institucionais produzidos entre 2014 e 2025. O corpus é constituído por orientações pedagógicas, documentos curriculares e Instruções Normativas que estruturam o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa ancora-se na Análise Temática Interpretativa (ATI) articulada aos aportes da Análise do Discurso de matriz francesa e do Ciclo de Políticas, compreendendo os documentos como dispositivos discursivo-normativos que produzem sentidos, regulam práticas pedagógicas e configuram modos específicos de organização do trabalho escolar. Os resultados evidenciam um movimento progressivo de normatização das categorias analíticas que, inicialmente concebidas como dimensões formativas, processuais e emancipatórias, são gradativamente sistematizadas, objetivadas e convertidas em evidências de desempenho e validação institucional. Conclui-se que tais conceitos não são suprimidos, mas reinscritos em uma racionalidade normativa que tensiona a autonomia pedagógica, intensifica mecanismos de regulação e produz impactos diretos sobre o trabalho docente e a experiência escolar dos estudantes.
Palavras-chave: Trabalho Colaborativo de Autoria; Políticas Curriculares; Protagonismo; Autoria; Colaboração.

.

ABSTRACT:

This article analyzes the conceptual shifts in the principles of student agency, authorship, and collaboration within the educational policy of the São Paulo Municipal School System, based on an analysis of institutional documents produced between 2014 and 2025. The corpus consists of pedagogical guidelines, curriculum documents, and Normative Instructions that structure the Collaborative Work of Authorship (TCA) in the final years of elementary school. The research is grounded in Interpretive Thematic Analysis (ATI), linked to contributions from French-style Discourse Analysis and the Policy Cycle, understanding the documents as discursive-normative devices that produce meanings, regulate pedagogical practices, and shape specific modes of organizing schoolwork. The results reveal a progressive trend toward the standardization of analytical categories that, initially conceived as formative, procedural, and emancipatory dimensions, are gradually systematized, objectified, and converted into measures of performance and institutional validation. We conclude that these concepts are not suppressed but rather re-inscribed within a normative rationality that undermines pedagogical autonomy, intensifies regulatory mechanisms, and has direct impacts on teachers' work and students' school experiences.
Keywords: Collaborative Authorial Work; Curriculum Policies; Student Agency; Authorship; Collaboration.

Editor deste número:
Dr. José Luis Muller
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares contemporâneas têm sido atravessadas por um conjunto de discursos que reposicionam categorias como protagonismo, autoria e colaboração no centro das descrições pedagógicas. Longe de constituírem noções neutras ou, até mesmo, consensuais, tais categorias operam como dispositivos discursivos na produção de sentidos específicos sobre ensino, aprendizagem e sujeito, ao mesmo tempo em que regulam práticas, expectativas e formas de participação no espaço escolar.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), tais discursos se materializam na formulação e institucionalização do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), concebido como eixo estruturante do denominado Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos). Progressivamente normatizado por documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), o TCA ocupa lugar cêntrico na organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo apresentado como estratégia privilegiada para a produção de conhecimentos socialmente significativos e para a promoção de práticas investigativas e colaborativas.

Entretanto, a ascensão do TCA como política curricular suscita problematizações de ordem teórica e política. Ao mesmo tempo em que o discurso oficial mobiliza a valorização da autoria e do protagonismo, observa-se a prescrição de modos específicos de colaboração, de tempos, de produtos e de percursos formativos, tensionando a própria noção de autoria no interior de um currículo fortemente regulado. Tal contradição revela disputas de sentido em torno do que se entende por participação, autonomia e produção de conhecimento no espaço escolar.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), problematizando seus fundamentos teóricos e normativos, além de examinar as tensões entre o discurso curricular oficial e as possibilidades concretas de práticas autorais e colaborativas no cotidiano das escolas públicas. O enquadramento teórico e metodológica do estudo fundamenta-se na articulação complementar de três matrizes analíticas: o Ciclo de Políticas, na formulação de Ball e Mainardes (2018); a Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, fundamentada em Pêcheux (2016) e Orlandi (2016); e a Análise Temática Interpretativa (ATI), sistematizada por Braun, Clarke e Gray (2019).

A articulação dessas vertentes justifica-se por seus papéis operacionais na investigação. O Ciclo de Políticas oferece a lente macro analítica para compreender a produção dos textos oficiais como espaço de disputas de poder e de sentidos sobre o currículo. A Análise Temática Interpretativa (ATI) provê o protocolo metodológico procedimental para a exploração, codificação e categorização do corpus documental. Por fim, a Análise do Discurso (AD) de matriz francesa fornece o rigor conceitual para interpretar como os temas identificados operam enquanto formações discursivas que produzem efeitos de verdade e normatividade sobre os sujeitos escolares

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O corpus documental produzido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo entre 2014 e 2025 expressa os diferentes momentos da política educacional articulada ao Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). Esse conjunto de textos constitui o dispositivo normativo que orienta e regula a prática pedagógica nas escolas públicas do município.

Segundo a Nota Técnica n.º 6 do Programa Mais Educação São Paulo (São Paulo, 2014a), o Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do ensino fundamental (7º, 8º e 9º). Uma etapa formativa orientada pela constituição de conhecimentos articulados à realidade social dos estudantes. As projeções curriculares comprometidas com a intervenção social encontram sua materialização no Trabalho Colaborativo de Autoria. A proposta é concebida e desenvolvida pelo estudante, sob o acompanhamento sistemático do docente orientador, que assume o papel de mediador no processo.

O Plano de Navegação do Autor: caderno do aluno (São Paulo, 2014b) requer o Ciclo Autoral configurando-se como um ambiente formativo favorável ao desenvolvimento de competências reflexivas. Visa capacitar o estudante a mobilizar saberes escolares e experiências vitais para a elaboração de projetos que promovam a melhoria da realidade

territorial e global. Práticas educativas que estimulem a autoria, o pensamento crítico e o engajamento cívico.

O Plano de Navegação do Autor: caderno do professor (São Paulo, 2014c) atesta a abordagem anterior (São Paulo, 2014b), enfatizando a centralidade das atividades pedagógicas por projetos curriculares como a estrutura desta fase. A orientação é direcionada para uma atuação sistemática e comprometida com a intervenção social, exigindo a superação de abordagens de natureza tecnicista. Adoção de práticas educativas contextualizadas, transformadoras e engajadoras como instrumento de transformação da realidade.

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a) reafirma a centralidade do Trabalho Colaborativo de Autoria como proposta de ampliação e qualificação dos saberes, possibilitando interpretar a realidade, explicitar suas contradições e propor caminhos para superação. O desenvolvimento das capacidades de busca, análise, argumentação e sistematização são descritas como fundamento para a construção de sujeitos críticos, autônomos e com potencial de intervir na sociedade. Uma prática de ação protagonista, investigativa e interdisciplinar comprometida com a formação cidadã.

A Instrução Normativa SME n.º 46 (São Paulo, 2019b) reforça que o Trabalho Colaborativo de Autoria deve orientar-se por três princípios formativos essenciais, são eles: (I) a reflexão do estudante sobre si, em interlocução com o outro e com a comunidade; (II) a construção de projetos vitais como prática de autoria e afirmação subjetiva; e (III) a aplicação concreta de competências desenvolvidas ao longo dos ciclos, de modo a favorecer a intervenção crítica na realidade. Tais orientações revelam o sentido formativo da proposta, enquanto reafirmam o papel dado a escola como espaço de produção de conhecimento, diálogo intercultural e protagonismo discente, articulando as dimensões cognitivas, sociais e éticas da aprendizagem.

A Instrução Normativa SME n.º 03 (São Paulo, 2024a) reconfigura o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental (São Paulo, 2022) e reafirma a posição cêntrica do trabalho colaborativo autoral como articulador de ações pedagógicas no âmbito do Ciclo Autoral. O documento evidencia sua função integradora, encadeando os componentes curriculares em torno de temáticas pessoais, sociais, éticas, culturais e territoriais. Adicionalmente, enfatiza a promoção da autonomia, da autoria e da criticidade dos estudantes, mobilizando-os para a participação ativa em propostas de intervenção social que se fundamentam em sua realidade contextual.

O documento Trabalho Colaborativo de Autoria (São Paulo, 2024b) é um instrumento pedagógico derivado da Instrução Normativa (São Paulo, 2024a) que reforça o compromisso com a educação escolar sob uma perspectiva de desenvolvimento integral. Reconhece que a prática colaborativa contribui, sem obstáculos, para a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, emocional, social, ética e cultural —, possibilitando o alcance de novas potencialidades. Configura-se como estratégia formativa substancial para a sistematização de percursos que promovem o desenvolvimento integral, ao articular as dimensões subjetivas e coletivas, cognitivas e afetivas, bem como os espaços escolares e comunitários.

Recentemente, a Instrução Normativa SME n.º 02 (São Paulo, 2025) alicerça o entendimento do Trabalho Colaborativo de Autoria como prática que fomenta a reflexão crítica, o protagonismo juvenil e a participação cidadã. Realça sua função de articular saberes escolares e comunitários, integrando diversas perspectivas na promoção da interdisciplinaridade, inclusão e diversidade. O documento certifica a proposta como um espaço pedagógico no qual se manifesta o amadurecimento pessoal e coletivo por meio de ações que legitimam voz, vivência e inserção social.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza documental e interpretativa. O corpus é constituído por 8 documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), produzidos entre 2014 e 2025 (ver Quadro 1).

Quadro 1: Instrumentos Normativos e Pedagógicos Analisados (2014-2025)

Ano	Documento Oficial	(SME)
2014	Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação	São Paulo (2014a)
2014	Plano de navegação do Autor: caderno do aluno	São Paulo (2014b)
2014	Plano de navegação do Autor: caderno do professor	São Paulo (2014c)
2019	Currículo da Cidade: Ensino Fundamental	São Paulo (2019a)
2019	Instrução Normativa n.º 46, de 12 de dezembro de 2019	São Paulo (2019b)
2024	Instrução Normativa n.º 03, de 19 de janeiro de 2024	São Paulo (2024a)
2024	Trabalho Colaborativo de Autoria	São Paulo (2024b)
2025	Instrução Normativa n.º 02, de 30 de janeiro de 2025	São Paulo (2025)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) e Acervo Digital (ADSME)

O enquadramento teórico-metodológica do estudo fundamenta-se na articulação complementar de três matrizes analíticas: o Ciclo de Políticas, na formulação de Ball e Mainardes (2018); a Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, fundamentada em Pêcheux (2016) e Orlandi (2016); e a Análise Temática Interpretativa (ATI), sistematizada por Braun, Clarke e Gray (2019).

A articulação dessas vertentes justifica-se por seus papéis operacionais e integrados na investigação:

(a) O Ciclo de Políticas oferece a lente macroanalítica para compreender a produção dos textos oficiais como arena de disputas de poder e de negociação de sentidos sobre o currículo;

(b) A Análise Temática Interpretativa (ATI) provê o protocolo metodológico procedimental para a exploração, codificação e categorização do corpus documental;

(c) A Análise do Discurso (AD) de matriz francesa fornece o rigor conceitual para interpretar de que modo os temas identificados operam como formações discursivas que produzem efeitos de verdade e normatividade sobre os sujeitos escolares.

Para a operacionalização dos dados empíricos, adotou-se o protocolo da ATI, estruturado em seis etapas consecutivas:

(1) Familiarização com os dados: leitura imersiva e repetida do conjunto documental, acompanhada da elaboração de notas reflexivas iniciais;

(2) Geração de códigos iniciais: codificação sistemática de excertos dos textos oficiais que remetessem às formas de prescrição e regulação do trabalho pedagógico;

(3) Busca por temas: agrupamento dos códigos em candidatos a núcleos de sentido, alinhados às três categorias centrais do estudo (protagonismo, autoria e colaboração);

(4) Revisão dos temas: checagem dos temas em relação aos extratos codificados e ao conjunto do corpus, avaliando a coerência interna e a distinção externa;

(5) Definição e nomeação dos temas: refinamento conceitual e denominação de cada tema, identificando os deslocamentos semânticos ao longo do tempo;

(6) Produção da análise: articulação dos achados empíricos aos aportes teóricos da AD e do Ciclo de Políticas.

A confiabilidade e o rigor do processo analítico foram assegurados pela triangulação teórica entre as matrizes mobilizadas e pelo rastreamento auditável dos dados, garantindo que cada unidade de registro analisada mantivesse vínculo direto com seu contexto normativo e histórico de produção. Dessa forma, a análise contribui para a problematização crítica das relações entre discurso curricular, institucionalização do TCA e práticas pedagógicas na rede pública municipal.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS TEMAS

A análise das categorias analíticas — protagonismo, autoria e colaboração — foi conduzida à luz da Análise Temática Interpretativa (ATI), compreendida neste estudo como um

procedimento analítico-discursivo voltado à identificação e interpretação de padrões de sentido em documentos institucionais. Em consonância com a Introdução e o Referencial Teórico, os documentos analisados são entendidos como dispositivos discursivos que orientam, produzem e regulam ações e posições para estudantes e docentes no interior da política curricular do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).

4.1 Protagonismo: da ação à evidência

Nos documentos inaugurais do ciclo analisado — Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (São Paulo, 2014a) e os Planos de Navegação do Autor (São Paulo, 2014b; 2014c) —, o protagonismo é concebido como a voz do estudante em ação, vinculada à participação, à escuta e à experiência pedagógica. Nesses materiais, o estudante é interpelado como sujeito ativo do processo educativo, capaz de formular problemas, tomar decisões e construir percursos próprios de investigação, com forte ênfase na dimensão formativa e processual da aprendizagem.

O Plano de Navegação do Autor: caderno do aluno (São Paulo, 2014b) reforça essa concepção ao orientar o estudante a registrar hipóteses, escolhas e reflexões ao longo do percurso investigativo, valorizando o processo mais do que o produto. Complementarmente, o caderno do professor (São Paulo, 2014c) posiciona o docente como mediador do protagonismo, responsável por criar condições pedagógicas para o estudante exercer a autonomia, sem transformar essa experiência em exigência formal.

Com a publicação do Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a), o protagonismo é consolidado como direito pedagógico e princípio ético, articulado às noções de autonomia, participação democrática e formação integral. O documento reafirma o estudante como centro do processo educativo, destacando o protagonismo enquanto elemento estruturante das práticas pedagógicas. No entanto, já se observa um movimento inicial de sistematização, na medida em que o currículo busca alinhar esse princípio a expectativas de aprendizagem e competências definidas.

Esse processo se intensifica com a Instrução Normativa n.º 46 (São Paulo, 2019b), que introduz dispositivos de organização e acompanhamento das práticas pedagógicas. Embora ainda preserve o discurso da autonomia, o protagonismo é progressivamente inserido em uma lógica de regulação administrativa, aproximando-se de mecanismos de controle e monitoramento institucional.

A inflexão mais significativa ocorre a partir da Instrução Normativa n.º 03 (São Paulo, 2024a) e do documento Trabalho Colaborativo de Autoria (São Paulo, 2024b). O protagonismo se transpõe da experiência vivida para uma relação de objetivação mensurada e documental, sobretudo no âmbito do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). O exercício do protagonismo passa a estar diretamente vinculado ao cumprimento de etapas formais, que incluem prazos, registros e critérios previamente estabelecidos, configurando o que se pode denominar protagonismo-entrega.

A Instrução Normativa n.º 02 (São Paulo, 2025) consolida ainda mais essa análise interpretativa ao reforçar o caráter obrigatório e sistematizado do TCA como culminância para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o protagonismo assume contornos de evidência institucional (Quadro 2), funcionando mais como indicador de desempenho do ciclo do que como experiência singular de aprendizagem do estudante.

Quadro 2: Trajetória do Protagonismo (2014–2025)

Ano	Documento	Concepção de Protagonismo	Ênfase Predominante	Deslocamento Conceitual	Tensão Interpretativa
2014a	Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação	Protagonismo como participação ativa e escuta do estudante	Experiência formativa e envolvimento	Protagonismo como vivência pedagógica	Baixa normatização Risco mínimo de instrumentalização
2014b	Plano de Navegação do Autor – caderno do aluno	Estudante como sujeito do processo investigativo	Processo, escolhas e reflexão	Centralidade do percurso do aluno	Autonomia preservada Protagonismo não mensurável
2014c	Plano de	Protagonismo	Mediação	Professor	Dependência da

	Navegação do Autor – caderno do professor	mediado pelo professor	pedagógica e autonomia discente	como garantidor do protagonismo	intencionalidade docente
2019a	Currículo da Cidade: Ensino Fundamental	Protagonismo como direito ético e princípio curricular	Formação integral e autonomia	Consolidação discursiva do protagonismo	Início da sistematização curricular
2019b	Instrução Normativa n.º 46	Protagonismo regulado por diretrizes institucionais	Organização e acompanhamento	Inserção em lógica administrativa	Tensão entre autonomia e controle
2024a	Instrução Normativa n.º 03	Protagonismo como evidência formal no TCA	Cumprimento de etapas e registros	Protagonismo objetivado	Risco de redução a tarefas prescritas
2024b	Trabalho Colaborativo de Autoria	Protagonismo articulado à entrega de *produto final*	Sistematização e padronização	Centralidade do produto	Esvaziamento do processo formativo
2025	Instrução Normativa n.º 02	Protagonismo como indicador institucional	Validação do percurso escolar	Consolidação do protagonismo-evidência	Protagonismo como performance regulada

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 2 comprova o movimento progressivo de normatização do protagonismo estudantil. Nos documentos iniciais (São Paulo, 2014a; 2014b; 2014c), o protagonismo é compreendido como experiência vivida, fortemente ancorada na autonomia e mediação pedagógica. Em seguida, observa-se sua consolidação enquanto princípio curricular, acompanhado por um processo inicial de sistematização (São Paulo, 2019a; 2019b), nos termos propostos por Ball e Mainardes (2018). Logo, o protagonismo é reconfigurado como evidência institucional, vinculada ao cumprimento de protocolos, registros e produtos finais (São Paulo, 2024a; 2024b; 2025).

Essa trajetória revela uma tensão estrutural entre o protagonismo enquanto prática emancipatória e sua tradução normativa em indicadores de desempenho, deslocando o foco da experiência formativa para a lógica da entrega e da validação administrativa. Evidencia-se, portanto, a transição do protagonismo-vivência, presente nos documentos de orientação pedagógica (São Paulo, 2014a; 2014b; 2014c), para o protagonismo-evidência, predominante nas normativas recentes (São Paulo, 2019b; 2024a; 2025).

Em outras palavras, enquanto os instrumentos iniciais privilegiam o processo, a experimentação e a autonomia (Foucault, 2014), os mais recentes configuram o protagonismo como elemento passível de comprovação e validação, inserindo-o numa racionalidade de responsabilização e prestação de contas. Nesse cenário, o protagonismo arrisca reduzir-se à execução eficiente de tarefas prescritas, nas quais o estudante atua como protagonista de um roteiro previamente desenhado pelo sistema educacional (Pêcheux, 2016).

Tal configuração tensiona a noção de autoria e fragiliza a ideia de descoberta, ao desviar o foco da iniciativa do estudante para a conformidade com critérios normativos. Assim, o desafio pedagógico que emerge é o de sustentar o protagonismo como prática emancipatória em um contexto marcado pela crescente normatização e exigência de evidências formais.

4.2 Autoria: a dialética entre criar e cumprir

A autoria constitui o eixo conceitual mais tensionado do corpus analisado, pois se localiza na intersecção entre a formação do estudante como sujeito produtor de conhecimento e as exigências institucionais de validação do percurso escolar. A análise temática interpretativa desses documentos evidencia um deslocamento progressivo da autoria enquanto processo formativo para a autoria enquanto evidência institucional.

No Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (São Paulo, 2014a), a autoria aparece de forma ainda difusa, associada à ampliação das oportunidades educativas e à valorização do estudante como participante ativo das experiências formativas. Embora o termo não seja central, o documento sustenta uma concepção de aprendizagem

baseada na participação, experimentação e produção de sentidos (Orlandi, 2016), criando as bases para uma noção ampliada de autoria.

Essa concepção se explicita nos Planos de Navegação do Autor (São Paulo, 2014b; 2014c), nos quais a autoria é definida como processo investigativo e criativo. O estudante é interpelado como sujeito epistêmico, responsável por formular perguntas, desenvolver hipóteses e registrar reflexões ao longo do percurso. A autoria, nesse contexto, não se confunde com o produto final, mas se manifesta na trajetória de pesquisa. O docente é posicionado como mediador desse processo, incumbido de sustentar pedagogicamente a autonomia do estudante, sem reduzir a experiência autoral a uma exigência formal.

Para o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a), a autoria é incorporada como princípio formativo estruturante, articulada à produção de sentidos, autonomia intelectual e formação integral do estudante. No entanto, ao integrar a autoria às expectativas de aprendizagem e competências curriculares, o documento inaugura um movimento de sistematização, no qual o processo criativo torna-se progressivamente enquadrado por parâmetros institucionais.

Esse movimento se intensifica com a Instrução Normativa n.º 46 (São Paulo, 2019b), que introduz dispositivos para organizar e acompanhar as práticas pedagógicas. Ainda que mantenha o discurso da autoria como valor formativo, a normativa aproxima o conceito de uma lógica de regulação administrativa (Foucault, 2014), estabelecendo orientações que condicionam sua materialização ao acato de diretrizes institucionais.

A inflexão mais acentuada ocorre a partir da Instrução Normativa n.º 03 (São Paulo, 2024a) e do documento Trabalho Colaborativo de Autoria (São Paulo, 2024b). Em ambos, a autoria é reconfigurada como resultado sistematizado, diretamente vinculada ao TCA. O foco desloca-se do processo criativo para a entrega de um produto final que deve atender a critérios previamente definidos, ser registrado, apresentado e avaliado. A autoria, então, funciona como evidência formal da aprendizagem e da efetividade da política educacional, como sintetiza o Quadro 3.

Quadro 3: Evolução do Conceito de Autoria (2014–2025)

Ano	Documento	Concepção de Autoria	Ênfase Pedagógica	Deslocamento Conceitual	Tensão Produzida
2014a	Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação	Autoria implícita como participação ativa do estudante	Vivência formativa e ampliação de repertórios	Base experiencial da autoria	Autoria ainda não sistematizada
2014b	Plano de Navegação do Autor – caderno do aluno	Autoria como processo investigativo	Criação, escolha e reflexão	Centralidade do percurso do aluno	Processo não mensurável institucionalmente
2014c	Plano de Navegação do Autor – caderno do professor	Autoria mediada pedagogicamente	Mediação docente e autonomia discente	Professor como garantidor da autoria	Dependência da intencionalidade pedagógica
2019a	Currículo da Cidade: Ensino Fundamental	Autoria como princípio formativo	Produção de sentidos e formação integral	Consolidação discursiva da autoria	Início da padronização curricular
2019b	Instrução Normativa n.º 46	Autoria com regulação institucional	Organização e acompanhamento	Inserção na lógica administrativa	Tensão entre criação e controle
2024a	Instrução Normativa n.º 03	Autoria vinculada ao TCA	Cumprimento de etapas formais	Autoria objetivada	Redução do processo à entrega
2024b	Trabalho Colaborativo de Autoria	Autoria como produto final	Sistematização e padronização	Centralidade do resultado	Esvaziamento da dimensão criativa
2025	Instrução Normativa n.º 02	Autoria como responsabilidade institucional	Validação do ciclo escolar	Consolidação da autoria-produto	Autoria como performance regulada

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 3 elucida uma trajetória de progressiva normatização da autoria, que se desloca de uma concepção epistêmica e processual, centrada na criação e investigação do estudante (São Paulo, 2014b), para uma concepção institucional e performativa, orientada à sistematização, registro e entrega de produto final (São Paulo, 2024a; 2025).

Essa mudança não elimina a dimensão formativa da autoria, mas a reinscreve em uma lógica de responsabilização, na qual a autoria opera, simultaneamente, como prática pedagógica e indicador de qualidade da política educacional (Ball; Mainardes, 2018). O conceito torna-se um campo de disputa entre a liberdade criativa do estudante e as exigências normativas da rede, tensionando o trabalho docente e redefinindo os sentidos da aprendizagem autoral (Orlandi, 2016; Pêcheux, 2016).

Tal deslocamento se consolida ainda mais com a Instrução Normativa n.º 02 (São Paulo, 2025), pela qual a autoria assume contornos explícitos de responsabilidade institucional. A escola torna-se responsável por garantir que todos os estudantes do ciclo produzam trabalhos autorais que possam ser validados como culminância. A autoria deixa de ser exclusivamente uma atitude epistêmica do estudante e integra um sistema de responsabilização que envolve docentes, gestores e a própria rede de ensino.

Nos documentos mais recentes (São Paulo, 2024a; 2025), o termo autoria funciona como marca simbólica da rede pública paulistana, associada à inovação e excelência pedagógica. Contudo, essa valorização discursiva é acompanhada por um aumento das exigências de rigor técnico, formal e administrativo, afastando o centro da autoria da criação para a conformidade (Pêcheux, 2016). Sugere-se aqui que a autoria se transforme progressivamente em projeções que a escola deve entregar à sociedade como evidência de qualidade e legitimidade do percurso escolar.

Nesse contexto, o docente assume um papel central e profundamente tensionado. Torna-se o mediador entre a criatividade do estudante e os padrões normativos definidos pela Secretaria Municipal de Educação, cabendo-lhe equilibrar a abertura ao imprevisível do processo criativo com a demanda de cumprir prazos, formatos e critérios institucionais. Nesse panorama, a autoria configura-se como um campo de disputa entre formação e cumprimento, no qual o desafio pedagógico reside em preservar o sentido emancipatório da criação em um cenário marcado pela crescente normatização (Foucault, 2014).

4.3 Colaboração: do coletivo ao interdisciplinar

O conceito de colaboração sofre um deslocamento progressivo considerável, passando de uma prática pedagógica centrada na interação entre estudantes para uma exigência estruturante da organização do trabalho docente e da política curricular. Esse movimento, segundo Ball e Mainardes (2018), revela tensões entre discurso pedagógico, interdisciplinaridade e condições institucionais que regulam sua implementação.

No Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação (São Paulo, 2014a), a colaboração aparece associada à ampliação de tempo e espaço educativo, incentivando o trabalho coletivo, a convivência e a troca de experiências entre os estudantes. Trata-se, portanto, de uma colaboração de caráter formativo e relacional, que emerge da prática pedagógica cotidiana e não de uma exigência normativa explícita.

Essa concepção é aprofundada nos Planos de Navegação do Autor (São Paulo, 2014b; 2014c), nos quais a colaboração é entendida como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da autoria e do protagonismo. O trabalho em grupo é valorizado como espaço de negociação de ideias, construção coletiva de conhecimentos e aprendizagem colaborativa, com forte mediação docente, mas sem imposição formal de articulações interdisciplinares.

Com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a), a colaboração é reestabelecida e elevada à esfera de princípio pedagógico, articulada diretamente à interdisciplinaridade. O documento propõe a integração entre áreas do conhecimento como condição para a compreensão fenomenológica da realidade do estudante, consolidando discursivamente a colaboração como valor formativo. Contudo, esse assentamento ocorre sem alterações estruturais significativas na organização do trabalho docente.

A Instrução Normativa n.º 46 (São Paulo, 2019b) inaugura um movimento de regulação administrativa da colaboração, ao estabelecer orientações para planejamento e acompanhamento da prática pedagógica. Ainda que sustente o discurso interdisciplinar, a normativa começa a traduzir a colaboração em procedimentos, prazos e registros, aproximando-a de uma lógica de controle institucional (Pêcheux, 2016).

O ponto de inflexão mais evidente ocorre a partir da Instrução Normativa n.º 03 (São Paulo, 2024a) e do documento Trabalho Colaborativo de Autoria (São Paulo, 2024b). Nesses documentos, a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento torna-se exigência normativa (Quadro 4), especialmente no âmbito do TCA. A interdisciplinaridade deixa de ser apenas orientação pedagógica e passa a operar como requisito formal para a validação dos trabalhos dos estudantes.

Quadro 4: Desenvolvimento do Conceito de Colaboração (2014–2025)

Ano	Documento	Concepção de Colaboração	Ênfase Predominante	Deslocamento Conceitual	Tensão Produzida
2014a	Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação	Colaboração como convivência e trabalho coletivo	Interação entre estudantes	Colaboração relacional e formativa	Baixa institucionalização
2014b	Plano de Navegação do Autor – caderno do aluno	Colaboração como aprendizagem entre pares	Troca de ideias e construção conjunta	Centralidade do grupo de alunos	Processo com pouca visível institucional
2014c	Plano de Navegação do Autor – caderno do professor	Colaboração com mediação pedagógica	Organização de grupos e mediação docente	Professor como articulador do coletivo	Dependência da intencionalidade pedagógica
2019a	Currículo da Cidade: Ensino Fundamental	Colaboração como princípio interdisciplinar	Integração de áreas do conhecimento	Consolidação discursiva da colaboração	Ausência de reorganização estrutural
2019b	Instrução Normativa n.º 46	Colaboração com regulação administrativa	Planejamento e acompanhamento	Inserção na lógica de gestão	Tensão entre colaboração e controle
2024a	Instrução Normativa n.º 03	Colaboração como exigência normativa	Articulação docente formal	Colaboração objetivada	Risco de colaboração performativa
2024b	Trabalho Colaborativo de Autoria	Colaboração interdisciplinar obrigatória	Sistematização do trabalho docente	Centralidade do professor–professor	Esvaziamento da espontaneidade pedagógica
2025	Instrução Normativa n.º 02	Colaboração como responsabilidade institucional	Validação do TCA	Consolidação da colaboração mecânica	Sobrecarga e desafio de gestão de pessoas

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 4 revela um movimento progressivo da colaboração como prática pedagógica relacional — centrada na interação entre estudantes — para a colaboração como dispositivo institucional de organização do trabalho docente. Isto é, enquanto os documentos iniciais (São Paulo, 2014a; 2014b; 2014c) valorizam o coletivo como espaço de aprendizagem e convivência, os documentos recentes (São Paulo, 2019a; 2019b; 2024a; 2025) elevam a colaboração ao plano curricular e a exigência normativa.

Esse percurso evidencia uma contradição estrutural do conceito de colaboração. O discurso oficial promove uma colaboração interdisciplinar, mas sua materialização é condicionada por uma estrutura fortemente fragmentada por disciplinas. A colaboração opera, simultaneamente, como valor pedagógico e desafio de gestão participativa, podendo se tornar performativa e esvaziada de sentido formativo (Orlandi, 2016).

É nesse ponto que as contradições normativas se tornam mais explícitas. O discurso promove a ideia de colaboração orgânica e interdisciplinar, baseada no diálogo, na integração de saberes e na construção coletiva. No entanto, a estrutura normativa impõe uma colaboração mecânica, por vezes condicionada a disciplinas preferenciais (como Matemática e Língua

Portuguesa), o que enrijece o planejamento conjunto.

A Instrução Normativa n.º 02 (São Paulo, 2025) consolida esse movimento ao reforçar o caráter obrigatório do TCA como culminância no Ciclo Autoral, reiterando a necessidade de articulação interdisciplinar. Entretanto, ao não enfrentar estruturalmente as condições de trabalho docente, a normativa intensifica a tensão entre o que se prescreve e o que é efetivamente possível realizar no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a colaboração assume um duplo movimento: conflito estrutural e interpretação crítica. Torna-se, simultaneamente, um valor pedagógico reiterado nos documentos e um desafio de resultados. Logo, docentes são convocados a colaborar em um contexto marcado por limitações institucionais que dificultam o trabalho interdisciplinar efetivo. Como resultado, a colaboração arrisca se tornar uma execução de desempenho — realizada para atender única e exclusivamente a exigências formais e registros documentais, e não como prática pedagógica genuína de integração.

Do ponto de vista interpretativo, tal deslocamento evidencia que a colaboração, ao ser normatizada sem a correspondente reorganização das condições estruturais (Foucault, 2014), tende a ter sua potencialidade formativa subtraída. O desafio que se coloca à política educacional, no entendimento de Ball e Mainardes (2018), é alinhar o discurso interdisciplinar às condições concretas de sua materialização, sob pena de esvaziar o sentido pedagógico e sobrecarregar o trabalho docente.

4.4 Síntese Conclusiva dos Três Eixos Analíticos

A presente Análise Temática Interpretativa (Braun; Clarke; Gray, 2019) do corpus documental produzido entre 2014 e 2025 evidencia um movimento convergente nos três eixos analisados — protagonismo, autoria e colaboração —, marcado por um processo de progressiva normatização das práticas pedagógicas. Tal movimento confirma a hipótese central deste estudo, segundo a qual os documentos institucionais operam como dispositivos discursivos que reconfiguram os princípios formativos em exigências institucionalizadas.

Embora cada eixo apresente trajetórias específicas, todos revelam deslocamentos semelhantes. Partem de concepções processuais, experienciais e pedagógicas e caminham em direção a configurações mensuráveis, padronizadas e orientadas por dispositivos normativos. Na perspectiva de Braun, Clarke e Gray (2019), esse processo não elimina os valores formativos mobilizados discursivamente pela política curricular, mas os reinscreve em uma racionalidade marcada pela visibilidade, controle e validação administrativa.

Protagonismo: Observa-se a passagem do protagonismo-vivência, centrado na voz, na escuta e na autonomia do estudante, para o protagonismo-evidência, no qual sua ação precisa ser registrada, comprovada e validada. O protagonismo deixa de operar exclusivamente como experiência formativa e integra a lógica de responsabilização institucional, sobretudo no contexto do TCA. Essa inflexão tensiona a noção de autonomia por afastar o foco da iniciativa do estudante para o cumprimento de roteiros previamente estabelecidos.

Autoria: O deslocamento ocorre entre a autoria-processo e a autoria-produto. Nos documentos iniciais, a autoria é compreendida como atitude epistêmica, vinculada à investigação, criação e produção de sentidos pelo estudante. Com o avanço das normativas, especialmente a partir de 2024, a autoria enraíza-se na sistematização do produto final, assumindo contornos de responsabilidade institucional. Converte-se em evidência de qualidade da política educacional, exigindo do docente uma mediação constante entre a criatividade do estudante e os padrões formais definidos pela rede.

Colaboração: Identifica-se a passagem do coletivo ao interdisciplinar normatizado. A colaboração, inicialmente concebida como interação entre estudantes e prática pedagógica relacional, é ressignificada como exigência de articulação docente e integração entre áreas do conhecimento. Embora discursivamente valorizada como colaboração orgânica, sua materialização ocorre por meio de uma estrutura de controle, produzindo uma colaboração mecânica, condicionada a pesquisas constantes, divisão disciplinar e limitações institucionais. Nesse sentido, a prática revela-se simultaneamente como valor pedagógico e desafio de gestão participativa.

A leitura integrada dos três eixos permite afirmar que a política educacional analisada não elimina os princípios formativos que sustentam o protagonismo, a autoria e a colaboração, mas os reformula sob o arquétipo de uma racionalidade normativa orientada pela visibilidade, controle e prestação de contas. Esse processo produz ambiguidades relevantes: ao mesmo

tempo em que fortalece a política pública curricular como marca institucional da rede municipal paulistana, tensiona a experiência pedagógica ao mover o centro da formação do processo para a evidência, do criar para o cumprir e do coletivo vivenciado para a interdisciplinaridade prescrita.

Conclui-se, portanto, que tais eixos operam como conceitos híbridos, atravessados por disputas entre formação, atuação e conformidade. O desafio que emerge desse cenário é o de sustentar o sentido emancipatório das práticas educativas em um contexto marcado pela intensificação normativa constante. Tal desafio recai essencialmente sobre o trabalho docente, que se torna o principal mediador entre os ideais formativos da política curricular e as exigências institucionais de sua materialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus documental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2014–2025) demonstra que a institucionalização do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) é marcada por um movimento de ressignificação discursiva no qual protagonismo, autoria e colaboração têm seus sentidos gradativamente deslocados. A leitura interpretativa orientada pela Análise Temática Interpretativa (ATI), em articulação com a Análise do Discurso de matriz francesa e com o Ciclo de Políticas, permitiu compreender que essas mudanças conceituais não constituem rupturas pontuais, mas sim um processo contínuo em que os princípios pedagógicos originais passam a operar sob a lógica da regulação e do controle institucional.

Os princípios originalmente fundamentados em abordagens formativas, processuais e emancipatórias foram progressivamente traduzidos em dispositivos normativos, administrativos e avaliativos, produzindo efeitos diretos sobre o trabalho docente e a experiência escolar. Os documentos revelam tensões estruturais entre o discurso oficial — que mobiliza categorias associadas à autonomia, à participação e à produção de sentidos — e os mecanismos de regulação curricular que delimitam prazos, etapas, produtos e responsabilidades institucionais.

A consolidação do TCA como política pública curricular, embora relevante para a sua permanência no sistema de ensino, tendeu a enquadrar a autoria em moldes prescritivos, deslocando-a de uma atitude epistêmica, investigativa e criadora para a condição de produto de culminância e evidência de desempenho. Do mesmo modo, a colaboração, inicialmente concebida como prática relacional emergente do fazer pedagógico, foi frequentemente reconfigurada como exigência metodológica formal e protocolo administrativo, arriscando-se ao esvaziamento de seu potencial crítico e transformador.

Diante desse cenário, conclui-se que a efetividade do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) enquanto prática pedagógica autenticamente emancipatória depende do tensionamento dessa racionalidade estritamente normativa. A superação da lógica do cumprimento de etapas em favor do processo formativo requer investimentos contínuos na formação docente, valorização da autonomia das unidades escolares e garantia de condições estruturais e de trabalho que favoreçam experiências autorais, colaborativas e socialmente significativas na rede pública municipal paulistana.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victória; GRAY, Debra. Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais. São Paulo: Vozes, 2019.

FOUCAULT, Michel. Aulas sobre a vontade de saber. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia. 3ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2016.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 5ª ed.,

Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2016.

SÃO PAULO. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME, 2014a. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/7104.pdf

SÃO PAULO. Plano de navegação do Autor: caderno do aluno. São Paulo: SME, 2014b.https://drive.google.com/file/d/1S0uXh23jD7BWgZinsrnzMVaFRHubzzUs/view?usp=drive_link

SÃO PAULO. Plano de navegação do Autor: caderno do professor. São Paulo: SME, 2014c.https://www.sinesp.org.br/images/5__PLANO_DE_NAVEGACAO_DO_AUTOR_PROFESSOR.pdf

SÃO PAULO. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME, 2019a. https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-lingua-portuguesa/

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa n.º 46, de 12 de dezembro de 2019b. São Paulo, SP, 2019b. https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-46-de-12-de-dezembro-de-2019/detalhe

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa n.º 03, de 19 de janeiro de 2024. São Paulo, SP, 2024a.https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-3-de-19-de-janeiro-de-2024

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Trabalho Colaborativo de Autoria. São Paulo, SP, 2024b. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/trabalho-colaborativo-de-autoria/

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa n.º 02, de 30 de janeiro de 2025. São Paulo, SP, 2025. https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2-de-30-de-janeiro-de-2025

---

i Sobre os autores**:**
Leocádio Bibiano Barreto (*https://orcid.org/0009-0000-7164-1487*)
Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de São Paulo. Atualmente trabalha como docente efetivo na Secretaria Municipal de Educação (SME) SP e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) SP. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Metodologia de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Transdisciplinar, Ensino, Formação de Professores, Projeto de Vida e Educação Matemática.

Como citar este artigo:
BARRETO, Leocádio Bibiano. Protagonismo, autoria e colaboração sob a racionalidade normativa: uma análise crítica do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA). **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 16, n. 1, p. 11-22, 35ª Edição, 2026. *https://periodicos.unemat.br/index.php/recs*.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM –SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR