

## AS POLÍTICAS CURRICULARES E A AUTONOMIA DOCENTE: DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Gabriela Fernandes Jordão  
gabriela.jordaof@gmail.com<sup>1</sup>

### Resumo

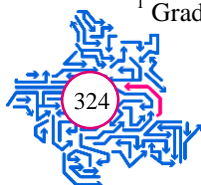
*Diante da reforma educacional pretendida com a Base Nacional Comum Curricular, este trabalho compara as concepções de autonomia docentes trazida por esse documento em relação ao Currículo do Estado de São Paulo, caracterizado pelas controvérsias e polêmicas em relação a sua elaboração e uso, principalmente no que diz respeito a ausência da participação dos professores da rede em sua formulação, que mostra que para a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo a escola foi desconsiderada como instituição capaz de produzir conhecimento e cultura, jogando nos professores da rede a culpa pelo fracasso escolar no estado, alegando que a independência construída pelas e nas escolas anteriormente a essa reforma não foi positiva para a qualidade de ensino e por isso se faz necessário o currículo prescritivo em questão, a fim de garantir aos mais de 4 milhões de estudantes da rede paulista estadual de ensino uma base comum de conhecimentos e competências a fim de melhorar a qualidade da educação paulista, o que de fato não aconteceu. Dessa forma, sob o argumento já generalizado sobre a falácia do currículo planejado de forma homogênea para a população, seja de um país ou de um estado, a Base Nacional Comum Curricular traz sinais de descentralização do currículo associada à autonomia escolar e do professor, reconhecendo os diferentes contextos e as diferenças sociais e culturais que compõem o Brasil, abrindo espaço para a mediação local, por meio das escolas e professores. Porém, veremos que apesar dos novos discursos, tal descentralização e autonomia são postas de forma ambígua e contraditória, camuflando o controle por parte das administrações públicas que ainda permanece.*

**Palavras-chave:** Currículo, autonomia, professores.

### Introdução

Esse trabalho é fruto de indagações realizadas frente ao Currículo do Estado de São Paulo, que com caráter altamente prescritivo, levou-me a pesquisar como os discursos curriculares oficiais, considerados aqui como práticas discursivas hegemônicas são aplicados na prática pelos professores, a fim de evidenciar os contextos de significação ocorridos na micro escala da sala de aula a partir da autonomia docente. Porém, devido as recentes discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e seus discursos relacionados à

<sup>1</sup> Graduanda em Geografia no Instituto de Geociências, Unicamp. Bolsista de Iniciação Científica FAPESP.



construção coletiva do documento, com base na diversidade social no intuito de levar a equidade, pautando-se em um enunciado de referencial nacional para a formulação de currículos por meio da autonomia docente e escolar, interessei-me em trabalhar nesse texto com ambos os documentos concomitantemente. Dessa forma, objetivo aqui, com base na obra *A Autonomia de Professores* de José Contreras, de 2012, comparar ambas as propostas em relação à mudança de perspectiva que apresentam sobre os professores, e entender se isso realmente desencadeou mais autonomia a eles, bem como que tipo de autonomia.

Dessa forma, inicio apresentando o contexto de desenvolvimento do currículo do Estado de São Paulo, apresentando algumas características e críticas, principalmente no que se concerne à participação e trabalho docente. Depois me atendo a apontar a concepção e institucionalização da, ainda em construção, Base Nacional Comum Curricular, formulada para servir como matriz comum aos currículos de todos os sistemas de ensino do país, assunto no qual ainda estou me familiarizando. Com isso busco confrontar os sentidos e extensão da autonomia docente que apresentam, evidenciando algumas mudanças, o que não significa serem tão díspares.

### **O Currículo do Estado de São Paulo: o professor como técnico**

O Currículo do Estado de São Paulo compõe o programa São Paulo Faz Escola, que lançado em 2008, consiste em uma nova proposta curricular didático-pedagógica elaborada e implementada pela Secretaria Estadual de Educação – a SEE-SP, para a rede estadual de ensino, abarcando os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio.

O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, organizado em documentos que constituem orientações para o trabalho dos mais de 240 mil docentes da rede estadual de ensino de São Paulo em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os quatro milhões de alunos das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas<sup>2</sup>. Para isso, o programa funciona mediante um conjunto de materiais direcionado aos professores e alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e semestre, que propõem atividades e determinam as expectativas de atuação de acordo com cada ocupação (PAES & RAMOS, 2014).

<sup>2</sup> Números retirados do próprio site da SEE-SP < <http://www.educacao.sp.gov.br> > acessado em março de 2016.

Deve-se enfatizar o contexto no qual se dá o desenvolvimento do programa São Paulo faz Escola: tal processo amparou-se no movimento de reforma do Estado, aprofundado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, e que previa, dentre outras coisas, uma estrutura mais enxuta e barata de seu aparelho de acordo com a lógica neoliberal, sob a influência de organismos internacionais como Banco Mundial. Na escala estadual, o programa foi implantado sob a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que desde 1995 está no governo paulista, e carregado de ideias e ideais neoliberais, a proposta curricular traz um discurso extremamente regulativo e burocrático (PAES & RAMOS, 2014), o que Cação (2010) caracteriza como dentro dos moldes da teoria curricular de Tyler – e que chamará de retylerização das práticas curriculares<sup>3</sup> - que tem suas bases na pedagogia tecnicista, cujos princípios são a racionalidade, a eficiência e a produtividade – o que Contreras (2012) vai ligar à lógica racionalizadora das empresas, elucidando ao taylorismo.

Convém apontar que desde o início de sua execução, o São Paulo Faz Escola e o currículo em questão tem gerado grande polêmica e descontentamento, principalmente no que se concerne aos professores, já que ao priorizar um currículo único e o controle das atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, o professor perde sua autonomia, bem como o cotidiano escolar de mais de 4 milhões de estudantes é desconsiderado - ainda que contraditoriamente, o currículo traga um posicionamento favorável à visão de pedagogia crítica<sup>4</sup>.

Além disso, existe a crítica em relação à elaboração da proposta curricular, que apesar da SEE-SP indicar no próprio documento um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo, a fim de articular conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, tal prática não existiu. De acordo com diversos autores (CAÇÃO, 2010 e 2011; PEREIRA, 2009; PAES & RAMOS, 2014; MELONI 2013) as escolas não opinaram sobre os pressupostos e a implantação da nova proposta curricular e não foram consultadas sobre suas

<sup>3</sup> Ver PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 371-398, mai./ago., 2007.

<sup>4</sup> Tal fato corrobora com Contreras (2012), ao afirmar que os mecanismos de racionalização curricular atualmente praticados buscam legitimidade em suportes teóricos a fim ter a aceitação de seus pontos de vista, que além de ser o caso da “adoção” do construtivismo nesse currículo é também o que acontece com adesão à geografia crítica no currículo de geografia. É a incorporação de terminologias mais recentes legitimando velhas concepções pedagógicas e geográficas para levar a cabo as atuais reformas, obedecendo a uma moda passageira, uma nova roupagem.

boas práticas ou sobre as condições de trabalho. De acordo com Cação (2011), docentes, estudantes e gestores foram desconsiderados. A proposta foi resultante de uma equipe composta apenas com especialistas acadêmicos. E ainda que esses sejam pesquisadores com experiência em suas áreas, não há entre eles profissionais que atuem diretamente nas salas de aula das escolas da rede estadual de ensino público paulista; em sua maioria, trabalham com o ensino superior e/ou são autores de livros didáticos (MELONI, 2013).

Como já mencionado anteriormente, como documentos de subsídio ao currículo em questão, foram lançados cadernos teóricos e procedimentais organizados pelas áreas de conhecimento disciplinares. Dentre eles estão os cadernos dos professores. São cadernos semelhantes a manuais de trabalho/ cartilhas didáticas, lançadas com o objetivo de amenizar o fracasso escolar, e que revelam a adoção de um sistema de ensino apostilado que tem sido tendência na última década, não só nas escolas particulares, mas também nas públicas, sobretudo nas redes municipais, na quais vem proliferando o sistema de ensino de grandes grupos privados também, atingindo até mesmo a educação infantil - o que tem gerado grande polêmica<sup>5</sup>.

Com aula, temas e atividades pedagógicas padronizadas tem se perdido a riqueza do ato de ensinar, e mais do que isso, como metodologia e estratégia, esses cadernos beiram a superficialidade eminente. Dessa forma, os professores passam a ser avaliados pela capacidade em repassar as informações dos tais cadernos (ROSSI, 2011), excluindo-se por completo a dimensão do “professor como intelectual”, conforme defendido por Henry Giroux<sup>6</sup> em sua obra *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, de 1997.

Além disso, guiado pela LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação, o currículo do Estado de São Paulo traz as competências como referência no compromisso de

---

<sup>5</sup> A esse respeito, desde o final da década de 2000 pesquisas já vinham apontando para o avanço dos sistemas apostilados de ensino nas redes municipais. Ver os trabalhos de ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009; ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Sistema Apostilado de Ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG, 2010. CD ROM.; BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F.; GARCIA, T. O. G. **Sistemas apostilados de ensino em redes municipais paulistas: o avanço do setor privado sobre a esfera pública**, mimeo, 17p, 2011.

<sup>6</sup> Henry Giroux é um crítico cultural estadunidense e um dos teóricos fundadores da pedagogia crítica no país. É conhecido por seu trabalho pioneiro em pedagogia pública, estudos culturais, estudos relativos à juventude, ao ensino superior e estudos sobre os meios de comunicação e teoria crítica.

articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos a fim de que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles (SÃO PAULO, 2008).

Ainda que a ideia nos seduza e nos remeta a concepção progressista de Dewey, algumas críticas são feitas a organização curricular por competências dentro do currículo analisado, dentre as quais a legitimação de uma lógica que reduz o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que a sua validade passa a ser julgada pela viabilidade e utilidade de que dispõe, o que pode resultar numa lógica reducionista do conhecimento, em que este é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas (COSTA, 2005). Ou ainda, de acordo com Lopes & Macedo (2011), que consideram as competências – decompostas em habilidades fundamentais, embora insuficientes para seu domínio – apenas como uma forma de reeditar o cerne da racionalidade tyleriana – objetivo/experiências de aprendizagem e avaliação – por meio da vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos – no nosso caso, ao Programa ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saresp, que desde 2009 tem sido elaborado com base no currículo do Estado de São Paulo e que funciona como instrumento avaliativo para os objetivos e metas do programa São Paulo Faz Escola (CAÇÃO, 2010). Ou seja, de acordo com as autoras há aí uma hibridização de sentidos, dentre eles a teoria curricular de Tyler e a de currículo por competências, que constrói atualmente políticas voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação.

Vale lembrar que o Saresp funciona também como mecanismo de concessão de bônus em dinheiro às escolas e aos professores de acordo com os resultados atingidos, fazendo com que grande peso seja colocado sobre a gestão das escolas: o currículo do Estado de São Paulo traz em seu corpo a responsabilidade da equipe gestora, em especial do professor-coordenador, em animar os professores e assegurar a sua implementação, evidenciando a racionalidade administrativa trazida para o ambiente escolar, onde a gestão é uma espécie de fiscal do governo, estimulada a gerenciar o trabalho pedagógico pela política de gratificações, que faz com que professores e gestores se tornem responsáveis pelo trabalho do outro, na medida em que o rendimento de uns interferem no bônus dos outros (ROSSI, 2011). Além disso, a comunicação e disseminação das inovações trazidas pelo currículo e seus materiais é

um fator chave para que os professores as levem adiante, cabendo à gestão de cada unidade escolar evitar os problemas de comunicação e reduzir a possibilidade de deformações pelo trabalho docente (CONTRERAS, 2012).

Não à toa, os discursos e críticas que impulsionaram a articulação e formulação do programa São Paulo Faz Escola e do então Currículo Oficial do Estado de São Paulo, alegam a incompetência das escolas e, sobretudo, dos professores frente à autonomia dada pela LDB<sup>7</sup> de 1996, tática descentralizadora que se mostrou insuficiente, motivo pelo qual surge o atual currículo, definido pela SEE-SP como ação integrada e articulada com o objetivo de organizar melhor o sistema educacional de São Paulo, visto as escolas não terem alcançado a melhoria da qualidade da educação tão almejada por todos e que lhes foi repassada pela LDB. Assim, a partir da busca por garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências passou-se a investir contra a autonomia das escolas e dos professores, ao centralizar as decisões curriculares, a proposta deixa claro o pressuposto de que a independência construída pelas e nas escolas anteriormente a essa reforma não foi positiva para a qualidade de ensino, jogando no professor o fracasso a culpa pelo fracasso escolar (CAÇÃO, 2010).

No entanto, omite-se a discussão sobre as condições de trabalho, plano de carreira, infraestrutura escolar, dentre outros temas relevantes para as políticas educacionais e curriculares contemporâneas.

Oculto-se, por exemplo, um gravíssimo problema relacionado à exploração, precarização e desmonte do trabalho docente no estado de São Paulo, visto que, de acordo com Rossi (2011), apenas metade dos professores da rede é efetivada por concurso, o que gera a desmobilização da categoria e a desqualificação da profissão, produzindo um estranhamento entre os trabalhadores, que não se reconhecem como defensores de uma condição que os qualifique, desqualificando-os como sujeitos realizadores de uma ação social ativa e histórica.

Dessa forma, entendo que o currículo em tela em conjunto com a atual conjuntura educacional do estado de São Paulo, leva ao que Contreras (2012) chama de proletarização docente, processo no qual defende que a autonomia do professor é perdida ao subtrair progressivamente uma série de qualidades que o conduz a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho. Assim, atribui à inserção da lógica racionalizadora empresarial nas escolas,

<sup>7</sup>A atual LDB, (Lei 9394/96) sancionada 1996, tem como característica que mais nos interessa nesse trabalho a autonomia dada aos órgãos estaduais, que fez diminuir a centralização do poder no MEC.

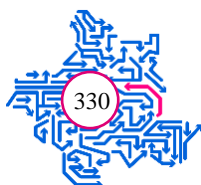
que introduz um sistema de gestão do trabalho do professor que organiza e controla seu trabalho, a transformação das suas condições de trabalho e tarefas, que passa a aproximá-lo da classe operária, ao ver seu trabalho reduzido ao desempenho de funções isoladas e rotineiras, sem compreender o significado do processo, já que tal gestão atinge também o conteúdo da prática educativa.

Ball (2002, 2004), por sua vez, se referirá a essa perda de controle sobre as decisões educativas por parte do professor, como parte da cultura da performatividade, que como resultado do neoliberalismo nas atuais reformas educacionais, pauta-se em uma forma de regulação da educação por meio de medidas de produtividade ou rendimento que servem como demonstrações de qualidade em um sistema marcado pela eficiência e eficácia, que devem ser medidas, monitoradas e comparadas. Dessa forma, o ato de ensinar e a subjetividade do professor são extremamente modificados dentro dessa visão de gestão inserida nas novas formas de controle empresarial. Sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou colectivo” (BALL, 2002, p.19).

Vemos, então, que os professores são expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber.

Desse modo, o planejamento do trabalho docente, cada vez mais escapa das mãos de professores e gestores, estes considerados “animadores”. Retira-se dos agentes educacionais o papel de educadores que são. Aprofunda-se a experiência alienada do trabalho dos docentes, uma vez que o currículo e o seu planejamento não mais lhes pertencem (CAÇÃO, 2010, p. 393).

Apple (1987 *apud* Contreras 2012, p. 40) se refere aos professores dentro dessa lógica como simples aplicador dos programas e pacotes curriculares, caracterizados como prescritivos e formulados sem a participação do docente, nos quais ocorre o processo de separação da concepção e execução, reduzindo a função docente ao cumprimento de prescrições determinadas externamente, como as anunciadas abaixo – que parece se referir exatamente ao currículo em tela, apesar de Contreras se referir a realidade vivida por ele na Espanha, país em que a obra em questão foi escrita:



A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnósticos e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer (JIMÉNES JAÉN, 1988 *apud* CONTRERAS, 2012, pp. 40-41).

Que, portanto, favorece a expropriação dos meios de produção do trabalho docente e do seu saber, desqualificando-o, situação que é resultado da crescente regulação, tecnicidade e controle de sua profissão, que leva a rotinização do seu trabalho, além de impedir a reflexão devido à pressão do tempo, facilitando o isolamento dos colegas da categoria, já que privados de tempo não discutem ou trocam experiências profissionais – o que também, com base em Contreras (2012), corrobora com a desmobilização da categoria.

### **A Base Nacional Comum Curricular: mais autonomia ao professor?**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em formulação, é, de acordo com o próprio portal criado pelo Ministério da Educação<sup>8</sup>, fruto da discussão e atendimento a determinações legais antigas, iniciada com a Constituição de 1988, seguindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em 2010 e do Plano Nacional de Educação em 2014.

Seu objetivo é, ainda de acordo com o que está descrito em seu portal, como base normativa, deixar claro os conhecimentos essenciais em cada área de conhecimento – Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas - aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica - o que a proposta traz como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” -, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio, servindo de instrumento de gestão pedagógica para orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares, em articulação com outras políticas e ações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, permitindo sua efetivação.

<sup>8</sup> Portal da BNCC < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acessado em agosto de 2016.



Para tanto, a BNCC, fundamenta-se como construção coletiva, apresentando ao longo do seu processo de formulação algumas fases, como o lançamento do portal da BNCC em julho de 2015, a apresentação de sua versão preliminar em setembro de 2015, a disponibilização à consulta pública desse documento preliminar entre setembro de 2015 e março de 2016, a apresentação da segunda versão da BNCC em maio de 2016, e a realização de seminários estaduais voltados a debater essa segunda versão do documento entre junho e agosto de 2016 – fase na qual se encontra atualmente.

E esse caráter de construção participativa é contundente ao longo dos documentos lançados e do portal. Dessa forma, destaca-se em todos eles a necessidade de participação de toda a sociedade brasileira, colocando a BNCC como resultado do trabalho coletivo de diferentes atores do contexto educacional: gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral.

Ademais, coloca-se como base para a produção da BNCC a promoção da equidade, a fim de propor-se como referência nacional para a formulação de currículos, constituindo-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino (MEC, 2016).

De acordo com Contreras (2012), temos aqui indícios de uma mudança de perspectiva sobre os professores, onde parece se reconhecer seu papel mediador e das instituições em que trabalham, dando espaços de autonomia, fator fundamental para o sucesso das novas propostas curriculares em busca da melhoria da qualidade educacional. Ou seja, admite-se de certa forma o fracasso dos modelos de inovação “de cima para baixo”, como o Currículo do Estado de São Paulo apresentado anteriormente, e passa-se a entender que as mudanças só podem se produzir “a partir de baixo”, entendendo o professor como agente ativo, reconhecido em seu espaço de autonomia profissional, autonomia essa que deve passar a ser um fator fundamental de sua identidade e prática.

Porém, apesar do cenário apresentado, repito aqui a pergunta feita por Contreras (2012) a cerca dessas novas políticas, ainda que o autor se refira ao caso espanhol: “essa mudança de perspectiva supõe realmente mais autonomia para os professores?” (p. 258).

Ainda de acordo com Contreras (2012), vê-se que essa reforma educacional baseada na descentralização de um currículo aberto e flexível faz alusão às políticas educacionais ocidentais predominantes internacionalmente a partir da década de 1990, nas quais se

reconhece, além do papel do professor e escola como mediadores, a pluralidade da sociedade, tornando responsabilidade do professor não só adaptar o currículo tornando-o seu, mas também considerar tais diversidades na concretização da proposta curricular.

Porém, é preciso entender que essa nova tendência curricular não está desligada do controle por parte das administrações públicas da fixação de um currículo nacional, ainda que simultaneamente traga uma política de descentralização curricular e uma nova definição das responsabilidades curriculares dos professores. Ou seja, concede-se autonomia, ainda que os parâmetros das políticas já estejam fixados (ROBERTSON, 1993 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 290). Contreras (2012) completa: “sua autonomia não é política, mas tão somente de gestão” (p. 290.).

### **Considerações finais: adaptam-se as políticas, mascara-se a autonomia**

Ao longo do texto mostrou-se o problema da autonomia docente, primeiramente, a partir de sua quase total negação no Currículo do Estado de São Paulo, onde separou-se concepção curricular de execução, fragmentando e mecanizando tarefas, controlando externamente o rendimento do professor e aumentando o volume de seu trabalho, justificando a inovação a partir de um bom planejamento para reduzir a possibilidade de “deformação” pelo corpo docente. Posteriormente, com os pressupostos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular, que ainda encontra-se em processo de elaboração, vemos, como afirma Macedo (2014), a construção de uma nova arquitetura de regulação, em que os sentidos hegemônicos para educação de qualidade continuam relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido, ainda que disfarçada sob a necessidade de construção a partir da participação de toda a sociedade brasileira e garantindo seu êxito a partir da sensação de maior autonomia pelos professores (CONTRERAS, 2012, p. 290). Ou como define Popkewitz (1991 *apud* CONTRERAS, 2012):

devemos encarar as mudanças políticas como transformações que geram novas formas de controle e novas redistribuições das formas de exercer o poder, de modo que o que aparentemente é uma entrega de capacidades de decisão, logo resulta ser uma nova forma de situar a relação entre aqueles que exercem o controle e aqueles que creem tê-lo conquistado. (p. 294)

No que concerne ao professor, Contreras (2012) supõe uma adoção ambígua da noção de autonomia,

já que o mesmo tempo que se propõe a implicação e a criatividade dos professores na inovação da educação, a autêntica iniciativa dessa nova maneira de entender a melhoria educativa volta a estar nas mãos de especialistas e políticos, que agora esboçam outro tipo de influência sobre as escolas e professores [...]. Se antes se tratava de introduzir produtos acabados, agora se tende a introduzir as estratégias e processos (formação nas escolas, desenvolvimento participativo, reflexão sobre a prática, etc.) que se espera que conduzam os docentes a elaborarem seus próprios produtos. Isto significa mais autonomia profissional ou uma mudança de lugar de controle: do controle dos produtos para o controle dos processos? (p. 258).

Além disso, a partir dessa política descentralizadora, pautada equivocadamente na diversidade e na busca pela equidade, existe uma maior implicação e responsabilização do professor e escolas no estabelecimento de seus planos, esquivando o Estado de responsabilidades a partir da devolução à sociedade e aos professores de espaços de decisão, mantendo o controle central sobre aspectos fundamentais do currículo e da gestão educacional (CONTRERAS, 2012), já que

a necessidade de fazer as escolas e o currículo mais sensíveis e adaptáveis aos contextos e necessidades locais [...], pode também conseguir desviar o interesse do conteúdo do currículo nacional para a sua adaptabilidade, e apresentar a desigualdade social, que pode ser observada nas desigualdades dentro do sistema escolar, como uma questão de pluralidade e diversidade social, ou como um assunto de boas e más escolas que se resolve por meio da escolha correta. (CONTRERAS, 2012, p. 274)

Ou seja, ao transformar a prática educativa e os objetivos das escolas como meios atrativos de uma instituição agora voltada para si mesma, vemos a escola semelhante a uma empresa, que define seus produtos e meios, perdendo seu sentido político, que se transforma em uma questão apenas técnica (CONTRERAS, 2012, p. 288). “É o isolamento com aparência de autonomia” (CONTRERAS, 2012, p. 287).

Dessa forma concluo que apesar da mudança na perspectiva de autonomia dos professores (e até mesmo do restante da sociedade) nos últimos anos em relação as formulações de políticas educacionais, evidenciado aqui pela comparação entre os dois currículos apresentados, parece sim haver certo consenso sobre a necessidade de reconhecer uma margem mais ampla para as decisões e atuação docente. Dessa forma, devemos entender que ao se estabelecer novos programas políticos, novos programas ideológicos também são instalados, nesse caso, pautado na autonomia dos professores e escolas. Porém, como percebemos, tal discurso mostra-nos que tal autonomia possui um caráter apenas aparente com efeitos negativos em relação à “pretendida” democratização do sistema educacional. São novos discursos, mas ainda pautados no controle da autonomia. Apenas muda-se o disfarce.

## Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. ano/vol.15, n. 002, p.3-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 25, n.89, p.1105-1126, set/dez, 2004.

CAÇÃO, Maria Izaura. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da tylerização na educação pública. **Espaço e Currículo**, v.3, n.1, pp.380-394, Março de 2010 a Setembro de 2010. Disponível em<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> acesso em 05/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais**. 3º Congresso Internacional de Educação: Educação – saberes para o século XXI, Ponta Grossa/PR, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012, 2ª edição.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elisabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – Proposta Preliminar, 2ª versão. Brasília: MEC/SEB. 2016.

MELONI, Adaliza. **Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013.

PAES, Milena Veneziano; RAMOS, Gêssica Priscila. O Programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de Gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 53-66, jul.-dez., 2014.

PEREIRA, Sandra de Castro. **A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o cotidiano escolar**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, Edição especial, 2009.

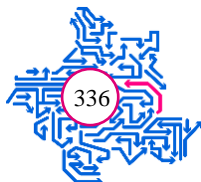
ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2011.



5º Encontro Regional de  
Ensino de Geografia

As políticas curriculares e o Ensino de Geografia  
Campinas, 20 a 22 de outubro de 2016

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo.** Coordenação geral: Maria Inês Fini; São Paulo: SEE, 2008.



ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS – SEÇÃO CAMPINAS  
ATELIÊ DE PESQUISAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

ISBN 978-85-85369-14-9