

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

Izabel Carolina Carriel Boni

**AUTONOMIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO PAULISTA:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Sorocaba

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

Izabel Carolina Carriel Boni

**AUTONOMIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO PAULISTA:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva.

Sorocaba

2023

*Dedico este trabalho aos inconformados, que não aceitam as injustiças e lutam
por uma sociedade digna para todos.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Suzana, que é meu maior exemplo de força, generosidade e compreensão, e que em todos os momentos esteve ao meu lado me encorajando a trilhar meu próprio caminho.

Ao meu pai, Luiz, que me ensinou a importância da organização, disciplina e persistência, lições que carrego comigo e tornaram esse trabalho possível.

À minha irmã, Izadora, que com toda sua graça torna a vida mais leve.

Aos irmãos que a UFSCar me deu, Bianca Bimbatti, Jhennifer Leisiane, Rafael Borba e Laura Oliveira, que carregam a revolução dentro de si, e me fazem questionar sobre cada pedaço desse planeta por meio das nossas viagens únicas.

Ao meu namorado, André N. Néder, que nunca saiu do meu lado desde que nos conhecemos, e esteve presente em cada linha desse trabalho, contribuindo imensamente com reflexões em decorrência de toda a nossa conexão.

Ao Gouvêa, que, além da orientação acadêmica, orientou minha essência, me incentivando a buscar uma sociedade justa e descansar apenas quando ela for nossa realidade.

“Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.”

Paulo Freire

RESUMO

A educação vem sendo trabalhada com a mesma lógica mercantil há anos, a qual busca a homogeneização dos educandos desconsiderando suas vontades, vivências e cultura. Por isso, foi questionado o quão autônomos os educadores conseguem ser em suas funções, para que consigam desviar desse caminho. Da mesma forma, também foi questionado o investimento do Estado em diminuir a autonomia dos educadores por meio de materiais didáticos, onde o Estado incumbe-se de produzir, fornecer e averiguar se ele está sendo aplicado. Por essa razão, foi feita uma análise do Currículo Paulista, um material que é utilizado em toda a rede estadual do Estado de São Paulo, com a finalidade de entender seus objetivos e o meio pelo qual ele pretende alcançá-los. Para isso, foi feita uma análise documental baseada no método qualitativo de pesquisa, por meio de três parâmetros baseados nas concepções freireanas de educação, que consistem no protagonismo epistemológico, a autoria do próprio material didático e a liberdade metodológica. Assim, foi possível destacar como o Currículo Paulista cumpre seu papel de manutenção da ideologia neoliberal, a qual molda o Estado de SP há anos, e visa formar sujeitos prontos para o mercado de trabalho já docilizados e conformados com as injustiças sociais.

Palavras-chave: Currículo Paulista; concepções freireanas; neoliberalismo.

ABSTRACT

Education has been working by the same mercantile logic for years, which seeks to homogenize the students, disregarding their wishes, experiences and culture. Therefore, in this work it was questioned how autonomous educators can be in their formation, so they can deviate from this path. Likewise, this work also aimed to question the State's role in educator's autonomy, reflecting about how public teaching materials can contribute to decreasing teaching autonomy, since it is the State's role to produce, provide and verify if its materials are being applied. For this reason, it was made an analysis of the Currículo Paulista, a material that is used throughout the state network of the State of São Paulo, to understand its objectives and how it intends to achieve them. For this, it was developed a documental analysis based on the qualitative research method, using three parameters based on Freire's conceptions of education: epistemological protagonism; methodological freedom and authorship of the didactic material itself. Thus, it was possible to highlight how Currículo Paulista fulfills its role of maintaining the neoliberal ideology, which has shaped the state of São Paulo for years, aiming to form people ready for the job market, already docile and resigned to social injustices.

Keywords: Currículo Paulista, Freire's conceptions, neoliberalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP- Avaliação da Aprendizagem em Processo

BIRD- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CP- Currículo Paulista

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PT- Partido dos Trabalhadores

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEDUC- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPFE- São Paulo Faz Escola

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 HISTÓRICO E DESCRIÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA	14
1.1 Histórico da política educacional do Estado de São Paulo.....	14
1.2 Processo de construção do Currículo Paulista.....	18
1.3 Descrição pedagógica do Currículo Paulista.....	21
2 AUTONOMIA DOCENTE	26
2.1 A inevitabilidade da liberdade e da ética.....	26
2.2 A importância da autonomia docente na seleção de conteúdos.....	28
2.3 A quem interessa a falta da autonomia docente?.....	29
2.4 A superação da tentativa de retirada da autonomia docente.....	32
3 METODOLOGIA	34
4 ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA	37
4.1 Protagonismo epistemológico.....	37
4.2 A autoria do próprio material didático.....	43
4.3 Liberdade metodológica.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

Eu nunca pensei em ser professora, mas a vida me tornou uma. Ao decorrer das minhas experiências que começaram durante a infância, ainda na vida escolar, comecei a me interessar pelas individualidades. Sempre me interessou a flor mais colorida, o animal com mais patas e os desenhos diferentes que as ondas deixavam na areia. Como reflexo de toda essa curiosidade, gostava de aprender descobrindo, tocando em tudo que estava ao meu alcance, desenhando em todos os papéis que encontrava e falando com o máximo de crianças possível. Mesmo agindo como uma criança comum, meus pais eram sempre chamados pela direção do colégio, pois não era esse o ideal que tinham para seus alunos.

Nunca consegui me conformar com a rotina de me interessar pelo conteúdo passado pelos professores, desenvolver as atividades com empenho e ao final do bimestre receber notas baixas devido ao meu comportamento. Quem sempre me motivou a questionar esse tipo de situação foi minha mãe, que com muita paciência comparecia a todas as reuniões convocadas, escutava as reclamações, mas no final do dia me incentivava a continuar sendo eu mesma.

Ao longo dos anos a cena se repetiu, mas já moldada pelos vários anos escolares e o modelo tradicional de ensino, aprendi a evitá-las. Apesar disso os questionamentos nunca saíram da minha cabeça e os pensamentos críticos foram aparecendo aos poucos, principalmente ao ingressar no Ensino Médio, que foi quando as questões sociais tomaram conta da minha vida para nunca mais saírem.

Nessa caminhada descobri o capitalismo e suas facetas, o modo agressivo pelo qual ele afetava a minha vida e a de tantos colegas, desde a questão trabalhista em si, mas também suas nuances que obrigam as pessoas a se encaixarem no modelo hegemônico de sociedade: patriarcal, branca, magra, heterossexual e, sobretudo, domesticada. Após entender o que tudo isso significava, não pude deixar de sentir revolta, e mais uma vez era lida como indisciplinada.

Nasci caçara e sempre estive no interior com minha família, o que possibilitou que eu estivesse em contato com a natureza o tempo todo, portanto, entrar no curso de Ciências Biológicas foi o que me pareceu sensato. Desde o

início dessa jornada acadêmica estive ligada à licenciatura, por conter as temáticas sociológicas que tanto me interessavam e faziam compreender o papel social que ocupava. A partir disso consegui entender a relação entre biologia e sociedade, como todo aquele acúmulo de informações sobre ecologia, biogeografia e entre tantas outras matérias só fazem sentido quando interpretadas em contexto de conscientização, superação de desigualdades e humanização. Foi assim que a vida me fez professora, em virtude da vontade de fazer parte de pequenas revoluções que acontecem cotidianamente dentro de uma sala de aula.

Sendo professora do Estado de São Paulo me deparei com infinitas problemáticas, mas entre todas, a que mais me incomoda é novamente o modelo domesticador, que perpassa por alunos e professores. O currículo oculto, termo descrito por Michael Apple (1982), faz com que os estudantes acreditem que para se estar na escola um código de conduta deva ser seguido, determinando como agir, se expressar e até mesmo aprender, e caso se oponham a isso, cabe a eles a exclusão. Apesar de serem os mais afetados, o currículo oculto fere não somente os estudantes, mas também os professores, que por terem passado a vida sendo amansados e punidos quando contrários ao sistema, acreditam que só existe uma maneira de conduzir uma aula, sendo padronizada, expositiva e com os estudantes em silêncio.

Essa visão limitada é reforçada por diversos aspectos, como a verticalidade da hierarquia da gestão escolar, que muitas vezes, por medo de novas propostas, deixa de oferecer apoio aos docentes, a falta de consciência da própria autonomia, e o principal deles, o investimento do Estado para manter o currículo tradicional. Todos esses pontos acabam levando à depreciação do trabalho docente, que por falta de reflexão e crítica, entram na mesmice imposta e perpetuam há anos a mesma prática ineficiente.

A aniquilação da singularidade de professores e estudantes os impede de superarem juntos pautas que ocasionalmente viriam a acontecer, mas que por seguirem sempre o mesmo material didático, não existem, e deixam imensas lacunas no processo pedagógico. Por isso, o presente trabalho foi pensado por questões que me acompanham desde a infância, quando era uma criança silenciada por meio de uma avaliação que priorizava domesticar os estudantes, e não o processo ensino-aprendizagem, a até hoje, sendo uma professora do

Estado, que luta diariamente com gestão autoritária e colegas de profissão que olham com maus olhos àqueles que fogem do padrão.

Por todos esses aspectos, a análise do novo Currículo Paulista se faz tão necessária, pois ele é um material utilizado por todos os professores do Estado de São Paulo, que, sem nenhuma reflexão, seguem renunciando à sua autonomia para reproduzir a abordagem que mais agrada à atual gestão estadual.

Para me fundamentar na discussão sobre a autonomia docente, e os motivos de cada vez mais os órgãos públicos encontrarem maneiras de depreciá-la, baseio-me em Contreras, com sua obra “Autonomia de professores” (2002), que aborda o distanciamento entre a concepção e a execução do ensino, onde os educadores não são as pessoas que elaboram os materiais didáticos que eles mesmos terão de utilizar. E, principalmente, baseio-me em Paulo Freire, em especial nas obras “Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa” (2021), onde o autor sintetiza o conteúdo de seus outros textos e discorre sobre a inevitabilidade de os educadores se relacionarem com os educandos de maneira horizontal, livre e ética; e “Pedagogia do oprimido” (2020), onde o autor trata da questão da emancipação dos oprimidos, que só é possível se for coletiva.

A partir dessa fundamentação teórica proponho como problema a seguinte questão: em que medida o Currículo Paulista é um obstáculo para a autonomia docente?

Desse modo, tenho como objetivo analisar o Currículo Paulista desde sua idealização até a distribuição, e relacioná-lo como um material de manutenção da política neoliberal peessedebista. Como objetivo específico, busco identificar se o mesmo apresenta-se como ferramenta para o cerceamento da autonomia dos educadores paulistas. E por fim, pretendo analisar como o trabalho de Paulo Freire pode contribuir para a superação desse problema, na possibilidade de emancipação e protagonismo.

Para conseguir tratar de todos os objetivos, dividi o trabalho em 4 capítulos. No primeiro, busquei contextualizar o processo histórico em que o Currículo Paulista foi produzido, considerando a política educacional do Estado de São Paulo que conta com a influência direta dos mais de 30 anos de governo neoliberal peessedebista e, por fim, analisei a parte pedagógica do Currículo

Paulista, que trabalha com o conceito de habilidades, competências e a cultura de performance, com todos esses aspectos voltados apenas ao ingresso dos estudantes no mercado de trabalho.

No segundo capítulo abordo o tema da autonomia docente, considerando a obrigação dos educadores trabalharem de maneira ética e respeitando a liberdade dos educandos. Também abordo a questão da seleção de conteúdos, e como somente através da autonomia docente é possível construir uma educação transformadora. E assim, levanto a questão, a quem interessa a falta da autonomia docente?

No terceiro capítulo defino a maneira com que desenvolvi o trabalho, por meio do método de pesquisa qualitativo, a partir da análise documental do Currículo Paulista, por meio de três parâmetros, o protagonismo epistemológico, a possibilidade de produção do próprio material didático e a liberdade metodológica.

No quarto e último capítulo faço a análise do Currículo Paulista, demonstrando a maneira com que ele incentiva a ausência de reflexão e autonomia dos docentes, afirmando-se como o sujeito principal de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois fornece integralmente os conteúdos, metodologias e métodos avaliativos.

1 HISTÓRICO E DESCRIÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA

1.1 Histórico da política educacional do Estado de São Paulo

Desde os anos 90 o Estado de São Paulo vive sob o governo neoliberal do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), portanto, é impossível descrever sua política educacional sem compreender como o partido se estrutura. O PSDB segue as mesmas diretrizes desde sua fundação, salvo individualidades de cada governante e seus métodos, todos os mandatos tiveram como base os interesses das classes economicamente dominantes, agindo como os príncipes modernos na burguesia brasileira (GUIOUT, 2006).

[...] os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levarão a eternizar-se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010).

O Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD) também tem papel importante nesse cenário. A instituição que foi criada no período pós-guerra europeu serviu para auxiliar a reestruturação dos países mais afetados, assim como os que estavam em subdesenvolvimento. Ao decorrer do tempo o objetivo se tornou outro, erradicar a pobreza mundial através de empréstimos com baixas taxas de juros para nações em desenvolvimento econômico, tanto para o setor público quanto para o privado (ROMMINGER, 2004). Com o intuito de acelerar a globalização, o Brasil foi um dos países envolvidos, e o resultado dessa política macroeconômica obviamente afetou o setor educacional.

Entre as propostas do Banco Mundial é possível perceber a tendência reguladora neoliberal que o Estado busca exercer sobre a escola, como por exemplo, o planejamento escolar precisa estabelecer conteúdos e os resultados esperados precisam ser expressos por meio de avaliações, onde a qualidade do ensino é calculada exclusivamente pelas notas. Além disso, entre as propostas fica clara também a importância que é dada à privatização, dado que o setor

privado é incumbido de realizar serviços que afetam diretamente o setor público, sejam eles com a produção de materiais didáticos ou trabalhos terceirizados dentro da escola. Por fim, há uma menção ao enfoque setorial que a educação deve levar, trabalhando com metas a serem alcançadas (TORRES, 1998).

Com Fernando Henrique Cardoso, presidente eleito pelo PSDB e que governou o país de 1995 até 2002, essas propostas começam a vigorar, e o alinhamento entre Federação e Estado vira uma realidade (ALTMANN, 2022). O Estado de São Paulo tornou-se então um grande meio para a atuação hegemônica, que contava com o apoio presidencial e governantes consecutivos, onde cada vez mais a autonomia docente e da gestão escolar eram deixadas de lado em seus planos de governo. Com o programa São Paulo Faz Escola, em 2009, os projetos políticos pedagógicos que perduram até hoje já estavam estabelecidos: currículo único para toda a rede escolar, padronização do trabalho docente e uso de avaliações com notas numeradas para medir o nível de aprendizado dos estudantes (RUSSO; CARVALHO, 2012).

Baseados nesses aspectos começaram a existir bonificações para os professores que mais seguissem o currículo. As escolas com maior rendimento, ou seja, que contam com estudantes que apresentam melhores notas nas avaliações oficiais estaduais, proporcionam maiores bônus salariais para os docentes e funcionários. Portanto, o dinheiro recebido pelos trabalhadores começa a depender diretamente de quanto do material didático fornecido os docentes conseguem reproduzir, estimulando cada vez mais seu uso. Essas medidas autoritárias evidenciam a lógica mercantil que o partido segue, pois reforçam o conceito de produtividade e de vigilância entre os pares, os quais não cabem no processo pedagógico. Além disso, também há a questão da fiscalização, pois essas provas auxiliam na vigilância do Estado, que fica sabendo onde seu material está sendo bem implantado ou não (SANFELICE, 2010).

Quando a educação começa a ser vista apenas como um produto com intuito comercial, ela deixa de abordar sua principal função que é de ser emancipadora (FREIRE, 2020, p. 100). Desse modo, é construída uma educação pública mecanizada e tecnicista, que visa a formar sujeitos liberais e que estejam aptos às necessidades do mercado, ou seja, pessoas adaptáveis com mão de obra especializada (CARVALHO; RUSSO, 2012).

Existem diversas técnicas que contribuem para a fabricação do sujeito liberal, uma das principais é por meio da educação. Podemos definir sujeito liberal como aquele que está inteiramente envolvido na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irreduzível do desejo que o constitui. [...] o efeito procurado pelas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir (DARDOT; CLAVAL, 2016, p.372).

Desde 2013 o Brasil encontrava-se em uma crise política, o que acabou desencadeando um Golpe de Estado em 2016, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Como consequência, a dicotomia entre a direita conservadora e esquerda progressista se acentuou de modo exorbitante (SANTOS, 2019). Acometido por uma onda avassaladora de discursos conservadores e contando com o apoio da grande mídia, reformadores empresariais, ruralistas e setores do judiciário, o Brasil começa a redirecionar os rumos da política nacional (COSTA, 2020).

Nesse contexto o Brasil contou com uma série de retrocessos, entre eles a elaboração da terceira edição da Base Nacional Curricular Comum em 2017, documento que determina as aprendizagens essenciais para todos os brasileiros, e dá origem ao novo Currículo Paulista. É importante ressaltar como a BNCC se apresenta para a sociedade, indicando apenas uma de suas faces, a que promete acabar com a desigualdade educacional no país, enquanto carrega junto consigo a padronização do ensino, que o limita e transforma apenas em um processo de homogeneização com caráter mercantilista (ABITANTE, 2020).

Em 2018 o PSDB mais uma vez elegeu um candidato para governador do Estado de São Paulo, João Dória. A campanha de Dória foi regada pelas promessas neoliberais já conhecidas, enfatizando a privatização e meritocracia, mas que mais do que nunca eram aclamadas pela população paulista inebriada pela onda conservadora. Entre suas propostas de plano de governo, o governador resume-se a dizer que tem os seguintes planos para a educação:

[...] desenvolvimento pleno das pessoas, preparando-as, não só para atender as novas demandas do século XXI, **mas para que possam ter uma vida plena, o que em última análise corresponde ao seu sucesso pessoal, social e profissional.** [...] O mercado do trabalho está passando por transformações profundas, carregadas pela automação dos processos e impactando a vida de milhões de pessoas. Isso exige pessoas preparadas para além dos aspectos cognitivos, mas que possuam habilidades desenvolvidas, como abertura ao novo, colaboração, pensamento crítico, criatividade, comunicação, entre outras que lhes permitam responder as atuais e futuras demanda deste novo mundo do trabalho 4.0 (DÓRIA, 2018, grifos da autora).

É possível identificar as continuidades das intenções políticas peessedebistas, onde o discurso utópico e fatalista da globalização estimula práticas de desumanização dentro da própria escola (FREIRE, 2021, p. 13). O desenvolvimento pessoal descrito está intrinsecamente ligado ao progresso profissional, o que reforça a percepção comercial da educação e visa à formação do sujeito liberal, o qual só encontra sentido em sua vida exercendo sua função de trabalho (DARDOT; CLAVAL, 2016). Prosseguindo em suas propostas temos também:

Assegurar esse desenvolvimento pleno significa oferecer uma nova escola para as nossas crianças e os nossos jovens, com professores valorizados e bem formados, com gestores profissionais e preparados para **trabalhar em prol de uma gestão por resultados, na perspectiva de alcançar as metas educativas** das políticas públicas e da própria sociedade organizada (DÓRIA, 2018, grifos da autora).

Aqui, fica evidente o modo com que o governador espera que os professores trabalhem: sem nenhuma autonomia e que ocupem apenas o lugar de auxiliares do Estado. Na questão da gestão escolar, há a imposição aos gestores de apresentarem os resultados que são esperados, para só assim conseguirem provar o bom desempenho da unidade. Essas medidas descartam o processo individual e dialógico que é necessário para a produção de planos de trabalho e pedagógicos dentro das escolas, que dependem de sua região, cultura, acesso e entre tantos outros fatores, desse modo, sendo impossível esperar o mesmo resultado em todas elas (SANFELICE, 2010).

Sobretudo, as propostas do governador ferem o papel social que a escola precisa exercer, que é completamente ignorado. É imprescindível que a escola esteja de acordo com as demandas dos trabalhadores, alunos e comunidade (famílias e moradores aos arredores), só assim é possível exercer uma gestão democrática. É fundamental que os estudantes se sintam acolhidos e tenham

um local seguro para dialogarem, onde eles sejam desafiados e desenvolvam criticidade para enfrentar o mundo, de modo que a educação não seja trabalhada como bancária, e sim transformadora (FREIRE, 2020, p. 80).

O novo Currículo Paulista é fruto dessa política neoliberal que cerca o Estado de São Paulo há anos. Esses são os ideais em que ele foi planejado e executado, com o intuito de diminuir cada vez mais a democracia do processo pedagógico e a autonomia docente.

1.2 Processo de construção do Currículo Paulista

A construção do Currículo Paulista é descrita nos materiais fornecidos pelo governo do Estado de São Paulo, o primeiro chamado Implementação do Currículo Paulista e o segundo é o próprio Currículo Paulista. Esses documentos descrevem os processos que ocorreram desde sua elaboração até o novo currículo começar a ser utilizado nas escolas.

O material de Implementação do Currículo Paulista compõe duas linhas do tempo, onde descrevem a importância da BNCC para o projeto do Currículo Paulista e em seguida os passos que procederam até sua homologação. Já o Currículo Paulista descreve com detalhes em sua introdução todo seu planejamento. Ambos os documentos serão utilizados no detalhamento desse subcapítulo.

A BNCC passou por diversas instâncias, começando esse processo em 1988, quando a Constituição Federal estabeleceu com o artigo 210 uma Base Comum Curricular para o Ensino Fundamental em todo o país. Em seguida, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases determina em seu artigo 26 uma Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica. Em 2014, a BNCC entra no Plano Nacional de Educação, e quando finalizada, em sua terceira versão, é aprovada e homologada em 2017 (SÃO PAULO, 2019).

Apesar de a BNCC ser um projeto que antecede ao Golpe de 2016, é importante enfatizar a época em que sua terceira versão foi finalizada, em meio a um radicalismo neoliberal com políticas públicas que reforçam as desigualdades sociais do país. Essas medidas ignoram as especificidades dos brasileiros e os punem com uma escola despreparada para lidar com as diversas

demandas que chegam até ela, além da precarização do trabalho e cortes de verba no setor educacional (ZANARDI, 2021).

Essa versão contou com apoio de reformadores empresariais, ou seja, uma forte rede de grupos que cruzam suas diversas relações econômicas entre si e com o governo, entre eles encontram-se instituições como, por exemplo, Itaú Social, Fundação Bradesco, Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Souto Vidigal, Fundação Lemann, Fundação Vale, Fundação Roberto Marinho, Gol, Instituto MRV, Instituto Natura e entre outros. O discurso reformista empresarial baseia-se na proposta de profissionalização, portanto, enfatizando uma educação cada vez mais tecnicista e meritocrática. (ZANARDI, 2021).

Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como 'standards', medidos em testes padronizados" (FREITAS, 2012, p. 383).

Considerando todos esses pontos, após a homologação da BNCC em 2017, o Governo Federal determinou a reelaboração de todo material didático regional distribuído pelo país, e o currículo até então utilizado pelo programa São Paulo Faz Escola é reformulado. Desse modo, inicia-se a construção de um novo Currículo Paulista (BRASIL, 2018).

No início de 2018 o Currículo Paulista é elaborado em um regime de colaboração junto à recém aprovada BNCC. O desenvolvimento inicia-se com a parceria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada (SÃO PAULO, 2019).

Todo o desdobramento das atividades que foram necessárias para a produção do Currículo Paulista aconteceu em apenas um ano. Em fevereiro é iniciada a definição e a estrutura da governança, em março é fomentada uma discussão sobre a BNCC dentro das escolas, e de abril a julho é elaborada a primeira versão do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

Com a primeira versão pronta, de agosto a setembro o Currículo Paulista afirma que houve uma consulta pública online a fim de obter opiniões populares,

para que sua produção contasse com uma diversidade nos textos tanto introdutórios como nas habilidades (SÃO PAULO, 2019).

Essa versão foi disponibilizada para consulta *online*. Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Entretanto, não é possível encontrar essa consulta, pois ela não é disponibilizada na página informada como referência, o mesmo acontece em relação à UNDIME, que teve participação na construção do Currículo Paulista. O site da UNDIME informa somente os formulários utilizados em palestras sobre as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas nas aulas, os quais foram feitos por meio da intercessão de um mediador e passaram a ser utilizados como dados para afirmar a participação dos docentes. Além disso, as perguntas que foram desenvolvidas para o formulário eram muito supérfluas e não abriam margem para possíveis contrassensos (ABITANTE, 2020).

Em outubro, é elaborada uma segunda versão que passa a contar com seminários para divulgação em diferentes regiões do estado, mas que funcionaram da mesma maneira, com questionários amplos utilizados apenas para compor a base de dados. O modo com que as perguntas são realizadas e a imprecisão das colocações feitas pelos docentes são propositais, para que seja possível apresentar uma grande aprovação do Currículo Paulista, e que assim ele pareça ter sido construído de maneira democrática, como alegado no próprio Currículo Paulista (CP) (ABITANTE, 2020).

O índice médio de aprovação do currículo foi de 90,8%, o que demonstra a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Em novembro os resultados são sistematizados e é elaborada uma terceira versão. Por fim, em dezembro é entregue a terceira e última versão para o Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2019).

Em agosto de 2019 o Currículo Paulista é aprovado e homologado, a partir disso começam as produções de materiais de apoio e a formação da gestão escolar e professores para que consigam reproduzi-lo (SÃO PAULO, 2019).

Desde 2020, o Currículo Paulista vigora em todas as Escolas Estaduais, acompanhado de diversas provas, tais como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), APP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e tantas outras que acontecem ao longo do ano com o intuito de fiscalização.

1.3 Descrição pedagógica do Currículo Paulista

O distanciamento entre os professores da rede estadual e a produção do material pedagógico que eles são orientados a utilizar não é algo recente. Ainda no programa São Paulo Faz Escola, os cadernos produzidos para as propostas curriculares foram elaborados por profissionais ligados às universidades estaduais, por meio da Fundação Vanzolini (CATANZARO, 2022), a qual se autodescreve como:

A Fundação Vanzolini é uma organização sem fins lucrativos, criada e gerida pelos professores do departamento de Engenharia de Produção da Universidade de São Paulo (Poli-USP), para melhorar a efetividade do processo de desenvolvimento sustentável do Brasil. Há mais de 50 anos, a Fundação desenvolve, aplica e dissemina novos conhecimentos da Engenharia no cotidiano de pessoas, empresas, instituições e governos, contribuindo na resolução de problemas econômicos, ambientais, técnicos e sociais no Brasil e no exterior. Tendo como base o olhar sistêmico, integrador e multidisciplinar da Engenharia de Produção (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2022).

Portanto, desde 2009 o Estado de São Paulo distribui aos seus estudantes um material didático planejado e sistematizado por engenheiros, e não pedagogos e licenciados, os quais têm contato direto com a educação na prática e reconhecem seus limites e possibilidades. A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) deveria ser o órgão responsável por tais mudanças, que apesar de aceitar apoio das universidades recorrentemente, no caso do SPFE teve seu papel reduzido, atuando apenas como indicador de diretrizes (CATANZARO, 2021).

Assim como o SPFE, o Currículo Paulista baseia seu método pedagógico no conceito de competências e habilidades, agora reafirmando esses objetivos em face à obrigatoriedade do alinhamento entre o material estadual e a BNCC (ABITANTE, 2020). As competências tiveram sua origem planejada para cumprir

a demanda do campo profissional, e só depois foram inseridas no educacional, elas se referem a um conjunto de saberes acumulados que são necessários para executar atividades com êxito. Já as habilidades trata-se da sequência de modos operatórios, os quais possuem relação com as deduções e induções tomadas com base nas competências (SILVA, 2014).

O Currículo Paulista inicia sua descrição pedagógica afirmando o compromisso com a Educação Integral, seja qual for a realidade do estudante. Essa regra acaba desconsiderando as infinitas vivências, culturas e realidades que existem dentro do estado, além de tornar essa a única via de aprendizagem, ou seja, fazendo com que todos os estudantes precisem se enquadrar em um único método.

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Em seguida, o Currículo Paulista introduz a inevitabilidade de se trabalhar com as competências, onde afirma que somente através delas seria possível:

Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e **construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis**, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes (SÃO PAULO, 2019, p. 28, grifos da autora).

Desse modo, logo em seu início o CP já deixa explícito como a educação será trabalhada, limitando o processo do ensino-aprendizagem ao volume de conhecimentos e informações já disponíveis, considerando que todas as informações que existem já estão prontas e isentas de questionamentos.

Mais adiante, o CP elenca 10 competências provenientes da BNCC que considera essenciais, e se compromete a abordá-las de acordo com as dimensões intelectuais, físicas, socioemocionais e culturais, de modo contemporâneo e que se mostrem eficientes nos diversos cenários da sociedade (SÃO PAULO, 2019, p. 29).

Entre essas competências são tratados assuntos como: valorizar conhecimentos históricos; exercitar a curiosidade intelectual; considerar as manifestações artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens de

comunicação; compreender e utilizar a tecnologia a favor da sociedade; argumentar com base em fatos e informações confiáveis; conhecer-se e cuidar da saúde física e emocional; exercer a empatia e trabalhar o diálogo; agir coletivamente com autonomia e responsabilidade (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

Esses temas propostos são de fato bons norteadores para se tratar dentro de uma escola, mas quando orientados de forma democrática e com sentido de emancipação, não visando a um melhor convívio social para gerar um cidadão que seja moderado em seu ambiente de trabalho e na sociedade, como a própria competência 6 menciona:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

Após a apresentação das 10 competências gerais há um texto reconhecendo a importância da escola na formação dos cidadãos, e que dá a mesma importância ao Currículo Paulista, colocando-os em um mesmo patamar. Assim, o CP afirma que as competências que ele apresenta são suficientes para todas as demandas dos estudantes, e que conhece todas as atitudes, conceitos e valores que são necessários para que eles consigam se desenvolver socioemocionalmente.

Essas competências gerais contemplam integralmente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais. [...] a escola vem se fortalecendo como espaço privilegiado para a experiência do autoconhecimento, da construção identitária e de projetos de vida (SÃO PAULO, 2019, p. 31, grifos da autora).

Ainda nesse mesmo texto, o CP aborda a questão do fracasso, pois afirma que o sucesso escolar possui relação direta com a continuidade dos estudos e empregabilidade, logo, os estudantes que não ingressarem no mercado de trabalho imediatamente são considerados um fracasso mediante o Estado (COSTA, 2020).

Competências como a comunicação, autogestão, criatividade, empatia, colaboração e autoconhecimento, entre outras, quando

trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e **o sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade** e com outras variáveis (SÃO PAULO, 2019, p.32, grifos da autora).

A menção à empregabilidade é importante, pois aparece diversas vezes na descrição pedagógica do CP, como no capítulo seguinte, que reitera o compromisso com as competências e desenvolvimento dos estudantes através delas:

Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho** (SÃO PAULO, 2019, p. 35, grifos da autora).

Essa constante menção ao “mundo do trabalho” pode ser comparada à alienação do trabalho descrita por Marx, onde arquitetava-se uma dominação social que orienta os indivíduos a produzirem e trocarem para sobreviverem, na qual não existe nada e nem ninguém que os obrigue diretamente a isso, mas a própria sociedade os molda para que se organizem em função da produção e do valor (HALLAK, 2018). E nesse caso, o próprio Currículo Paulista se incumba dessa função.

Quanto à questão da alfabetização e letramento, o CP a coloca como apenas um andaime no processo de obter sucesso no conjunto de competências e habilidades, para que no futuro os estudantes consigam decodificar as diferentes linguagens, como por exemplo a alfabetização matemática, científica e digital (SÃO PAULO, 2019, p. 36). Uma grande importância é atribuída à tecnologia, para que através dela os estudantes consigam acompanhar as mudanças na sociedade, e desse modo consigam se especializar cada vez mais de acordo com as necessidades do mercado.

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento. Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 40).

Proveniente da BNCC, o Currículo Paulista apresenta a competência que desenvolve o Projeto de Vida, o qual afirma ter a finalidade:

[...] de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las — com autoconfiança, persistência, determinação e esforço (SÃO PAULO, 2019, p. 38).

Essa habilidade é trabalhada como uma tarefa individual, onde os estudantes dos anos finais do ensino fundamental (crianças de 11 a 15 anos) são orientados a desenvolver um projeto que lhes permita identificar aspirações e potenciais (SÃO PAULO, 2019, p. 38). Mais uma vez o CP motiva os estudantes a traçarem metas e cumpri-las, e afirma que alcançá-las depende exclusivamente da persistência, determinação e esforço dos estudantes, reforçando o modelo meritocrata neoliberal do estado de SP.

Por fim, a descrição pedagógica do CP trata do tema avaliações, onde ele descreve a importância de seguir as habilidades e competências recomendadas, avaliar o quanto os estudantes conseguiram reproduzir e reportar para a gestão esses dados, para que assim o Estado consiga manter o seu monitoramento.

A multiplicidade de estratégias e instrumentos de avaliação pode oferecer indicadores importantes para a gestão pedagógica em sala de aula, como também para a gestão escolar e a elaboração de políticas públicas, permitindo o monitoramento e o acompanhamento das aprendizagens essenciais que estão sendo asseguradas a todos estudantes paulistas (SÃO PAULO, 2019, p 43).

Em suma, a organização desse material baseia-se nas expectativas de aprendizagem, onde os estudantes são avaliados de acordo com sua performance de reprodução do currículo (FORNER; MALHEIROS, 2019). Essa organização também espera que os professores sejam apenas reprodutores do Currículo Paulista, o que fere em diferentes níveis a liberdade da prática docente, pois descarta os métodos pedagógicos e avaliações que deveriam ser desenvolvidas e trabalhadas de forma individual.

2 AUTONOMIA DOCENTE

2.1 A inevitabilidade da liberdade e ética

A docência é uma profissão que atende todos os critérios sociais que caracterizam as profissões. Entre eles estão: evidenciar as práticas e conceitos já desenvolvidos, bem como os novos conhecimentos da área da educação; traçar um objetivo social, assim como os professores identificam, idealizam e cumprem ações com os estudantes, de acordo com suas necessidades; e por fim, reconhecer o trabalho como parte de um processo pessoal e social, da mesma forma com que os professores tanto aprendem quanto ensinam os estudantes em todo o processo pedagógico (PÉREZ, 2012). Desse modo, é importante que os educadores sejam sujeitos indispensáveis à elaboração e realização de suas aulas, dado que essa é a função do seu trabalho.

A autonomia pode ser descrita como a capacidade dos sujeitos tomarem suas próprias decisões, responderem por seus atos e possuírem consciência tanto da sua presença quanto a dos outros no mundo, e desse modo saibam mover-se nele, de maneira crítica e digna. Reconhecendo que esses sujeitos conseguem distinguir o “eu” e o “não eu”, é necessário que eles saibam abraçar o pensamento individual, aquele que intervém, transforma, constata, compara, avalia, decide e rompe. E é dentro dessa ponderação das infinitas possibilidades que nasce a obrigação da ética, que não pode jamais ser tratada como uma virtude, e sua transgressão deve ser tratada como um desvalor (FREIRE, 2021, p. 20).

Portanto, esses sujeitos éticos têm o dever de assumirem-se históricos e transformadores, e não aceitarem ideologias fatalistas e imobilizantes, onde o que é posto é aceito e tido como natural. Frases deterministas direcionadas ao “mau aprendizado” dos estudantes expressam esse fatalismo e adaptam os envolvidos no processo pedagógico à ideia de que a realidade daquele indivíduo não pode ser mudada (FREIRE, 2021, p.21). Entretanto, o mundo não é algo inexorável, ele apenas está, no sentido do verbo estar, e não ser (FREIRE, 2021, p. 74). O papel do educador é ter noção do seu compromisso social, saber que antes de ser educador ele é sujeito que intervém no mundo, e desse modo consiga lidar com toda a liberdade e ética nos meios que o cercam, inclusive na

prática docente, assim como afirma Freire (2021, p. 92), “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

A autonomia docente tem como base, primeiramente, a compreensão do educador sobre sua responsabilidade com a sociedade, de modo que ele tenha clareza que o norteador de toda sua metodologia precisa ser a existência humana, portanto, nesse curso necessariamente haverá relações afetivas, emocionais, sociais, culturais e mais infinitas subjetividades. Diante disso, é importante que os educadores cultivem e explorem a autonomia através da liberdade, com o intuito de que suas aulas não sejam reduzidas ao plano pedagógico, e nem devam ficar sob responsabilidade total do docente, dado que a aprendizagem é coletiva (VALERIO,2017).

Em síntese, a autonomia de fato ocorre quando o docente possui consciência de sua insuficiência, posto que ele sozinho não é capaz de controlar a realidade cultural e social dos estudantes, bem como não é detentor de todo conhecimento existente. Logo, o educador não é capaz de identificar e abordar as temáticas coerentes para aqueles estudantes, pois nem mesmo as conhece. Portanto, é necessário que o educador saiba organizar espaços de reflexão, para que através da liberdade e medidas intuitivas seja possível construir valores e saberes, tanto para educandos quanto para o próprio educador (VALERIO,2017). E desse modo, por meio da fala e da escuta, seja possível que os educandos cada vez mais assumam seus espaços dentro dessa comunicação dialógica, onde eles demonstrem a capacidade de exercer não apenas seu direito, mas o façam por gosto pessoal, pela pura beleza expressar-se (FREIRE, 2021, p.114).

Por esses motivos a relação entre educadores e educandos tem papel principal em todo o processo pedagógico, e essa nomenclatura pode ser transformada em educador-educando e educando-educador, pois através do diálogo ambos conseguem ser sujeitos do processo que os fazem crescer juntos, o qual é obrigatoriamente baseado numa relação ética de liberdade, reconhecimento da identidade cultural e rejeição a toda e qualquer imposição (FREIRE, 2020, p. 95). Logo, como Freire (2020.p. 96) constata “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Sendo assim, somente exercendo a autonomia docente é possível alcançar esses objetivos, pois só dessa maneira os educadores-educandos e educandos-educadores conseguem protagonizar suas experiências, sem interferência de agentes externos que não possuem sequer relação com o cotidiano do grupo.

2.2 A importância da autonomia docente na seleção dos conteúdos

O trabalho do educador-educando é encontrar através de diálogos genuínos as situações-limite que cercam a vida dos educandos e fazê-los, primeiramente, refletir acerca delas. Essas situações-limite podem ser definidas como as dimensões concretas e históricas que estão presentes no mundo, ou seja, são barreiras que foram historicamente construídas e acabaram por afetar diretamente certas populações, sejam quais forem as maneiras (FREIRE, 2020, p.125).

Desse modo, os educadores devem trabalhar com as informações fornecidas, juntamente aos educandos, de maneira pragmática e que busque a superação dessas situações, afirmando que os indivíduos são transformadores e não conformados (FREIRE, 2020, p. 116). É importante que o educador-educando forneça o espaço para que os sujeitos que vivem a situação busquem encontrar suas próprias soluções, tendo consciência do seu lugar, de que é participante do diálogo, não de salvador (FREIRE, 2020, p. 119). É necessário que o trabalho conjunto chegue a uma solução organizada, sistematizada e acrescente elementos ao problema, o qual chegou até o educador de maneira informal e desestruturada (FREIRE, 2020, p. 116).

Esses métodos só são possíveis quando o educador exerce sua autonomia para selecionar os conteúdos, que a partir de uma ação pedagógica crítica e investigativa chega na seleção dos temas geradores. Como consequência, esses temas podem desdobrar-se em infinitas possibilidades, dado que são diversas as situações-limite que precisam ser superadas no mundo, e por sua vez possibilitam mais diversas atividades pedagógicas (FREIRE, 2020, p. 130).

Essa metodologia vai na contramão no que diz respeito à educação bancária, pois nega a imposição de conteúdos já pré-estabelecidos e que se

dizem indispensáveis, independente da cultura e posição social em que se encontra aquela população. A concepção bancária coloca os sujeitos no lugar de espectadores do mundo, os quais recebem os depósitos de conteúdo para entenderem como ele funciona, e desse modo aprendam a aceitá-lo de maneira branda e já amansada para as injustiças (FREIRE, 2020, p. 88).

A educação quando trabalhada de forma bancária fere todos os envolvidos no processo pedagógico, pois anula a cultura e vivências dos indivíduos, que deixam de exercer o controle sobre suas próprias vidas. Na questão do trabalho, a docência perde sua função, pois os educadores não possuem mais o papel de fomentar o diálogo, encontrar situações-limite e tentar superá-las com as devidas metodologias, e assim as aulas tornam-se apenas uma performance dos conteúdos estabelecidos. Desse modo, não existe progresso pessoal, não há pensamento individual e crítico, tudo que é trabalhado é estático e isento de opinião, e de acordo com Freire (2020, p. 89) “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. Ou seja, só é possível exercer a docência por meio do diálogo, e somente a partir dele, educando e educador poderão ser autênticos em suas ideias e práticas.

2.3 A quem interessa a falta da autonomia docente?

Um dos grandes problemas que cerca a prática docente é o investimento recorrente em sua indiscriminada precarização, a qual acontece de diversas maneiras, mas num geral, sempre com o intuito de retirar a autonomia dos educadores. Primeiramente, a questão do profissionalismo é um ponto importante, pois o ofício docente não se define apenas pela materialidade da sua prática, mas também por suas aspirações que estão acompanhadas de carga ideológica, a qual reconhece seus direitos e reivindica-os (CONTRERAS, 2002, p.32).

Em virtude disso, o Estado encontra-se na obrigação de intervir, pois é seu papel sustentar a acumulação do capital e legitimar a si próprio através de medidas que continuem sustentando esse acúmulo, seja com políticas de apoio à produção ou desenvolvendo mão de obra de acordo com a necessidade (CONTRERAS, 2002, p.35). Portanto, uma das medidas tomadas por ele é o

investimento na proletarização dos professores, com o intuito de conseguir retirar o controle e sentido de seus trabalhos, levando-os a uma desorientação ideológica intencional (CONTRERAS, 2002, p.33). No caso da docência, há também o intuito da subtração de uma de suas grandes qualidades, que é a esperança (FREIRE, 2011, p. 37).

Logo, o Estado inicia a imposição das transformações de tarefas e funções realizadas pelos docentes, o que os aproxima cada vez mais das classes operárias, segundo o ponto de vista marxista das condições de trabalho. O modelo capitalista impõe sua lógica racionalizadora, a qual possui o objetivo de garantir o controle de todos os processos de produção, e baseado no taylorismo, fragmenta os trabalhos dos operários apenas em tarefas isoladas, para que dessa maneira eles percam a compreensão e as habilidades do processo completo. Isso leva à dependência da racionalização dos superiores, ou seja, os trabalhadores só conseguem realizar o trabalho que lhes é designado, e dessa forma ficam submissos às ordens de seus superiores e controle administrativo (CONTRERAS, 2002, p. 33-34).

Nas escolas esse processo começou através da introdução de especialistas, que teriam o papel de solucionar os problemas que o Estado encontra. Portanto, esses profissionais tornaram-se os responsáveis por decidir as atividades que são realizadas nas escolas, e mediante a hierarquização, os diretores são encarregados de assegurarem-se de que os professores executem essas atividades (CONTRERAS, 2002, p. 229). Essa separação de concepção e execução reduz os professores apenas a aplicadores do currículo, o qual está pronto e possui tarefas já determinadas. A rotina maçante, a imposta ausência de reflexão e a necessidade de decorar e performar aulas pré-definidas são processos que desqualificam o docente, que começa a duvidar de sua própria capacidade de reflexão e profissional. Ao mesmo tempo, o Estado requalifica-o com as tarefas exaustivas e sem significado, que são apenas questões burocráticas que fazem parte da medida de controle da racionalização (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Todos esses pontos levam à depreciação da autonomia docente, pois as novas e excessivas demandas burocráticas tornam-se a maior parte do trabalho. Assim, os professores cada vez mais fazem apenas o que deve ser feito, tomando atalhos e terminando apenas o essencial para conseguirem sobreviver

à exaustão, e desse modo deixam de vivenciar muitas coisas, como por exemplo suas próprias experiências e aptidões (APPLE; JUNGCK, 1990, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 33). Outro ponto importante acerca dessa discussão é o individualismo, pois os professores investem tanto do seu tempo nessas atividades que quase não sobra para as relações sociais no próprio trabalho, fazendo com que se isolem cada vez mais, o que vai contra toda a dinamicidade e democracia de que a educação precisa (CONTRERAS, 2002, p. 37; FREIRE, 2021, p. 65).

Logo, fica claro todo o investimento do Estado em prejudicar a autonomia docente, pois é de interesse próprio que as escolas formem o tipo de cidadãos de que eles precisam, aqueles que terão a função de continuar acumulando capital. Para isso, o Estado incumbe-se de tomar as rédeas da educação, selecionando os conteúdos, fiscalizando e desmoralizando os professores, implantando dúvidas sobre sua própria capacidade de realizar seu trabalho e inspecionando cada passo que dão através dos infinitos documentos comprobatórios. Tudo isso encaminha os professores a um esgotamento físico e mental, não deixando espaço para conversas que levem a um reconhecimento de classe explorada, ou seja, os direcionando à inércia fatalista que deixa de lado a principal característica da educação: a carga ideológica.

Dado que educandos e educadores são presenças transformadoras no mundo, é necessário, inclusive pela eticidade, que identifiquem todas essas violências, e que se movam juntos em defesa dos direitos e dignidade dos educadores. (FREIRE, 2021, p. 65). Assim, a resposta a toda essa ofensa deve vir através de uma luta política, organizada, consciente e crítica (FREIRE, 2021, p. 66).

Enquanto mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação. Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, das mudanças das suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura (FREIRE, 2011, p. 21).

Para isso, é importante reconhecer que os educadores possuem espaços de difícil controle, pois basta fecharem as portas das salas de aula que não serão

incomodados, e aí cabem as ações de resistência às imposições (APPLE, 1989, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 39).

2.4 A superação da tentativa de retirada da autonomia docente

Uma vez que a autonomia docente é constantemente subestimada por meio de infinitos aspectos, mas que, historicamente, possuem o mesmo objetivo, é importante que os educadores estejam cientes de todos eles. Para que o educador seja sujeito na realização de sua prática pedagógica é necessário que ele rompa com as tendências que normalizam a estrutura da racionalização, e assim não renuncie de alguns fatores, como o protagonismo epistemológico na sua seleção de conteúdos. Isto é, posto que a epistemologia corresponde ao estudo da realidade e da produção do conhecimento, é necessário que sejam considerados fatores como a natureza dos conteúdos, seus princípios, suas hipóteses, os valores que carregam e quais são os objetivos que almejam-se alcançar, considerando as soluções e consequências (SILVA; MURARO, 2014).

Esses pontos refletem diretamente na eticidade do processo de ensino-aprendizagem, pois os educadores precisam trabalhar em cima de assuntos que achem sentido, que sejam coerentes com suas demandas ideológicas e façam parte significativa na construção do conhecimento. Isso possibilita que os educandos também tenham acesso à historicidade do material que trabalham, e que por ser tornar uma prática corriqueira, irradia-se para a sociedade, e, logo, para a política também (SILVA; MURARO, 2014).

Outro fator que torna o educador protagonista no processo pedagógico é a garantia de poder ser autor de seu próprio material didático, que é elaborado em função das demandas concretas dos educandos. Isso pode ser feito por meio da investigação crítica dialógica, a qual identifica dois conceitos, o natural e o cultural, e assim consegue diferenciá-los, o primeiro como inerente ao mundo, e o segundo fruto do trabalho do homem, ou seja, construído pela existência humana (FREIRE, 2011, p. 97). Assim, a elaboração do material didático pondera a comunicação, a dimensão humanista, e a introdução dos educandos na transformação de sua realidade cultural.

E por fim, um dos pontos principais que torna o educador de fato autônomo e sujeito participativo no processo pedagógico é sua liberdade na

escolha de práticas metodológicas, de modo com que ele consiga designar quais são as dinâmicas que mais se encaixam no processo de ensino-aprendizado no momento. E, somente por meio de um método que seja ativo, dialógico, crítico e participante, é possível tornar educandos e educadores sujeitos (FREIRE, 2011. p. 94).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado através do método de pesquisa qualitativo, o qual tem como base os seguintes pontos: a realidade social e sua atribuição de significados aos eventos analisados; ênfase no processo e reflexão; condições objetivas a partir de significados subjetivos; e o caráter comunicativo da realidade, o qual dá origem ao ponto de partida da pesquisa (GÜNTHER, 2016). Portanto, é uma pesquisa fundamentada em textos, que vai além de enumerar ou medir conceitos, pois considera todas as variáveis que existem no contexto, onde busca-se compreender os fenômenos sob a perspectiva da historicidade, características da realidade e as intenções envolvidas (NEVES, 1996).

Logo, a pesquisa qualitativa possui como traço principal seu caráter descritivo, tendo como objetivo interpretar o mundo social a partir de um corte temporal-espacial (NEVES, 1996). Assim, o objeto de estudo é considerado em sua totalidade, e a interpretação dos seus resultados é feita por meio da relação dinâmica entre a sociedade e o pesquisador, ou seja, além dos dados observados também são consideradas as subjetividades do pesquisador (GÜNTHER, 2016).

Com base no método de pesquisa qualitativo foi feita uma análise documental do Currículo Paulista, uma metodologia que tem como característica a investigação científica, e utiliza procedimentos técnicos para obter informações de acordo com o objetivo da pesquisa (JUNIOR; OLIVEIRA; et al, 2021).

A princípio, é realizada uma análise do documento, buscando conhecer os autores, suas intenções, e a lógica com que ele foi construído. Isso possibilita compreender o cenário histórico, político e sociocultural em que o material foi elaborado, fazendo com que seja possível elucidar o objeto de estudo (JUNIOR; OLIVEIRA; et al, 2021). Sendo assim, o pesquisador precisa selecionar, tratar e interpretar as informações que encontra em sua fonte, e por meio de uma análise crítica, consiga entender as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas que podem estar relacionadas com a questão de interesse (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2018).

Por isso, o Currículo Paulista foi escolhido como objeto de estudo, pois é um documento que é utilizado em toda a rede de educação estadual, e que carrega

consigo a historicidade da hegemonia dos governos do PSDB no Estado de São Paulo, tanto em sua fundamentação pedagógica como processo de construção e implementação. Estruturalmente, o Currículo Paulista é um material que cumpre sua função de manutenção da perspectiva neoliberal do partido, além tornar as escolas um lugar que se responsabiliza pela produção de mão de obra especializada, a qual estará pronta para ingressar no mercado de trabalho.

O Currículo Paulista possui 526 páginas. Em seu primeiro capítulo está apresentado o processo de sua elaboração, sua fundamentação pedagógica, e as competências e habilidades que devem ser trabalhadas com o uso desse material. Em seguida, é dada ênfase nos anos iniciais, abordando sua identidade, finalidade e organização curricular. Os próximos capítulos agrupam os componentes curriculares que são julgados correlacionados, portanto, o primeiro deles é o capítulo Área de Linguagens, que conta com os subcapítulos de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Os capítulos de Área de Matemática e Área de Ciências da Natureza possuem apenas um subcapítulo cada, Matemática e Ciências, respectivamente. Em seguida o capítulo Área de Ciências Humanas conta com os subcapítulos de Geografia e História. Por fim, o Currículo Paulista conta também com o capítulo denominado Área de Ensino Religioso, com apenas um subcapítulo denominado Ensino Religioso.

Em cada um dos subcapítulos são abordados temas específicos da área, que possuem identificações minuciosas e são sinalizadas de acordo com a unidade temática, o ano em que será trabalhado, qual habilidade do Currículo Paulista se enquadra e qual é o objetivo do conhecimento. Essas separações resultam em códigos, como por exemplo, em Ciências o primeiro conteúdo é apontado como EF01CI01A, que corresponde ao Ensino Fundamental, primeiro ano, Ciências, 01A, pois a habilidade 01A será continuada em 01B, e quando finalizada abrirá espaço para a próxima, EF01CI02, e assim por diante até chegar ao Ensino Médio.

Foi feita a análise da fundamentação teórica do Currículo Paulista, mais especificamente em sua introdução e apresentação, onde ele esclarece seus objetivos e instrui o modo como todas as áreas de conhecimentos específicos precisam trabalhar, informações que são encontradas desde a página 10 até a 44. Diante disso, a análise foi feita considerando três parâmetros, o

protagonismo epistemológico, a possibilidade de o educador ser autor de seu próprio material didático e a liberdade metodológica, todos embasados na concepção freireana de educação.

4. ANÁLISE DO CURRÍCULO PAULISTA

Este capítulo terá como foco a análise do Currículo Paulista e a sua colaboração na retirada da autonomia dos professores do estado de São Paulo, o que afeta diretamente todo o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utilizarei três categorias que estão fundamentadas nas obras de Paulo Freire, o protagonismo epistemológico, a autoria do próprio material didático e a liberdade metodológica.

4.1 Protagonismo epistemológico

O protagonismo epistemológico consiste no modo com que o educador seleciona seus conteúdos, onde ele é o sujeito principal dessas escolhas, juntamente aos educandos, e trabalha com materiais que condizem com seus ideais, valores e objetivos. Justamente por ser algo tão específico, não é possível delimitar um material que seja coerente para absolutamente toda a rede escolar do estado de São Paulo, pois cada grupo possui uma situação-limite diferente para ser superada, portanto, possuem demandas diferentes.

Assim, a partir do momento em que a autonomia dos educadores é retirada e eles não podem mais exercer o seu protagonismo epistemológico, o processo pedagógico passa por uma ruptura, a qual abre uma enorme lacuna que pode ser preenchida com os interesses de quem quer que tome posse desse lugar. No caso do presente trabalho, o Currículo Paulista faz esse papel, e atua com o intuito de perpetuar a ideologia neoliberal daqueles que o elaboraram.

Iniciando a análise do Currículo Paulista, imediatamente em sua apresentação o documento afirma buscar ser referência entre os estados brasileiros, dado que todos precisam estar alinhados à BNCC, São Paulo busca atuar como o modelo de educação ideal.

Dessa maneira, investe-se na sinergia necessária **para que o Estado de São Paulo se firme no cenário da educação brasileira como referência quanto à garantia do conjunto dessas aprendizagens essenciais aos estudantes**, de seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais propostas para a Educação Básica e do apoio às escolhas dos jovens e adolescentes à concretização dos seus projetos de vida e à continuidade dos seus estudos (SÃO PAULO, 2018, p. 12, grifos da autora).

Desse modo, o Currículo Paulista inicia sua defesa em prol do neoliberalismo, pois afirma conhecer a essência da sociedade, portanto, consegue garantir as aprendizagens que considera essenciais para todos os estudantes paulistas, e, por buscar servir de referência, para o Brasil. Assim é constituída a ideia de que o capitalismo é compreensível, e suas mazelas são consertáveis, pois existem responsáveis que identificam e categorizam a população, então conseguem aferir quais são suas necessidades e encontrar soluções (SANFELICE, 2010).

Dessa forma o CP explicita sua antidialogicidade, pois alega que a sociedade é estável, imutável, logo, é possível compreendê-la intrinsecamente. Essa alegação pode ser definida como um método de conquista, pois o CP toma posse dos meios de comunicação e não abre espaço para o diálogo, deixando os educandos e educadores no lugar de expectadores da sociedade, fazendo com que acreditem que eles não têm mais com o que contribuir, tornando suas expressividades, vivências, culturas e até mesmo palavras oprimidas (FREIRE, 2020, p. 198).

Não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o polo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos (FREIRE, 2020, p. 189).

Esses aspectos são todos característicos de uma educação bancária, que faz dos educandos um depósito de conteúdos e informações, e os engana fazendo parecer que se trata de comunicação, quando na verdade se trata de alienação (FREIRE, 2020, p. 189). Em vista disso, o próprio Currículo Paulista reforça essas características, evidenciando o modelo de transposição de conhecimentos.

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a **transposição de conhecimentos** (SÃO PAULO, 2018, p. 35, grifos da autora).

O capítulo Fundamentos Pedagógicos do Currículo Paulista dá ênfase nesses aspectos, ao afirmar que:

[...] mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e **construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para** buscar soluções criativas e **fazer escolhas coerentes** com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas (SÃO PAULO, 2018, p. 28, grifos da autora).

Assim, o ponto de vista da sociedade paulista deve vir de um único lugar, no caso, do Currículo Paulista, o qual já dispõe de todas as informações que são necessárias para os sujeitos e as disponibiliza. Em nenhum momento é mencionado o protagonismo epistemológico dos educadores, onde eles sejam incentivados pelo Estado a usufruírem de sua capacidade para investigar crítico-pedagogicamente os possíveis limites que se esbarram na vida dos educandos, do mesmo modo que não há incentivo aos educandos de buscarem suas próprias soluções. Os problemas que não de vir, supostamente, já foram pensados previamente e, conseqüentemente, já possuem soluções elaboradas também pelo CP.

Mais adiante, depois de reiterar as competências advindas da BNCC, o Currículo Paulista afirma novamente que esses dois materiais possuem controle de todas as situações que podem ocorrer em um ambiente educacional, independente de local e razão.

Essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais (SÃO PAULO, 2018, p. 31, grifos da autora).

As competências são reafirmadas positivamente diversas vezes, e são descritas como uma cartilha que o educador deve seguir, assim, espera-se que ele consiga visualizar um perfil a ser objetivado e trabalhe ao máximo para que possibilite os educandos a alcançá-lo. Portanto, educador e educando são incentivados a anularem-se, o primeiro ignorando seus propósitos, e o segundo tornando-se alguém que é previsto, alguém moldado e sem possibilidade de escolhas.

Além disso, é importante reforçar que, sendo as competências cognitivas e socioemocionais indissociáveis, sua mobilização também ocorre simultaneamente, **fato que deve ser intencionalmente explorado a fim de garantir o perfil do estudante previsto nas competências gerais** (SÃO PAULO, 2018, p. 32, grifos da autora).

Além de todos esses aspectos, o Currículo Paulista chantageia os educadores quanto a sua reprodução, pois são eles os responsáveis por reproduzi-lo intencionalmente. Mediante isso, o CP afirma que o sucesso dos educandos possui a influência da quantidade de competências que eles conseguem memorizar e reproduzir nas diversas áreas da vida.

Competências [...] quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do conhecimento, impactam de modo positivo a permanência e o sucesso dos estudantes na escola, **têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis** (SÃO PAULO, 2019, p.32, grifos da autora).

Ou seja, os educadores precisam assegurar-se de que os educandos também consigam reproduzir o Currículo Paulista, caso contrário eles estarão sujeitos ao fracasso escolar e nas outras variáveis da vida adulta. Essa é mais uma maneira de retirar o protagonismo epistemológico, pois como o CP apresenta-se com uma grande estrutura, afirma ter apoio da maioria da população e possuir o conhecimento de todos os problemas sociais, é criada uma pressão individual nos educadores, pois caso algum deles se oponha à aplicação das competências, ele será o único, e assim, seus educandos serão os únicos que não alcançarão o sucesso.

E isso é reiterado incessantemente, o CP possui um capítulo todo direcionado ao incentivo das competências, denominado O Compromisso com as Competências, onde mais uma vez aponta a necessidade de os docentes aplicarem o material fornecido pelo Estado visando ao progresso dos estudantes.

Como já se explicitou anteriormente, o **Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências** necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes (SÃO PAULO, 2018, p. 35, grifos da autora).

A palavra sinalização apresenta-se de maneira sutil, para que pareça ser apenas uma indicação e não uma imposição, e assim convença os educadores de que o CP é mesmo democrático, de modo com que não precise ser questionado. Entretanto, ao passo em que apenas sinaliza, afirma que o

desenvolvimento pleno dos estudantes depende diretamente das competências, colocando os educadores em uma situação dicotômica mais uma vez.

Mais adiante, ainda com o mesmo intuito de parecer sutil e preocupado com o futuro dos estudantes, o Currículo Paulista determina o que eles “devem saber” e “devem saber fazer”, para que consigam exercer sua cidadania e adentrar no mundo do trabalho.

Assim, o **Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber”** (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) **e, sobretudo, do que devem “saber fazer”**, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e **valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho** (SÃO PAULO, 2018, p. 35, grifos da autora).

Aqui, é ignorada toda historicidade que cabe dentro da educação, onde o “dever” não cabe. É impossível que todos os estudantes encontrem os mesmos limites, que todos encarem a mesma realidade, que todos precisem superar as mesmas pautas, portanto, é impossível determinar o que devem saber e devem fazer mediante situações tão particulares. É imprescindível que educadores e educandos trabalhem juntos dialogando a partir da realidade concreta do grupo, e que se desenvolvam a partir das suas singularidades e subjetividades (FREIRE, 2021, p. 111).

Após a educação ser banalizada nessa parte do texto, o motivo pelo qual ela é submetida a isso se torna perceptível, pois o CP afirma que os estudantes precisam ter a capacidade de reproduzi-lo de acordo com todas as suas nuances, e assim consigam finalmente estar prontos para a sociedade e trabalho. Logo, o objetivo do Currículo Paulista torna-se evidente, posto que sua função é moldar os cidadãos para que conheçam e aceitem a sociedade como ela é, de modo com que sejam familiarizados com seus problemas e os tenham como inerentes ao mundo, e então sigam sua vida buscando um bom emprego.

Assim, sabendo o que devem fazer e como fazer, sendo amansados e tornando-se neoliberais, os estudantes finalmente estarão prontos para viver a sociedade e trabalhar. Como consequência, a sociedade fica estagnada, autorizando que aqueles que estão à margem desse sistema sejam prejudicados, pois se a sociedade é injusta na sua divisão de capital e terras, é meritocrata, racista, homofóbica, machista e discriminatória com as minorias,

não há o que fazer senão aceitar, pois o Currículo Paulista já pensou em todas as possibilidades e o que pode ser resolvido já está previsto, e como não há solução, é necessário conformar-se.

[...] o **Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer”** (SÃO PAULO, 2018, p. 35, grifos da autora).

Em síntese, esse é o método com que o Currículo Paulista afeta o protagonismo epistemológico dos educadores, que acaba direcionando-os para dois caminhos.

O primeiro é influenciado pelo comprometimento que o CP demonstra com os educandos, visando ao êxito na vida social e no trabalho. Assim, o educador que foi iludido e oprimido pelo Estado acaba renunciando a toda sua reflexão e oferecendo seu trabalho de decodificar e transmitir as competências, concordando com todas as demandas burocráticas exaustivas e aceitando cordialmente as exigências da gestão. Isso só acontece porque o educador foi alienado e, portanto, acredita que está fazendo o melhor para os educandos que estão ao seu redor. Entretanto, à medida que esse educador alienado vai utilizando o Currículo Paulista, mais ele colabora para o objetivo desse material, que é a formação dos sujeitos liberais. Assim, efetivamente, o educador alienado acaba colaborando com um sistema que fere os educandos, pois o futuro vendido é de aceitação plena dos pressupostos capitalistas, logo, é tornar-se mão de obra explorada.

O segundo ponto é a atribuição de culpa e a exaustão que acometem o educador que busca trabalhar com seus próprios meios. Portanto, ele precisa estar seguro de si e de suas convicções. Isso é importante pois muitos fatores irão contribuir para que ele siga o caminho convencional, que de fato é muito mais simples do que elaborar aulas com enfoque crítico. O educador crítico acaba precisando trabalhar em dobro, uma vez que necessita cumprir as demandas burocráticas estabelecidas pela gestão, tais como cumprir a entrega dos documentos baseados no CP, mas que serão ignorados na sala de aula, e então construir o seu próprio material didático que será o efetivamente utilizado.

Além de precisar esquivar-se do monitoramento da gestão, o educador crítico também precisa lidar com o constante questionamento de sua prática,

tanto pelo próprio CP, que é incisivo na sua afirmação de que a ausência das competências ocasiona o fracasso escolar e social dos educandos, quanto com os educadores alienados, que questionam e reportam suas condutas. Desse modo, toda e qualquer eventual situação natural que ocorra em uma sala de aula que fuja do padrão será apontada como culpa do docente, que por não utilizar o CP será visto como um mau profissional, assim como também será sua culpa caso os educandos não ocupem um lugar visto como ideal dentro do sistema capitalista.

4.2 Autoria do próprio material didático

O protagonismo epistemológico está relacionado diretamente com a autonomia docente, pois somente os educadores que estão em contato direto com os educandos e exercendo seu papel de participantes do diálogo conseguem entender quais são as necessidades do grupo, e, logo, dos temas mais adequados para serem trabalhados em sala de aula. A possibilidade de produzir seu próprio material didático é onde se baseia a liberdade e a autonomia dos educadores. Como já mencionado, do ponto de vista da pedagogia freireana, o diálogo precisa ser a base de todo o processo de ensino-aprendizagem, independentemente de quais sejam as dinâmicas e os temas tratados, tudo precisa estar pautado no diálogo. Assim, o processo de dialogicidade é que dá início a qualquer situação pedagógica, pois primeiramente o educador-educando deve questionar-se sobre o que irá dialogar com os educandos-educadores (FREIRE, 2020, p.115).

Entretanto, o Currículo Paulista corta esse processo, pois não dialoga com ninguém, nem educadores nem educandos, e impõe um material que não teve a participação de nenhum deles, por isso, é insignificativo no sentido pedagógico. O CP aparece como um material doutrinador, que leva consigo todas as informações que são necessárias para salvar os educadores da dificuldade de planejarem suas aulas, de construírem seus próprios materiais didáticos e definirem suas próprias metodologias, assim como salva também os educandos da ausência de conhecimento.

Em vista disso, o Currículo Paulista além de subtrair a dialogicidade torna-se um empecilho na produção individual dos materiais didáticos pelos

educadores, pois ele apresenta-se como a única maneira de trabalhar a educação no estado de São Paulo, bem como alega oferecer tudo que considera necessário para isso.

[...] mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e **construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis** (SÃO PAULO, 2018, p. 28 grifos da autora).

[...] as **competências gerais contemplam integradamente** conceitos, procedimentos, **atitudes e valores...** (SÃO PAULO, 2018, p. 31, grifos da autora).

O Currículo Paulista ainda possui expectativas de como os estudantes irão receber essas informações, pois através da transposição de conhecimentos espera-se que eles aprendam a fazer, conviver, ser e aprender. Ou seja, o CP busca tomar posse do indivíduo como um todo, até mesmo do seu reconhecimento enquanto ser humano presente no mundo, que faz e aprende cotidianamente por meio de sua convivência com outros seres humanos.

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (**aprender a fazer e a conviver**), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (**aprender a ser**), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (**aprender a aprender**) (SÃO PAULO, 2018, p. 35-36, grifos da autora).

Pela razão de os seres humanos aprenderem consigo mesmos, e diante disso educarem-se juntos perante o mundo, é necessário o reconhecimento de sua própria autonomia no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2020, p. 96). Por meio dessa concepção esclarecida é que educandos e educadores são capazes de construir sua história, seus conteúdos programáticos significativos e, portanto, seus materiais didáticos.

Através do diálogo o educador pode começar a desenvolver métodos pedagógicos que fomentem discussões com os educandos, as quais têm como objetivo a problematização das visões impregnadas que parecem ser naturalizadas, encorajar a inquietação acerca de situações vivenciadas e investigar o pensar do povo com que dialoga. Sobretudo, o educador deve

mediar esse momento proporcionando um espaço franco, onde os educandos sintam-se respeitados, acolhidos e compreendidos. Assim é desenvolvido o conteúdo programático, onde o educador recebe falas e opiniões corriqueiras, e por meio de sua capacidade e autonomia profissional deve devolvê-las ao grupo de maneira organizada, sistematizada e acrescentada de novas pautas, que se relacionem com o que foi dito e continuem com o mesmo intuito de inquietude (FREIRE, 2020, p.116)

Dessa maneira é desenvolvido um material didático coerente e dialógico, pois todos os envolvidos em seu desenvolvimento participaram, foram sujeitos, os construíram. Assim, a educação torna-se palpável, deixa de ser algo abstrato e sem sentido, como nas vezes em que o material didático fornecido pelo Estado aparece com palavras que não são nem conhecidas pelos estudantes. Com a construção de suas próprias atividades os educandos tomam consciência de sua movimentação no mundo, logo, percebem que ao atuarem em função das finalidades que se propõem impregnam o mundo com sua presença criadora, a qual resulta em transformação e percepção da sua existência histórica (FREIRE, 2020, p. 124).

Por isso é tão importante que a singularidade seja sempre relevante, e que por meio dela os envolvidos no processo-pedagógico consigam encontrar juntos seus limites e possibilidades, e então trabalhem para superá-los. O Currículo Paulista interfere nisso, pois não abre margem para nenhuma particularidade, oferece um material genérico para todo o Estado de São Paulo, o qual conta com uma diversidade de povos caiçaras, indígenas, moradores de zonas rurais e urbanas, que possuem costumes e culturas diferentes. Isso resulta na indiferença, pois esse material utilizado por todos os moradores paulistas não possui nenhuma conexão com a escola, estudantes, educadores, funcionários da escola e comunidade.

Portanto, é imprescindível que os educadores do estado de São Paulo compreendam o Currículo Paulista e o relacionem com seu propósito, inclusive, que reconheçam os materiais didáticos que vieram antes dele, como o São Paulo Faz Escola, que serviu de base para a elaboração de um novo material que carrega consigo as competências e habilidades. Assim, entender o Currículo Paulista como um material de manutenção do Estado e da sua ideologia neoliberal, a qual visa ao acúmulo de capital, é o primeiro passo para se opor a

ocupar o lugar de colaborador desse sistema. E, dado que os educadores são peças-chaves na formação dos cidadãos liberais, domesticados, isentos de opinião e prontos para as demandas do mercado, pois são os responsáveis por aplicar o material que possui essa finalidade, é essencial que rompam com essa estrutura e produzam seus próprios materiais didáticos significativos.

Contudo, apesar de o Currículo Paulista contribuir com a submissão dos professores perante a gestão estadual e seus ideais, ele ainda apresenta possibilidades. O CP possui estrutura, financiamento e apoio, e posto que viveu um longo caminho de imposição que resultou em aceitação, caso seja utilizado como material paradidático não feriria a autonomia dos educadores e nem alcançaria seu objetivo neoliberal. Ou seja, existe a chance de a utilização do CP ser trabalhado como material de apoio, pois ele apresenta uma boa organização na área dos conteúdos específicos, que poderia ser aproveitado mediante a decisão do docente em momentos eventuais e cabíveis.

4.3 Liberdade metodológica

Como já mencionado, a liberdade metodológica consiste nas escolhas que o educador faz de acordo com suas demandas, ou seja, as dinâmicas que o educador escolhe para que sejam coerentes com os conteúdos que estão sendo trabalhados no momento, bem como para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, educandos e educador atuam juntos buscando as metodologias que mais se encaixam com o grupo, onde eles consigam transitar da ingenuidade para a curiosidade epistemológica, e a capacidade criadora dos educandos seja respeitada e estimulada (FREIRE, 2021, p. 31). Por ser uma atividade primeiramente experimental, não é possível que todas as salas de aula encontrem a mesma metodologia, pois cada indivíduo é cativado de uma maneira, portanto, cada grupo vai precisar de uma metodologia específica.

O Currículo Paulista se contradiz nesse quesito, pois apresenta uma boa solução no que diz respeito à diversidade dos estudantes e suas especificidades em:

Portanto, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das diferentes redes de ensino, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do **cotidiano escolar devem considerar a necessidade de superação das desigualdades** educacionais. Para essa superação, **é necessário** que o planejamento mantenha claro foco na equidade, o que pressupõe **reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes** (SÃO PAULO, 2018, p. 26, grifos da autora).

Entretanto, em seguida afirma que:

Assim, nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as **atividades desenvolvidas** com os estudantes, dentro e fora do espaço escolar, **devem convergir para que todos possam desenvolver as competências gerais** (SÃO PAULO, 2018, p. 28, grifos da autora).

Ou seja, o próprio Currículo Paulista reconhece que os estudantes são diferentes, necessitam de ações distintas para a superação de desigualdades e os educadores devem atendê-los com um planejamento específico mediante os objetivos. Entretanto, ele afirma que todas essas atividades devem convergir para o desenvolvimento das competências, desconsiderando todos os procedimentos citados, pois já é sabido que as situações de desigualdade são diferentes, portanto, é impossível que essas ações trabalhem com o mesmo propósito.

Outro ponto contraditório do Currículo Paulista é a maneira com a qual ele aborda a questão das avaliações. Primeiro, é enfatizada a análise do estudante como um todo, onde todos os participantes da escola possam avaliar os educandos de acordo com suas aprendizagens e como isso reflete em suas práticas sociais dentro do ambiente escolar, mas logo em seguida o CP menciona a necessidade de esperar resultados que meçam o desempenho dos estudantes.

Quando o desafio é aprimorar a qualidade das aprendizagens, **é necessário que as orientações do Currículo Paulista sejam observadas por todos os envolvidos no processo educacional**, refletindo-se nas práticas de docentes, **estudantes, equipe gestora e funcionários, bem como nas relações que se estabelecem no interior da escola e no seu entorno**. Também devem se refletir nas estratégias para o acompanhamento das práticas e dos processos escolares, bem como dos **resultados de desempenho dos estudantes** (SÃO PAULO, 2018, p. 34-35, grifos da autora).

Em seguida o Currículo Paulista menciona que as avaliações devem ser feitas de acordo com o que diz a LDB, sem visar à promoção dos estudantes, mas que cataloguem o desenvolvimento diante das situações de aprendizagem. Porém, afirma que:

A avaliação integra e constitui um espaço crítico-reflexivo da prática docente. Deve garantir coerência com os princípios pedagógicos que orientam o desenvolvimento pleno dos estudantes (SÃO PAULO, 2018, p. 42).

Como já foi apontado, o desenvolvimento pleno dos estudantes, segundo o CP, possui relação com a capacidade deles de reproduzirem as competências.

[...] o Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

Ainda sobre avaliações, o Currículo Paulista refere-se ao Plano de Ensino, uma tabela que os educadores devem produzir e entregar para a gestão escolar, explicando como irão desenvolver as atividades para trabalhar as competências e habilidades designadas pelo CP, o que pode ser feito quinzenalmente ou mensalmente de acordo com a escolha da escola.

Assim, a avaliação permeia o processo do ensino e da aprendizagem, trazendo subsídios para a revisão do Plano de Ensino a partir do acompanhamento do processo integral do desenvolvimento de cada estudante, a tempo de assegurar a todos as competências gerais ao final da Educação Básica (SÃO PAULO, 2018, p. 42).

Essa é uma maneira da gestão conseguir garantir o controle da metodologia do educador, bem como garantir que o material estadual está sendo aplicado. Isso ocorre pois há o monitoramento do trabalho dos educadores, assim eles precisam manter-se coerentes com o que foi descrito no Plano de Ensino, contando com o eventual acompanhamento em sala de aulas pelos gestores. Por isso, inusitadas situações cotidianas que transformam as metodologias já descritas em outras devem ser abandonadas, já que não são condizentes com o que já foi posto no Plano de Ensino, que deve ser estático.

Portanto, o Plano de Ensino é uma metodologia pedagógica que deve ser seguida integralmente pelo ponto de vista das gestões das escolas estaduais

paulistas, mas não para planejar as aulas segundo as necessidades dos estudantes, e nem para refletir as dinâmicas que mais são coerentes com o grupo. Ele apenas serve como uma medida de controle para a gestão e Estado, e de recuperação para os educandos, pois facilita que os educadores identifiquem exatamente qual habilidade não está sob domínio dos educandos, e então as reforce para que ao sair da escola eles tenham decorado todas.

Logo, o Currículo Paulista interfere na liberdade metodológica dos educadores, pois ela precisa ser viva, ativa, e principalmente, alterável para estar à disposição das diferentes demandas e curiosidades dos educandos, guiando-os da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2021, p. 86). Como a educação é algo inerente aos seres humanos, ela é instável, portanto, não é possível prever como ela irá acontecer no período de quinze dias ou um mês. Todo dia dentro da escola é único, e justamente por isso não é possível planejar todas as aulas com um mesmo propósito, e nem mesmo predeterminar como os seres humanos agirão diante desses estímulos oferecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autonomia docente é uma grande ilusão do ponto de vista dos professores estaduais das escolas de São Paulo. Pois é dada para eles a sensação de que eles são livres para executarem seus planos de ensino, suas metodologias e utilizarem os materiais que acham coerentes, mas tudo isso só pode ser realizado desde que tenham a intenção de contemplar as habilidades e competências ofertadas pelo Currículo Paulista.

Em vista disso, busquei relacionar o início e as intenções dessa separação de concepção e execução dos conteúdos trabalhados nas escolas, pois os educadores são as pessoas capazes, diante de sua formação e dedicação, de identificar os limites e as possibilidades que permeiam a vida dos educandos com que trabalham, e assim, designar os melhores meios para contemplá-los.

Entretanto, o Currículo Paulista fere esse direito do educador, pois possui como sua maior característica a antialogicidade, que é obrigatoriamente desumanizadora. Assim, o Currículo Paulista fere todos os que estão submetidos a ele, tanto educandos que possuem sua realidade concreta, comunidade, cultura e cotidiano ignorados; quanto educadores, que são subestimados, oprimidos e silenciados.

O Currículo Paulista faz isso pois atua de acordo com os objetivos das classes dominantes, que são politicamente atuantes no estado de São Paulo há mais de 20 anos consecutivos, que visam apenas ao acúmulo de capital do Estado. Por isso, a burguesia elaborou, produziu, e homologou um material que se apresenta como ideal, que busca superar desigualdades e trabalhar com metodologias que os educandos precisam, ao passo em que desconsidera a historicidade e dialogicidade que é essencial no processo pedagógico.

Diante disso, o Currículo Paulista atua diretamente na retirada da autonomia dos educadores, que são instruídos a apenas seguirem o que lhes é designado, tornando a educação totalmente mecanizada em seus processos vitais, como na elaboração de suas aulas, a forma com que abordam seus conteúdos e nas avaliações. Conforme o tempo passa, essas ações tornam-se involuntárias, feitas sem reflexão e realizadas como se fossem inevitáveis. Assim, o CP consegue alcançar seu objetivo de alienar o educador para que ele

contribua com a formação de sujeitos neoliberais, conformados, sem senso crítico e especializados para a demanda do mercado de trabalho.

Por isso é importante a retomada da consciência e reflexão dos educadores, onde antes de tudo eles se reconheçam enquanto presenças transformadoras no mundo, para que consigam ir na contramão do que o Estado busca. Por esse motivo o presente trabalho se mostra importante, pois busca retomar os valores éticos de uma educação emancipatória e libertadora, que visa à emancipação dos educadores diante ao Estado, de modo com que esses valores se reverberem entre os educandos e na sociedade como um todo.

Portanto, somente trabalhando de acordo com seus ideais, sendo protagonistas em sua epistemologia, produzindo seus próprios materiais didáticos, abordando conteúdos programáticos significativos por meio de metodologias que façam sentido para o grupo, o educador consegue ser sujeito no processo de ensino-aprendizagem, juntamente aos educandos. Assim, torna-se possível que a educação seja humanizadora, que educandos e educadores construam conhecimento, de maneira horizontal e ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Fundação Vanzolini. **Fundação Vanzolini**, 2022. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/>. Acesso em 09/06/2022.

ABITANTE, A. **Contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma Análise do Ensino de Língua Portuguesa no Currículo Paulista**. 2020. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2020.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el control em el aula. **Revista de Educacion**, n. 291, p. 149-172. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira versão)**. Brasília, 2018.

BRITTO, Luiz. Livro didático e autonomia docente. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem. 2002.

CATANZARO, Fabiana. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Bruno. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 93-110, jan.-abr. 2016

COSTA, Gabriel de Oliveira. **Decolonizando o novo Currículo Paulista: uma análise a partir dos conteúdos de Geografia**. 2020. 1 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

DARDOT; CLAVAL. **A nova Razão do Mundo**. 1ed. Editora Boitempo, São Paulo, 2016.

DÓRIA, JOÃO. **Programa de governo: Programa acelera São Paulo**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-sp-proposta-de-governo-coligacao-acelera-sao-paulo/rybena_pdf?file=https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-sp-proposta-de-governo-coligacao-acelera-sao-paulo/at_download/file. Acesso em [09/06/2022](https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-sp-proposta-de-governo-coligacao-acelera-sao-paulo/rybena_pdf?file=https://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tre-sp-proposta-de-governo-coligacao-acelera-sao-paulo/at_download/file).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 119, 2012.

FORNER, Régis; MALHEIROS, Ana Paula. Modelagem e o Currículo Paulista: entre imposições, cobranças veladas e insubordinações criativas. **RPEM**, Campo Mourão, Pr, v.8, n.17, p.519-545, jul.-dez. 2019.

GUIOUT, André Pereira. **Um moderno príncipe da burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002)**. 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, ago. 2016.

HALLAK, Mônica. Alienação do trabalho em Marx: dos Manuscritos de 1844 a O capital. **Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**. Minas Gerais, v. 24, n. 1, p. 58-73, abr., 2018.

JUNIOR, E. B; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51. 2021.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n. 3. 1996.

PÉREZ, Leonardo F. M. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

ROMMINGER, Alfredo Eric. O Banco Mundial e o Desenvolvimento Sustentável: a ação do Banco Mundial no financiamento do setor energético. **Universitas - Relações Int.**, Brasília, v. 2, n.1, p. 269-288, jan./jun. 2004.

REIS, Ailton G. CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. **Revista Faced**, Salvador, n.11, p.223-234, jan/jun. 2007.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, v.17, n.18, p.146-157, São Paulo, 2010.

SANTOS, Frederico. **A retórica da guerra cultural e o parlamento brasileiro: argumentação no impeachment de Dilma Roussef**. 2019. 314 f. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

SÃO PAULO. **Implementação do Currículo Paulista**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/10/pauta-currículo-paulista-percurso-historico-02.pdf>. Acesso em 09/06/2022.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo, 2019.

SILVA, G.; FELICETTI, V. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVA, Lara; MURARO, Darcisio. Conhecer para transformar- a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

TORRES, Rosa María. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: **WARDE, M. J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

VALÉRIO, Marcelo. CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. **Educar em Revista**, Curitiba n. 66 327-332, out./dez. 2017.

ZANARDI, T.; OLIVEIRA, C. Experienciar democraticamente o currículo e formação de educadores/as: Paulo Freire e os desafios da centralização curricular. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 18, n. 55, p. 272-292, 2021.