

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

GUILHERME BASTOS DANIEL

**AUTONOMIA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO FRENTE AOS CURRÍCULOS
PRESCRITOS**

SÃO PAULO

2020

GUILHERME BASTOS DANIEL

**AUTONOMIA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO FRENTE AOS CURRÍCULOS
PRESCRITOS**

Trabalho de Graduação Individual (TGI)
apresentado ao Departamento de Geografia da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Giroto

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

D184a Daniel, Guilherme Bastos
Autonomia docente: um estudo de caso frente aos currículos prescritos / Guilherme Bastos Daniel ; orientador Eduardo Donizeti Giroto. - São Paulo, 2020.
58 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Autonomia. 2. Currículo. 3. Geografia Humana. 4. Educação . I. Giroto, Eduardo Donizeti, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, meus primeiros professores, a base que me dá força diária para seguir pelo meu caminho longe de minha cidade.

Ao meu irmão mais novo e geógrafo Vinícius pelos debates sempre pertinentes, por me ouvir e trazer contrapontos em nossas discussões.

A Dandara que me acompanhou por grande parte da graduação, me deu forças, teve paciência comigo, estando próxima nos bons e maus momentos.

Aos amigos da Geografia, pelos debates e discussões, por serem professores quando enfrentei dificuldades com as disciplinas e por proporcionarem bons momentos pela FFLCH e fora dela. Agradeço à turma de 2015, em especial ao João, Lucas, Mario, Ricardo, e outros tantos.

Aos amigos do Futsal FFLCH, time me acolheu, resgatou meu amor pelo futsal, pelos momentos que vivi, as histórias que terei para contar e toda felicidade que me proporcionou durante a graduação.

Aos amigos do curso de Turismo da ECA, meu primeiro curso de graduação, por serem os primeiros a me acolherem na capital, pelos laços de amizade e solidariedade que ainda se fazem presente, mesmo após tanto tempo.

Ao meu orientador Eduardo Giroto, pela disposição e paciência em me ajudar com apontamentos sempre pertinentes, além das aulas que me fizeram resgatar e compreender a importância que a Geografia e os professores podem trazer à vida de um aluno.

RESUMO

O presente trabalho se propôs a analisar a autonomia docente no ambiente escolar frente às diretrizes curriculares para a educação. A análise foi realizada com base em um estudo de caso em um colégio particular do município de São Paulo, onde foi possível observar o dia a dia do ambiente escolar, além da realização de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que vivenciam diretamente o cotidiano educacional. Foi utilizado como método o materialismo histórico dialético que permitiu uma análise das contradições presentes entre a proposta pedagógica do colégio e o fazer autônomo dos docentes. O trabalho revelou que, mesmo com as diretrizes curriculares caminhando para uma limitação da autonomia docente no ambiente escolar, ainda é possível encontrar maneiras para superar estes limites. Para que esta superação ocorra, no entanto, é necessário que os docentes estejam constantemente buscando exercer, aprofundar e refletir sobre sua autonomia, a partir de uma apropriação de sua base teórica, conhecimento prático e articulação com seu contexto coletivo profissional.

Palavras chave: autonomia docente; currículo prescrito; BNCC; PCN

ABSTRACT

This paper intends to analyze teacher's autonomy in the school context in view of the curricular guidelines for education. The analysis was carried out based on a case study from a private school in the city of São Paulo, where I observed the daily routines of teachers employed there and conducted semi-structured interviews with subjects that experience directly the educational daily life. Dialectical historical materialism was used as a method, which allowed an analysis of the contradictions between the school's pedagogical proposal and the autonomous work of teachers. The research showed that, even though current curricular guidelines are moving towards the restriction of teacher's autonomy inside schools, it is still possible to overcome said restrictions. But to do so, teachers must be constantly exercising, deepening and reflecting upon their autonomous work, using their specific theoretical knowledge of the field and the practical processes of the school, and articulating them to their collective professional context.

Key words: teacher's autonomy; prescribed curriculum; BNCC; PCN

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

AGB Associação Brasileira de Geógrafos

BNCC Base Nacional Comum Curricular

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EUA Estados Unidos da América

FMI Fundo Monetário Internacional

IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

ISMART Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA *Programme for International Student*

PNE Plano Nacional da Educação

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UNICEF *United Nations International Children's Emergency Fund*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. Autonomia docente: conceitos e temas norteadores da pesquisa.....	12
2. A autonomia docente: uma breve análise documental.....	24
2.1. Documentos e exemplos internacionais	25
2.2. Do Plano Decenal de Educação à BNCC.....	29
2.3. A autonomia docente em disputa	32
3. Estudo de caso.....	36
3.1. Histórico da Escola	38
3.2. As avaliações externas e sua influência na elaboração do currículo e no plano de aula do docente	39
3.3. A autonomia docente frente à direção da escola e a Secretaria de Educação	41
3.4. A influência do material didático no processo de construção do plano de aulas	45
3.5. Percepções sobre a autonomia e suas definições sob a perspectiva do docente.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as condições do trabalho docente no ambiente escolar e sua respectiva autonomia em relação às diretrizes curriculares para a educação. Antes de iniciar com a síntese das leituras realizadas, que irão servir como arcabouço teórico, se faz necessário estabelecer algumas perguntas que serviram como norte na elaboração da pesquisa, com o objetivo de serem problematizadas e, se possível, respondidas ao longo desta.

Serão três os principais questionamentos que se farão presentes ao longo deste trabalho, sendo o principal: ainda é possível falar de autonomia docente na sala de aula, analisando a disciplina de Geografia, tendo em vista as prescrições dos currículos, tais como os PCNs e a atual BNCC? Em paralelo com este questionamento principal, teremos mais dois pontos a serem observados: as escolas particulares, que prezam pelo ensino dos conteúdos filosóficos, artísticos e culturais, conseguem ser autônomas na construção de seu projeto político pedagógico? É possível elaborar um projeto político pedagógico desvinculado da lógica do currículo por competências? De que modo os exames externos, como o ENEM e o PISA, influenciam no ensino da Geografia na sala de aula? E por último, temos a questão que irá trabalhar diretamente com o principal conceito trazido a este debate: como a concepção de autonomia docente se altera ao longo do tempo e que impactos essas alterações influenciam no ensino da Geografia?

Para analisar as condições do trabalho docente no ambiente escolar e sua respectiva autonomia em relação às diretrizes curriculares para a educação foi escolhido, como método, uma abordagem materialista histórico dialética. Através deste método será possível pensar as contradições presentes no espaço escolar, sendo esta realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. A contradição, na lógica dialética, é reconhecida como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética, portanto, não irá se contrapor à lógica formal, mas vai além dela, desbravando um espaço que a lógica formal não consegue ocupar. Contudo, para que este método possa ser apropriado, servindo de base ao nosso trabalho, ele terá como metodologia o estudo de caso.

Quanto aos objetivos gerais é possível classificarmos a pesquisa como exploratória, na medida em que ela visa proporcionar ao pesquisador uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, contribuindo também na elaboração de hipóteses. Esta classificação da pesquisa é útil para o estabelecimento de nosso marco teórico, aproximando-nos dos conceitos que iremos trabalhar ao longo do texto. Porém, para analisar os fatos do ponto de vista empírico, ou seja, para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um delineamento, conceitual e operativo da pesquisa. Este delineamento tem de considerar o ambiente em que são coletados os dados e outras formas de controle das variáveis envolvidas.

Não é possível alcançarmos o estudo de caso sem que a etapa da pesquisa bibliográfica não tenha sido realizada. O levantamento bibliográfico é desenvolvido com base em material já elaborado sobre o assunto, em nosso caso, a autonomia docente, através de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais. Esta bibliografia crítica é de suma importância uma vez que nos mostra as pesquisas que já foram elaboradas sobre o tema que pretendemos trabalhar, assim como o tamanho de seu alcance, os problemas a serem enfrentados e as lacunas deixadas. No decorrer do capítulo “Autonomia docente: conceitos e temas norteadores da pesquisa” serão apresentados os principais conceitos que foram utilizados no trabalho, como os autores se apropriaram destes conceitos e como o método materialista histórico dialético é essencial para analisarmos nosso objeto de estudo à luz das informações pesquisadas. No capítulo posterior, “A autonomia docente: uma breve análise documental” será abordado em que medida os documentos internacionais dialogam com os currículos prescritos nacionais e como isso impacta na atuação do docente no ambiente escolar.

O estudo de caso, que será melhor trabalhado no capítulo 3, consiste em um estudo detalhado sobre determinado objeto, de maneira que permite seu amplo e detalhado conhecimento, sendo o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno atual dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Para tanto, o objeto de estudo foi um colégio particular, localizado na zona sul da cidade de São Paulo, no bairro de classe média alta Moema. A Escola, fundada em 1964, defende que seu projeto

pedagógico é inovador e extrapola o trabalho com os conteúdos produzidos pelas grandes áreas do conhecimento, e investe também no desenvolvimento da autonomia e da crítica, na análise da dimensão social construída pelos estudantes e na vinculação com o saber. Esta autonomia também é defendida na atuação do docente no espaço escolar e na elaboração do projeto pedagógico, fatores estes que chamam a atenção para a escolha deste colégio como objeto do estudo de caso.

Em relação aos procedimentos metodológicos, serão realizadas observações durante as aulas de Geografia no Ensino Médio, com o objetivo de analisar a autonomia do docente na prática e, em que medida a elaboração e execução das aulas dialoga com os currículos prescritos e os conteúdos cobrados em avaliações externas, como o ENEM e demais provas de ingresso em universidades. Além da observação no ambiente escolar, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos para tentar compreender o funcionamento do colégio quanto à construção de seu currículo, a autonomia do docente nesse processo e na sala de aula e a influências dos documentos oficiais na construção do saber. Serão entrevistados o professor de geografia do 2º ano do Ensino Médio, para melhor compreender o dia a dia da sala de aula, com seus diferentes desafios e problematizações; o professor do 1º e 3º ano do Ensino Médio e coordenador de Geografia da escola (incluindo o Ensino Fundamental), para analisar o fio condutor da disciplina no colégio; a diretora de currículo, para que se possa compreender o diálogo entre a diretoria e o corpo docente no que diz respeito à construção do plano didático; e o assessor de História, um dos responsáveis pelo Centro de Memória, para tentar compreender o histórico da escola e suas transformações ao longo das décadas.

As respostas levantadas pelos questionamentos auxiliadas pelas observações realizadas dentro do ambiente escolar foram de grande valia para a pesquisa, pois pudemos analisar em que medida o debate teórico se faz presente no ambiente escolar e qual o grau de influência que os currículos prescritos exercem na dinâmica docente na sala de aula.

1. Autonomia docente: conceitos e temas norteadores da pesquisa

A partir destas questões propostas, iremos apresentar os principais conceitos que irão aparecer ao longo do trabalho, como eles irão se articular com as questões norteadoras e quais autores e obras irão auxiliar neste processo.

O principal deles será o de autonomia, onde será explorado seu significado, como ela se transformou ao longo dos anos, como foi utilizada pelos currículos prescritos ao longo do tempo, definindo, por fim, qual a perspectiva que será utilizada após o diálogo com os autores lidos. Outro conceito que caminha junto com o de autonomia será o de currículo, onde iremos apresentar as alterações que este sofreu ao longo das décadas e como o contexto da transição do modelo capitalista fordista para o modelo toyotista impactou na elaboração e objetivos desses currículos. É importante se atentar também para os impactos que essa transição gerou nas escolas e, conseqüentemente, influenciou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao adentrar na análise da BNCC, será preciso discutir também como o conceito de competência aparece nesse documento e como este se articula com o debate sobre a autonomia dos professores. Os pontos apresentados até aqui irão se articular com o ensino da Geografia na sala de aula, onde tentaremos abordar como o debate do ensino da Geografia foi realizado ao longo das alterações dos PCNs-BNCC e se houve algum impacto na alteração da autonomia do docente da Geografia neste tempo. É preciso também resgatar a discussão sobre a metodologia empregada na análise geográfica, passando da Geografia crítica ou marxista até a retomada da fenomenologia nos currículos atuais.

Para que possamos compreender o significado do currículo e como ele atua no processo educacional é importante trazer para o debate algumas considerações apontadas por Arroyo (2011) em sua obra “Território em disputa”. O autor analisa que as disputas no território do currículo e da docência são disputas que possuem, também, uma dimensão ética. É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética, ainda segundo o autor, pela liberdade e autonomia, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo

aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos como formas de pensar o real. Em nosso trabalho, iremos compartilhar do mesmo pressuposto do autor que afirma que não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação, o conhecimento, a cultura e sua rica diversidade.

Arroyo (2011) também observa que os currículos, as avaliações e a criatividade docente que se tornaram nas últimas décadas espaços de disputa, de renovação e criatividade de coletivos foram fechados e cercados para serem tratados como territórios de controle. O próprio campo de conhecimento, objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle. Ora, uma vez que o campo da educação é tratado como um campo a ser controlado, precisamos nos indagar como se estabelecem e atuam essas formas de controle. Uma dessas formas de controle se dá no campo técnico.

Apple (1989) irá trabalhar com os conceitos de “requalificação” e “desqualificação” que ajudará a compreender melhor este controle no campo técnico. Segundo o autor, em sua obra “Educação e Poder”, à medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados sob uma nova forma que acarreta muitas consequências. Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas. Ou seja, à medida que os professores perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes casas editoriais, por exemplo, essas habilidades são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos. Estes conceitos trabalhados pelo autor podem ajudar a compreender como ocorre o processo de elaboração dos currículos e sua execução na escola a ser estudada. Os professores participam desse processo? Há uma horizontalidade nessa elaboração? Os docentes são meros executores desses produtos dos controles técnicos ou sua

autonomia ainda prevalece? São questões que irão acompanhar o desenrolar da pesquisa.

O currículo está intimamente ligado às mudanças macro econômicas e, conseqüentemente, às reformas educacionais. Para que possamos compreender esse contexto iremos recorrer à Soares (2011) com sua tese denominada “O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia”. O autor irá apontar que, diante da crescente queda da taxa média de lucro, o capitalismo, cuja forma de produzir era fordista, se viu obrigado a abandonar a política de bem estar social (em especial na Europa e EUA), se reorganizando em torno das políticas neoliberais. Pautadas no Consenso de Washington de 1989, as políticas neoliberais trazem a tona o modelo toyotista que tende a substituir o modelo fordista/taylorista da produção capitalista. Esta “nova roupagem” do sistema capitalista será marcada, sobretudo, por ataques aos serviços públicos, ao emprego e, do ponto de vista da produção, surgirá os “novos paradigmas produtivos”. Com estes “novos paradigmas produtivos” se exigirá, conseqüentemente, “novos trabalhadores” com habilidades diferenciadas das de antes.

Sobre esses novos trabalhadores nesses novos tempos, Ball (2005) analisa as principais mudanças, apontando que o pós-profissionalismo se reduz primeiro, em última instância, a obediência a regras geradas de forma exógena; e segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. Dentro dessa lógica, a eficácia só existe quando é medida e demonstrada, e as circunstâncias locais só existem como “desculpa” inaceitável para falhas na execução ou na adaptação.

Ainda no mesmo artigo de Ball (2005), o autor trabalha com dois conceitos que irão ajudar no trabalho, pois dialogam diretamente com essa nova realidade a qual o trabalhador está inserido. O primeiro é a performatividade:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização. (...) A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de

informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, pgs. 543-544).

O segundo conceito seria o de “gerencialismo” que, ainda segundo o autor, desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Teremos, portanto, uma mudança na consciência e identidade do professor, como formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Ball (2005) analisa que, durante o treinamento, o professor é “reconstruído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão, onde o ato de ensinar irá constituir apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. O termo “competência”, conforme veremos mais tarde, será essencial na elaboração dos novos currículos prescritos, pois se prezará pela aquisição, por parte dos professores, de competências cognitivas e de atributos individuais para permanecer pelo mercado de trabalho.

A educação, segundo Soares (2011) terá um importante papel neste processo, pois será ela que formará na escola esse “novo trabalhador” que será “multifuncional”. A forma de produzir toyotista trará novas exigências que vão refletir na formação de profissionais. O autor pontua, portanto, que tais exigências tenderão aparecer nas atividades organizadas pelas escolas, sobretudo nos currículos, não só as de formação técnica e profissional, mas também nas escolas de formação do ensino regular (fundamental e médio). A lógica fordista do mero “fazer” será alterada, dando ênfase agora para a cognição (leitura, interpretação de dados, lógica funcional e sistêmica, abstração, dedução e estatística, expressão oral, escrita e visual) e o comportamento (responsabilidades, lealdade, comprometimento, capacidade de argumentar, de trabalhar em equipe, de iniciativa e autonomia).

A escola, vista até então como um local privilegiado da formação científica e humanística da população em geral, dentro da lógica toyotista, terá também como responsabilidade o debate acerca da formação social, científica, cultural e moral de uma sociedade. O autor ainda aponta que, mais recentemente, o discurso que vincula o crescimento econômico de um país com o nível de desenvolvimento de seu sistema educativo tem ganhado força e tem sido o mote das agências de financiamento de projetos educacionais pelo mundo. Cabe salientar que esta lógica

toyotista não atinge de modo homogêneo todos os países do globo, pois existe uma divisão internacional do trabalho vigente que coloca o Brasil em uma condição periférica em relação aos demais países em que esta lógica atua a mais tempo e com mais força. No capítulo sobre a análise documental, será possível observar este movimento internacionalmente e em que medida ele se fará presente no contexto nacional.

A partir da análise realizada por Soares (2011) que nos permite compreender brevemente o contexto e as transformações do sistema capitalista nas décadas de 80/90 e sua relação com a educação, podemos observar a presença muito forte de uma pedagogia tecnicista. Saviani (1999) em sua obra “Escola e Democracia” nos ajuda a compreender as transformações das teorias educacionais ao longo das décadas, realizando uma divisão didática entre a chamada teoria não crítica, onde temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto de superação da marginalidade, e, do outro lado, temos as teorias dita críticas, onde estão localizadas aquelas que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização.

Neste momento, o que nos interessa é uma síntese em que o autor define as pedagogias tradicional, nova e tecnicista. Segundo Saviani (2011):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno; situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, na relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2011, p.24)

Dentro desta lógica tecnicista, Giroux (1997) contribui para o debate na medida em que considera o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais, que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores também para a pedagogia de sala de aula, como uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros. O autor apresenta algumas características desse movimento, como: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-

lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. Esta abordagem trabalhada pelo autor deixa claro que a organização da vida escolar gira em torno, cada vez mais, de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação.

Retomando Ball (2005), alcançamos um novo patamar em que novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Há, portanto, todo um aparato de ideologias instrumentais passando cada vez menos a desempenhar o papel de desenvolvedor e planejador curricular de outrora. Portanto, estas ideologias instrumentais desempenham um papel cada vez mais relevante na redução da autonomia do professor no que tange ao desenvolvimento e planejamento curricular e ao julgamento e implementação de instruções em sala de aula. Cabe a nós, pois, tentar compreender como se dá essa autonomia docente, como ela se define e se, diante de todo este cenário, ainda podemos falar de sua existência no ambiente escolar.

Alguns autores irão nos ajudar a compreender, em um primeiro momento, o significado do termo e sua relação com a educação, como Kant e Paulo Freire. Bombarda (2016) resgata a origem etimológica da palavra que vem do grego e significa autogoverno ou governar-se a si próprio. Segundo a autora:

Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia é oposta à heteronomia, que, em termos gerais, é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Caracteriza-se autônomo a condição de quem determina a própria lei, já quem é determinado por algo além de si, que seja oposto às questões que envolvam a liberdade de autodecidir, a esse antagonismo é dado o nome de heteronomia. (BOMBARDA, 2016, p.14)

A mudança de pensamento e contexto da idade antiga para a idade moderna traz consigo o pensamento dos iluministas e com ele o filósofo Immanuel Kant. O autor não se encontra nem no dogmatismo racional de Descartes, nem está totalmente na empiria de Hume, propondo, pois, uma filosofia crítica. Nesta filosofia crítica, a razão precisa encontrar seus próprios critérios para ela julgar a si mesma, no sentido de que a razão seja seu próprio tribunal. Ele não está simplesmente aceitando o princípio da razão, mas a razão crítica. A autonomia para o autor,

portanto, seria a capacidade do indivíduo de se auto determinar dentro dos limites da própria razão. Porém, para que o indivíduo alcance este objetivo é preciso alcançar o esclarecimento.

O esclarecimento, segundo Kant (1985), é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem direção de outro indivíduo. Ainda segundo o autor, o homem é preguiçoso e covarde e a menoridade se tornou para este quase que uma natureza, sendo cômodo ter o outro como seu tutor. Para sair deste estado é preciso, pois, atingir a liberdade, entendida aqui como o uso público da razão em todas as questões. Ou seja, ao mesmo tempo em que temos uma questão individual, que o sujeito é responsável por sair de sua menoridade, Kant “melhora” o processo de reflexão, pois para que a faculdade da crítica funcione a todo o momento é preciso que esse processo reflexivo seja compartilhado.

Neste debate sobre autonomia, Paulo Freire irá trazer a perspectiva materialista histórico dialética, questionando, por exemplo, sobre como é possível trabalhar a premissa universal de Kant se temos todo um processo de particularidades cheio de contradições. Para Freire, a premissa iluminista não pode se concretizar enquanto tivermos a alienação do trabalhador, ou a alienação do processo produtivo ou processo educacional. A autonomia proposta por Kant não dá conta da heteronomia que é imposta ao trabalhador no processo produtivo. Ao longo de suas obras, Freire recorre ao pensamento marxista que analisa o iluminismo enquanto um movimento burguês. Marx defende um princípio de autonomia que somente o dono dos meios de produção pode alcançar. Ora, se os meios de produção estão nas mãos dele, a finalidade também, portanto a autonomia só é possível para quem detém estes meios. Será possível, problematizando o princípio iluminista, que a realidade material permita alcançar essa autonomia?

A realidade material, conforme já vimos, está em um momento de avanço da lógica toyotista de produção que impacta diretamente no modo de trabalhar do profissional docente. É preciso, pois, pensar e analisar como se dá esse discurso do profissionalismo e seus impactos na autonomia docente. Para isso, Contreras (2002) aponta que a tese básica da proletarianização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os

professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. O processo é definido como:

(...) perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. (CONTRERAS, 2002, p.33)

Há uma dependência cada vez maior dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da empresa e do conhecimento científico e tecnológico dos experts. O autor alerta ainda que a progressiva racionalização do ensino introduziu um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. Ao não oferecer formas e estratégias de resistência, o docente renuncia à sua autonomia, aceitando a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo.

Contreras (2002) analisa que a ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle. Esta ideologia, com aparência de autonomia, é uma das estratégias das quais o Estado se valeu em diversas ocasiões para subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar a colaboração dos docentes diante das reformas educativas. Neste trabalho, portanto, iremos adotar a ideia de que a autonomia nunca será absoluta, mas relativa, uma vez que esta se inscreve sempre em um sistema de referência. No ambiente escolar, nosso objeto de estudo, essa autonomia relativa se faz presente, na medida em que o docente faz parte de uma organização que funciona a partir de determinadas regras ou critérios para que se atinja determinados objetivos educativos.

Cabe destacar as contradições envolvidas neste processo, pois apesar de existir inúmeras formas de controle da autonomia docente, há espaços para brechas. Contreras (2002) faz uma análise do papel do Estado e as possíveis contradições que possam ser encontradas nesse contexto:

(...) O Estado não se vê apenas como um mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população. (...) Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora. (...) os

professores, assim como outros trabalhadores, geraram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos. (CONTRERAS, 2002, pgs. 38-39).

Podemos verificar, portanto, que há meios de resistir a esse processo de profissionalização do docente, com a delimitação de sua autonomia, que atua cada vez mais de forma incisiva, impactando diretamente no ensino no ambiente escolar. É neste contexto, portanto, que uma disciplina como a Geografia, utilizando como método o materialismo histórico dialético pode ser um norte na luta pela autonomia do docente. É preciso que o professor de Geografia possa ir além dos currículos prescritos, problematizando-os e instigando os estudantes para que estes possam compreender as espacialidades e como suas relações são complexas e contraditórias. Para que o aluno possa elaborar práticas reflexivas e críticas sobre a realidade é preciso que haja uma apropriação do conhecimento, tendo a capacidade de decifrar os variados limites que decorrem das alienações.

Tomaremos aqui como primordial o estudo sobre a categoria “espaço geográfico”, definido por Santos (1978) como:

(...) um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. (SANTOS, 1978, pp. 153).

Santos identifica, no espaço, seu caráter desigual, onde há uma atuação de forças conflitantes e, porque não dizer, contraditórias. Caberá ao professor de Geografia apontar e instigar o aluno para que este possa enxergar o espaço de modo crítico, para que tenha como objetivo atuar nele, não como mero espectador, mas enquanto agente transformador. Porém, é preciso que aluno tenha as ferramentas necessárias, métodos e procedimentos próprios da Geografia para que possa, de acordo com Pires (2017), conseguir interpretar, analisar e compreender o mundo, bem como aplicar os conhecimentos adquiridos nesse processo ao seu contexto de vida.

É preciso, contudo, levar em consideração o contexto espacial em que estamos situados e de como as forças externas atuam nas decisões tomadas na elaboração dos currículos prescritos. Vale a pena recorrermos novamente a Santos (1978), quando observa que:

(...) os países do Terceiro Mundo seriam definidos pela presença simultânea e pela interdependência de um conjunto de características cujo princípio fundamental repousa finalmente sobre o fato de que os espaços subdesenvolvidos são, antes de tudo, espaços derivados. (SANTOS, 1978, pp.130).

Por “espaços derivados” entendemos que são espaços:

(...) cujos princípios de organização devem muito mais a uma vontade longínqua do que aos impulsos ou organizações simplesmente locais. (...) sua organização é função de necessidades exógenas e depende de parâmetros importados, tomados de empréstimo aos sistemas representativos desses interesses distantes. (SANTOS, 1978, pp. 123).

Estas necessidades exógenas podem dizer respeito tanto a órgãos e instituições internacionais que ditam as regras da elaboração dos currículos e suas formas de atuação no processo educacional, quanto dos atores, que podem ser mesmo nacionais, porém, não fazem parte da comunidade geográfica, trazendo uma visão de Geografia fragmentada, ou tendo como eixo a discussão sociedade/natureza e não a visão sociedade/espço, por exemplo.

No caso da elaboração dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais, recorreremos mais uma vez a Soares (2012), que analisa que a proposta para a Geografia faz uma crítica ao positivismo, importante para a Geografia clássica/tradicional, por ser tida como descritiva e “neutra”, e critica o marxismo, por seu caráter militante e ortodoxo. A proposta destaca, portanto, uma abordagem fenomenológica para o ensino da Geografia, agregando um caráter muito subjetivo e individualista da realidade. Há sim de se levar em conta as subjetividades dos indivíduos, mas o ponto destacado pelo autor é a de que, tendo-a como base metodológica, para uma abordagem científica e, principalmente, disciplinar pode vir a ganhar uma conotação de um “ponto de vista”.

A abordagem fenomenológica, segundo Soares (2012) não se caracteriza por um psiquismo da leitura da realidade, o grau de subjetividade, por exemplo, quando trabalhamos com as experiências de vida diferenciada de cada um dos alunos, é muito grande. Isto traz como resultado a relativização da capacidade crítica e, com ela, toda uma leitura crítica. Esta abordagem tende a circunscrever o real a uma interpretação individual, a partir de experiências vividas, não que não sejam verdadeiras, mas partem de uma premissa subjetivista. A combinação desta abordagem fenomenológica em conjunto com a pedagogia das competências, pôs

os PCNs de Geografia numa área de contato com a proposição de um novo paradigma produtivo que visa individualizar as relações produtivas, jogando ao trabalhador seu “sucesso ou insucesso” profissional.

É preciso, pois, retomar a influência da Geografia crítica no ensino escolar, de modo que esta procure apresentar elementos de análise onde o espaço, segundo Sores (2012) não seja fruto de contingências “naturais” ou de leituras subjetivas da realidade, mas das relações sociais e de produção e uma dada sociedade. A Geografia crítica deve servir de instrumento para ação e reflexão dos alunos sobre o mundo com vista a transformá-lo. É preciso ir além somente do caráter militante, ou somente do campo teórico e aqui cabe o ensinamento de Paulo Freire. Para que se possa alcançar a libertação autêntica, que é a humanização em processo, é preciso da práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo com o objetivo de sua transformação. Freire (2019) nos deixa uma importante análise onde aponta que não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto como reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.

O caminho para a ação e reflexão sobre/no espaço, contudo, esbarra em dentre outros fatores, na forma e conteúdo trazidos pelos documentos oficiais que, no decorrer do tempo, alteram suas nomenclaturas, porém, seguem sendo reflexos do contexto neoliberal/toyotista de produção em que se situam. O último ponto a ser abordado nesta fundamentação teórica diz respeito à criação da BNCC, proposta esta contemplada na meta 07 do Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2014. A BNCC é especificada na meta 07, estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014).

Autores como Couto (2017) analisam, por exemplo, que o papel das ciências humanas para a educação básica está completamente esvaziado de crítica da sociedade em que se vive, pois ressalta a experiência, os direitos humanos, a autonomia e a responsabilidade coletiva no meio ambiente, sem confrontá-los com a sociedade desigual e ambientalmente perversa na atualidade. O texto da BNCC para a Geografia ressalta a importância da disciplina para a localização, o saber situar-se

e orientar-se no mundo, porém diante de uma perspectiva meramente contemplativa, ao invés de abordá-la de modo a criar condições para transformar e atuar diante da realidade. O espaço, nesse sentido, se configura apenas como um local onde se realizam produções humanas, estando associado aos arranjos dos objetos de diversas naturezas. O documento, portanto, não leva em consideração os debates produzidos pela geografia crítica que assentam a teoria do espaço como produção social.

Outros pontos a serem debatidos no documento dizem respeito a não definição, de modo claro, sobre o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico, além de uma não adesão explícita de uma determinada corrente do pensamento geográfico, ou mesmo pedagógica. Quanto a sua forma, um fator que vai além da disciplina Geografia, é a definição de maneira mais precisa dos objetivos e habilidades a serem trabalhadas pelos professores em sala de aula, dando pouca autonomia e reforçando o caráter controlador do documento. A estrutura do documento é um facilitador para a atuação de instrumentos de regulação de avaliações externas, como o PISA (*Programme for International Student*), a Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), ambas integrando o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Deste modo, elaboramos o percurso teórico que deverá ser contemplado ao longo da pesquisa, dialogando com o objeto de estudo que terá como recorte espacial uma escola da rede privada na zona sul de São Paulo, com seu respectivo currículo e a atuação dos docentes de Geografia no ambiente escolar. A discussão sobre os conceitos, autores e principais ideias até aqui analisadas é de suma importância uma vez que traz ao trabalho os debates e discussões no nível acadêmico demonstrando que não há um esgotamento das possibilidades de pesquisa oferecida pelo assunto abordado.

2. A autonomia docente: uma breve análise documental

Conforme já demonstrado no capítulo anterior, através de Santos (1978), vivemos em um contexto sócio espacial dos chamados países do Terceiro Mundo onde predominam os espaços derivados. Ou seja, partimos do princípio de que nossa organização está assentada e depende de parâmetros importados que representam interesses distantes. Vale ressaltar a importância do Estado neste processo, que segundo o próprio Santos (1978, p.226), exerce um papel intermediário entre as forças externas e os espaços chamados a repercutir localmente essas forças externas. Porém, este mesmo Estado não atua como um intermediário passivo, pois ainda segundo o autor:

(...) ao acolher os feixes de influências externas, ele os deforma, modificando sua importância, sua direção e, mesmo, sua natureza. Isto significa que a reorganização de um subespaço sob a influência de forças externas depende sempre do papel que o Estado exerce. (SANTOS, 1978, p. 226).

O campo da educação não foge a este movimento, tendo como intermediários o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Estadual e Municipal que, em consonância com os órgãos internacionais, através da análise e de relatórios de seus ditos “especialistas”, influenciam em nossas políticas educacionais. Para tanto é preciso tentar compreender qual será o impacto destes fatores na autonomia docente no ambiente escolar.

Há em curso a alegação de que a escola tal como a conhecemos se encontra “ultrapassada”, portanto é preciso que haja reformas. É preciso que a escola se “modernize”, que acompanhe o avanço das tecnologias, que compreenda as informações cada vez mais difusas e que prepare o aluno para essa nova realidade. Não é nenhuma novidade que sistemas escolares sofram alterações, porém é preciso apontar que há um discurso único que toma cada vez mais terreno nos debates sobre as reformas nas escolas. Laval (2019) alerta que:

A “reforma” não é apenas “moderna”, tendo como seu sentido primeiro a concorrência mundial dos capitalismos. Sua manifestação é a predominância e o poder cada vez maior de especialistas, administradores e “calculistas”, que tendem a monopolizar a fala legítima sobre a educação. (LAVAL, 2019, pg.194).

Essa fala se legitima na medida em que este modelo hegemônico é de caráter globalizado, apresentando o mercado e, conseqüentemente, seu discurso de

competição, como uma alternativa ao monopólio da educação por parte do Estado. Este discurso encontra respaldo nas organizações internacionais, pois além de possuírem poder financeiro, tendem a representar um papel de centralizadores políticos e normatizadores simbólicos. Ainda segundo Laval (2019, p.19) “as organizações internacionais de ideologia liberal, nesse aspecto acompanhadas da maioria dos governos dos países desenvolvidos (que incentivaram essa concepção de escola), transformaram a competitividade no axioma dominante dos sistemas educacionais”. A escola com as características neoliberais não é tida ainda como uma realidade consumada, porém segue sendo uma forte tendência nas últimas décadas.

2.1. Documentos e exemplos internacionais

Esta reforma educacional tem tido respaldo diretamente de órgãos internacionais, com especial destaque ao Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que de tempos em tempos elaboram relatórios, declarações e diretrizes para os mais variados países, influenciando na condução das políticas públicas destes. O início dos anos 90 é uma década fundamental para entender os avanços das políticas neoliberais, que podemos analisar, por exemplo, na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na Conferência de Jomtien em 1990. A Declaração aponta um possível trajeto que envolve diretamente a ideia de reforma quando afirma que:

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, on-line).

Além da defesa de uma reforma que precisa ser realizada, a Declaração delega as responsabilidades destas transformações a:

Instituições e agências internacionais, entre as quais pontuam inúmeros patrocinadores, co-patrocinadores e patrocinadores associados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, devem empenhar-se ativamente no planejamento conjunto e sustentação do seu apoio de longo prazo às ações nacionais e regionais tipificadas nas seções anteriores. Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito de seu mandato e

responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional (...) e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. Sendo a UNESCO a agência das Nações Unidas particularmente responsável pela educação, deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais.(DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, on-line).

A reforma da educação é sentida em diferentes graus, conforme o país em que atua. Evidente que não trataremos aqui de uma análise pormenorizada de como a ideologia liberal influenciou as reformas educacionais de diferentes países ao redor do mundo, porém é importante apresentar algumas contradições já sentidas nesses locais em que as reformas vêm atuando já faz algum tempo, para, em seguida, adentrarmos em nossa realidade nacional.

Os detentores do discurso sobre a modernização estão ganhando certo destaque no cenário internacional desde os anos 1960 e 1970. Laval (2019) detalha que:

(...) a ironia é que foram os representantes dos Estados Unidos na OCDE que, para resolver sua própria crise no sistema educacional, iniciaram esse movimento mundial de “modernização do ensino”. (...) o exemplo estadunidense (...) também mostra querer imitar o setor industrial e inspirar-se na empresa, sob pressão do imperativo dos custos, afeta não apenas a implantação dos meios, mas também as finalidades da educação. (LAVAL, 2019, p.205)

O caso francês é interessante, pois se trata de um país onde o neoliberalismo não é abertamente declarado, camuflando-se e misturando-se com as ideias dos simpatizantes desde os mais liberais, passando pelos reformistas, tidos como a esquerda francesa. Para Laval (2009), a versão francesa da reforma é “elástica, manhosa, impenetrável, construída a partir de evidências inquestionáveis: quem seria contra a “eficiência”, a “avaliação”, a “inovação” e, sobretudo, quem se atreveria a se declarar contra a “modernização?”.

Outros países também estão adotando a lógica de mercado para o ensino de educação pública, trazendo consigo algumas consequências, como por exemplo, a Nova Zelândia que, ainda segundo Laval (2009)

Acabou com a escola socialmente mista e fez crescer a diferenciação social e, principalmente, ética dos estabelecimentos escolares. As escolas que admitem alunos pobres e minorias étnicas entram numa “espiral descendente”, como dizem os neozelandeses. (LAVAL, 2009.p.172)

A própria OCDE, uma das defensoras deste caminho a ser percorrido pelas reformas, analisa em um de seus relatórios que:

Na maioria dos países, a lógica do mercado escolar também provoca o desaparecimento de bairros polivalentes e socialmente mistos, além de acentuar a polarização social e racial, seja na Holanda, na Inglaterra, na França ou nos Estados Unidos; (LAVAL, 2019, p.172)

A ilusória ideia da variedade e ampliação das escolhas acaba por acentuar as diferenças entre escolas que se destinam a populações diferentes. O relatório também aponta que:

Em todos os países, a consequência da formação de um quase mercado é uma maior segregação: as condições da escola melhoram se ela escolariza uma população que já dispõe de um “capital social” importante, o que pode ser medido pelo número de alunos provenientes de classes menos favorecidas, e decaem no caso inverso. (LAVAL, 2019, pgs. 179-180).

No que diz respeito à América Latina, a OCDE tem trabalhado com alguns documentos denominados “Série Melhores Políticas” com o intuito de fornecer alguns dados globais, além de medidas políticas para executar reformas nos países apontados. Um desses documentos denominado “Fomentando o crescimento inclusivo da produtividade na América Latina” apresenta um contexto em que ressalta um crescimento robusto na economia da América Latina que incluía milhões de famílias pobres as classes médias globais, porém este crescimento tem diminuído em parte a fatores externos. Portanto, é preciso que essas economias voltem ao eixo de crescimento de outrora e, um dos caminhos essenciais para esse retorno, de acordo com o documento teria relação direta com:

Um melhor uso das habilidades existentes na população ajudará a aumentar a eficiência e a produtividade no curto prazo, mas será difícil sustentar uma taxa maior de crescimento da produtividade em um prazo mais longo sem uma profunda melhoria na escolaridade para aumentar os níveis de capacitação (OCDE, 2016, p.02).

O órgão elabora recomendações-chave que procuram fortalecer os vínculos entre a educação, a formação e o mercado de trabalho, além de sugerir meios de avaliação que tragam informações que podem vir a se traduzir em políticas destinadas à redução da incompatibilidade de habilidades ou escassez de capacitação. Interessante ressaltar que, mesmo se tratando de políticas que estão mais alinhadas ao avanço do neoliberalismo, há um importante papel deixado para que o Estado possa atuar.

Retomando a análise de Laval (2019) sobre as transformações nas políticas educacionais nos Estados Unidos e Inglaterra, o autor reforça o papel que o Estado precisa assumir para que a reforma proposta possa de concretizar:

O exemplo inglês e estadunidense mostra com clareza que a principal mudança do período foi o crescimento espetacular do Estado avaliador. Longe de eliminar os controles centralizados de métodos e conteúdos de ensino, assistimos ao domínio de um Estado cada vez mais autoritário e prescritivo, em nome da eficiência econômica e da “democratização”, quando não da própria “restauração moral. (...) As orientações pedagógicas elaboradas “de cima” vêm aumentando, e há casos em que, em nome da eficiência econômica e social, a definição das diretrizes curriculares, a escolha dos métodos e a ordem de apresentação das matérias são tiradas das mãos dos professores ou mesmo dos supervisores de ensino. (LAVAL, 2019, pgs. 185-186).

A autonomia docente parece estar sendo cada vez mais cercada pelo Estado controlador, que atua em nome da eficiência e dos resultados, através de seus documentos de caráter prescritivo. É preciso, portanto, identificar em que medida essas diretrizes e políticas observadas em outros países refletem na realidade nacional. Os documentos elaborados ao longo dos anos 90, culminando com a BNCC em 2017, precisam ser revisitados para que se possa analisar a evolução desses instrumentos de caráter prescritivo e seus impactos na autonomia docente.

Apesar do estudo de caso estar centrado no Ensino Médio, é importante ressaltar algumas diferenças em relação à BNCC do Ensino Fundamental, pois mesmo ambas fazendo parte do mesmo movimento que visa à reforma educacional, a forma como são organizadas se diferem. O que antes conhecíamos por disciplinas passaram a ser reconfiguradas em áreas de conhecimento, onde temos os chamados componentes curriculares de História e Geografia na área denominada ciências humanas. No caso do Ensino Fundamental, mesmo os componentes estando em uma mesma área é explicitado suas respectivas competências específicas, com determinadas habilidades a serem atingidas. O próprio documento ressalta que as disciplinas se intersectam, porém preservando suas especificidades, seus saberes próprios construídos e sistematizados ao longo do tempo. Já no Ensino Médio, a área de conhecimento passa a ser denominada como “ciências humanas e sociais aplicadas” e os componentes curriculares, tanto de Geografia, quanto de História são suprimidos. As habilidades a serem atingidas se misturam entre as duas disciplinas com o acréscimo do ensino de Sociologia e de Filosofia, não ficando explícito, por exemplo, o que deve ser trabalhado em cada uma delas na

sala de aula. As especificidades das disciplinas, assim como seus métodos próprios de construção científica, se encontram de modo muito difuso ao longo do documento proposto para o Ensino Médio, estruturando o currículo com uma base temática muito generalista. Após esta sucinta introdução à proposta da BNCC, será preciso compreender seus antecedentes e como eles dialogam com os documentos internacionais.

2.2. Do Plano Decenal de Educação à BNCC

A partir do Plano Decenal de Educação para Todos apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, o Brasil firmou seu compromisso junto ao Banco Mundial e a Unicef de cumprir no período de uma década (1993 a 2003) as resoluções contidas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien. Em consonância com a Constituição de 1988, o Plano:

Afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 14).

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que visa regularizar a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. A Lei consolida, portanto:

A organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática repetindo o art. 210¹ da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p. 14).

A criação da LDB, dentre outros pontos, foi um importante momento na medida em que deu autonomia às escolas para a definição de seus próprios projetos pedagógicos, porém com o passar do tempo, esta tática se mostrou ineficiente na visão dos gestores da educação. Cabe ressaltar que a ideia de eficiência, muito presente no discurso dos gestores neoliberais, está estritamente vinculado às lógicas de produtividade e rentabilidade. Não se trata, portanto, de um termo neutro relacionado somente à questão técnica, mas ao contrário, é uma construção social

¹“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp> Acesso em: 01/09/20.

influenciada pela cultura e pela política. Ela pressupõe também, segundo Laval (2019, p.210) a construção de instrumentos de mensuração, teste e comparação dos resultados da atividade pedagógica, sendo indissociável do processo de burocratização da pedagogia. Era preciso, portanto, dar um próximo passo, superando o diagnóstico da ineficiência, no sentido de criar ações mais específicas que viriam a servir de referência nacional as políticas educacionais adotadas pelas escolas.

Ao final dos anos 90 foram elaborados os PCNS que tinham, em seu início, o objetivo ser um documento de caráter mais prescritivo, porém no decorrer de sua discussão até sua publicação, acabou adotando um modelo híbrido, não apresentando ao longo de seus escritos um passo a passo de como o docente e as escolas deveriam agir. O próprio documento se coloca como uma “referência nacional para o ensino”, tendo como função “subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios”. Em certa medida, visava não ser uma diretriz obrigatória, ressaltando o diálogo entre a escola e seu projeto educacional com os subsídios a serem oferecidos pelo documento, orientando o trabalho educacional com o objetivo de atender as reais necessidades dos estudantes.

Após os PCNs, outras políticas foram sendo elaboradas estreitando o caráter antes consultivo/orientador, para uma ideia maior de obrigatoriedade/prescrição a ser cumprida. Em 2013 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) que tinham o objetivo de estabelecer a base nacional comum, orientando, organizando e articulando o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013). As DCNs em conjunto com o PNE (Plano Nacional da Educação), além das avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são postos como os subsídios que irão orientar as políticas públicas para a educação no Brasil. As Diretrizes, portanto, continuam valendo após a publicação da BNCC em 2018, na medida em que atua nas políticas públicas da educação com um caráter mais estruturante sendo complementada pela BNCC mais prescritiva, detalhando um passo a passo através dos conteúdos a serem ensinados, além das competências

que aos alunos precisam alcançar. Após sua divulgação, o Governo almejava que a Base:

Ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2016, pg.08).

Por se tratar, portanto, de um documento que terá como função ter suas ações mais presentes no cotidiano do ambiente escolar, é preciso que se conte com uma participação efetiva, dentre outros atores, do corpo docente para que a Base seja executada em sua totalidade. Uma das proposições contidas no documento reforça que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2016, pg. 21).

O trecho revela a importância das Universidades na formação do docente e como esta formação deverá estar estritamente vinculada às diretrizes da BNCC, ou seja, a autonomia, cujo desenvolvimento tem no ambiente escolar/universitário um campo fértil, estará presa à lógica proposta pelo documento. Este alinhamento à BNCC irá limitar não só a autonomia do docente, como também dos projetos pedagógicos das escolas que não conseguirão percorrer outro caminho senão o que está proposto no documento e que conseqüentemente influenciou na formação deste docente.

Em relação à autonomia docente, podemos observar que, muito mais do que as diretrizes propostas por esses currículos, há outros meios para cercar o docente em seu ambiente escolar. As avaliações propostas por órgãos públicos, tanto nacionais, como o SARESP e a Prova Brasil, quanto internacionais como o *Programme for International Student (PISA)*, aliados, por exemplo, ao plano de bônus por mérito, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo com base no

desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio no IDESP² (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), são fatores importantes a serem considerados que amarram os professores a estes mecanismos.

Alguns conceitos-chave começam a surgir, se naturalizam e são cobrados dos profissionais que atuam no campo da educação, passando dos diretores aos docentes e estudantes. “Gestão participativa”, “eficiência”, “competências”, “aprender a aprender”, “capital humano”, “projeto”, “gestor” são alguns dos termos recorrentes em documentos propostos pelas forças exógenas e encontram facilmente eco em nossa realidade nacional. Nesta última parte do capítulo tentaremos demonstrar como alguns desses conceitos, submetidos a uma lógica mais voltada ao mercado de trabalho, se apresentam nesses documentos e como eles irão impactar na autonomia docente.

2.3. A autonomia docente em disputa

Conforme já vimos, ao longo das décadas a escola tem passado por diversos processos de transformação com a atuação dos mais variados agentes. A lógica pela qual essas mudanças ocorrem é algo a se questionar, pois os caminhos apontam para uma tendência voltada cada vez mais às necessidades do mercado e do interesse privado, em detrimento a um projeto de uma escola pública, dita emancipadora. O espírito dessa nova escola não se opõe ao saber e o aumento do número de pessoas com acesso a esse saber, mas ela o instrumentaliza como uma ferramenta a ser utilizada com vista a tornar o trabalho mais eficiente.

No Ensino Médio há uma estreita aproximação com os conteúdos e como eles são trabalhados com o que é exigido pelo mercado de trabalho. No documento da BNCC adota-se o discurso de que, diante das constantes transformações ocasionadas pelas tecnologias há novas demandas de formação no Ensino Médio, portanto faz-se necessário uma reorganização curricular, pois a atual está “distante das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas” (BRASIL, 2016, p. 467). As relações sociais estão cada vez mais dinâmicas e fluídas, para tanto é preciso preparar esses jovens para atuar nesta sociedade. As decisões pedagógicas “devem estar orientadas para o

2 Disponível em: <<https://agora.folha.uol.com.br/grana/2020/04/professor-de-sp-vai-receber-bonus-a-partir-de-julho-de-2020>>.shtml Acesso em: 03/09/20.

desenvolvimento de competências”. (BRASIL, 2016, p. 13). Na BNCC, competência é definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2016, p.08).

Ou seja, a partir do apoio de ferramentas, instrumentos e/ou materiais de cunho intelectual é possível realizar determinada tarefa. Laval (2019) analisa que:

No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores. (LAVAL, 2019, p. 77).

Para se tornar flexível, o estudante e em um futuro próximo o trabalhador, precisam estar preparados e, mais do que adquirir conhecimentos estanques, necessitam estar em constante aprendizagem, o que é conhecido como o “aprender a aprender”. Laval (2019) ressalta:

O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. (...) Em outras palavras, as análises convergentes do meio industrial e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha autonomia necessária para uma autotransformação permanente, uma “autoaprendizagem” continuada. (LAVAL, 2019, p. 72).

A principal competência, a *metacompetência*, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada à exigência permanente da existência humana e da vida profissional (LAVAL, 2019, p.41). Esse processo só poderá ocorrer se o comportamento do docente também passe por mudanças. Outrora transmissor de conhecimentos, o professor passa a ser mediador, facilitador desta aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, tendo como obrigação aliar o desenvolvimento das competências para o mundo do trabalho.

Além de ter que rever os métodos e os objetivos do ensino, os docentes assumem um novo papel onde orientar, motivar e avaliar, são tidos como essenciais em seu *modus operandi*. Para reforçar e conquistar o apoio docente a escola muitas vezes emprega a ideia, recorrente na cultura das empresas, de projeto pedagógico. Para se atingir determinado projeto proposto pela escola, é preciso medir o grau de eficiência, uma vez que “essa concepção também pressupõe a construção de instrumentos de mensuração, teste e comparação dos resultados da atividade

pedagógica. Em outras palavras, a concepção de eficiência é indissociável de burocratização da pedagogia”. (LAVAL, 2019, p.210). A avaliação ganha um caráter central, sendo utilizada não só pelas escolas, como por órgãos que balizam as políticas educacionais no país, atingindo níveis internacionais, fornecendo assim dados para os atores que irão ditar as diretrizes a serem seguidas pelos países com vista a atingir determinadas metas. Laval (2019) analisa que:

Esse vasto movimento de avaliação e comparação internacional é indissociável da crescente subordinação da escola aos imperativos econômicos. É trazida pela “obrigação de apresentar resultados” à qual supostamente estão sujeitas tanto a escola quanto qualquer organização que produza serviços. Sob essa perspectiva, faz parte das reformas “focadas na competitividade” que visam estabelecer e elevar o nível escolar e, para isso, devem normatizar métodos e conteúdos de ensino. (LAVAL, 2019, p.211).

Por último, é importante destacar a atuação da disciplina de Geografia dentro deste movimento, que tem como foco mais a questão do método do que o conteúdo a ser trabalhado. Desde os PCNs podemos observar que há uma tentativa de buscar uma maior “neutralidade” quanto ao método de análise do espaço geográfico quando o documento propõe em seus “rumos e desafios” que:

Há ainda os desafios internos à própria área, que apontam algumas permanências ideológicas, como as análises comprometidas pelas posturas preconceituosas, pelo nacionalismo ou pelo proselitismo reacionário ou esquerdista, que comprometem tanto a profundidade quanto a eficácia da interpretação dos processos sociais. Também as permanências de caráter epistemológico, corporificadas na tradição positivista, que fragmentam o olhar e impedem o intercâmbio entre as diversas abordagens, renovando as análises. (BRASIL, 2006, p.67).

Com as transformações já apontadas no mercado de trabalho não seria muito viável, do ponto de vista metodológico para os organizadores dos currículos prescritos, apontar as contradições presentes nos processos, se utilizando do materialismo histórico dialético. Em alguns tópicos como as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, assim como a divisão internacional do trabalho, não é citado em nenhum momento que o aluno deve adquirir uma “habilidade” para reconhecer a realidade como sendo essencialmente contraditória e em permanente transformação. A BNCC reforça o trajeto que já fora sugerido pelos PCNs quando aponta para um caminho mais voltado a uma abordagem fenomenológica. Quanto à área das ciências humanas no Ensino Fundamental a BNCC diz:

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e a uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares e arranjos desses objetos nos planos espaciais. (BRASIL, 2016, pg. 253).

A retomada de uma análise que leve em consideração os fenômenos do ponto de vista da subjetividade humana dialoga com as mutações que o capitalismo vem sofrendo desde os anos 80. Laval (2019) observa que:

Todas as instituições, além da economia, foram afetadas por essa mutação, inclusive a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez”, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. (LAVAL, 2019, pg. 39)

Em meio a esse movimento, que aponta para um caminho metodológico a ser adotado na análise geográfica, resta tentar compreender a partir das observações e entrevistas realizadas durante o estudo de caso, se ainda podemos falar sobre uma autonomia docente no ambiente escolar.

3. Estudo de caso

O estudo de caso foi realizado em um colégio particular localizado na zona sul da cidade de São Paulo, mais especificamente na região de Moema. A pesquisa se desenvolveu ao longo do ano de 2019, devido aos estágios obrigatórios que foram realizados para as disciplinas da Licenciatura (Metodologia de Ensino de Geografia I e II), que teve como produto final a elaboração de um relatório abordando a questão da autonomia docente. No ano de 2020, as observações continuaram a ser realizadas no mesmo colégio, desta vez com o trabalho sendo orientado por questões norteadoras, além de contar com um método e uma metodologia ajustados ao Trabalho de Graduação Individual. Cabe ressaltar que, desde março de 2020, devido à pandemia de COVID-19, as aulas deixaram de ser presenciais, passando a serem realizadas à distância. Mesmo com as dificuldades impostas pelas aulas à distância, a pesquisa não foi prejudicada, uma vez que foi possível analisar os pontos propostos no início do projeto.

Durante o estudo de caso foram realizadas conversas com os professores questionando sobre como os instrumentos utilizados pela escola poderiam interferir em sua condição e autonomia no trabalho; a participação nas reuniões pedagógicas; a observação da dinâmica entre os docentes na sala dos professores no período antes de iniciarem as aulas e durante os intervalos; além de quatro entrevistas com diferentes sujeitos para tentar compreender o funcionamento do colégio quanto à construção de seu currículo, a autonomia do docente nesse processo e na sala de aula e a influência dos documentos oficiais na construção do saber. Além dos tópicos tratados, foi possível observar o dia a dia na sala de aula da disciplina de Geografia, com enfoque para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) no período da manhã e o GEM (Grupo de Estudos Monitorados), onde se verificou como se dá a relação entre os estagiários das áreas, em seus respectivos papéis como monitores, e os alunos que participam para sanar dúvidas e compreender melhor o conteúdo das disciplinas.

No que tange às entrevistas semiestruturadas optou por escolher três sujeitos que pudessem apresentar diferentes abordagens deste processo de autonomia no trabalho docente, além de uma entrevista com o professor responsável pelo curso de História e pelo Centro de Memória para compreender o histórico do Colégio e

suas transformações ao longo do tempo. Foi entrevistado o professor de geografia do 2º ano do Ensino Médio, que também leciona para o Ensino Fundamental II, além de trabalhar em uma escola pública do município de São Paulo, para melhor compreender o dia a dia da sala de aula, com seus diferentes desafios e problematizações; o professor do 1º e 3º ano do Ensino Médio e coordenador de Geografia da escola (incluindo o Ensino Fundamental), para analisar o fio condutor da disciplina no colégio; e a diretora do Fundamental II que fora responsável anteriormente pela construção do currículo, para que se possa compreender o diálogo entre a diretoria e o corpo docente no que diz respeito à construção do projeto pedagógico/plano didático.

Foram elaborados dois questionários para a pesquisa, sendo um para a diretora de currículo e outro para o professor e professor/coordenador de geografia. Para a diretora procurou-se conhecer quais os meios a escola e a Secretaria de Educação se utilizavam para avaliar o corpo docente; se as avaliações externas interfeririam na elaboração dos currículos; se os instrumentos utilizados pela escola e pela Secretaria de Educação impactavam na autonomia docente; se havia algum tipo de exigência por parte da escola para que o docente utilizasse o material didático; se os meios/instrumentos que são utilizados para o planejamento e execução das aulas precisavam do aval do colégio; além da avaliação se ocorreram mudanças relacionadas à autonomia docente nos últimos anos, e que se entende por autonomia docente.

Semelhante ao aplicado à diretora, o questionário dos professores buscava analisar se os instrumentos utilizados pela Secretaria de Educação do Estado interfeririam na autonomia docente em seu trabalho; quais os meios a escola e a Secretaria de Educação se utilizavam para avaliar o corpo docente durante as aulas; se as avaliações externas, como o ENEM e os vestibulares, interferiam na liberdade do docente ao trabalhar com os conteúdos em sala de aula; se havia alguma exigência por parte da escola para que se utilizasse o material didático; quais os meios/instrumentos que o docente utiliza para planejar e executar as aulas; finalizando com uma análise sobre a autonomia docente nos últimos anos, além de sua definição. No caso do professor de História e responsável pelo Centro de Memória, não foi elaborado um questionário específico, pois o entrevistado contribui

com um relato sobre o histórico da escola e suas transformações ao longo das décadas.

A análise que se segue busca trabalhar as respostas dos entrevistados dialogando com os conceitos do capítulo sobre a fundamentação teórica, além de levar em consideração também as discussões apresentadas no capítulo sobre a análise documental. Com a finalidade de sistematizar as informações, buscou-se dividir as análises em quatro momentos, que de modo algum estão isolados uns dos outros, porém irão contribuir para uma melhor compreensão do objeto estudado. A primeira parte irá analisar a influência das avaliações externas tanto na elaboração dos currículos quanto no plano de aulas elaborado pelo docente. A segunda parte tratará do controle que tanto a direção do colégio quanto a Secretaria de Educação possam vir exercer sobre a autonomia docente, levando em conta também a questão das avaliações externas. O terceiro ponto pretende observar o uso do material didático em sala de aula e a autonomia dos professores no que diz respeito à elaboração do seu plano didático. Por fim, a análise se concentrará sobre as percepções dos docentes sobre as mudanças e/ou permanências da autonomia em suas profissões e como eles a definem.

3.1. Histórico da Escola

A escola localiza-se no bairro Vila Nova Conceição, distrito de Moema, região de maior IDH da cidade de São Paulo (0,961). Conta com alunos provenientes de classe média alta que habitam a região, além de bairros como Itaim Bibi, Jardins, Higienópolis e Pinheiros. Destaca-se a participação de alunos de baixa renda que conseguem estudar no colégio através do não pagamento da mensalidade, além do auxílio oferecido pelo ISMART (Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos), uma entidade privada que identifica jovens de baixa renda, de 12 a 15 anos de idade, concedendo bolsas em escola particulares, além de acesso a programas de desenvolvimento e orientação profissional, do ensino fundamental à universidade. Estes alunos, de modo geral, apresentam uma relação de apropriação do espaço do colégio, seja através do uso do espaço físico, quanto das atividades e cursos oferecidos, muito mais perceptível do que os alunos não bolsistas.

A Escola, fundada em 1964, defende que seu projeto pedagógico é inovador e extrapola o trabalho com os conteúdos produzidos pelas grandes áreas do conhecimento, e investe também no desenvolvimento da autonomia e da crítica, na análise da dimensão social construída pelos estudantes e na vinculação com o saber. No último trimestre do 1º ano e ao longo do 2º ano do Ensino Médio os alunos se dividem em grupos para elaborar um projeto científico, cujo tema é de autoria deles mesmos. O projeto científico ocorre nos moldes de um trabalho de conclusão de curso, com orientador e uma apresentação a uma banca avaliadora.

Já o currículo, ainda segundo o próprio colégio, é centrado na formação integral que se diferencia daquele dirigido para dar conta de um rol de disciplinas. O projeto busca que o estudante tenha uma compreensão mais ampla e orgânica acerca dos conhecimentos produzidos, buscando priorizar o desenvolvimento de competências e não o saber enciclopédico, inserindo o estudante como o centro do processo de aprendizagem. A escola ainda prioriza o desenvolvimento de um currículo que tenha a realidade como objeto de estudo, que inclua saberes e vivências tanto das artes quanto do conhecimento técnico científico.

3.2. As avaliações externas e sua influência na elaboração do currículo e no plano de aula do docente

Em relação à influência das avaliações externas, que têm como objetivo avaliar o rendimento escolar básico, tal qual o SARESP e a Prova Brasil, no currículo da escola e na sequência didática elaborada pelos professores há uma percepção, por parte dos três entrevistados, que esta é sentida muito mais nas escolas públicas que as privadas. A Diretora de currículo cita a questão dos índices de alfabetização que são divulgados na imprensa e como isso gera um respaldo político nos gestores da educação. Na rede particular o ranking do ENEM alterou o panorama na medida em que algumas escolas adotam indiscriminadamente as avaliações externas para dentro do ambiente escolar, interferindo nos conteúdos e a estrutura das aulas. No caso do Colégio, antes da Base, fora montada uma matriz própria de competências e habilidades, estando sempre atentos, através de avaliações internas, se esta matriz estava razoavelmente de acordo com o ENEM. Ou seja, para a Diretora, as avaliações externas são sim uma referência, porém é preciso que o currículo não seja totalmente balizado por estas avaliações.

Para o Professor de Geografia do 2º Ano o trabalho docente é visto como algo que sempre se buscou controlar. No caso rede privada, em especial no Ensino Médio, há uma pressão acentuada, pois existe uma questão de classe, uma questão de investimento na educação e, conseqüentemente, se cobra por um resultado deste investimento. Dentro deste contexto, o Professor analisa que a autonomia do docente frente a este cenário é possível, porém muito difícil, uma vez que ela se faz somente se o professor possuir um embasamento teórico muito sólido para realizar os questionamentos, com base na realidade, encontrando maneiras de superar o que está posto. Não é possível criticar, superar ou resistir a uma implementação de currículo se não se tem consciência plena do trabalho docente e de sua importância social. Professores com formações mais precárias são levados por uma avalanche que vem de demandas externas de implementação de um currículo, não tendo condições e espaços de formação e de autonomia para dominar o que está posto em termos de reprodução do currículo.

O Coordenador e Professor de Geografia relata que talvez a questão não seja interferir na liberdade. Em sua fala, ele analisa que tendo como tarefa o ensino da Geografia com os alunos, é preciso ajudá-los a pensar espacialmente, entender suas vidas do ponto de vista territorial, se localizar, enfim, se sentir pertencente, expandindo esse universo de compreensão de mundo e de se entender esse mundo dos alunos. Uma das tarefas que esses alunos têm é a escolha de vida, então o que o Ensino Médio faz é amadurecer a escolha de vida do aluno para que ele possa ter liberdade de escolha e ingressar na universidade que ele desejar, caso deseje. No meio deste trajeto há o vestibular como fronteira, portanto, de alguma forma a ideia é a de que para que o aluno tenha liberdade de escolha, ele precisa também ter a possibilidade de transpor essa fronteira que são os vestibulares, as avaliações externas. Na visão do Coordenador, é preciso organizar o currículo em grande medida entendendo essas avaliações para que se possa preparar esses alunos para poderem superá-las. As avaliações, portanto, são tidas como guias, mas não são as únicas, servindo de referência para a condução de algumas escolhas, alguns focos de concentração, em especial na 3ª Série do Ensino Médio. Cabe ressaltar que a fala do entrevistado está em consonância com o projeto que tem norteado as reformas curriculares na atualidade. Durante a fala é possível observar ideias como “projeto de vida”, que pode ser interpretado com um ensino que tem como meta

preparar o aluno somente para mercado de trabalho, além de situar o ensino de Geografia com um aprendizado que tem como objetivo o “pensar espacial”, remetendo a um caráter mais contemplativo, em detrimento de um olhar mais crítico e transformador em relação ao espaço.

Levando em consideração as análises dos entrevistados mais as observações realizadas no ambiente escolar, percebe-se que a influência dos exames externos, levando em consideração o ENEM e os exames vestibulares, se faz presente, porém não dita por completo os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, nem o método a ser empregado pelo docente. Há espaço para um olhar autoral na elaboração da sequência didática, tendo o currículo da escola como base e, com uma tendência a uma aproximação com a BNCC, assim como a condução e desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula. Nas avaliações propostas para os alunos há uma pequena margem para que se desenvolvam atividades que possam escapar da lógica das avaliações padronizadas, como a elaboração de instalações artísticas, o Projeto Científico, além de outros trabalhos que acompanham tendências, como a realização de *podcasts*, análise de mídias sociais, além de vídeos, seminários e debates.

3.3. A autonomia docente frente à direção da escola e a Secretaria de Educação

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não possui nenhum instrumento que avalie os professores na escola privada, sendo que esta tarefa cabe à própria escola. A Diretora analisa que o Colégio tem uma política de respeitar a elaboração do docente em relação ao componente curricular, na medida em que são apresentadas algumas referências e os professores planejam seus instrumentos de avaliação com base nesta. No caso das avaliações para os alunos, por exemplo, existe uma margem de 30%, conforme já citado, além da escolha do formato das provas, podendo ser objetiva, dissertativa ou híbrida, o que, na visão da Diretora, faz com que o docente tenha autonomia no processo.

Tentando compreender o papel docente na construção do projeto político pedagógico do Colégio, além da elaboração dos planos de aula, é preciso destacar a fala do Coordenador de Geografia. O Colégio realiza reuniões semanais, as

conversas pedagógicas, onde os docentes colocam questões para serem trabalhadas e debatidas entre os demais professores. A avaliação do corpo docente, neste caso, é considerada de percurso, de ajuste, de alinhamento de quanto o professor está de fato vinculado com o projeto da escola e se pretende seguir na escola. Um dos instrumentos utilizados pelo Colégio é uma pesquisa com os alunos onde são avaliados as abordagens, a abertura do professor para negociar, mediar conflitos, atender dúvidas, que acaba se transformando, após a aplicação no final de Maio, numa conversa de percurso com esses professores. Ela não determina, contudo, a vida do professor na escola, uma possível demissão, mas é importante na medida em que pode auxiliar para a correção de percurso, de ajustes, reportando ao docente aquilo que os alunos de alguma maneira estão percebendo, comunicando sobre a aula.

Ainda de acordo com a percepção do Coordenador em relação à influência da Secretaria de Educação do Estado sob sua autonomia do trabalho, este explica que o Colégio possui um projeto pedagógico interno que dialoga com os instrumentos oficiais. Durante muito tempo, se teve muito mais autonomia de propor currículo, de fazer reajustes, de realinhamento de conteúdos, de série a série, de acordo com os projetos pensados para estas respectivas séries. Recentemente, a BNCC tem ganhado força e o currículo está mais alinhado com o que está proposto no documento, porém o Coordenador não enxerga esse processo como uma perda de autonomia, mas de uma chamada para que o docente possa ajustar suas escolhas gerais e os currículos de cada componente para esta legislação mais oficial. O Coordenador ainda analisa que a Base de fato representa uma importância maior de instrumento oficial que atua sobre a escola, diferentemente dos Parâmetros e das legislações anteriores que eram mais do nível de inspirar, de servir como referência. A Base, portanto, ainda de acordo com o entrevistado, vem como uma determinação um pouco mais forte, que faz com que o docente tenha que elaborar melhor suas escolhas para que ela dialogue com esse instrumento, permitindo, mesmo assim, alguma liberdade de escolha.

O Professor do 2º ano consegue estabelecer uma comparação entre as escolas públicas e privadas no que diz respeito aos instrumentos utilizados pela Secretaria de Educação e as escolas e suas respectivas interferências ou não na

autonomia no ambiente de trabalho. Em sua análise sobre o currículo formal/prescrito, há uma pressão nas duas redes, porém esta é mais sentida na pública. No Colégio há um movimento, uma pressão por um currículo prescrito, sobretudo ditado por vestibulares, dentro de uma lógica tecnicista, para ser implementado com uma cobrança maior a partir de instrumentos de avaliação, visando resultados. Esta pressão, já sentida no público, e que se fazia presente em algumas escolas particulares, não era sentida pelo entrevistado quando este começou a lecionar no Colégio. Na escola pública o currículo formal é algo impositivo, não há uma liberdade para respirar em termos de formação continuada e em serviço. As atividades são realizadas uma atrás da outra, onde pouco se reflete sobre elas, sendo conduzidas por cobranças burocráticas, além de uma forte presença de uma pedagogia das competências.

O currículo aparece, portanto, conforme debatido anteriormente, como um território de disputa. Não só o currículo, mas a profissão docente se encontra em disputa, na medida em que sua autonomia se torna um alvo a ser controlado, tendo como contexto de uma de suas formas de controle o campo técnico. Os instrumentos de avaliação e as cobranças, na análise do Professor, acabam tentando dirigir o trabalho, porém é preciso lutar de alguma forma em relação a esse movimento. Neste embate, o Professor destaca que a autonomia não é a ausência de algum comprometimento com determinado projeto educativo, mas sim o sujeito ter uma concepção de mundo que oriente o seu fazer, defendendo-a, tentando colocar em prática frente aquilo que vem de fora pra dentro da escola.

O docente entrevistado acredita que há brechas para escapar dessa pressão externa, mas elas são cada vez menores e a autonomia dos professores frente a este processo vai depender da potência teórica do desvendamento das concepções de mundo que está embasando essas políticas educacionais, seja no público, seja no privado. A autonomia, portanto, precisa ser produzida no professor, tem que ser conquistada e perpassa pela fundamentação teórica da prática, o que irá fortalecer o docente para criar os espaços e brechas que existem. A autonomia, nesse sentido, é uma luta pelo direito de ensinar, pelo direito de existir do professor, pelo direito dele se colocar no mundo, não sendo algo dado. E precisa ter também uma dimensão coletiva, não pensando a autonomia no indivíduo por ele mesmo, mas sim pensar de

que maneira dentro da escola o professor se articula com os outros trabalhos docentes realizados.

O Professor relata que no Colégio, em termos de rede particular, havia uma autonomia muito mais presente pelos debates que se tinham, porém hoje ele observa que os espaços para se discutir essa autonomia têm se fechado. Chegou-se a essa conclusão com base nos últimos acontecimentos de representação docente, de debates que estão ocorrendo entre os professores, as falas entre estes, até mesmo do receio de alguns professores em votar nas assembleias por causa das câmeras. A autonomia está muito associada a uma dimensão menor do Colégio, que agora está inserido dentro de um grupo educacional muito maior. Havia autonomia para se organizar uma assembleia, fazer uma greve, defender direitos do trabalhador, da educação, mas no momento, existe o fantasma do desemprego o que acaba dificultando a organização dos trabalhadores na rede privada, inclusive de lutar por uma autonomia. Na comparação com a rede pública, o Professor chama a atenção que existe uma organização sindical mais forte, sendo muito mais fácil a mobilização na rede pública em termos de luta e resistência contra a retirada de direitos do que na rede privada. A luta pela autonomia em uma escola particular precisa ser mais refinada, mais sutil, pelas brechas que são cada vez mais difíceis de encontrar.

Em relação aos meios utilizados pela escola e a Secretaria de Educação do Estado para avaliar o corpo docente, o Professor aponta na rede pública para o controle via bonificação. Caso siga os parâmetros adequados atingindo os objetivos que o Estado e a Secretaria de Educação estabelecem, o docente recebe bonificação no final do ano. Existe um controle, portanto, tanto no plano objetivo, que se dá através da retirada do salário do professor, quanto um controle no âmbito ideológico, de concepção de mundo, o controle das diferentes formas, tanto objetiva como subjetivamente da forma de agir do professor. No caso do Colégio, o Professor enxerga uma pressão maior via sociedade e as famílias que cobram sobre a questão dos vestibulares que acabam determinando os ritmos e os instrumentos de avaliação da escola. Esta pressão não é tão sentida no Fundamental II, pois as famílias não geram tanto uma cobrança em relação à escola. Já no Ensino Médio, existe uma demanda do mercado para que os alunos entrem nos vestibulares.

O Professor analisa que este foco crescente nos vestibulares traz consigo uma contradição com que a escola defendia em seus primórdios e ainda tenta defender, porém a lógica de empresa se faz presente onde se busca o rendimento, colocando os alunos nos vestibulares, revelando o foco da elite. Elite que em termos de classe busca ter o controle sobre os conhecimentos, porque cada vez mais eles são meios de produção, além do fato do conhecimento dentro dessa perspectiva, em termos de investimento, vai possibilitar a esses alunos o acesso à profissões melhores, mais bem remuneradas e que possam reproduzir a classe. Dentro deste panorama, a autonomia se vê diante de um impasse, na medida em que existe uma pressão externa sobre o trabalho docente, e, devido ao fato de muitos não terem condições de resistirem a esse processo, de não saberem criar brechas acabam simplesmente reproduzindo com medo de perder o emprego.

3.4. A influência do material didático no processo de construção do plano de aulas

A escolha do livro didático é um processo que ocorre entre os professores e a direção da escola, sendo que essa escolha compõe o material didático, com uma utilização de 50% do livro, além da valorização pela construção de fichas extras, atividades diferenciadas e seleção de textos, de acordo com a fala da Diretora. Nesse sentido, parece haver uma autonomia do professor em relação a sugestões, porém ela não ocorre de maneira absoluta, uma vez que é preciso contar sempre com algum apoio no livro didático. Interessante observar o caso da disciplina de Filosofia que até o ano de 2019 contava apenas com textos originais de autores relacionados ao curso e fichas compostas pelo docente, porém teve que adotar em 2020 o uso de um livro didático, com o aval do docente, mesmo este não sendo muito utilizado ao longo do ano. O Coordenador analisa que, sendo o livro didático uma aquisição financeiramente cara, não seria justo obrigar o aluno a comprar o livro e ele não ser utilizado. Porém, do ponto de vista interno, os professores não são obrigados a usarem os livros, não existindo um rigor no controle, havendo sim uma indicação para que os docentes mostrem os livros e os utilizem como espaço de consulta, de complementação, de pesquisa, não havendo uma diretiva. O Coordenador ainda ressalta que há a possibilidade de não se utilizar o livro didático, como de fato ocorreu durante alguns anos para determinados componentes que não

decidiram adotar o livro. Recentemente, contudo, a escola caminha no sentido de reforçar para os alunos a importância de se ter bons livros didáticos de referência para servir minimamente de consulta como espaço de aprofundamento.

O Professor do 2º Ano observa que, tanto na rede pública, quanto na rede privada, existe uma orientação para se usar o material didático, tendo como um dos motivos a cobrança por parte das famílias para que os alunos tenham alguma base para estudar. A questão levantada pelo Professor é de como o livro didático passa a ser o norte da prática pedagógica de um docente que acaba não tendo tanta autonomia quanto ao seu trabalho. Na rede pública, citada pelo entrevistado, os professores não fazem mais planejamento, copiando-os do livro didático. A padronização de uma série de objetivos a serem atingidos que não foi fruto da ação do docente e sim da escola/Governo, deixando o docente com a mera função de execução é um dos meios de se destruir sua autonomia, na visão do Professor. A articulação do Governo com a proposta curricular e os livros didáticos estão cada vez mais acentuadas e o professor, no imediatismo da prática pedagógica, acaba planejando em cima do que já está proposto, não se dando nem o trabalho de elaborar os objetivos das aulas.

No que diz respeito ao planejamento das aulas, devido à revitalização que o Colégio estava passando em seu currículo, a Diretora observa que havia uma “construção a muitas mãos” de uma sequência didática que estava dentro deste processo de revitalização. Neste ano, os coordenadores viraram assessores, e eles fazem um acompanhamento desse plano anual para que ocorra uma “costura vertical do currículo”, sendo que hoje o docente é muito mais responsável por esse processo, do que anteriormente quando uma pessoa externa precisava validá-lo.

No caso específico da Geografia, o Coordenador explica que no fim do ano os professores compartilham com a coordenação de área um plano anual, mais genérico, que apresenta as intenções para cada trimestre, sendo que essas intenções precisam ser dialogadas com a matriz curricular da escola. A matriz curricular é a da própria escola, inspirada na Base, mas com outras amarrações para além daquelas apresentadas oficialmente. O plano anual tem suas competências e habilidades que derivam da matriz da escola, além de apresentar as temáticas e intenções formativas por trimestre também de forma genérica. Já no

início do ano os professores apresentam um plano trimestral que contém as sequências didáticas indicando quais são as intenções para cada aula, os objetivos formativos, as ideias e as intenções do professor para cada sequência didática. Depois desses documentos os professores preparam suas aulas, sendo que o caminho se torna mais individual, onde o docente elabora o formato das aulas, com suas respectivas diversidades de métodos e metodologias.

3.5. Percepções sobre a autonomia e suas definições sob a perspectiva do docente

Este último tópico traz a percepção dos entrevistados sobre como a autonomia docente se transformou nas últimas décadas e o que estes entendem pelo conceito. No âmbito mais micro, no que diz respeito ao Colégio, a Diretora relata que anteriormente cada docente montava sua própria aula, havendo até um excesso de autonomia, um “cada um por si”. Porém, com a chegada de um Diretor Geral, o Colégio começou a montar os cursos, onde há agora um “grande guarda-chuva que traz as referências e as orientações” para a elaboração destes.

Os professores entrevistados fizeram suas respectivas análises de modo mais macro, devido a ambos possuírem vinte anos de profissão, conseguindo pontuar com maior riqueza de detalhe as transformações ocorridas com a questão da autonomia nos últimos tempos. O Coordenador relata que iniciou dando aulas com 18 anos e relembra que, quando jovem, acreditava ter toda a liberdade do mundo, entrando em rota de choque, e mudando de escola em escola. Havia, portanto, um aguçamento de alguns idealismos de liberdade, porém faltava traquejo para fazer uma leitura política de como isso refletia na escola e o risco que se corria. Ao mesmo tempo em que o Coordenador relata seu amadurecimento, a legislação também foi se afunilando, então desde a LDB do fim dos anos 90 foi “se colocando mais rédeas no fazer do professor”, até chegar à atualidade com a Base que diz o que é que tem que ser ensinado série a série.

O Coordenador enxerga que há um engessamento do regime de educação, porém ainda existem escolas, como é o caso do Colégio, que permite a preparação de uma matriz própria além da Base, dando conta dela, porém com mais aquilo que a escola acredita trabalhar. Há, portanto, um movimento geral de contexto, de

afunilamento até chegar a uma diretriz normativa do que é que tem que ser ensinado. Porém, se a escola diz o que tem que ser ensinado, um determinado tema, por exemplo, ainda existe liberdade na forma de ensinar e na maneira de transformar isso em aulas, do lado de dentro da sala de aula e, em muitas escolas, do lado de dentro de seus muros.

Em uma análise dos últimos vinte anos, o Professor analisa a implementação dessas pedagogias das competências numa lógica tecnicista cada vez mais forte. A busca do controle sob o trabalho do professor, em sua análise, tem se acentuado e está sendo articulada dentro de uma lógica tecnicista voltada para a punição. Esta lógica é da década de 70, sendo uma pedagogia típica do regime da ditadura civil militar, porém há uma diferença entre o tecnicismo daquela época com o implementado, sobretudo no início dos anos 90 com as pedagogias das competências. No período militar buscava-se formar um sujeito competente para agir frente ao mundo, e, caso a escola fracassasse não havia punição dos seus sujeitos, ao contrário do que ocorre atualmente, em que há a punição, sobretudo com a bonificação, a retirada de estabilidade do trabalho docente e o ranqueamento de escolas.

O Professor acredita que há uma luta a ser travada, uma vez que está cada vez mais difícil o professor ser sujeito do seu trabalho e isso acabará envolvendo também o aluno. Em uma leitura sobre o Colégio, a conclusão que se chega é de que o controle sobre o trabalho na escola privada é mais acentuado, pois existe a questão da instabilidade do professor ficar desempregado e, mesmo o Colégio abrindo espaços para a discussão, este panorama tem se alterado, conforme já observado pelo entrevistado. Como agora se encontra sob controle de uma empresa, há uma tentativa por parte desta de inserir o Colégio em um ambiente mais macro, buscando ter um maior controle sob o trabalho do professor.

A forma de lidar com todo esse processo, na visão do entrevistado, é através da representação que se encontra fragilmente articulada dentro do Colégio. Há uma organização para conquistar alguns direitos, algumas conversas, porém não há uma organização na perspectiva de luta de classe, não é uma representação que vai “intensificar a luta capital trabalho”, por exemplo. A autonomia, neste processo, existe mais nas brechas individuais, do que numa perspectiva coletiva, o que é um sério

risco, pois se o professor não tiver uma noção coletiva essa autonomia corre um sério risco de se intensificar em termos de alienação. O entrevistado ressalta que todos nós fazemos parte dela, e a alienação está posta para nós em vários ângulos, em diferentes medidas, mas com a pressão maior da escola frente ao trabalho do professor, a chance de nos tornarmos mais alienados em relação ao que fazemos é bem mais evidente.

Quanto ao que os entrevistados entendem por autonomia docente, a Diretora acredita que é quando o docente consegue fazer uma seleção das principais aprendizagens em que ele acredita para determinada série, selecionando as principais estratégias em que poderá efetivamente conseguir ter um bom ambiente de aprendizagem, colaborando para a formação do aluno, respeitando as referências curriculares da escola. Ou seja, é importante que se respeite as referências da escola para que o aluno possa caminhar dentro de uma trajetória desenhada. A definição apresentada pela Diretora dialoga com a ideia de autonomia relativa adotada neste trabalho, uma vez que no ambiente escolar o docente faz parte de uma organização que se orienta a partir de determinadas regras e/ou critérios para que se atinjam determinados objetivos educativos.

Na visão do Professor a autonomia docente é ter plena consciência de ser e estar no mundo se reconhecendo enquanto classe trabalhadora e que se engaja na transformação da sociedade como está posta. Esta autonomia não tem como ser formada sem uma base teórica e prática muito sólida e coerência entre essas duas dimensões de ser e estar no mundo. A autonomia precisa ser produzida no sujeito e nos outros, sendo cada vez mais ampliada. O entrevistado acredita que nossa consciência, na medida em que travamos nossas lutas, vai se ampliando, assim como nossa autonomia, nossa capacidade de resistir e de lutar contra o que nos é imposto. A autonomia tem uma dimensão subjetiva e objetiva, ou seja, às vezes você tem consciência de como superar, de como tem de ser feito, mas a realidade da forma objetiva a qual você está inserido não possibilita o exercício da autonomia. Portanto, conclui o Professor, a autonomia tem que envolver uma luta não só das transformações subjetivas, mas também objetivas de ser e estar no mundo enquanto sujeito. A luta pela autonomia é também uma luta pela humanização das pessoas e sua enquanto professor.

O Coordenador acredita que a autonomia docente seja uma articulação entre o fazer daquilo que o docente acredita, “amarrado” ao que os outros professores fazem dentro do que eles acreditam com os mesmos alunos. Nesta perspectiva, o professor não pode ser implosivo dentro da equipe docente, dentro de um colegiado de professores, se tornando um ponto de ruptura, pois isso irá gerar dificuldades de aprendizagem, questões sociais/políticas dentro do grupo de alunos. É o professor ter a possibilidade de fazer aquilo que acredita de, mesmo tendo referências, como normativas do Estado, ter a possibilidade de adaptar essas regras normativas, as leis, não barateando o próprio curso, não abrindo mão daquilo que ele acredita que seja necessário de ser trazido para o ambiente da sala de aula.

Um fator destacado pelo Coordenador diz respeito ao problema que o conceito autonomia pode ser interpretado, na medida em que ele é alavancado para o ambiente do indivíduo. A autonomia docente tem relação, na análise do Coordenador, com o fazer coletivo de um colegiado de professores com um grupo de alunos. A autonomia deveria ser a somatória de o que o docente cultiva de ideais, de princípios, de referências para aquilo em que se acredita que deve ser passado, em composição com o colegiado de professores que dialogam num projeto pedagógico com os mesmos alunos. O Coordenador acredita que isto deve ser levado muito mais em consideração do que, por exemplo, as normativas que vem da direção, da Secretaria de Educação, e demais órgãos oficiais, uma vez que essas instituições não lidam com o dia a dia dos alunos, sendo que a autonomia é aquilo “que brota de clareza do fazer pedagógico do dia a dia com os alunos, tanto do professor individualmente, quanto para os demais professores que lidam com os mesmos alunos”. O Coordenador ainda narra que seu amadurecimento enquanto docente se deu no contato com os alunos e demais professores em espaços de trocas. Para os geógrafos, em especial, é de se destacar os espaços coletivos, como por exemplo, os encontros da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), onde se socializam experiências, se trocam referências sobre o que se faz na escola, sobre o que se produz na própria Universidade, lugares que, às vezes, são mais formativos que a própria Universidade em si.

Tanto o Coordenador, quanto o Professor, portanto, caminham num sentido de analisar que há um processo em voga que tem impactado a autonomia docente

nos últimos anos, sendo que BNCC é um marco importante destas transformações. Enquanto o Coordenador ainda analisa que há uma liberdade ao menos no modo de ensinar, o Professor pontua que o controle do trabalho docente se acentuou recentemente no Colégio devido sua vinculação a uma escala mais macro, de uma empresa que tem como objetivo inserir em seu rol de escolas, buscando um controle maior sobre a autonomia docente. Ambas as perspectivas dos entrevistados apontam para um caminho onde a autonomia precisa ser produzida pelo sujeito, com uma base teórica e um saber prático bem estruturados, salientando também que ela precisa estar articulada num âmbito coletivo. O docente precisa fazer o que acredita, porém dialogando com o restante do corpo docente, do fio condutor da escola, e o grupo de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial ao se trabalhar com a problemática “autonomia docente” em um colégio particular foi, além de uma análise sobre o colégio em si, considerando seu histórico e discurso oficial, suas contradições e diferentes visões de quem são os sujeitos do cotidiano escolar, tentar compreender que a lógica dos currículos prescritos influencia não só as escolas públicas, mais atreladas aos documentos oficiais, como também as escolas privadas, que, no caso da respectiva escola estudada, supostamente prega-se o discurso de um ensino voltado aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Neste sentido, pudemos observar que, sendo a educação um espaço de disputa, o exercício da autonomia docente não consegue fugir deste embate. Porém, para que ele se faça presente é preciso que os professores se apropriem dos conteúdos teóricos e o saber prático de suas disciplinas e encontrem espaços para realizar um trabalho em que acreditam ser importante para se concretizar no ambiente escolar.

Os conceitos de autonomia docente e currículo foram incorporados ao debate após a discussão realizada no capítulo sobre conceitos e temas norteadoras da pesquisa. Este capítulo foi de fundamental importância, pois apresentou as transformações do processo produtivo na transição do modelo fordista para o toyotista, podendo assim articular com outras ideias, tais como requalificação, desqualificação, performatividade, gerencialismo e profissionalismo, que não ficaram explícitas no restante do trabalho, porém, em alguma medida, apareceram nas falas dos entrevistados e na análise dos documentos oficiais. No capítulo posterior, em que se propôs uma breve análise documental ainda com enfoque na autonomia docente, observamos a influência de organizações externas ao nosso território ditando nossos parâmetros no âmbito da educação e, como o Estado Nacional, através de órgãos como as Secretarias/Ministério da Educação facilitam a execução destas diretrizes. A partir do conceito de espaço derivado de Santos (1978) foi possível realizar este vínculo entre o externo/interno e, em diálogo com a obra de Laval (2019), mesmo que o autor teve como objeto de estudo a França, constatamos algumas semelhanças e adaptações realizadas para o contexto brasileiro. Aliado a estes dois autores, foi realizado uma síntese do planejamento e execução dos documentos oficiais no caso do Brasil e como se deu essa evolução, iniciando na

LDB de 1996, passando pelos PCNs no final dos anos 90 e seu caráter híbrido, até culminar com a BNCC em 2017 com uma roupagem mais prescritiva.

O estudo de caso do Colégio envolveu duas metodologias, sendo as observações no dia a dia do ambiente escolar mais as entrevistas semiestruturadas com sujeitos deste cotidiano. Cabe ressaltar alguns pontos observados na entrevista realizada com o professor de História, que deu embasamento ao subcapítulo do histórico da escola, com a percepção dos demais entrevistados e como os ideais do Colégio passaram por transformações.

Tendo seu surgimento em 1964, o Colégio adotara práticas pedagógicas inovadoras, com uma perspectiva construtivista, ao se trabalhar com projetos e estudos de campo, se diferenciando do lugar da escola dita como tradicional e transmissora de conteúdos. Havia um investimento na formação docente através da organização de congressos em que o Colégio levava professores para viajarem, além da elaboração do chamado “Cadernos de Educação para Desenvolvimento”, documento que continha textos pedagógicos reflexivos, formativos que a escola comercializava e tinha como projeto, mesmo sendo uma escola particular, de levar o debate pedagógico para outras escolas. Até os anos 70/80 o Colégio ocupava uma posição importante para parte da elite, não apenas econômica, mas intelectual e cultural da cidade, que considerava o investimento na escola como um passo importante na formação de seus filhos. Esta posição foi ao passar dos anos se tornando uma grife, em um movimento que se confunde com o processo de valorização do terreno da escola, aliado a especulação imobiliária e as próprias transformações territoriais da cidade de São Paulo. O Colégio passou a estar localizado em um dos metros quadrados mais caros da cidade e, conseqüentemente, isso contribui para o processo de elitização de seus alunos.

A chegada dos PCNS não altera tanto o projeto pedagógico do Colégio, pois, em certa medida, este já estava afinado com o documento, porém este período coincide com a abertura do Ensino Médio, trazendo o desafio ao Colégio dos exames externos, somados à isso a competição crescente de outras escolas particulares que tiveram um crescimento vertiginoso nos anos 90. Ao aproximar-se dos anos 2000, o Colégio foi perdendo seu dito “diferencial” de ser reconhecido por seu trabalho pedagógico, com suas saídas de campo, seu modelo construtivista,

ficando conhecido somente por ser uma escola elitista. Novos desafios se somaram a este contexto como a perda vertiginosa de alunos; o processo de profissionalização, já que a escola era tida como muito familiar, não havendo um fio condutor entre o Ensino Infantil até o Ensino Médio; a concorrência crescente do mercado de escolas particulares; o processo de internacionalização destas escolas; a pressão dos exames externos, além dos altos custos de manutenção dos prédios.

Neste contexto de diversas dificuldades, o Colégio foi vendido a um conglomerado que encerrou definitivamente a transição de uma gestão familiar para uma gestão empresarial. A educação básica das escolas particulares, caracterizada em seu surgimento por um modelo mais artesanal, gerida por empresas familiares de pequeno porte e pequeno capital, é vista como uma nova fronteira de expansão capitalista, por estes grandes grupos que passam a avançar nesta promissora fatia de mercado. Dentro deste panorama, o Colégio encontra-se em uma situação em que procura ainda resgatar o princípio de ser uma escola que não esteja totalmente vinculada à lógica das avaliações externas e a mais recente BNCC, porém, precisa apresentar resultados, como a admissão de alunos em vestibulares, para acenar aos novos donos que seu investimento terá algum tipo de retorno.

A autonomia docente na visão dos sujeitos entrevistados foi compreendida como um conceito que não está atrelado somente no âmbito do indivíduo com uma base teórica e um fazer prático muito sólido, mas também com um fazer coletivo de um grupo de professores e de alunos. Enquanto um dos entrevistados ressaltou que a autonomia docente é ter plena consciência de ser e estar no mundo se reconhecendo como classe trabalhadora com vista às transformações do que está posto na sociedade, o outro entrevistado observou que o professor não pode abrir mão do que acredita que seja necessário trazer para o ambiente da sala de aula, mesmo que precise adaptar as normativas do Estado e suas respectivas referências.

Neste sentido, podemos constatar que mesmo havendo um movimento que visa estreitar e ditar as regras de como a profissão docente precisa ser exercida, seja através dos currículos prescritos, exames externos ou bonificação dos professores, ainda há espaços para que a autonomia se faça presente. Contudo, é preciso ressaltar novamente, que a autonomia precisa ser produzida no sujeito e ter um respaldo coletivo para que o docente consiga alcançá-la e possa encontrar estes

espaços, cada vez mais raros, para levar ao ambiente escolar aquilo em que acredita ser importante para a formação dos alunos.

A crescente perda de autonomia por parte do docente, aliada ao estreitamento curricular produzido pelas avaliações e currículos padronizados também impactam o ensino de Geografia, em especial em sua abordagem crítica. Observamos, por exemplo, tanto na fala de um dos entrevistados, como no documento da BNCC, que conceitos como espaço são tidos como palco dos acontecimentos históricos, um mero reflexo do modo de produção atual, não levando em consideração o espaço enquanto instância social, uma vez que este, de acordo com Santos (1978) é capaz de agir e reagir sobre as demais estruturas da sociedade e sobre esta como um todo. Com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, dentro do contexto de produção toyotista, o ensino de Geografia passa a adotar a abordagem fenomenológica nos documentos oficiais que, somada à pedagogia das competências, acaba relativizando a capacidade crítica do aluno. Este mesmo aluno ao se inserir no mercado de trabalho, não terá a capacidade de compreender as contradições às quais irá enfrentar e poderá vir a individualizar seu sucesso ou fracasso profissional. A luta pela autonomia docente, portanto, perpassa também pela disputa no campo da perspectiva a ser adotada no ensino da Geografia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporaneidade – *Revista FAEEBA*, vol 22, n. 40, julh/dez 2013, p.95-104. Disponível em:

<http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que__um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf>. Acesso em: 21/07/20.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M. G. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.35, n. 126, p. 539-564, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de Março de 2020.

BOMBARDA, A. *Dilemas e Contradições da Autonomia Docente* (Dissertação) Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, São Paulo, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 07/09/20.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COPATTI, Carina. *Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica*. (Tese) Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2019.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, Marcos Antonio Campos. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Componente curricular: Geografia. *Revista da ANPEGE*, [S.l.], v. 12, n. 19, p. 183-203, jun. 2017. ISSN 1679-768X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>>. Acesso em: 17 de Março 2020.

DE LIMA, M. DO C.; OLIVEIRA, M. L. V. M. DE; SILVA, A. C. DA; SANTOS, F. R. DOS; DAMASCENO, F. J. L.; BARBOSA, M. E. S.; PORTELA, E. M. C.; SILVA, V. P. DA. A geografia na Base Nacional Comum Curricular: inconsistências e impropriedades da proposta do MEC. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, v. 18, n. 1, p. 163-170, 30 jul. 2016.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 07/09/20.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: 71 Ed. Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1989.

GIROTTI, E. D.. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *GEO UERJ* (2017), v. 1, p. 419-439, 2017.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Francisco Eudes. *A Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo e seus impactos no trabalho docente: um estudo de caso*. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-graduação em Geografia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?]. In: Immanuel Kant – *Textos Selecionados*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Edição bilíngue. Nota do Tradutor. Tradução de Floriano de Souza Fernandes.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 28ª Ed. São Paulo. Brasiliense, 2014.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Mariana Echalar. 1ª Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. Eduser - *Revista de Educação*. Disponível em: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>>. Acesso em: 21/07/20.

MENDES, Mariana. A obra pedagogia da autonomia de Paulo Freire e a prática docente na geografia: contribuições para o pensamento geográfico. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 1, n. 1, maio 2010. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/17>>. Acesso em: 18 de Março de 2020.

NASCIMENTO, T. F.; COSTA, B. P.. Fenomenologia e Geografia: teorias e reflexões. *Geografia Ensino e Pesquisa*, v. 20, p. 43-50, 2016.

NOLASCO, Edgar César. Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas. *Revista Tendências Artísticas do Século XXI*, v.1, n.19, 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7725>> Acesso em: 07/09/20.

OCDE. *Fomentando o crescimento inclusivo da produtividade na América Latina*. Publicações da OCDE, 2016. Disponível em <<https://www.oecd.org/economy/fomentando-o-crescimento-inclusivo-da-produtividade-na-america-latina.pdf>> Acesso em: 07/09/20

PINHEIRO, Isadora; LOPES, Claudivan Sanches. Reflexões sobre a Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: *Anais do Encontro Internacional de Produção Científica*, 2017. Anais eletrônicos. Disponível em: <<https://proceedings.science/epcc/papers/reflexoes-sobre-a-geografia-na-base-nacional-comum-curricular-%28bncc%29>> Acesso em: 17 de Março de 2020.

PIRES, L. M. Políticas Educacionais e Curriculares em Curso no Brasil: a reforma do Ensino médio e a Base nacional comum curricular (BNCC). In: ASCENÇÃO, V. O. R., et al (Orgs). *Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: MG, 2017.

RODRIGUES, P. F.; COSTA, H. H. C.; PEREIRA, G. Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. *Revista brasileira de educação em geografia*, v. 9, p. 86-108, 2019.

SCHIABEL, Daniela. *A autonomia docente na (re) construção do currículo no cotidiano escolar*. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2017.

SANTOS, Milton. *O trabalho do geógrafo no Terceiro Mundo*. São Paulo: Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. *Por uma nova geografia*. São Paulo: Edusp, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, Dermeval, 1944- *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de Março de 2020.

SILVA, A. S. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições da Base Nacional Comum Curricular. *Revista brasileira de educação em geografia*. v. 7, p. 380-400, 2017.

SOARES, Marcos de Oliveira. *O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de Geografia*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.