

CURRÍCULO E AUTONOMIA DOCENTE: Discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino

Maria Inês Marcondes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Caroline da Luz Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

Resumo

As discussões sobre o desenvolvimento do currículo escolar têm nos remetido à questão da autonomia docente. A abordagem crítica nos estudos curriculares nos mostrou que o currículo representa uma seleção de conteúdos que reflete as relações de poder na sociedade (Apple, 2000). Os sistemas apostilados de ensino condicionam a seleção e a organização dos conteúdos que constituirão o “conhecimento escolar”. Em decorrência deste processo, feito na maioria dos casos, por especialistas ou profissionais, questionamos: a utilização ampla dos sistemas apostilados nas redes de ensino tem reduzido a autonomia docente? Tendo em vista trazer contribuições para o debate desta questão atual, este texto está estruturado em quatro partes. Primeiramente abordamos o contexto atual de muitas redes públicas de ensino que adotam os chamados “sistemas apostilados” e as crenças que mantêm a adoção desses sistemas. Na segunda parte temos como foco o ciclo de políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997) que consideramos como referencial teórico-metodológico capaz de dar conta do estudo das políticas nos seus diferentes contextos. Na parte seguinte relacionamos o problema da autonomia docente à utilização dos sistemas apostilados de ensino. Ao final defendemos uma visão de formação de professores como profissionais críticos e não apenas como técnicos implementadores de materiais didáticos.

Palavras-chave: sistemas apostilados, currículo, autonomia docente.

Abstract

The debate about the development of school curriculum is linked to the question of teachers' autonomy. The critical approach to curriculum studies showed us that curriculum is a selection of knowledge that reflects relations of power in society (Apple, 2000). The pre-prepared material is conditioning the selection and the organization process of school content and constituting “school knowledge”. In relation to this process, done in most cases, by experts or professionals, we present the following research question: The widespread utilization of pre-prepared materials in many school systems all over the country is reducing teachers' autonomy? Aiming to contribute to the debate of this question, this article is structured in four parts. In the first part we present the actual context of many school systems that are using “pre-prepared materials” and what are the principal ideas that undermine these systems. In the second part we focused on the policy cycle approach of Ball and Bowe (Ball, 1997) that we consider the theoretical and methodological approach that can be used to investigate policies in all different countries. At the end we relate the question of teachers' autonomy to pre-prepared systems of learning and defend an approach to teacher education as critical professionals and not as technicians as simple actors implementing instructional materials.

Key-words: pre-prepared material, curriculum, teachers' autonomy.

1. Introdução

As discussões sobre o desenvolvimento do currículo escolar têm nos remetido à questão da autonomia docente. A abordagem crítica nos estudos curriculares nos mostrou que o currículo representa uma seleção de conteúdos que reflete as relações de poder na sociedade (Apple, 2000). Os sistemas apostilados de ensino condicionam a seleção e a organização dos conteúdos que constituirão o “conhecimento escolar”. Em decorrência deste processo, feito na maioria dos casos, por especialistas ou profissionais, questionamos: a utilização ampla dos sistemas apostilados nas redes de ensino tem reduzido a autonomia docente? Tendo em vista trazer contribuições para o debate desta questão atual, este texto está estruturado em quatro partes¹. Primeiramente abordamos o contexto atual de muitas redes públicas de ensino que adotam os chamados “sistemas apostilados” e as crenças que mantém a adoção desses sistemas. Na segunda parte temos como foco o ciclo de políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997) que consideramos como referencial teórico-metodológico capaz de dar conta do estudo das políticas nos seus diferentes contextos. Na parte seguinte relacionamos o problema da autonomia docente à utilização dos sistemas apostilados de ensino. Ao final defendemos uma visão de formação de professores como profissionais críticos e não apenas como técnicos implementadores de materiais didáticos.

2. Sistemas apostilados e desenvolvimento do currículo: prescrição de um currículo comum?

O contexto atual do ensino nas escolas públicas pelo Brasil tem apresentado novas características. A busca permanente da almejada “qualidade” no ensino fundamental tem sido atrelada à ampla contratação e utilização pelas redes públicas de orientações prescritivas para o trabalho dos professores – os chamados *sistemas apostilados*. Esses sistemas têm sido vinculados à justificativa de melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados. Como *sistemas apostilados* estamos nos referindo a materiais preparados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais com especialistas externos sejam de universidades ou serviços contratados de grupos privados. Segundo Cunha (2011)

Uma nova realidade nas redes públicas de educação básica são os *sistemas apostilados de ensino* ou *sistemas estruturados de ensino*. Amplamente empregados nas instituições privadas, eles consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que cada aula seja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações (p.601).

Segue o referido autor explicando que num primeiro momento, esses *sistemas* foram assumidos por instituições privadas de educação, compreendendo a compra de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais de grandes empresas incluindo aluguel de marca,

pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação de professores em serviço. Num segundo momento, essas empresas estenderam seus serviços sobre os sistemas de ensino públicos de educação básica, vendendo sistemas de ensino para as redes municipais e estaduais (p.601).

Esses sistemas visam orientar os professores tendo em vista a preparação de seus próprios alunos “para fazer testes” e assim aumentar índices que estão sendo usados para medir a qualidade das escolas. Em muitas das redes pelo Brasil o aumento dos índices tem revertido em bônus salariais para professores. Os materiais são elaborados com base em conteúdos considerados como “currículo mínimo e comum” e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividades que estão presentes nas provas, assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes, com frequência do tipo múltipla escolha. Na impossibilidade das Secretarias disporem de pessoal qualificado e tempo de preparação para a formação continuada dos professores da rede esses sistemas foram sendo contratados pelo Brasil afora.

3. O Ciclo de Políticas, o currículo na escola e a busca da melhoria da qualidade do ensino.

A abordagem do ciclo das políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997; Mainardes, 2006; Mainardes e Marcondes, 2009) oferece uma estrutura conceitual para entender a trajetória das políticas. Sua preocupação básica seria entender o trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas. Inicialmente a proposta contemplava três (3) contextos inter-relacionados (contexto da influência, da produção de textos e da prática) aos quais se agregaram posteriormente mais dois contextos (contexto dos resultados e da estratégia política).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e, nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball também lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e até dos gestores quando ela chega às escolas.

Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois, são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos. Esses textos podem ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja

mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo inclusive a troca constante dos sujeitos atores. Um exemplo disso é a troca de equipes de especialistas que dão consultoria às Secretarias de Educação em diferentes momentos.

Ball (2011) afirma que as políticas colocam problemas para os sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos nos contextos. As soluções para os problemas colocados pelos textos políticos podem se dar de maneira localizada, soluções “criativas” muitas vezes fogem daquilo que o texto da política apresenta: “As políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (p.45).

A produção do texto de uma política, neste caso, de uma política curricular a ser implementada em escolas de uma mesma rede, procura estabelecer pontos que sirvam de base para que os professores possam elaborar os seus planejamentos tratando-se do que chamamos de *currículo planejado*. O professor, ao desenvolver as atividades com seus alunos, coloca esse *currículo em ação*. O currículo nas escolas da rede pública de ensino hoje é avaliado por testes padronizados assim como pelas provas e outras atividades avaliativas desenvolvidas pelos próprios professores constituindo-se o que denominamos de *currículo implementado ou apreendido*.

A contratação de sistemas apostilados para o desenvolvimento do currículo traz em seu bojo algumas crenças que podem ser problematizadas. Enumeramos neste artigo três delas: 1) o professor não é capaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico e estruturar uma aula; 2) é necessário que a rede tenha um “currículo único, comum” para manter a equidade; 3) o currículo apostilado “aproxima a escola pública da qualidade da escola privada”.

A primeira crença a ser problematizada é que *o professor não é capaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico*. Parte-se do pressuposto que é necessário que técnicos externos à escola desenvolvam as atividades de selecionar, organizar e planejar atividades de desenvolvimento das aulas e avaliação para os alunos de diferentes séries. Há, portanto, a idéia subjacente que o professor da rede necessita ter em mãos um material para que possa se apoiar ou mesmo direcionar seu trabalho didático. Há, então, uma profunda dicotomia entre os processos de concepção e execução. Poderíamos então colocar a seguinte questão: até que ponto um material elaborado por especialistas ou firmas, fora do contexto da sala de aula, poderá nortear a implementação a ser feita pelos professores da rede?

Outra crença subjacente é *a necessidade de que a rede pública de ensino tenha um currículo único, comum*. Esse tipo de abordagem tem contido em si mesma uma concepção de conhecimento como algo externo ao indivíduo, geralmente pouco conectado às experiências de vida dos alunos. Os materiais, com frequência, têm uma tendência homogeneizante de servir para todos e de não ser adequado a nenhum grupo

especificamente. Como o material geralmente está vinculado à elaboração de provas padronizadas que serão aplicadas a um grande número de alunos, apresenta-se mais vinculado a noções básicas do conteúdo, enfim, a um currículo considerado pelos professores como “restrito”. Busca-se deste modo, instaurar para os alunos da rede pública de ensino, um “currículo único”, veiculado pelos materiais apostilados para evitar “desigualdades” entre as escolas enfatizando que tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que “ações diferenciadas gerem qualidade diferenciada”. Incide-se assim sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico e retirando deles, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009). Em muitas escolas os projetos políticos pedagógicos (PPP) são então renegados a um segundo plano, ou parcialmente abandonados, para que conteúdos que são exigidos nos testes sejam contemplados nas aulas.

Segundo Gomes da Silva (2012), diversos significados podem ser atribuídos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que diferem conforme as circunstâncias em que são empregados ou de acordo com quem os utiliza. Pode ser entendido como uma formalidade burocrática, um documento oficial, exigido legalmente, ou pode ser associado à prática de funcionamento da unidade escolar. Nesse caso, a escola pode ter seu planejamento, formas de agir e de se organizar orientadas a partir das suas particularidades consideradas no documento, ou a escola pode padecer dessa orientação e organização interna baseada em princípios comuns. A exigência formal do PPP não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto comum. Entretanto, o Projeto Político Pedagógico aliado à noção de educação de qualidade, comprometido aos princípios democráticos da escola pública, só é possível a partir do trabalho autônomo e ao mesmo tempo coletivo dos professores, que envolva reflexão e discussão entre os sujeitos envolvidos. O autor apresenta uma noção de qualidade diferente daquela apresentada pelos sistemas de ensino que investem nos currículos unificados. Nesse caso, a noção de qualidade não se restringe “ao desempenho escolar ou à proeficiência dos alunos, aferida mediante um conjunto de competências e habilidades” (p.216).

A aquisição dos sistemas apostilados pode suprimir as particularidades do contexto escolar, prejudicando a execução do PPP e, conseqüentemente, afetando a qualidade de ensino, concebida a partir da organização coletiva da comunidade escolar. Além disso, como o material torna-se base para a aplicação de testes, os sistemas de ensino apostilados passam a determinar os tempos de trabalho e a metodologia de ensino além de haver um monitoramento explícito em relação à implementação do material resultando em maior controle sobre o trabalho do professor. Os resultados dos alunos nas provas, sempre elaboradas com o mesmo tipo de exercícios apresentados nas apostilas, demonstram pelos seus resultados se o professor usou o material planejado. Esses resultados também são utilizados para premiar professores e escolas através dos índices alcançados desenvolvendo-se um maior controle sobre o trabalho docente e sobre as próprias escolas.

Outra crença subjacente é a de que *o currículo apostilado aproxima a escola pública da qualidade da escola privada*. Pensa-se então que a escola privada tem qualidade e a

escola pública não generalizando-se as características das escolas privadas como se fossem um todo homogêneo. Subjacente a essa crença acredita-se em uma suposta superioridade atribuída ao setor privado, pela administração gerencial, segundo a qual a *expertise* capaz de conferir agilidade e eficácia ao setor público se encontra no mercado e no poder emulador da competitividade (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009, p.813). Deste modo, a adoção deste tipo de sistema contribui para a inserção da lógica privada na educação pública.

4. A autonomia docente e os sistemas apostilados

A adoção dos sistemas apostilados, que implica na perda de parte do controle sobre as decisões educativas, por parte do docente, pode ser inserida na lógica da performatividade (Ball, 2002; 2013). Essa prática facilita a ação de monitoramento do Estado e permite que esse se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades presentes na escola, sem parecer fazê-lo: “Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (Ball, 2004, p.1116). A performatividade funciona para aproximar cada vez mais o setor público do privado e, no caso da educação, práticas como o incentivo ao lucro e a concorrência são justificadas com a melhora na eficiência e o aumento do desempenho. Ball afirma que o ato de ensinar e a subjetividade do professor são profundamente modificados dentro dessa visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. Sendo assim, “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo” (BALL, 2002, p.19).

Utilizando como referência o conceito de performatividade, percebemos que a adoção do material apostilado por parte dos sistemas de ensino, pode provocar efeitos no trabalho do professor. É possível relacionar o currículo implementado com a limitação da autonomia do professor em sua atividade. Essa questão pode ser percebida em um contexto mais amplo, como parte de um processo de desvalorização profissional do professor, que vem ocorrendo nas últimas décadas. Segundo Contreras (2012), diante do atual processo de proletarianização dos professores, marcado pela deterioração das condições de trabalho e pela perda do reconhecimento social dessa profissão, percebe-se uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduzem os professores à perda do controle e da capacidade de decidir sobre o seu próprio trabalho. Esse processo inclui a determinação do currículo a ser adotado nas escolas, da avaliação dos alunos e a definição de objetivos pré-estabelecidos, que visam operar aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão. O autor afirma que são formulados

projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc.

Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2012, p.40- 41).

Muitos autores valorizam a atuação autônoma do professor e percebem como um problema situações em que eles perdem o controle sobre a sua prática. Moreira (2012) também afirma que a relação entre as políticas e as práticas curriculares deve ocorrer por meio de uma ação docente autônoma, competente e criativa e tais atribuições não se harmonizam com o paradigma da performatividade. A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade e nos resultados medidos e comparados através de sistemas de avaliação, não contribui para estimular práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor. Segundo o autor: “O desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade” (Moreira, 2012, p.28). Assim, entende que o fortalecimento do profissionalismo docente é importante e fundamental pois reforça a autonomia dos professores no processo de implantação das políticas curriculares.

Em sua reflexão sobre a autonomia na escola, Barroso (1996), considera a diferença entre o que denomina autonomia decretada e autonomia construída. Na primeira, ocorre a transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisões. Entretanto, esse processo de descentralização não deve ser confundido com a autonomia que é construída nos estabelecimentos escolares. A autonomia construída “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios” (Barroso, 1996, p.185).

A autonomia construída na escola resulta da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos), que devem ser articulados em uma abordagem caleidoscópica. Nesse sentido, não está em jogo a autonomia de um grupo isolado (professores, gestores, alunos ou pais), mas essa é constituída como o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola. Barroso (1996) defende que não existe, verdadeiramente, uma autonomia decretada. Existem normas e regras legais que podem favorecer ou dificultar a autonomia da escola como, a adoção dos sistemas apostilados de ensino, mas esses são incapazes de desenvolvê-la ou reduzi-la. É nesse sentido que as políticas de regulação da atividade pedagógica devem ser percebidas, a partir de sua recriação nas unidades escolares, a partir dos sujeitos que lá estão presentes, ou seja, professores, gestores, alunos e suas famílias.

5. O Professor como intelectual transformador

Reflexões trazidas pela teoria crítica do currículo também podem contribuir para problematizar o papel do professor na produção do currículo e a sua condição de sujeito autônomo para desenvolver o trabalho pedagógico. O paradigma de currículo proposto por Ralph Tyler na obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicada em 1949 nos Estados Unidos (e no Brasil em 1972) é centrado nas concepções técnicas, priorizando a organização e o desenvolvimento do currículo tendo como foco a busca por resultados especificados em objetivos de ensino e padrões mensuráveis. Na perspectiva tyleriana, são quatro as questões básicas que um currículo deve responder: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Tyler, 1972).

Essa tendência, que se fortaleceu nos anos 1960, principalmente nos Estados Unidos da América, como também no Brasil, se concentra nas formas de organização e elaboração do currículo, ou seja, se concentra no *como* fazer o currículo (Tadeu da Silva, 1999). No currículo em uma perspectiva tecnicista, o professor é entendido basicamente como um técnico, as tarefas de planejamento e execução são separadas, tornando o professor um mero executor de atividades curriculares planejadas por outros. É nesse sentido que o paradigma tradicional de currículo se aproxima dos sistemas apostilados de ensino, em que o professor tem sua autonomia reduzida e, são privilegiados aspectos em prol da padronização e da mensuração de resultados com base, nos tempos atuais, em uma lógica performativa. Essa concepção parte de uma lógica administrativa, de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais e técnicas de ensino, apesar das diferentes histórias, experiências, práticas linguísticas e contextos culturais de cada um.

Kliebard (2011) faz uma crítica contundente a essa perspectiva dizendo que, como Tyler apresenta um enfoque neutro de elaboração de currículo, ele pode se adequar a qualquer perspectiva filosófica sem questionar os esquemas de poder e desigualdade existentes na sociedade. Ao apresentar um quadro extremamente racional, os princípios de Tyler são imperecíveis, permanecerão, “provavelmente, como o modelo de elaboração de currículo para os que o concebem como uma engrenagem complexa que visa transformar o material bruto que as crianças trazem para a escola em um produto útil e bem acabado” (Kliebard, 2011, p.33).

Por outro lado, as teorias críticas entendem o currículo como uma construção social, trazem elementos do campo da sociologia para a discussão, como as noções de poder, conhecimento e ideologia, sendo recorrente a preocupação com a emancipação e a democracia (Tadeu da Silva, 1999). A respeito da emergência da teoria crítica norte-americana no campo do currículo, Moreira (2003) afirma que as raízes desse movimento estão na:

rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referência aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. (MOREIRA, 2003, p.20)

Giroux (1997) defende uma pedagogia radical, comprometida com a liberdade individual e social dos sujeitos. Influenciado pelas análises de Freire, Gramsci e da Escola de Frankfurt, afirma a importância do princípio de emancipação, em virtude da atuação dos professores como intelectuais transformadores. O caráter político da prática pedagógica é ressaltado e os sujeitos assumem um papel ativo voltado para estratégias e práticas de uma ação docente comprometida. Para Giroux, o professor como intelectual transformador não é um técnico, mas é ativamente envolvido nas atividades de crítica e questionamento, a serviço do processo de emancipação e transformação. Nesse sentido, o professor deve atuar com autonomia no planejamento da sua prática. Segue o autor assumindo uma postura crítica diante da reforma educacional e da aquisição de pacotes pedagógicos, pois isso implica na “redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (p.160). Segundo o mesmo autor essas reformas reduzem o professor ao papel de executor de procedimentos e conteúdos determinados previamente já que a tarefa de formulação fica sob responsabilidade do especialista em currículo, instrução e avaliação. Contrapondo-se a essa visão Giroux defende a atuação dos professores como intelectuais, ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais onde desenvolvem suas atividades de ensino. Afirma o autor, baseando-se em Freire (1972) que o intelectual transformador necessita “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, o que significa:

utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora: isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (Giroux, 1997, p.163).

O caráter político da prática pedagógica e a necessidade da participação do professorado na concepção e no planejamento da prática curricular são considerados por Moreira (2003) pontos positivos dessa concepção. Entretanto, é possível problematizar alguns aspectos que aproximam a proposta do professor como intelectual ao que realmente é praticado nas escolas:

a complexidade da linguagem empregada, de difícil compreensão para os que são convidados a exercer o papel de intelectuais transformadores; o “caráter messiânico” atribuído ao trabalho docente, do qual o fortalecimento do poder discente passa a depender; o caráter abstrato dos princípios de intervenção

propostos e a ausência quase total de sugestões que de fato possam nortear as decisões do professorado nas suas aulas, tanto no que se refere a métodos como a conteúdos (MOREIRA, 2003, p.23- 24).

Moreira (2003) ressalta que a teorização crítica é de difícil compreensão, devido ao seu caráter abstrato e a ausência de sugestões mais concretas que de fato possam nortear o trabalho dos professores. O professor como intelectual é apontado como a imagem de um profissional redentor, um “superprofessor”, racional, moralmente correto e responsável pela mudança de consciência dos seus alunos. Aceitando mas não deixando de problematizar alguns aspectos das teorias críticas, Fischman e Sales (2011) afirmam que o professor precisa se aproximar de um modelo menos pretensioso sem deixar de se responsabilizar pela educação de seus alunos.

6. Questões de recontextualização - O currículo recriado

Pesquisas como a de Leite (2012), Marcondes, Leite e Oliveira (2012) e Silva (2012) demonstram que o material apostilado é usado como base para o planejamento, mas os professores têm revelado que é insuficiente para dar conta de um ensino de qualidade que atenda às necessidades locais. O conteúdo apresentado em forma de aulas e atividades pedagógicas, com frequência, enfatizam seqüências didáticas de memorização com base em “exercícios de completar”. Atividades que envolvem o pensamento mais elaborado, como análise e síntese são deixadas de lado, pois são difíceis de serem avaliadas em provas de múltipla escolha.

Segundo Maguire (In Apple, Ball e Gandin, 2013, p.81) as preocupações com *padrões* e a elevação de padrões são discursos internacionalizados, poderosos, que são concretizados na fixação de metas. A capacidade de alcançar (ou não) essas metas por sua vez se torna a medida de sucesso e uma alavanca na avaliação do desempenho da criança individualmente, do professor, da escola e, portanto, das realizações acadêmicas do Estado-nação. Para cumprir as metas, eles podem às vezes ter que “ensinar para a prova” e colocar de lado quaisquer outras preocupações pedagógicas, tais como objetivos estéticos, morais, sociais ou outras metas cognitivas mais amplas. Há tensões inevitáveis: os professores podem se concentrar mais na testagem do que na compreensão, acabando por oferecer o que eles acreditam ser um currículo “limitado e diluído”.

7. Considerações Finais: questões que permanecem...

A questão principal que permanece é que o professor deve ser visto como intelectual (Giroux, 1997) e o aluno como produtor do conhecimento. Apesar de oferecer oportunidade de monitoramento da prática pedagógica os testes não têm trazido muitos benefícios pois atrelam as atividades do dia a dia às atividades que serão avaliadas para que os índices

melhorem. Fica a questão: a melhoria dos índices vinculados às questões de provas estaria realmente melhorando a aprendizagem dos alunos?

Ao concluir poderíamos dizer que essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substituiu-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle.

Na lógica de aprendizagem o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo, há ênfase em tarefas de grupo onde os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Na lógica do controle o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais e memorização do conteúdo. A avaliação verifica a aquisição do conhecimento e é usada para classificação de alunos e escolas. Portanto, parece que passamos a conviver com duas lógicas irreconciliáveis.

Outras questões em relação à recontextualização das políticas ainda permanecem para pesquisas futuras: como indivíduos e diferentes grupos de atores interpretam e colocam em ação, em um contexto específico, as múltiplas exigências da política dentro dos recursos a eles disponibilizados? Como as diferenças na colocação das políticas em ação podem ser explicadas? A abordagem do Ciclo de Políticas pode nos auxiliar nessa investigação, pois entende o currículo como recriado e resignificado pelos professores no contexto da prática, mesmo quando esses sujeitos estão inseridos nos mecanismos de regulação exigidos pela lógica da performatividade e sofrem efeitos que limitam a sua atuação como profissionais autônomos.

Estudando o contexto atual de formação de professores no contexto da globalização, Meg Maguire (In Apple, Ball e Gandin, 2013) diz que a formação do professor é construída hoje como habilidade, e qualquer complexidade política é removida da agenda. Simplesmente falando o professor é reconstruído como um técnico do estado, treinado para transmitir um currículo nacional, nas escolas da nação. Ao lado desse modelo centrado na competência do professor baseado em habilidades técnicas está um modelo de mercado de “flexibilização” do trabalho docente, uma mudança na direção de contratos e negociações de salários individuais, incluindo o uso de professores não qualificados e estagiários- onde o professor é posicionado mais como parte da força de trabalho contratada do que como um profissional parceiro no processo de educação (p.81).

Fica a questão para reflexão: como formar o professor como profissional crítico e autônomo e não apenas como técnico implementador de materiais didáticos?

Notas

- ^{1.} Esse estudo é parte da pesquisa coordenada por Maria Inês Marcondes desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano (GEFOCC) no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Apoio CNPq e FAPERJ.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise ; BORGHI, Raquel e ARELARO, Lisete- Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.30, n.108, p.799-818, out 2009.
- APPLE, Michael W.- *Política Cultural e Educação*. S.Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press, 1997.
- _____. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. ano/vol.15, n. 002, p.3-23, 2002.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol 25, n.89, p.1105-1126, set/dez, 2004.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. vol.35, n.126, p.539-564, set/dez.2005.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In APPLE, Michael; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luís A.- *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg and BRAUN, Annette- *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge/ Taylor and Francis Group, 2012.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). *O estudo da escola*. Porto Editora: Portugal, 1996.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, Luiz Antonio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, p.585-608, set-dez, 2011.
- FISCHMAN, Gustavo e SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogia crítica. É possível ir além das narrativas redentoras?. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.43, jan/abr, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra, 1972.
- GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais Transformadores*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.
- GOMES DA SILVA, Vandrê. Projeto Pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p.204-225, jan./abr. 2012.
- KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 11, n.2, jul/dez, 2011.p.23-35
- LEITE, Vania F. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.
- MAGUIRE, Meg. Para uma sociologia do professor global. In APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luis A (Orgs.) *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr, 2006.
- MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: UNICAMP,

vol.30, n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania F.; OLIVEIRA, Ana Cristina P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Revista Diálogo Educacional*. Revista do Programa de pós-graduação em Educação da PUC do Paraná. Vol.12, número 35, jan/abril, p.187-210, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. In: *Revista Teias*, v.12, n.27, p.27-46, jan./abri., 2012.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Maria Eloisa da. *A Reinterpretação Curricular no Contexto da política de Currículo Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Sorriso- MT*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2012.

TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 3ª ed., 2011.

TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. 4ª Edição. Porto Alegre: Globo, 1977.

Correspondência

Maria Inês Marcondes - Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/Rio

E-mail: mim@puc-rio.br

Caroline da Luz Moraes - Aluna do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC/Rio

E-mail: carolaflm@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
