



GT12 – Currículo – Pôster 697

IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA POLÍTICAS CURRICULARES

Paula Eduarda D. S. Lima – PROPED/UERJ

Resumo

A proposta deste estudo é dialogar com pesquisadores e demais atores sociais, sobre novas implicações que estão em curso para a formação e o trabalho docente. Investir nessa conversa nos dá possibilidade de elucidar alguns processos de resistência enfrentados por profissionais da educação. Com base em perspectivas teóricas de caráter pós-estruturalista, trago as contribuições de Ball (1994; 2010) e Dias (2013) para melhor compreensão do processo de produção das políticas voltadas para o campo da educação, sobretudo, para a formação de professores. Analiso o documento “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Metas Educativas 2021” da OEI (2011), com foco na meta oitava, por tratar do fortalecimento da profissão docente. Nos provoca o fato de como novos sentidos vêm sendo atribuídos aos professores e a maneira como este tem lidado com o papel de principal protagonista da educação. Os discursos presentes no documento analisado apontam para uma responsabilização docente impulsionada por testes e avaliações externas. Essas avaliações têm trazido consequências para o currículo escolar, alunos e docentes devido a constante correspondência entre a formação dos professores e o desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Políticas de currículo; Formação docente; Responsabilização

Como uma das inúmeras formas de dialogar com meus pares, a academia, pesquisadores e demais atores sociais, proponho neste estudo, a reflexão e discussão sobre novas implicações que estão em curso para a formação e o trabalho docente. Com base em perspectivas teóricas de caráter pós-estruturalista, trago as contribuições de Stephen Ball (1994; 2010) e a abordagem do ciclo contínuo de políticas para melhor compreensão do processo de produção das políticas voltadas para o campo da educação. Como o autor, entendo texto como discurso e, nesta direção, analiso os discursos presentes no documento “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Metas Educativas 2021” da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI, 2011), com foco na oitava meta, por tratar do fortalecimento da profissão docente. Tal escolha se justifica porque compreendo que as projeções lançadas sobre a educação, via políticas de currículo e metas, surgem como demandas que orientam ações educacionais de médio e longo prazo em toda a região Ibero-americana.

Evidencio que ao optar por este documento, excluo tantas outras possibilidades de análises que poderiam contribuir com minha discussão, no entanto, o mesmo torna-se fértil para a articulação que pretendo realizar. Juntamente, dialogo com Dias (2013) que se dedica a pesquisar a formação de professores e o processo de produção das políticas de currículo e, como tais políticas vêm dando condições à circulação de discursos que baseiam a produção da significação das referidas políticas em diversos contextos.

A abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL; 1994) nos ajuda a compreender que contextos políticos educacionais ocorrem de maneira interdependente, não tendo lógica temporal ou sequencial, não apresentando uma ordem ou hierarquia. O ciclo, composto de cinco contextos que se interrelaciona, a saber, o contexto de influência onde os discursos políticos são construídos; o contexto de produção do texto político que define textos, regulamentações e documentos; o contexto da prática, no qual sentidos produzidos pelos contextos anteriores são ressignificados e se manifestam nas instituições escolares; o contexto dos resultados ou efeitos que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual; e por fim, o contexto de estratégia política, que identifica atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política (MAINARDES, 2006). Essa abordagem, nos permite romper com certos binarismos como projeto/implementação, na tentativa de dar maior articulação ao processo de questionamento e mesmo de resistência às políticas.

O referido texto político da OEI (2011) é oriundo de um projeto criado em comemoração ao bicentenário da independência da maior parte dos países ibero-americanos. Tal projeto se articula em torno da educação, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento social e econômico da região Ibero-americana com a participação de sociedades democráticas e solidárias que se apóiam coletivamente (OEI, 2011). Grandes investimentos têm sido direcionados para esta região; metas são estabelecidas e projetadas até 2021 e, neste movimento, encontramos intensa circulação de discursos que perpassam os três contextos teorizados por Ball (1994) que vem sendo focalizados em um maior número de investigações, ou seja, os contextos de influência, produção de textos e da prática. Textos legais, comentários, pronunciamentos oficiais, vídeos etc., caracterizam o contexto de produção de textos, que se interrelaciona com o contexto da prática a partir do vínculo estabelecido de cada sujeito com seu espaço de trabalho e por sua vez, é influenciado por grupos que detêm conhecimento de

determinado tema relacionado à política, numa relação de poder em torno de ideias que defendem ações realizadas no contexto de influência (DIAS & LOPES, 2009).

A meta oitava do “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica – Metas Educativas 2021” da OEI (2011), sobre a qual nos debruçamos, trata de uma das demandas que mais tencionam o campo da educação, a do fortalecimento da profissão docente e, posiciona o professor como principal protagonista para a melhora da qualidade da educação. Esta meta, denominada geral, conta com duas outras específicas, que corroboram com este protagonismo dado ao professorado, focando em sua formação inicial e continuada. Nos provoca o fato de como novos sentidos vêm sendo atribuídos ao trabalho do professor e a maneira como este tem lidado com o papel de principal protagonista da educação. Cabe a nós a indagação: Assumirão os docentes o protagonismo tal qual lhes estão postos? Incorporarão à sua carreira, implicações provenientes da centralidade dada à sua formação e atuação, ou resistirão enfrentando como afirma Ball (2010), políticas que “informam e deformam” sua prática?

A meta supracitada se fundamenta em investigações internacionais a fim de atestar sua validade. Tais investigações argumentam que “la calidad de un docente puede marcar la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes (...) contrarrestando incluso las desventajas asociadas a sus antecedentes socioeconómicos” (p.240). O texto ainda firma que fatores como “la formación inicial y en servicio y la formación altamente cualificada, forman parte de algunas de las condiciones mínimas que pueden ser revisadas a través de los indicadores relativos al fortalecimiento de la profesión docente” (OEI, 2011, p.240). Chamo atenção para o fato de que mudanças importantes estão acontecendo no sistema educacional da região Ibero-americana, provocadas ou não pelas proposições do texto analisado, além de políticas locais que expressam a tentativa de controle e regulação do trabalho docente (DIAS, 2013). Ball (2010) afirma que “(...) professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valores a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (p.51). Segundo o autor o Estado fornece nova “configuração ética” e um modo de “regulação autorregulativa”.

Ao analisarmos os discursos presentes no documento da OEI (2011) como, “lograr una evaluación sistémica de las necesidades de formación de los docentes, que establezca metas de desempeño acordes con etapas formativas específicas a lo largo de su carrera profesional” (p.233), percebemos a tendência de uma responsabilização docente com possibilidade efetiva de substituição de relações sociais autênticas por

relações de julgamento e, que cada vez mais ganha espaço de discussão, impulsionada por testes e avaliações de larga escala, interferindo diretamente no currículo da formação de professores. A implementação de avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização enfatiza o discurso de impulsionar significativamente o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais. Torna-se imprescindível dizer que essas avaliações externas têm trazido consequências para o currículo escolar, os alunos e o trabalho docente. Instaura-se o que Ball (2010) denomina como um modo de regulação, a cultura da performatividade¹. Segundo Ball (2010), a performatividade é um “sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (p.38). Por isso, acredito na relevância deste trabalho que nos permite lançar nosso olhar para as exigências que repercutem na prática docente e, que operam como intervenção formativa do Estado, com intuito de controlar a formação e o trabalho dos professores.

Os discursos acerca da formação docente enunciam a prática de forma bastante significativa por ser fundamental para a reorganização dos currículos (DIAS & LOPES, 2009). Considero mais importante que trazer respostas às reflexões propostas aqui, o esforço de entender o processo de tomada de decisões e enfrentamentos de políticas curriculares vigentes nos mais diversos contextos. Advogo ser a pesquisa em educação, uma tentativa promissora de elucidar alguns desses processos de resistência de pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação, lugar este do qual falo.

Conclusão

A figura do professor tem assumido nos últimos anos um papel de destaque nas estratégias das atuais reformas educacionais, colocando em foco sua formação e atuação. Segundo Dias (2013, p.467), “(...) uma nova ideia de profissional está sendo forjada” e, a constante correspondência entre a formação dos docentes ao desempenho de seus alunos, nos tem levado a considerar os diversos contextos em que as políticas voltadas para a educação vêm sendo produzidas. Essas produções são constituídas num campo de lutas, que mobilizam conhecimento e poder, em torno de diferentes demandas relativas à educação (DIAS & LOPES, 2009). Demandas oriundas das políticas curriculares que estão em vigor, como o documento da OEI (2011) analisado, tencionam o campo da educação trazendo novos sentidos e intensificam o trabalho docente por

¹ Para melhor compreensão, ver Ball (2010).

meio de avaliações externas que impulsiona a cultura da performatividade e aponta para a responsabilização do professorado.

Sinalizo que a temática aqui apresentada não se esgota em si mesma e deve continuar ocupando espaço relevante em discussões e estudos do meio acadêmico.

Referências

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In. BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994, p. 14-27.

BALL, Stephen J. .Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-curriculum*. v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

DIAS, Rosanne Evangelista & LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez, 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Metas Educativas 2021. Secretaria General Iberoamericana. Naciones Unidas (CEPAL), septiembre de 2011, pp.337.