



GT12 - Currículo – Trabalho 655

RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO (2011-2014)?

Ana Paula Peixoto Soares – ProPEd/UERJ

Resumo

As políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm apontado cada vez mais na direção da responsabilização docente em prol de uma “suposta” melhoria da qualidade da educação (BARRETO, 2012). Nesse cenário, busco discutir como o campo acadêmico-científico tem contribuído para elucidar discursos de resistência aos processos de responsabilização docente presentes nas políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira. Para tal, tomo como fontes artigos de três periódicos especializados do campo da educação – Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa e E-Curriculum, publicados no período de 2011 a 2014. Esta análise é orientada pelas contribuições teórico-metodológicas da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (2002, 2010) em diálogo com autores brasileiros do campo das políticas de currículo (DIAS, 2009, 2013; LOPES, 2011). A partir do enfoque nos trabalhos publicados pela pesquisa em educação a respeito da responsabilização docente, em meio às disputas em jogo, destaco a relevância da produção de discursos de resistência neste âmbito, sobretudo, no que diz respeito à dita “responsabilização forte”, em função das implicações desta na relação dos professores com o currículo, sua prática e formação profissional.

Palavras-Chave: Políticas de Currículo; Formação de Professores; Responsabilização Docente; Discursos de Resistência.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo fomentar a reflexão acerca das contribuições do campo acadêmico-científico para elucidar processos de resistência aos discursos de responsabilização docente que tem cada vez mais se espalhado nas políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira. Proponho então tecer um diálogo com a produção de pesquisas acadêmicas que trazem em seu bojo a discussão acerca da responsabilização docente.

Entendo, assim como Dias (2009), que os discursos de responsabilização estão estreitamente vinculados ao trabalho e a formação docente, principalmente quando se

atribui correspondência entre a atuação dos professores e o desempenho dos seus alunos em testes e exames estandardizados. Logo, investigar as políticas curriculares, sobretudo, na relação com temas e questões em ascensão, como a responsabilização docente, se faz relevante, uma vez que estas trazem à tona concepções implícitas que constantemente interpelam o cotidiano escolar, o exercício profissional do professor, sua relação com o conhecimento, com os seus alunos, assim como com o seu próprio processo de formação (DIAS, 2013).

Trago para este debate os discursos de responsabilização docente que emergem das páginas de periódicos especializados do campo da educação, com foco em artigos publicados nos anos de 2011 a 2014. A escolha do referido recorte temporal se deu em função deste representar o período de tramitação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e, por isso, acredito que o mesmo traz em si as principais discussões e projeções das políticas educacionais para os próximos anos.

Em meio às inúmeras publicações em circulação no país neste período, para selecionar os periódicos que iriam dar corpus a esse debate, tomei como base critérios de expressividade e acessibilidade, levando em conta a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional, assim como recomendado por Catani (1996). Também considerei como critério relevante, que todos os periódicos selecionados fossem classificados como A1 ou A2 pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), tanto pelo seu potencial em atrair pesquisadores influentes, como pela ampla capacidade de abrangência dos textos e discursos que são ali veiculados.

Com base nos critérios supracitados, foram selecionados os seguintes periódicos: Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa e E-Curriculum. Educação & Sociedade é produzido e publicado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Cadernos de Pesquisa é de responsabilidade da Fundação Carlos Chagas. Ambos possuem qualificação A1 de acordo com a CAPES e estão entre os periódicos mais relevantes editados no campo da Educação, debatendo temas emergentes na área. Já a Revista E-Curriculum está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, é qualificada como A2 e entre os periódicos selecionados é aquele que confere ênfase a subárea de currículo.

Apesar da relevância dos periódicos selecionados para este estudo no cenário educacional, cabe destacar que ao decidir trabalhar com esses e não outros periódicos

como fontes de análise assumo as limitações desta amostra e sua impossibilidade de abarcar a totalidade dos discursos acerca da responsabilização docente nas políticas de currículo para formação de professores.

Olho para essas fontes entendendo as políticas curriculares a partir de uma abordagem pós-estruturalista e, portanto, não pretendo com este estudo buscar entre os discursos que circulam nos periódicos investigados, fruto da produção do campo acadêmico-científico sobre esta temática, aqueles que são passíveis de serem validados. Pelo contrário. Busco aqui elucidar as lutas, disputas e, sobretudo, os processos de resistência que estão implicados nos discursos de responsabilização docente produzidos no âmbito das políticas curriculares para formação de professores.

Nessa perspectiva, conduzo esta investigação com base nas contribuições de Stephen Ball e da abordagem do ciclo contínuo de políticas, que nos ajuda a compreender a política pela dinamicidade das suas relações que se dão num ciclo contínuo e não hierárquico, no qual sempre haverá questões em jogo (BALL, 1994; LOPES, 2011).

Para tal, organizo este debate em duas sessões: inicialmente, apresento a discussão acerca das implicações da responsabilização docente nas políticas curriculares para formação de professores e em seguida faço uma análise de como o campo acadêmico-científico pela via da publicação de suas pesquisas em periódicos especializados do campo da educação tem contribuído para elucidar discursos de resistência aos processos de responsabilização docente presentes nas políticas de currículo.

2. DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Ball (2011), a vasta produção de reformas educacionais no Brasil ampliou significativamente o debate no país acerca das políticas educacionais nas últimas décadas. Entre as ações instituídas por tais políticas, são as transformações no currículo que têm recebido maior destaque, sendo compreendidas, inclusive, enquanto a própria reforma educacional (LOPES, 2004).

À medida que as reformas pensadas para a escola e o currículo são atreladas aos professores, esses também passam a ocupar um lugar de relevo nas políticas curriculares

(PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Cabe destacar que nesse contexto não só há mudanças nas condições de trabalho dos professores, com a sua intensificação, mas também na própria relação destes com a sua prática profissional.

Emergem, assim, novas subjetividades, novos papéis sociais e novas identidades profissionais (BALL, 2010). Isso quer dizer, que as políticas educacionais não desenvolvem estratégias apenas para reformar a educação, mas, segundo Ball (2002), essas objetivam também “reformar professores”.

Porém, nessa perspectiva, não está só em jogo aquilo que diz respeito ao trabalho dos docentes, mas também a própria formação desses profissionais. Para Dias (2013), o foco no professor no âmbito das políticas curriculares não se dá apenas como estratégia para garantir seu envolvimento nas proposições para o currículo e o ensino, mas também naquilo que lhes é proposto para sua formação. A formação de professores figura enquanto “(...) a reforma que pretende assegurar a consolidação das reformas anteriores, em especial às voltadas para a escola básica” (DIAS, 2013, p. 464).

O currículo da formação de professores encontra-se no centro do debate das políticas curriculares, sobretudo daquelas que visam uma dita melhoria da qualidade da educação. Segundo Macedo (2014), o discurso fortemente ecoado de “crise da educação”, visa não só desqualificar o caráter público da mesma, apontando sua ineficiência, mas construir identidades em seu interior que possam ser responsabilizadas, entre as quais destaca-se a formação de professores tida como um dos principais “inimigos” da escola de qualidade.

Ganha força a ideia de que professor bem formado é mais capaz de assegurar melhores resultados, sobretudo quando se compreende que o progresso das metas quantitativas representa a melhoria em termos de qualidade da educação. Intensificam-se as exigências à formação de professores, cabendo a esses profissionais mover-se, interar-se, renovar-se, como se o sucesso ou o fracasso do trabalho pedagógico fosse uma questão pessoal, ou seja, de quanto se emprega esforço e empenho em seu próprio processo formativo (DIAS, 2009).

De acordo com Oliveira (2012), a responsabilização docente se dá nesse bojo, quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da prática dos professores é tomada subjetivamente, como se fosse de responsabilidade de cada profissional exercer certa autovigilância para se alcançar um trabalho dito de qualidade.

Ou seja, o professor é levado a buscar o desenvolvimento profissional mais por iniciativa própria do que por ações diretas do Estado.

Os processos de responsabilização estão estreitamente vinculados ao trabalho docente, principalmente quando se atribui correspondência entre a atuação dos professores e o desempenho dos seus alunos, via políticas de avaliação (DIAS, 2009). Os testes e exames estandardizados visam não só regular o currículo e o ensino, mas também a formação dos professores que estão à frente do processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a partir dos resultados das avaliações de desempenho dos estudantes, tem se buscado reorientar o trabalho docente, encaminhando os professores à formação como ação de “correção” ou “reparação” de suas práticas.

Observamos, então, que as políticas de avaliação têm interferido profundamente no cotidiano escolar e, sobretudo, no trabalho dos professores, na sua formação e na própria identidade docente à medida que esses profissionais passam a ser considerados como o principal meio de reverter o jogo, superar o fracasso escolar e alcançar a tão sonhada melhoria da qualidade da educação.

Nesse cenário, de acordo com Barreto (2012), por meio de iniciativas de premiação ou sanção, “(...) os dispositivos de avaliação passam a se ocupar da qualificação e desqualificação profissional dos agentes educacionais em função do rendimento dos alunos e estão assentados sobre a responsabilização individual dos resultados e a concorrência entre as escolas.” (p.748). Assim, tais políticas acabam por implantar nas redes de ensino uma lógica competitiva, incentivando a disputa entre as escolas por melhores resultados que, segundo Barreto (2012), só tem servido para favorecer o aumento das desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ball (2010), tais mecanismos que exercem ações indiretas de medida e controle da eficácia das políticas, por meio do estabelecimento de objetivos e metas, avaliações, comparações de desempenho, entre outros dispositivos, contribuindo para a responsabilização dos docentes, podem ser compreendidos no âmbito da cultura da performatividade. A performatividade figura enquanto estratégia para mensurar o desempenho, a produção e os resultados, ou seja, ela institui valores, qualificando ou não um determinado indivíduo ou uma organização.

Pode-se dizer, então, que a performatividade é um discurso de poder, um modo de regulação ou ainda, segundo Ball (2010), um complexo sistema de julgamento,

comparação e exposição das performances dos diferentes sujeitos e/ou das organizações e que vem permeando os discursos de responsabilização docente.

Com base nesse panorama, compreendo, assim como Barreto (2012), que as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm apontado cada vez mais na direção da responsabilização docente. Mas, se por um lado a expectativa em torno do professor com relação ao desempenho dos seus alunos tem sido tomada de forma negativa, por outro, não podemos deixar de fora da discussão que há discursos que consideram que essa “responsabilidade” tem dado ao professor protagonismo no cenário educacional, inclusive no que diz respeito à produção de currículos (DIAS, 2013). Isso nos revela os conflitos existentes no campo com relação à temática da responsabilização docente e realça a importância de fomentar esse debate.

3. RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE EM REVISTA: UM OLHAR PARA OS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Tomo para esta investigação as contribuições de Stephen Ball e da abordagem do ciclo contínuo de políticas, à medida que este autor nos ajuda a entender tais políticas para além de uma concepção que as toma como algo restrito às instâncias governamentais, centradas no poder do Estado (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Compreendo as políticas curriculares, então, fora de uma visão essencializada, que delimita os campos e sujeitos passíveis de estar à frente do processo decisório e, portanto, as concebo como fruto de um ciclo contínuo e não hierárquico, no qual haverá sempre questões em disputa quando se trata do jogo político (BALL, 1994; LOPES, 2011).

Aqui, modifica-se, sobretudo, a relação entre política e prática. Ou seja, à medida que se desconsidera a ideia de um único centro de poder e passamos a compreender o papel das múltiplas instâncias na produção das políticas, a prática das escolas e o que o professor tem a dizer sobre ela passa a fazer parte também do processo decisório, uma vez que “(...) deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 237).

A partir desta perspectiva acredito ser possível trazer à tona os processos de resistência que permeiam os discursos de responsabilização docente nas políticas de

currículo para formação de professores impressos nas páginas dos periódicos que compõem este estudo. Para tal, no âmbito da abordagem do ciclo contínuo de políticas, destaco para esta análise o contexto de influência e seu potencial articulador no processo de produção das políticas de currículo, aqui representado pela produção de discursos do campo acadêmico-científico acerca da temática em questão.

Ao longo do período investigado, foram selecionados para esta análise artigos a partir das palavras-chave “accountability”, “responsabilização” e “performatividade”, assim como pela pesquisa de dossiês temáticos produzidos pelos periódicos que compõem o corpus deste estudo e que discutem a temática da responsabilização docente. Ao todo foram selecionados vinte e dois artigos. Dentre eles, destaco para este trabalho uma amostra de artigos que evidenciam discursos de resistência aos processos de responsabilização docente presentes nas políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira.

Cabe ressaltar que trato aqui da responsabilização docente reconhecida por estabelecer relação entre o desempenho dos estudantes em testes e exames standardizados com a atuação e a formação dos professores. Sigo nesta direção, em virtude da referida forma de responsabilização ser considerada a mais severa e talvez, por isso, esta é a que mais tenha mobilizado a produção de discursos de resistência não só dos autores dos artigos envolvidos nesta pesquisa, mas como do campo acadêmico-científico em geral.

Enquanto docentes, somos interpelados, cotidianamente, por essas ideias, um tanto quanto sedutoras, que dizem respeito à conquista de um bom desempenho. Afinal, quem não deseja ser considerado um bom professor? Tais políticas de responsabilização docente podem estimular em nós os melhores sentimentos como, por exemplo, satisfação e orgulho, mas, segundo Ball (2002), elas também podem se mostrar extremamente perversas com aqueles que não alcançam os resultados esperados.

No trabalho *Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados*, publicado no Cadernos de pesquisa, em 2014, Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo S. Pedroso Lima e Fábio Domingues Waltenberg chamam atenção exatamente para o fato de que há um intenso movimento por parte dos docentes de resistência às políticas de responsabilização com foco no desempenho, sobretudo, com relação ao mecanismo de pagamento de gratificações baseadas nos resultados de testes e exames standardizados. Isso se dá, segundo os autores, pois

(...) na melhor das hipóteses, um programa de responsabilização, mesmo que extremamente bem concebido e implementado, será capaz de recompensar apenas inadequada ou grosseiramente o esforço de professores. Nada impede que, apesar disso, a nota média dos alunos aumente como consequência da implementação do programa – de modo que um dos objetivos será alcançado. Porém, ao custo de efeitos colaterais ainda não integralmente conhecidos, de disseminação de ressentimentos variados, e de resistências que poderiam minar a legitimidade da reforma no médio prazo (ALEXANDRE, LIMA & WALTENBERG, p. 59).

Indo ao encontro do exposto pelos autores, Ball (1994) destaca que o professor que busca caminhar na contramão da responsabilização pode acabar virando alvo dos seus próprios pares, uma vez que é visto como um dissidente ou ainda como aquele que não quer se empenhar, aquele que vai “prejudicar” a avaliação da escola ou o ganho de uma gratificação no âmbito das políticas com base em desempenho. Resistir, lutar pelos seus valores, posicionar-se contra tais discursos de responsabilização, não é uma tarefa fácil.

Ainda segundo Ball (2012), há, sobretudo, nessa tentativa de resistência uma espécie de “esquizofrenia” de valores, pois os discursos de responsabilização docente cotidianamente põem à prova o compromisso com valores individuais dos professores pela preservação e manutenção da cultura do desempenho. Ou seja, os professores possuem uma espécie de “consciência bifurcada” por estarem sempre divididos entre seus princípios e as expectativas da performatividade (BALL, 2012). Logo, resistir representa travar uma queda de braço sem fim com essa lógica, na qual nem sempre conseguimos ter forças suficientes para sairmos vitoriosos.

No que diz respeito às possibilidades de resistência, Antonio Flávio Barbosa Moreira, no artigo *As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização*, publicado na Revista E-Curriculum, em 2013, destaca que há também múltiplas maneiras de significar a responsabilização no chão da escola que escapam, inclusive, ao que é posto e idealizado no âmbito do contexto da produção do texto político. O autor chama atenção para o quanto o contexto da prática pode ser potente no processo de ler, interpretar e ressignificar tais políticas, indicando que deste espaço também podem emergir mudanças significativas com relação às políticas públicas.

Moreira (2013) destaca que “(...) os resultados das iniciativas referentes à promoção de um sistema de responsabilização não são garantidos. Resistências e

contradições podem neutralizar os propósitos desse sistema e, paradoxalmente, favorecer uma maior autonomia da escola e do docente” (p. 361). Evidencia-se, assim, que entre as prescrições e a prática existe um universo de possibilidades de se produzir currículos para a escola básica que não pode ser esquecido.

Eric Ferdinando Kanai Passone, no artigo *Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica*, publicado no Cadernos de Pesquisa, de 2014, também enfatiza a produção do contexto da prática trazendo para o debate a própria emergência de currículos no interior da escola.

Passone (2014) destaca que a existência de prescrições oriundas do Estado, embora por muitas vezes constanja, só ela não é capaz de limitar processos de ressignificação curricular nas escolas. Ou seja, as prescrições, inclusive aquelas atreladas às avaliações de larga escala, segundo Passone (2014), “(...) também produzem resistências, ocasionando a emergência de “currículos locais”, fruto do desenvolvimento de decisões que surgem enquanto reflexão crítica dos profissionais às avaliações externas, possibilitando a ressignificação de tais práticas no cotidiano da escola” (p. 437).

Já Maria Helena Augusto apresenta no artigo *Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente*, publicado no periódico Educação & Sociedade, de 2013, alguns outros trabalhos de pesquisadores que também se debruçam sobre a temática da responsabilização, trazendo ao debate diferentes pontos de vista presentes no campo. A autora destaca, por exemplo, trabalhos de Almerindo Janela Afonso e Lise Demailly, que questionam esse modelo de responsabilização baseado no desempenho por considerar que seus métodos não são democráticos, apresentando contribuições profícuas para se fomentar os discursos de resistência.

Segundo Augusto (2013), Almerindo Janela Afonso defende que a “(...) prestação de contas, para salvaguardar direitos fundamentais, precisa prever procedimentos democráticos, garantir o direito à informação e à transparência (AFONSO, op. cit.)” (p. 1277). Do mesmo modo, a autora aponta que Lise Demailly destaca como principal mecanismo anti-democrático nesse processo que “(...) os professores não participam da formulação de tais medidas de avaliação, associadas à responsabilização. Para Demailly (2004), o limite da obrigação de resultados é o da possibilidade de formulação democrática de uma vontade geral” (p. 1278).

Nessa perspectiva, convidados a este cenário como expectadores, os docentes frequentemente não se reconhecem em tais políticas e conseqüentemente não se envolvem, não se apropriam dos seus princípios, não se sentem estimulados a alterar a sua prática e tampouco desejam ocupar um lugar de meros executores de propostas externas (BARRETO & GATTI, 2009). Chamo atenção, portanto, para a importância do estudo de Augusto (2013) apresentar como um mecanismo anti-democrático o fato dos professores ainda terem participação limitada, quando não nula, no processo de elaboração das políticas públicas, em especial, das políticas de currículo, sobretudo pela relação direta dessas com o desenvolvimento da prática e da formação profissional dos docentes.

No entanto, Nigel Brooke, no artigo *Controvérsias sobre políticas de alto impacto*, publicado no Cadernos de Pesquisa, de 2013, apresenta críticas a estudos mais contemporâneos de Almerindo Janela Afonso, nos quais o autor permanece defendendo procedimentos mais democráticos nas políticas de responsabilização. De acordo com Brooke (2013),

Tanto a proposta de *Accountability* Inteligente como a de *Accountability* Democraticamente Avançada, defendidas por Afonso, requereriam, para a escola, uma reengenharia social e institucional de tal tamanho que a obra ficaria eternamente incompleta. Haveria necessidade de instrumentos avaliativos diversos com abordagens mais inclusivas e deliberativas, abrangendo grupos de discussão e fóruns públicos, tempos mais longos e mudanças nos valores de todos os grupos sociais envolvidos para atenuar as desigualdades de poder e outras assimetrias. Por mais que se queira fugir das soluções de curto prazo, sugerir como alternativa a *accountability* baseada na avaliação quantitativa, um mundo novo, hipotético, sem exemplos conhecidos, e cuja viabilidade prática parece duvidosa, mais uma vez, retira a discussão do campo das políticas públicas (p. 338).

Se contrapondo a Brooke (2013), Luiz Carlos de Freitas, no artigo *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*, publicado no mesmo dossiê do Cadernos de Pesquisa de 2013, destaca que não temos apenas esse caminho a seguir, ainda mais quando se trata de uma responsabilização considerada forte, verticalizada, na qual os professores figuram como os principais sujeitos “responsabilizáveis”. Segundo o autor

Há outras concepções de *accountability*, e é preciso desmistificar isso, porque as pessoas que discordam da *accountability* verticalizada são automaticamente enquadradas como contrárias à responsabilidade educacional – como se quem não aceitasse a responsabilidade da *accountability* desresponsabilizasse os gestores pela condução dos

processos educacionais e a melhoria das redes. Obviamente, não se trata de desresponsabilização, mas de outras formas de responsabilização que existem, não tão verticalizadas, mas combinadas com ações horizontalizadas. Mesmo porque, temos, na própria lógica de medição que valorizamos, com tecnologia de ponta, dentro do próprio Pisa, no topo do Pisa, países que são muito bem avaliados e que não adotam uma política de *accountability*. Então, não estamos condenados a uma política de *accountability* verticalizada. Há outras opções, e elas têm sido bem avaliadas também dentro do próprio Pisa (p. 349-350).

Nessa perspectiva, Mara Regina Leme de Sordi (2012) apresenta em seu trabalho *Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa*, publicado no periódico Educação & Sociedade, de 2012, uma nova possibilidade de significar a responsabilização, na qual o professor não figura como único sujeito responsabilizável no processo ensino-aprendizagem.

Em sua pesquisa, Sordi (2012) visou investigar um modelo alternativo de regulação da qualidade enquanto reação aos testes e exames estandardizados, desenvolvido nas escolas públicas do município de Campinas, em 2008. Nesse contexto, emergiu uma nova possibilidade de leitura da responsabilização, que a entendia como via de mão dupla, que trata ao mesmo tempo da prestação de contas do professor para o Estado e das responsabilidades deste último para com a educação pública.

No contexto das escolas municipais investigadas por Sordi (2012) “(...) não há linha demarcatória entre quem demanda e quem é demandado, quem avalia e quem é avaliado. Todos se responsabilizam e se comprometem na governança da escola e da rede municipal” (p. 498). Ou seja, ao imprimir uma nova maneira de significar a responsabilização, percebemos a partir do estudo supracitado que modifica-se também a posição dos atores sociais abrindo um caminho para se pensar as políticas, assim como Stephen Ball nos ensinou, como um ciclo contínuo e não hierárquico.

Assim, conforme também exposto por demais pesquisadores do campo da educação aqui trazidos para este debate, observamos nos discursos de resistência que emergem da produção do campo acadêmico-científico possibilidades de se pensar outros modos de responsabilização e, sobretudo, outras maneiras possíveis de se ler, interpretar e ressignificar essa responsabilização que tem vindo implicada no bojo das políticas de currículo para formação de professores.

CONSIDERAÇÕES

Ao final desta breve exposição, sem objetivar o esgotamento das fontes, acredito que o levantamento da produção de discursos de resistência aos mecanismos de responsabilização docente nas políticas de currículo aqui discutido apresenta importantes contribuições para o debate que está sendo travado acerca da temática pelo campo acadêmico-científico.

Destaco a produção de discursos de resistência na pesquisa em educação, evidenciado no período investigado (2011-2014), que não só alimenta a discussão a respeito da responsabilização docente, como representa também uma importante contribuição para o campo da educação, uma vez que diversos autores, das mais variadas vertentes teóricas, têm buscado problematizar toda a complexidade implícita nessa temática. Isso quer dizer também, que na condição de pesquisadores, frente a tais questões, não temos fugido desse debate, tampouco omitimos e/ou deixamos de marcar nossas posições.

Em meio às disputas em jogo, próprias do processo de produção das políticas, que refletem nos discursos que emergem, sobretudo, do contexto de influência e do contexto da prática, destacam-se discussões potentes ainda que longe de um acordo final, mas com apontamentos e indicativos de possibilidades de consensos. Um desses consensos que aponto aqui se dá em relação aos impactos da presença de mecanismos de responsabilização docente nas políticas de currículo e o quanto esses tem afetado o trabalho e a formação dos professores de modo a mobilizá-los, assim como o próprio campo acadêmico-científico na direção de se pensar formas outras para além de uma responsabilização exacerbada e não democrática que hoje conhecemos e vivemos no cotidiano das escolas.

Por fim, sublinho que teço este debate não só como pesquisadora, mas também como professora da educação básica, como estratégia de luta, a fim de fortalecer o meu discurso docente e assim poder desempenhar um papel mais ativo frente a tais mecanismos e estratégias de responsabilização que se encontram no bojo das políticas curriculares para formação de professores.

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. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.

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.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*. v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.147, p.738-753, set./dez. 2012.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*. v. 10, n. 20, jul./dez., p. 115-130, 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. 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.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, p 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. (Orgs.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

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

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*. v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. *Vozes da Educação*, 2012. Disponível em: <<<http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/apoliticaderesponsabilizacaodosprofsores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andradeoliveira/>>>
Acesso em: 4 de abril de 2015.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

APÊNDICE – TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro; LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso de; WALTENBERG, Fábio Domingues. Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n. 151, p.36-61 jan./mar. 2014.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. *Educação & Sociedade*. v. 34, n.125, p. 1269-1285, oct./dec. 2013.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira. As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. *Revista E-Curriculum*. v. 02, n.11, p. 358-375, ago. 2013.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n.152, p. 424-448, abr./ jun. 2014.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.