

Políticas de Currículo e Docência: significados, impasses e desafios no contexto Ibero-americano

Não existe verdade política ou social simples a ser apreendida, pois não há representação unitária de uma agência política, nenhuma hierarquia fixa de valores ou efeitos políticos
Homi Bhabha, 2001, p. 54.

Vivemos um contexto em que os debates educacionais tem se voltado para a busca incessante de qualidade na educação e tem eleito para tal, como foco principal de suas ações, a produção de políticas curriculares que se alinham a uma ideia que associa unificação dos conhecimentos, via padronização, e controle desses através da avaliação como estratégia eficaz para qualidade e democratização. Se por um lado, o investimento no campo curricular implica em uma política de conhecimento, isso se faz acompanhar pela proliferação de discursos acerca da docência. Observa-se que essas ações também impactam na qualificação da docência, à medida em que projeta uma atuação do magistério para buscar atender a precisão e clareza do conteúdo do seu ofício, orientando assim sua ação e permitindo também uma aferição dos resultados produzidos, significando a partir de tais proposições a própria docência. Estabelece-se correspondência entre o desempenho do professor e de seus alunos.

Assim, o sentido de reforma vem imbuído de mudanças que por si só gerariam resultados que se coadunam com o alcance dos objetivos traçados, numa marca contundente de positividade.

Observamos que as políticas curriculares em processo de produção e a lógica reformista que se espraia, mesmo aquelas que não se voltam a para formação inicial ou continuada de professores, mas que envidam esforços para a reconfiguração da educação básica, como no caso do Brasil, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), produzem efeitos de sentido sobre a significação da docência e trabalho docente.

Esse é o mote de problematização do que propomos discutir, inquirindo sobre impasses e desafios gerados nesse processo: que significações são produzidas e postas em disputa acerca da docência? Como as políticas de currículo articulam e deslocam sentidos que produzem efeitos sobre o trabalho docente?

A proposição de analisar a partir de tal recorte a produção de políticas curriculares se desdobra da perspectiva discursiva na qual assentamos nossas pesquisas e que nos permite inferir as políticas curriculares como produções político-discursivas. Sendo assim, observar as demandas que produzem uma dada formação discursiva – que não se trata de um conjunto amorfo ou constituído por justaposição, ao contrário, trata-se do alinhamento complexo de demandas que, tensionadas e articuladas, permitem que um discurso se hegemonize – potencializa a análise das articulações que constituem a produção de políticas curriculares. Objetivamos pôr em relevo a produção de políticas curriculares como uma luta política por significação, que envolve diferentes discursos que se articulam. Argumentamos, a partir do diálogo com autores como Derrida (2001) e Laclau (2011), que o deslocamento/deslizamento de significantes como docência e currículo se articulam na produção de um discurso pedagógico que pretende hegemonizar sentidos para a formação e atuação de professores, em busca de qualidade.

Contemporaneamente, observar os processos políticos que mobilizam demandas e estabelecem relações de articulação que buscam hegemonizar sentidos para docência são por nós entendidos como foco de suma importância para analisar movimentos que têm indicado uma acentuada guinada para uma lógica de centralização na produção dessas políticas, produzindo sentidos para um certo entendimento/defesa “do que é o currículo”. Tal perspectiva se espraia para a significação da docência e sua relação com currículo. Pensamos ser importante analisar os contextos de emergência e construção desses significados no terreno educativo. Ao propor o enredamento de textos que o fazem a partir de diferentes escalas – locais, regionais, nacionais – mais que evidenciar a impossibilidade de um caminho unidirecional, intencio-

namos deslocar o foco para as condições de emergência de determinados discursos, para as lutas provenientes de processos políticos que põem em disputa posições, incitam negociações e articulações em complexos processos de disputa de aspectos consensuais conflituosos que para muitos podem parecer se alinhar harmonicamente. Tal enfoque nos permite desnaturalizar um processo político que supera, em sua análise, enfoques essencialistas e/ou deterministas que podem sugerir uma leitura polarizada de produção/encenação dessas políticas.

O caminho que delineamos intenta ampliar as possibilidades de análises das políticas educacionais, em especial as curriculares, à medida em que as assumimos como contingenciais, o que põem em suspenso a política como definição absoluta de marcos sobre o trabalho educativo e, ao mesmo tempo, nos incita a pensar em outras articulações possíveis.

Nesse complexo processo de produção e significação de políticas de currículo, a docência também é resignificada nos diferentes espaços de formação e atuação dos professores. Contribuem nessa significação sobre o que é o professor e o que ele faz os sentidos produzidos nas escolas de educação básica, nas instituições formadoras (ensino superior e médio), nos organismos internacionais, nas diversas representações das demandas sociais por educação e formação. Nos discursos promotores de políticas curriculares para a região ibero-americana para a formação e a atuação docente mobilizam-se os sentidos da qualidade, acentuando o protagonismo docente como “fator” de qualidade para a educação como alguns textos políticos de organismos internacionais pretendem disseminar. Aprofundam-se desse modo as relações de correspondência estabelecidas entre a atuação docente e o desempenho escolar dos alunos, como uma meta a ser atingida para o alcance da qualidade da educação básica acarretando processos de responsabilização docente, cada vez mais presentes, nas políticas educacionais.

Neste dossiê, ao pretender a interlocução com autores de diferentes regiões do Brasil e de países da região Ibero-americana convidados, buscamos o diálogo entre pesquisadores que vêm problematizando os conflitos na produção de políticas de currículo e docência a partir de diversas temáticas que vêm assumindo foco no contexto da escola contemporânea. Nesses diálogos, podemos identificar influências internacionais na formação de agenda política de países da região, envolvendo significações que tencionam as relações global e local, produzindo convergências nas políticas entre os diferentes países.

Enfatizamos também a dimensão discursiva destacada neste dossiê a partir dos artigos que o compõem. Nessa dimensão, os discursos são expressão da prática

social, constituindo-se de fundamental importância para a compreensão das influências que cercam a política. Neles, a relevância do discurso na produção dos sentidos de políticas de currículo e docência se evidencia nos textos políticos selecionados para a interpretação das políticas, tentando a compreensão e discussão de projetos e programas assim como as concepções que balizam orientações para o currículo e a formação e o trabalho docente.

Reafirmamos a perspectiva de análises relacionais como movimento que permite pensá-las como um “produto de nexos de influências e de interdependências” (Ball, 1998, p. 132), marcadas por tensões e contingências na luta pelas definições das políticas de currículo. A potência de tal perspectiva nos convida a refletir de modo mais produtivo, avançando na produção do campo e na compreensão dos processos de produção de políticas que a cada dia, se complexificam mais. Na rede de pesquisadores aqui chamados para dialogar sobre as políticas de currículo e docência na Ibero-américa podemos identificar os discursos sobre conhecimento nas políticas para a formação e trabalho docente se fazendo presentes em normativas que pretendem regular os cursos, os processos de avaliação, a produção de materiais e os sentidos que são produzidos visando as possíveis definições em torno deles. Nessa rede aqui tecida (como em outras) pretendemos articular discursivamente a compreensão das concepções que vêm sendo produzidas, disseminadas na tentativa de significar e fixar diferentes políticas de currículo e a docência no espaço ibero-americano.

Abrimos este dossiê com a discussão atual sobre a normatização do currículo da escola básica via Base Nacional Comum Curricular no Brasil e suas implicações para a formação e trabalho docente. No artigo *Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores*, de Rita de Cássia Frangella e Rosanne Dias (UERJ), propõem-se aos leitores debater nas diferentes versões da BNCC (2015, 2016, 2017) as significações que são produzidas para a formação/atuação de professores. Apoiadas no referencial da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, que defende a política como produção discursiva, argui-se a construção de uma hegemonia em torno de uma base comum que se estende para além da definição de conteúdos: busca reger e tornar comum o sentido de docência numa universalização tanto do currículo das escolas quanto da formação e trabalho docente. Tal observação se faz presente também na análise dos efeitos desses discursos e suas articulações, como na Resolução 2 do CNE de 01/07/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que, em seu artigo 5º, afirma: “A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional [...]”. Diante disso, busca-se discutir como uma concepção de currículo vai se desdobrando das premissas defendidas na BNCC, observando os sentidos de currículo e docência que se pretende hegemonizar na produção de políticas públicas para a educação básica.

Outro debate presente no currículo da escola básica contemporânea é apresentado por Anna Luiza Martins de Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (UFPE) no artigo *Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente*, abordando o intenso embate hegemônico presente na sociedade brasileira sobre as concepções de gênero e sexualidade articuladas nas políticas públicas de currículo e formação docente. Nessas tentativas de controle da moral, grupos políticos e religiosos conservadores tem desenvolvido um ataque agressivo ao que denominam “ideologia de gênero” na educação. O texto discute esse conflito a partir da análise da trajetória de políticas nacionais de educação ao longo da última década e dos relatos de experiência de docentes que trabalham com a temática em escolas públicas de Pernambuco.

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT-RO) nos convidam a problematizar a reconfiguração da política de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso nos dois primeiros anos do governo atual do PSDB (2015-2016), objetivando explicitar neste processo a intensificação da performatividade, tal como pensada por Lyotard, como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria. No artigo *Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação* as autoras tratam de aspectos históricos da política, desde sua instituição, com a criação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (CEFAPRO) e interpretam com base em Ernesto Laclau, documentos recentes assinados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC - MT) – resoluções, decretos e portarias – que reformulam a atuação do CEFAPRO e a finalidade da formação. Buscam com essas estratégias analisar a articulação de demandas curriculares para a formação do professor e o modo como tal cadeia discursiva se processa como a invenção da ausência da “boa” qualidade da educação nas escolas por meio de afirmações generalizantes sobre os professores. Destacam ainda o antagonismo que dispara a produção de

sentidos de regulação e controle do trabalho docente, a performatividade como via de assunção da política de formação de professores.

Com o artigo *A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity*, Jarbas Santos Vieira e José Roberto de Oliveira Feijó (UFPEl) problematizam a dimensão epistemológica que sustenta a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, discutem as concepções de competências e de conhecimento que são apresentadas no documento do MEC, explorando o conceito de Economia do Conhecimento como matriz da proposta curricular. Isso possibilita estruturar e compreender a concepção curricular que se deseja implantar nas escolas brasileiras. A conclusão foi de que todo aparato discursivo de direito ao ensino não faz mais do que constituir a competitividade como fundamento da educação. O empobrecimento do conhecimento, reduzido à mera competência, não opera para a vida qualificada pela cultura, mas para o produtivismo econômico, pois toda uma dimensão ética e estética é alijada do processo educacional.

Na rede de diálogo com pesquisadores da Ibero-américa os debates se entrelaçam e encontramos as aproximações nas demandas das políticas de currículo que na região são significadas a partir dos espaços em que são produzidas.

Silvia Morelli e Erica Iturbe (Universidad Nacional de Rosario - Argentina), em seu artigo *Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina*, abordam as tensões e a tradução de ideias concentradas entre as políticas curriculares nacionais e as produções locais, como as santafesinas, no que se refere à produção de desenhos curriculares jurisdicionais para a formação docente. Analisam na produção dessa política os interstícios proporcionados pelos poderes decisórios do currículo em Formação Docente entre 2006-2015 a partir de uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista, focalizando a partir de uma abordagem discursiva as políticas curriculares em seus processos de tradução e contextualização. A Argentina, que possui políticas curriculares federais, distribui e divide suas decisões entre órgãos que vão desde o Ministério de Educação y Desporto (MEyD) até os Ministérios de Educação das 24 jurisdições provinciais. Estes últimos elaboram medidas voltadas às instituições educativas para que estas cheguem aos professores em sala de aula. O círculo volta a se fechar no MEyD no momento de legitimar, validando nacionalmente, as produções curriculares jurisdicionais.

Carmen Alicia Martínez Rivera (Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Bogotá, Colômbia) em seu artigo *Propuestas de conocimiento escolar en las orien-*

taciones curriculares para la enseñanza de las ciencias de la naturaleza en Bogotá, nos apresenta resultado de investigação a partir de estudos de caso realizados com professores ciências sobre seu conhecimento profissional do conhecimento escolar. Os estudos de caso destacam uma diversidade de fontes de conteúdo escolar, referências epistemológicas e critérios de validade do conhecimento da escola, que poderiam estar relacionados a um regulamento educacional (diretrizes e padrões educacionais) que busque a autonomia dos professores como também é possível identificar nos resultados da pesquisa visões reducionistas dos regulamentos ou que indicam a ignorância da diversidade cultural. Essas tensões observadas na Colômbia, um país identificado como um contexto de diversidade biológica e cultural, permitem explicar a problematização apresentada no artigo.

A educação superior é centralmente abordada no artigo *Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas*, de autoria de Angélica Monteiro, Carlinda Leite, Glasielle Souza (Universidade do Porto - Portugal). Nele, as autoras problematizam como a reestruturação do ensino superior, em Portugal, resultante dos compromissos do Processo de Bolonha, iniciada em 2006 (Dec. Lei nº 74/2006) impôs a este nível de ensino, entre outros, desafios pedagógico-didáticos que não eram comuns na tradição universitária. Foi feito apelo aos professores para adotarem modos de trabalho de ruptura com o modelo transmissivo e, ao mesmo tempo, apontou-se para a necessidade de se seguir uma organização curricular fundada no desenvolvimento de competências, quer específicas ao curso frequentado pelos estudantes, quer transversais a todas as áreas de formação e que se relacionam com aspetos de ordem pessoal e social. Com o objetivo de compreender o efeito destas medidas políticas no currículo e na prática docente, o artigo dá conta de um estudo longitudinal que investigou estratégias de ensino-aprendizagem privilegiadas por professores de um curso de formação em Ciências da Educação. Os dados foram recolhidos através de um questionário submetido a professores e estudantes deste curso em dois momentos: no início da implementação do Processo de Bolonha (2006) e passados 10 anos (2016). A análise estatística simples dos dados aponta para a utilização de uma diversidade ampla de estratégias de ensino-aprendizagem, embora prevaleçam as de orientação mais tradicional, ainda que estas não sejam percebidas, majoritariamente, como sendo as que promovem melhores aprendizagens. Ou seja, existe uma contradição entre o discurso político-acadêmico que valoriza métodos mais ativos e centrados na ação dos estudantes e as estratégias seguidas na sua concretização.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - Universidad Nacional Autónoma de México) aborda em seu artigo *El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular* aborda o complexo enredo de inter-relações históricas e de políticas educacionais que constituem a referência identitária do currículo da educação básica mexicana, considerada no país, como a principal causa de grandes problemas de educação: atraso, evasão escolar, entre outros, que são assumidos como sintomas de injustiça curricular. No desenvolvimento do artigo argumenta-se acerca da necessidade de rever a categoria “nacional” como um vazio significativo e sua validade como referência de identidade, discutindo as tensões que a atravessam atualmente e o enfraquecimento do discurso nacionalista no México de hoje.

O artigo *Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente* de Jenny Assaél y Natalia Albornoz (Universidad de Chile) e Miguel Caro (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Chile) propõe um marco de análise da política curricular e de avaliação no Chile, crescentemente estandarizada nos últimos vinte e cinco anos, e problematiza a relação contraditória entre currículo, avaliação e docência, mostrando como os desenhos curriculares e as políticas prescritivas do trabalho docente e da avaliação das aprendizagens constituem um obstáculo para o exercício de uma docência autônoma, flexível, contextualizada e ativa. Para isso, realizam uma breve descrição dos principais eixos de mercantilização e privatização do sistema educativo chileno e se aprofundam no que diz respeito às características da gestão pedagógica, do currículo e da noção de aprendizagem presentes nas políticas de estandarização, observando as tensões subjacentes a essas, bem como suas implicações no trabalho docente.

O conjunto de textos que ora se apresenta, sem unificar as problemáticas trazidas ao debate, nos permitem observar as ressonâncias entre os contextos analisados e a tônica das políticas focalizadas, o que nos permite observar também essa produção em meio a redes de políticas (Ball, 2014), como fluxo e movimento, o que se relaciona com a perspectiva discursiva que tomamos como referência: ao chamarmos atenção para rede de políticas e ampliarmos os diálogos tecidos com pesquisadores brasileiros e países Ibero-americanos não o fazemos no intento de indicar uma hegemonia absoluta, mas as redes discursivas que se entrecruzam, numa pluralidade de demandas que vão se articulando de forma ambivalente. Mais que observar discursos que vão se

hegemonizando/universalizando, propomos a problematização dessa universalidade contingente (Siskind, 2013), na possibilidade de arguir tais questões nesses termos: como contingenciais, transicionais e agonísticas.

Rita de Cássia Prazeres Frangella
e Rosanne Evangelista Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
rcfrangella@gmail.com, rosanne_dias@uol.com.br

- BHABHA, H. 2001. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 395 p.
- BALL, S. 2014. *Educação Global S. A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, Editora UEPG, 270 p.
- BALL, S. 1998. Cidadania global, consumo e política educacional. In: L.H. SILVA (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, p. 121-137.
- DERRIDA, J. 2001. *Posições*. Belo Horizonte, Autêntica, 128 p.
- LACLAU, E. 2011. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 222 p.
- SISKIND, M. 2013. Introducción – Los intersticios de lo nuevo: para una ética de las dislocaciones globales. In: H. BHABHA, *Nuevas minorías, nuevos derechos – notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, p. 11-22.