



Desenvolvimento Curricular e Autonomia Docente: regulação e flexibilização do currículo no contexto da escola pública

Curriculum development and teacher autonomy: Curriculum regulation and flexibilization in public school context

Helena Maria dos Santos Felício, Lourdes de Fátima Paschoalatto Possani
Universidade Federal de Alfenas/MG/Brasil

Resumo

Este texto problematiza a regulação e a flexibilidade do currículo no contexto da escola pública, enquanto possibilidade de construção de conhecimento emancipatório do sujeito e de formação do professor no contexto de trabalho. Ao considerar os aspectos da autonomia docente na gestão flexível do currículo, destacamos alguns “elementos de conflito” expressados nos desafios a serem enfrentados na compreensão da autoria docente e na participação dos mesmos para a composição de projetos pedagógicos que considerem os diferentes saberes na construção de currículos emancipatórios, a formação do professor no contexto de sua atividade profissional e na elaboração de políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Desenvolvimento Curricular; Autonomia Docente; Regulação e Flexibilização do Currículo.

Abstract

This text problematizes the curriculum regulation and flexibility in public school context, while the possibility of construction of one's emancipating knowledge and teacher training in work context. Considering the aspects of teacher autonomy in the curriculum flexible management, we highlight some “conflict elements” expressed in the challenges to be faced in the comprehension of teacher authorship and their participation to composing the pedagogical projects that consider different knowledge in the construction of emancipating curriculum, the teacher training in the context of one's professional activity and in the elaboration of educational public policies.

Keywords: Curriculum development; Teacher Autonomy; Curriculum Regulation and Flexibilization.

Introdução

Este texto problematizar a regulação e a flexibilidade do currículo no contexto da escola pública, enquanto possibilidade de construção de conhecimento numa perspectiva emancipatória do sujeito.

Partindo da compreensão de desenvolvimento curricular, enquanto processo dinâmico e movimento que envolve sujeitos, aprendentes e ensinantes, num circuito que pressupõe diferentes ensaios, com acertos e erros pedagógicos, embora com intenções de caminho e de chegada, ou seja, de processos e de resultados.

Neste sentido, a autonomia do professor se faz sentir e pode ser vista no desenvolvimento curricular, pois dele depende sua execução, mesmo que os planos tenham contribuição externa e uma ordem lógica a ser seguida, seja em termos de seleção de conteúdos, seja na didática ou mesmo nos silêncios existentes entre o currículo prescrito e o vivido na escola.

Há um *modus operandi* no desenvolvimento curricular, no interior da escola pública, pouco desvendado, embora bastante explorado quando se trata de regulação e flexibilização do currículo. Uma análise sobre esta regulação e flexibilização do currículo pode ajudar os professores e gestores a compreender o impasse entre aquilo que regula e que flexibiliza o currículo.

Assim, surgem questões acerca dos limites e possibilidades do desenvolvimento curricular na escola pública que apontam para a necessidade de uma análise sobre a regulação e flexibilização do desenvolvimento curricular e a autonomia docente na escola pública. Uma dessas questões refere-se à condição docente como partícipe da construção do currículo na escola; outra refere-se ao impasse entre a execução do currículo prescrito e o vivido em sala de aula e em outros espaços educativos. Ainda uma outra questão diz respeito ao desafio da autonomia docente na flexibilização deste conteúdo, além de fazer pensar sobre a quem beneficia a regulação e a flexibilização do currículo e, neste passo, que necessidades são prementes para o desenvolvimento curricular que tenha como fim a educação de qualidade na escola pública.

Regulação e flexibilização do currículo e contexto: contradições e desafios

Os termos regulação e flexibilização são possibilidades curriculares que, a priori, são antagônicas. No entanto, são elementos que caminham juntos no processo de desenvolvimento curricular na escola, não como elementos opostos, mas, se entendermos o que um produz sobre o outro, compreendemos a coexistência de ambos no cotidiano escolar, no entendimento que um só existe em razão do outro. Ou seja, só há flexibilização porque há regulação e vice-versa.

Aqui, o termo regulação, entendida como intervenção do Estado como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, que implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve “penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito” (Hypólito, 2010, p. 1340), está associado à ideia de currículo mínimo a ser criado pelos órgãos que coordenam os sistemas educacionais nos diferentes níveis, ou seja, municipal, estadual ou nacional.

Identificada como reformas educativas e curriculares, as ações de regulação não se enclausuram em nível nacional. Elas fazem parte de um processo de globalização do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento que, segundo Hypólito (2010), provoca mudanças na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação, deslocando-a da esfera do político para a esfera do econômico.

A nível mundial evidenciamos cobranças de resultados do sistema educacional, materializada nos processos de *accountability* (prestação de contas, responsabilização) baseados na qualidade, na padronização e na avaliação em larga escala, criando *ranking* mundial baseado na comparação de resultados, contribuindo para que o Brasil, como outros países em desenvolvimento, sejam avaliados a partir de uma base que os coloca em níveis baixos neste ranking mundial.

Em nível nacional e mesmo internacional, o Brasil possui e/ou participa de vários programas que garantem a avaliação em larga escala. Exemplos disso, em nível nacional, podem ser indicados: Na educação básica, a Prova Brasil - prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do quinto e nono anos do Ensino Fundamental; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - prova semelhante à anterior, mas realizada por amostragem; Provinha Brasil - verifica o progresso do estudante no processo de alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que também pode ser utilizada para o ingresso em universidades. Também existem os programas de estatísticas educacionais, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - que mede cada escola e cada sistema de ensino; os Censos Educacionais. Em nível internacional, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma iniciativa de avaliação comparada aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Estes programas de avaliação revelam a capacidade máxima do poder de regulação dos currículos efetivada pelo Estado, uma vez que os órgãos reguladores de currículo são, em tese, defensores de uma política educacional pautada na prescrição curricular do mínimo a ser detectado e referenciado por esses programas de avaliações externas de larga escala.

Sob este ponto de vista, enquanto proposta de política pública curricular para a garantia dos direitos de aprendizagem seriam benéficos aos sistemas. Neste caso a avaliação sistêmica deveria apontar mais do que os

resultados de aprendizagem dos educandos, ou seja, mais do que eles sabem e o que não sabem em termos dos conteúdos curriculares mínimos exigidos para cada etapa ou nível educacional.

As métricas próprias da avaliação de resultados de aprendizagem dão um panorama sobre as possíveis dificuldades em relação ao que é avaliado. A avaliação sistêmica também se propõe a avaliar o contexto do espaço escolar de aprendizagem e dos sujeitos envolvidos, com a promessa de cruzamento de dados regionalizados de contexto, para a formulação de políticas públicas educacionais que garantam o desenvolvimento curricular capaz de fazer alcançar as metas de resultados locais e nacionais.

Daí depreende o desafio de se ter um sistema que oriente para um currículo mínimo, ao mesmo tempo em que assuma o desenvolvimento curricular com espaço para a autoria e autonomia curricular e docente que é entendido como “a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linhas de ações e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação.” (Morgado, 2011, p. 397).

Este processo identificado como gestão flexível do currículo, vem acompanhado da concepção de outros termos como autoria, autonomia, mudança e reconhecimento do protagonismo docente, enquanto sujeito responsável por fazer esta articulação, tão necessária, entre o currículo proposto à nível sistêmico e o contexto em que a escola está inserida.

Segundo Roldão (1999, p. 54) a flexibilização curricular é oposta à uniformização curricular. Entretanto, “só é possível flexibilizar dentro de um quadro de referência muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias”. E é neste quadro de referências que estão delimitadas as proposições de um currículo mínimo e comum para todo um sistema, fazendo com que a autonomia das unidades escolares sejam parciais.

Se não é possível se ter unidades educacionais totalmente autônomas, visto que fazem parte de um sistema mais complexo e geral, também não é possível se ter um sistema fechado que impeça a criatividade e o atendimento de cada realidade local e regional. Segundo Roldão, essas duas dimensões coexistem: “a clareza e a delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem” (1999, p. 54).

Neste sentido, se as referências apresentadas pelo currículo sistêmico forem pontuais e rígidas, a regulação do currículo indicam os caminhos prescritos obrigatórios em si mesmos, ordenando, também, as possibilidades de diversificação, consideradas optativas, dentro das quais as escolas podem se organizar. E são nessas possibilidades que a flexibilização será possível, o que torna, na nossa compreensão, a gestão flexível do currículo uma condição empobrecida, no sentido de não

incorporar, integralmente, a ação protagonista de cada unidade educacional e especificamente, da ação docente autoral.

Deste modo, ao considerar que o desenvolvimento curricular ocorre no interior de cada contexto escolar e, mais detalhadamente, na ação pedagógica docente, a gestão flexível do currículo é algo que merece total atenção e pode ser, também, avaliada a partir de indicadores de qualidade que vão além dos resultados em avaliações externas.

No contexto desta gestão, duas forças coexistem, como apontamos anteriormente, provocando a atenção e a reflexão sobre este aspecto do currículo: de um lado, a regulação e, do outro, a flexibilização. Não se trata de forças antagônicas ou polarizadas. Sabemos que o primeiro provoca a existência do segundo, embora nem sempre haja a consciência destas forças no âmbito do contexto escolar, elas se fazem presentes, cotidianamente, no processo de desenvolvimento curricular, tensionando as ações pedagógicas.

Deste modo, passamos a problematizar a seguinte questão: Quais os limites e desafios da ação pedagógica, a ser construída no interior do desenvolvimento curricular, que está implicada pela regulação e a flexibilização do currículo?

Desenvolvimento curricular e autonomia docente: limites e possibilidades no contexto escolar

Ao considerar os aspectos da autonomia docente na gestão flexível do currículo, destacamos de forma mais reflexiva, dentre muitos, apenas alguns dos “elementos de conflito” no desenvolvimento curricular presentes na ação docente, sobretudo no contexto do cotidiano da escola pública. São eles:

(a) Conteúdos significativos versus conteúdos determinados pelo livro didático

Que conhecimento deve constituir o currículo escolar? Young (2013) defende a existência de um “conhecimento poderoso”, que favorece ao indivíduo possibilidades de caminhar autonomamente, nas circunstâncias locais e particulares, bem como nas circunstâncias mais generalizadas.

No cotidiano escolar o conhecimento é configurado na organização disciplinar e esta, conseqüentemente, em seqüências de conteúdos das diversas áreas disciplinares. Uma vez que grande parte destes conteúdos estão estabelecidos pelo currículo comum, podemos nos questionar até onde vai a liberdade para selecionar outros conteúdos?

Na defesa de uma ação pedagógica que pressupõe a escolha dos conteúdos a partir das necessidades pedagógicas discentes e do contexto local, em articulação com o conhecimento já acumulado socialmente, desenvolver uma visão crítica em relação aos livros didáticos é condição *sine qua non* para um desenvolvimento curricular que se intenciona ser instrumento de emancipação.

Esses livros didáticos, produzidos comercialmente e distribuídos gratuitamente nas escolas públicas, refletem uma compreensão restrita do currículo, quando se limitam a explorar os conteúdos do currículo comum,

prescrito na perspectiva do mínimo necessário. Neste aspecto, consideramos que o professor tem possibilidades de criar formas e forjar espaços de escolha de conteúdos para além destes, a partir da escuta ativa dos sujeitos envolvidos nas experiências de aprendizagens, de modo que os mesmos sejam coerentes e relevantes para a comunidade escolar.

Em geral, são esses livros que definem, em grande parte, o currículo prescrito em nível sistêmico que chega aos professores e estudantes, de modo que, extrapolar as propostas e o formato deste material é desafiar o sistema que exerce o seu poder na cobrança da oferta do mesmo conteúdo à todos, correndo o risco de ser “mal avaliado” pelo próprio sistema, com conseqüências palpáveis às unidades escolares e aos professores, em termos de avaliação funcional e, conseqüentemente, diminuição de recursos orçamentários.

O desafio está entre fazer a escolha de conteúdos relevantes para os educandos, assumindo estes conteúdos, não como “fim”, mas como um “meio” pelo qual os sujeitos constroem seu conhecimento. Deste modo, o professor retoma a função do conteúdo no processo de ensino e de aprendizagem, demarcando que as determinações dos mesmos precisam ser apresentadas pelas necessidades desses sujeitos e do próprio contexto.

(b) Avanços estruturais versus recursos materiais obsoletos

Por avanços estruturais, estamos ponderando todos as condições que são necessárias, bem aquelas que ajudam, facilitam e contribuem para o melhor funcionamento das instituições escolares. Sejam eles, relacionados à infraestrutura, bem como os equipamentos informáticos, eletrônicos ou de comunicação que, atualmente, favorecem o desempenho de qualquer sistema.

Por um lado, se considerarmos a própria infraestrutura das nossas escolas, mesmo as construções novas e arrojadas, do ponto de vista estético, mantém o mesmo modelo de salas de aula dos séculos passados. Nelas, quando é possível qualquer mudança de organização, esta é limitada com adaptações do mobiliário e materiais, de forma a permitir, por exemplo, trabalho colaborativo dos estudantes em organizações espaciais alternativas, como o trabalho em grupo, entre outros. Mexer na organização dentro da estrutura já determinada parece uma rebeldia e raros são os lugares onde se pode ver experiências diferenciadas de uso de espaço e de tempos mais coerentes com a proposta metodológica participativa.

É um desafio para a gestão flexível do currículo e, conseqüentemente para o seu desenvolvimento, que essas estruturas para o ensino e a aprendizagem se tornem mais maleáveis e abertas à incorporação de novos espaços, novos tempos, novas organizações, novas modalidades de relações pedagógicas.

Por outro lado, ao considerarmos, também, os avanços tecnológicos, enfrentamos o desafio de construir novas percepções sobre os espaços de ensino e de aprendizagem que seja adequado às expectativas de uma geração de estudantes que está, cada vez mais, conectado, em uma sociedade com recursos de ponta, que oferecem possibilidades de conexão para uso, em

tempo real, de comunicação intercontinental. Neste cenário, os contextos escolares ainda apresentam o quadro de giz, como ferramenta tecnológica disponível, e os espaços destinados ao processo de ensino e de aprendizagem no mesmo formato e disposição que dos séculos passados. Ou seja, a sala de aula ainda é o espaço considerado por excelência o espaço para a aprendizagem.

Para os contextos escolares atuais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento curricular, dois enfrentamentos são apresentados: o primeiro refere-se ao atraso da escola, em relação às outras áreas, no que diz respeito ao uso de equipamentos tecnológicos e informáticos de ponta em seu cotidiano, como mecanismo que possa estar à serviço da finalidade última da escola. O segundo desafio diz respeito à necessidade de se avançar na compreensão do modo de ensinar e de aprender em tempos de comunicação rápida e conexões complexas, com internet em alta velocidade que nos coloca em contato com uma infinidade de possibilidades, até então inatingíveis pelo contexto escolar.

Estes enfrentamentos impactam o desenvolvimento do currículo, sobretudo se os professores se conscientizam de que passamos da mídia clássica, onde as mensagens/conteúdos eram fechadas, estáveis e controladas; para uma mídia on-line, onde as mensagens/conteúdos estão abertas, instáveis e incontroláveis.

Deste ponto de vista, a autonomia do professor na gestão flexível do currículo deve ser reconsiderada frente as oportunidades da aprendizagem com hipertextos, com velocidades maiores na transmissão e divulgação de informações e, ainda, com um modo de ensinar e de aprender que vai além de se ter um ensinante e seus aprendentes, avançando para aprendizagens mútuas ou troca de saberes, sem, obviamente, perder o necessário rigor para o qual se exige o processo de aprendizagem.

(c) Flexibilização curricular *versus* centralidade da avaliação

A flexibilização curricular sistêmica, prevista na legislação educacional, como forma de contemplar as particularidades e diversidades culturais das regiões do Brasil, que inclui a diversidade de contextos desde a realidade rural, ribeirinha, passando pelas pequenas cidades até chegar às grandes metrópoles, também com regiões centrais e periféricas, atende a grande parte dos desafios que se apresentam para as escolas. Entretanto, em cada um desses contextos, encontramos o currículo prescrito, como instrumento que delimita o que está explicitado em uma base nacional curricular comum, bem como o currículo construído na ação pedagógica docente.

Sem juízo de valores, podemos afirmar que, em tese, é possível construir, no contexto escolar e também na ação docente, um processo para o desenvolvimento curricular pautado na perspectiva de sua flexibilização, considerando, sobretudo que os professores são sujeitos da ação curricular na escola. São eles que trazem consigo a experiência de vida cultural e acadêmica lhes permitem fazer, na condição de profissionais intelectuais (Giroux,

1997), as escolhas curriculares distintas, apropriadas e relevantes para seus estudantes.

Mesmo com planos coletivos de trabalho, onde isto se faz possível, ainda assim, a autoria docente se faz presente na ação pedagógica dos professores com os estudantes. Esta flexibilização inclui a escolha de conteúdos de suas áreas, com mais ou menos ênfase naqueles que lhe são mais caros ou que tenham maior domínio sobre eles, ou até mesmo, porque os considere mais importantes para aquele contexto social.

Esta possibilidade de gestar um currículo de forma flexível conflita com as exigências apresentadas pelas avaliações externas, cujos conteúdos exigidos são únicos para todo o sistema, pelo menos em Língua Portuguesa e Matemática, com poucos casos de avaliação que inclui outras áreas como Ciências, História e Geografia, no Ensino Fundamental. Compreende-se daí que a flexibilização e a autonomia são limitadas, pois as escolhas são permitidas desde que se cumpra o desenvolvimento de um currículo mínimo que está prescrito antecipadamente.

A avaliação em larga escala é uma tendência mundial de onde se origina, no Brasil, uma prática avaliativa de medidas dos resultados apresentados pelas políticas nacionais. As escolas são avaliadas pelos resultados da avaliação externa e não pelos processos formativos. Em alguns casos, o resultado desta avaliação implica em premiações para escolas e professores, a partir do ranking dos resultados. Isto faz da avaliação um elemento de regulação do currículo.

“As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, tem se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados.” (Gatti, 2007, p. 3).

Em princípio, os resultados da avaliação externa deveriam subsidiar a tomada de decisão em todas as esferas, em favor do avanço na qualidade educacional, considerando que a mesma “tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo.” (Gatti, 2007, p.7). No entanto, se o sistema público educacional considerar que a qualidade pode ser medida pelo resultados destas avaliações, as políticas públicas educacionais dar-se-ão no sentido de melhorar os resultados nas provas e não na qualidade do ensino como um todo, usando para isso outros indicadores que vão além dos testes de uso da língua e de cálculos.

A experiência de desenvolvimento curricular nas escolas públicas, aos olhos de seus gestores, mostra que ainda há muito a avançar nesta área e, “embora pareça haver consenso de que a qualidade da educação oferecida às crianças, jovens e adultos que frequentam nosso sistema educacional precisa ser melhorada, ainda estamos distantes de um entendimento comum sobre o que é essa qualidade e mais distante ainda de um acordo sobre as medidas capazes de aferi-la.” (Possani; Aguiar & Salmasso, 2016, p.10).

Não obstante a estes desafios apontados, há possibilidades de desenvolvimento curricular flexível que permita a vivência de educação de qualidade na escola para além dos resultados apontados nas avaliações externas. Estas possibilidades surgem das contradições dos próprios sistemas educacionais que, embora queiram o controle do currículo, permitem em suas brechas, a prática de autonomia, mesmo que relativa em relação ao desenvolvimento curricular docente.

Considerações Finais

Ao tratar sobre o desenvolvimento curricular e sua relação intrínseca com a questão da autonomia docente, destacamos no texto alguns dos limites e das possibilidades da escola pública frente à questão da regulação e flexibilização do currículo.

Os termos flexibilização e regulação do currículo, embora distintos - enquanto conceitos - convivem e disputam entre si, nos mesmos espaços físicos e temporais, legados de autoria e de hegemonia, em campo de lutas políticas e conceituais, desvelando a não neutralidade curricular desde a sua formulação como política educacional, passando pela execução, no chão da escola pública até a avaliação dessas mesmas políticas, que inclui a avaliação das aprendizagens dos alunos em determinadas áreas, como medida da qualidade da educação.

Os limites apresentados trazem a concretude da escola pública expressa nos desafios a serem enfrentados e não como elementos imobilizadores de ações em prol da qualidade da educação. O desenvolvimento curricular na escola deixa marcas autorais da docência na sua ação pedagógica individual e também na ação coletiva impulsionada pela disputa política em torno do próprio currículo.

A partir da reflexão proposta neste texto, podemos dizer, com segurança, que os limites não podem e não devem imobilizar a ação pedagógica em favor das aprendizagens dos alunos no desenvolvimento curricular docente na escola pública. Ao contrário, devem ser motivação para a autoria docente a caminho de uma flexibilização curricular que não seja, para sempre, a rebeldia, mas sim, parte do projeto pedagógico que considere os diferentes saberes na construção de currículos emancipatórios na elaboração de políticas públicas educacionais.

Referências

- Gatti, B. A. (2007). *Avaliação e qualidade da educação*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio_2007/51.pdf. Acesso em 22 dez. 2016.
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Hypólito, A. M. (2010). Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez.
- Morgado, J. C. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *RBP AE*. v.27, n.3, p. 361-588, set./dez.

- Possani, L. F. P.; Aguiar, D. R. C. & Salmaso, J. L. (orgs.). (2016). *Gestão e Currículo*. Volume I da Coleção Gestão Educacional. São Paulo: SME.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Young, M. (2013). Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos CENPEC*. São Paulo: v. 3, n. 2, p. 225 - 250, jun.