
EM BUSCA DA AUTONOMIA DOCENTE NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Antonio Flavio Barbosa Moreira^()*

RESUMO

O presente texto aborda a relação entre políticas e práticas curriculares. Focaliza primeiramente o ensino médio. Examina as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e de 2011. Nessas últimas, destaca as 'expectativas de aprendizagem', a serem definidas pelo Ministério da Educação. Associa-as à cultura da performatividade, à qual contrapõe a valorização do profissionalismo docente. Argumenta que o fortalecimento do profissionalismo pode favorecer uma prática competente centrada em conhecimentos especializados e estimular a colaboração entre os professores e os demais sujeitos interessados no processo educativo. Para isso, é indispensável resgatar a confiança no professor. Essa perspectiva pode estimular uma relação autônoma, crítica e criativa dos docentes com as políticas curriculares.

Palavras-chave: Políticas curriculares; práticas curriculares; performatividade; profissionalismo docente; estratégias de aprendizagem.

Pretendo focalizar, neste artigo, a complexa relação entre políticas e práticas curriculares¹. Iniciando um percurso que me permita cumprir tal propósito, abordo a última etapa da educação básica no Brasil – o ensino médio. Chego às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), bem como ao Projeto de Resolução proposto para regulá-las. Nesses documentos, destaco a ênfase dada às expectativas de aprendizagem, a serem definidas pelo Ministério da Educação (MEC). Associo a proposição das expectativas, também sugeridas no Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), ao que Stephen Ball (2001, 2003, 2004, 2005, 2008, 2011) tem denominado de cultura da performatividade. Ao clima resultante da difusão dessa cultura no cenário educacional, contraponho o fortalecimento do profissionalismo docente. Apoiando-me nessa perspectiva, examino a relação entre políticas e práticas curriculares.

Defendo o ponto de vista de que tal relação precisa promover-se por meio de uma ação docente autônoma, competente e criativa. Sustento que tais atributos não se harmonizam com o paradigma da cultura da performatividade. A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor.

^(*) Universidade Católica de Petrópolis.

¹ Para as concepções de política curricular e prática curricular, consultar, respectivamente, Moreira (2005) e Moreira (2001).

O argumento central do texto é que o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade Amparo-me em teorizações formuladas por Michael Young (2008) e John Beck para desenvolver a argumentação (YOUNG, 2008; BECK; YOUNG, 2005).

Por que inicio pelo ensino médio? Durante os anos de 2009 e 2010, o MEC contratou professores universitários da área de Educação como consultores para, juntamente com diretores e coordenadores do próprio MEC, oferecerem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) subsídios para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)², que haviam sido elaboradas em 1998, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (CNE/CEB, Parecer 15/1998).

O grupo de consultores e técnicos analisou uma série de temáticas e formulou um documento que foi encaminhado ao CNE. No processo de atualização das Diretrizes, desenvolvido pelo Conselho (CNE/CEB, Parecer 5/2011), muitas sugestões oferecidas pelo referido grupo foram consideradas. (Registre-se que antes da redação final do parecer foram organizados diversos encontros para a discussão do documento, que se foi aprimorando, inclusive em audiência pública no próprio CNE, durante parte do ano de 2010).

Tendo integrado o conjunto de consultores, dispus-me a focalizar o texto do parecer, buscando examinar o tratamento dado a temáticas como a organização curricular e a determinação de expectativas de aprendizagem, a serem definidas posteriormente. Esclareço, porém, que as expectativas não foram previstas pela equipe de técnicos e consultores.

Também resolvi focar as atuais DCNEM devido às frequentes menções que lhes são feitas no documento da Secretaria de Educação Básica (SEB), elaborado para desencadear a discussão das expectativas de aprendizagem no país (MEC/SEB, 2012).

Utilizo as expectativas para discutir tanto a cultura da performatividade quanto as relações entre políticas e práticas curriculares. Não me move o propósito de analisar as Diretrizes, nem me atrevo a refletir sobre como poderá ser a adesão dos docentes do ensino médio a elas. Não pretendo, ainda, conjugar se, a partir das DCNEM, haverá maior liberdade para que as escolas organizem

² O documento referente ao ensino médio, elaborado, no MEC, sob a supervisão da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (professores Carlos Artexes Simões) e da Coordenação Geral de Ensino Médio (professora Maria Eveline Pinheiro Villar de Queriros), em 2009 e 2010, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação como subsídio para a Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Contou com a participação dos consultores professores Alfredo Veiga-Neto (UFRGS), Antonio Flavio Barbosa Moreira (UCP), Karla Saraiva (ULBRA) e Sabrina Moehlecke (UFRJ).

programas diferenciados, projetos interessantes, vindo a complementar as grades curriculares dos estudantes, como afirmou Ana Pompeu, em artigo publicado no *Correio Braziliense* em maio de 2011³. Não posso deixar, porém, de reconhecer a presença, no documento, de elementos capazes de propiciar uma abordagem renovada e mais flexível do currículo dessa etapa de ensino (ainda que não venha a destacá-los neste texto).

Restrinjo-me, então, ao focalizar as Diretrizes do Ensino Médio, às expectativas de aprendizagem. Procuo situá-las no âmbito dessas Diretrizes, o que farei na primeira seção do artigo.

Insisto no ponto de vista de que as expectativas de aprendizagem sugeridas na proposta da Resolução podem ser associadas à *cultura da performatividade*, tal como entendida por Stephen Ball. Tais expectativas parecem constituir uma possibilidade concebida pelo governo para o controle do sistema educacional. Segundo Ball (2011), o gerenciamento de um sistema educacional pode ocorrer por meio da determinação de metas, padrões e indicadores de resultados. Não se faz, então, necessária uma interferência mais direta: basta orientar o que se deseja que venha a se passar no interior do sistema pela manipulação dos produtos a serem obtidos. Afirma-se, ainda, que essa perspectiva supostamente facilita a transparência e a avaliação do sistema. O problema, alerta Ball (2011), é que nesse enfoque acaba-se deixando de medir o que de fato se julga relevante: corre-se o risco de valorizar o que pode ser medido ao invés de se medir o que realmente se valoriza.

Mas, o que entender por performatividade? Com base em Ball (2003), concebo performatividade como uma tecnologia, uma cultura, um modo de regulação, que se vale de julgamentos, comparações e apresentações para incentivar, controlar, hierarquizar e transformar. Nesse processo, utilizam-se recompensas e sanções (tanto materiais quanto simbólicas).

Em seus artigos, Ball tem explicitado e criticado os efeitos da cultura da performatividade no trabalho docente. Argumenta que os professores, como sujeitos éticos, têm tido seus valores desestabilizados e desfigurados pelos terrores da performatividade (BALL, 2003). O principal efeito da cultura da performatividade é a forma como afeta as subjetividades dos indivíduos, incitando-os a se tornarem cada vez mais efetivos, a se modificarem de modo a sempre melhorarem e a se sentirem culpados se assim não agirem (BALL, 2008).

Mas, ressalve-se, tal aperfeiçoamento precisa manifestar-se por determinados padrões de qualidade e produtividade. Ou seja, trata-se de alvos a serem atingidos, medidos e avaliados, em meio a confusos sentimentos de incerteza e insegurança que acabam por desnortear os indivíduos.

³ Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/noticias_print.php?id=1130>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Nada que se assemelhe, fica evidente, a uma prática profissional pautada por autonomia, compromisso e autoconfiança.

Desejo esclarecer que associar as expectativas de aprendizagem à presença da cultura da performatividade não quer dizer tomá-las como um exemplo indiscutível dessa cultura. Implica, sim, vê-las induzindo a introdução de “algo mais” em nossos sistemas escolares, que possa servir de parâmetro de produtividade ou de resultados, demonstrando a qualidade, o merecimento ou o valor do desempenho de um indivíduo ou de uma instituição.

Significativas mudanças vêm ocorrendo nos processos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais. Essas mudanças mostram-se semelhantes e convergentes em todos os lugares (VEIGA-NETO, 2007). Assim, qualquer discussão sobre o “mundo de hoje” precisa ser remetida a tais transformações. Nesse complexo e controverso contexto, faz-se pertinente discutir os papéis reservados à escola em um mundo globalizado, no qual processos de dominação e governamento evidenciam uma indiscutível preocupação com o controle. Daí a importância de considerar a globalização nas reflexões sobre como, para que, para quem, quando e o que ensinar. O mesmo se aplica às perguntas sobre como, para que, para quem, quando e o que avaliar.

Entretanto, como destacou Ball (2011), as políticas educacionais em um mundo globalizado não demonstram uma convergência simples e imediata. Tendem a ser incoerentes, consistindo de peças e mecanismos que nem sempre se ajustam. Esse confuso panorama apresenta características que certamente diferem de lugar para lugar. Constitui um equívoco, assim, analisá-las como decorrentes de uma única racionalidade, tal como a globalização ou a competitividade econômica.

Exemplifique-se com o ponto de vista de que as políticas educacionais visam atender às demandas do mercado de trabalho, tanto nos países industrializados quanto nos que se encontram em processo de desenvolvimento. Ainda que se trate de uma visão presente no imaginário educacional nesses países, há que se perguntar: os diferentes mercados se mostram convergentes? Provavelmente não. Muitas vezes, inclusive, o que essas políticas de fato refletem é uma economia de fantasia, não a economia real (BALL, 2011). Fazem-se indispensáveis, portanto, precauções no sentido de evitar qualquer afirmativa ou análise que, fundamentada numa pasteurizada visão da globalização, corresponda a interpretações simplificadas ou mesmo deturpadas dos fenômenos que busca entender.

Esse estado de coisas corresponde a uma manifestação de uma das “características” da modernidade: a coexistência simultânea de diferentes cenários socioculturais, econômicos, éticos, políticos. Como argumenta Bauman (1998), enquanto a modernidade acreditava na possibilidade de

uma realidade social homogênea e sólida e tudo fazia para que tal situação fosse atingida, a contemporaneidade concebe a realidade como heterogênea, líquida, múltipla e em constante mutação⁴.

O emprego da categoria performatividade (presente em muitos estudos de recentes reformas educacionais no chamado Primeiro Mundo), todavia, continua a justificar-se, a despeito da necessidade de cautela em seu uso. Sustento que sua utilização pode vir a iluminar a análise das expectativas de aprendizagem, que se anunciam hoje como uma novidade capaz de garantir a melhoria da educação brasileira (OLIVEIRA, 2011).

Voltando-se os olhos para outros cenários, em busca de semelhanças e convergências, observa-se que a perspectiva em questão, a despeito de prováveis diferenças, encontra-se também em Portugal. Verifique-se a mensagem de Isabel Alçada, Ministra da Educação desse país de outubro de 2009 a junho de 2011. Para ela,

O projecto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Corresponde a resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem. (Disponível em: <www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>. Acesso em: 28 fev. 2012).

Apresentam-se, como exemplo, metas intermediárias de aprendizagem previstas para o ensino de História de Portugal, previstas para até o sexto ano.

O aluno traça, em diversas representações cartográficas, itinerários das movimentações dos portugueses desde o século XVIII ao século XX.

O aluno localiza, em mapas, elementos patrimoniais relevantes, à escala local e nacional, europeia e mundial, e também nos espaços de lusofonia (sítios arqueológicos, edifícios, outros). (Disponível em: <www.ensinobasico.com>. Acesso em: 28 fev. 2012).

Faz-se evidente a preocupação com a definição de rendimentos, padrões e alvos que venham a ser alcançados e que demonstrem o valor dos resultados obtidos. Ressalte-se, também, o quanto a definição de metas se associa, nitidamente, ao estabelecimento de um currículo nacional e à intenção de favorecer o desenvolvimento de procedimentos avaliativos. Sustento, então, que a

⁴ Realidade homogênea não quer dizer realidade igualitária. Embora a modernidade procurasse a homogeneidade, não incluía a igualdade social em seu horizonte de possibilidades.

elaboração de metas de aprendizagem, tal como proposta em Portugal, pode ser associada à cultura da performatividade analisada por Ball.

Retorno ao Brasil. Alguns estudos têm relacionado políticas educacionais aqui formuladas ao paradigma da performatividade (MOREIRA, 2009a; SANTOS, 2004; LOPES, 2004). No presente texto, delimito um foco bem específico de interesse – a definição de expectativas de aprendizagem para a educação básica –, defendendo a utilidade da categoria performatividade para a compreensão da forma como esse processo tem sido pensado e conduzido no país. O objetivo, mais do que criticar a adoção de expectativas, é explicitar o panorama em que essa produção se desenrola e tornar evidente que se está procurando fomentar novas possibilidades de controle, mensuração e regulação no âmbito de nossos sistemas escolares.

Em oposição à cultura da performatividade, ilustrada pelas expectativas de aprendizagem, proponho o fortalecimento do profissionalismo docente como forma de favorecer a autonomia dos professores na implementação de políticas curriculares. Apoiando-me em Whitty (2008), não me preocupo em definir profissionalismo. Segundo o sociólogo, profissionalismo é entendido hoje como um fenômeno em permanente mudança. Uma profissão, acrescenta, deve ser analisada conforme se apresenta em dado momento. Assim, em vez de cogitar sobre o que deveria ser a profissão docente, melhor explorar suas características no momento atual. Tal enfoque, com o qual concordo, facilita-me e permite-me abordar o profissionalismo livremente.

O texto foi estruturado da seguinte forma. Inicialmente, enfoco o ensino médio no Brasil, chegando às Diretrizes elaboradas no Governo Fernando Henrique Cardoso e ao processo de sua atualização. Focalizo o novo documento, nele realçando a preocupação com as expectativas de aprendizagem. Examino-as, então, com base em outro documento, organizado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral/Secretaria de Educação Básica/MEC (MEC/SEB, 2012). Associo as expectativas à cultura da performatividade. Detenho-me, a seguir, no profissionalismo docente, apoiando-me em teorizações de Michael Young e John Beck (YOUNG, 2008; BECK; YOUNG, 2005). Nas conclusões, sustento que o fortalecimento do profissionalismo docente, mais que a cultura da performatividade, favorece uma ação autônoma no processo de interpretar e aplicar políticas curriculares oficiais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O ensino médio brasileiro, ao longo de sua história, tem sido visto como um espaço indefinido. Nos últimos tempos, caracterizou-se por um caráter nitidamente propedêutico,

constituindo uma etapa que visava preparar alguns estudantes privilegiados para ingressar na universidade (PINTO, 2002).

Mudanças no objetivo propedêutico ocorreram a partir de 1930⁵, quando foi proposto o modelo profissionalizante, com terminalidade específica, reservado para os grupos sociais menos favorecidos. Outra alteração importante nos destinos do atual ensino médio correspondeu à profissionalização compulsória, proposta, em 1971, em plena ditadura militar (BRASIL, Lei 5.692/1971). A duração dessa iniciativa foi curta e pouco eficaz, tendo sido abolida definitivamente em 1982.

A nova Constituição Federal, outorgada em 1988, trouxe alterações na abrangência e no caráter do ensino médio. Concebeu-o como propiciando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (MEC/SEB, 2010).

Na segunda metade dos anos 1990, reacendeu-se o debate sobre as funções do ensino médio. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, Lei 9.394/1996), o ensino médio passou a ser visto com uma identidade própria, representando o período final da educação básica. Defendeu-se uma preparação básica para o trabalho, que constituísse o alicerce para todos os tipos de trabalho.

A legislação subsequente explicitou a importância da progressiva universalização do ensino médio gratuito. Outra série de instrumentos normativos, na mesma década de 1990, atestou o interesse em melhor definir seus propósitos e garantir a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 (CNE/CEB, Parecer 15, 1998; CNE/CEB, Resolução 03, 1998), elaboradas no Governo Fernando Henrique Cardoso, determinaram a separação do ensino médio da educação profissional. Organizou-se o currículo com base em áreas de conhecimento e destacaram-se as competências de caráter geral em detrimento de disciplinas e conteúdos específicos. O trabalho e a cidadania foram definidos como contextos do currículo. (CNE/CEB, Parecer 15, 1998; RAMOS, 2011).

A doutrina de currículo que sustentou a proposta pautou-se nos conceitos de *interdisciplinaridade* e *contextualização* (CNE/CEB, Parecer 15, 1998). A base nacional comum organizou-se segundo três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁵ Tais mudanças constituem proposições da Reforma Francisco Campos, de 1930, que se efetivou por meio de uma série de decretos. Credita-se a essa reforma haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, superior e comercial. Foi a primeira vez que uma reforma atingiu significativamente a estrutura do ensino no país (Cf. Romanelli, 1986).

EXAMINANDO O ATUAL PARECER

A necessidade de revisão das Diretrizes de 1998 é justificada em novo parecer, formulado em 2011. Afirma-se que o ensino médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões referentes à educação brasileira, já que sua estrutura, seus conteúdos, assim como suas condições atuais não atendem às necessidades dos estudantes. Assim, a organização e o funcionamento dessa etapa da educação básica têm sido modificados na tentativa de melhorar sua qualidade e de promover sua ampliação.

Tais mudanças na legislação reforçaram a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que também se fez urgente em função das novas exigências educacionais derivadas da intensificação da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças nos interesses dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Segundo o recente parecer, as propostas de organização curricular das Diretrizes de 1998 não chegaram às escolas. Vale perguntar: será que as novas determinações afetarão a prática pedagógica nas escolas? Como se expressarão, então, as relações entre políticas e práticas curriculares?

O Parecer 05/2011, redigido por comissão indicada pelo CNE para rever as DCNEM de 1998, reitera a identidade própria do ensino médio, considerando-o como a etapa final da educação básica. Defende sua expansão, acentuando que se trata de proporcionar o pleno desenvolvimento de sujeitos comprometidos com a transformação social. O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são considerados o cerne da proposta e do desenvolvimento curricular no ensino médio. O documento propõe também a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador da organização curricular e, ainda, a sustentabilidade ambiental como meta universal. Insiste no oferecimento das condições necessárias a uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa.

Não há como negar a pertinência e a atualidade dos pontos de vista até aqui mencionados. Meu interesse maior, contudo, é iluminar a parte final do parecer, que examina questões referentes à implementação das Diretrizes e ao sucesso dos estudantes. Acentuando a importância de colaboração entre as diversas esferas do sistema educacional, o documento sugere a definição de estratégias de aprendizagem que favoreçam essa implementação.

Finalmente, visando alcançar unidade nacional e respeitadas as diversidades, reitera-se que *o Ministério da Educação elabore e encaminhe ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos*

conhecimentos escolares e saberes que devem ser alcançadas pelos estudantes em diferentes tempos do curso de Ensino Médio que, necessariamente, se orientem por estas Diretrizes. Esta elaboração deve ser conduzida pelo MEC em articulação e colaboração com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As expectativas de aprendizagem, que não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, devem vir a ser encaradas como direito dos estudantes, portanto, com resultados correspondentes exigíveis por eles.

É imprescindível que o MEC articule e compatibilize, com estas Diretrizes, as expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos, e as avaliações de desempenho e exames nacionais, especialmente o ENEM. Com essa compatibilização, o Ensino Médio, em âmbito nacional, ganhará coerência e consistência, visando à sua almejada qualidade social.

Ao Ministério cabe, ainda, oferecer subsídios para a implementação destas Diretrizes (CNE/CEB, Parecer 5, 2011, p. 52. Minha ênfase).

No Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lê-se no art. 20:

visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o ministério da educação, em articulação e colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, deve elaborar e encaminhar ao conselho nacional de educação, precedida de consulta pública nacional, *proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes* em diferentes tempos de organização do curso de ensino médio. (CNE/CEB, Resolução 2, 2012, p. 9. minha ênfase).

Passo, então, a dedicar minha atenção às expectativas de aprendizagem.

AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM – O TEXTO DESENCADEADOR DO DEBATE NACIONAL

As expectativas de aprendizagem foram indicadas também no texto da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, no art. 49 (CNE/CEB, 2010). O CNE solicita ao MEC que, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, formule uma proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares, a serem atingidas pelos alunos em diferentes estágios do ensino fundamental.

Buscando atender aos pedidos feitos e provocar um debate nacional, a Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica do MEC elaborou um texto, a partir de reunião técnica de maio de 2011, intitulado *A política curricular da educação básica: as novas diretrizes curriculares e as expectativas de aprendizagem* (MEC/SEB, 2012).

No documento, a expressão é entendida como:

expectativas de direito á aprendizagem, que devem ser garantidas a todos os cidadãos pelo Estado brasileiro, mediante a explicitação das condições necessárias para que isso ocorra. Referem-se aos *saberes e conhecimentos, vivências e práticas*, tanto aquelas acumuladas pela humanidade, quanto as presentes na vida cotidiana, que a sociedade e o Estado, através da Educação Básica, devem proporcionar às crianças, jovens e adultos brasileiros. (MEC/SEB, 2012, p. 2. minha ênfase).

A garantia do sucesso das crianças na escola básica depende de um conjunto de condições para acesso, permanência e aprendizagem na escola, que o Documento denomina de *convergências educacionais*. Quer-se evitar que o estudante das classes sociais historicamente excluídas seja penalizado por não cumprir o que dele se espera. As expectativas de aprendizagem são, mais uma vez, mencionadas e vistas como correspondendo aos *percursos formativos* transcorridos ao longo da educação básica e indissociáveis das condições que os favoreçam. Ou seja, nas expectativas incluem-se saberes, conhecimentos, vivências e práticas, assim como os percursos formativos dos estudantes. O conceito acaba por se tornar tão abrangente, que fica difícil saber exatamente a que se refere.

Destaca-se, ainda, que o debate das expectativas de aprendizagem precisa circunstanciar-se no contexto da educação brasileira que se expressa nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal debate não pode também dissociar-se da tarefa coletiva de construção de projetos político-pedagógicos, da reordenação curricular, da reorganização do tempo e do espaço na escola, da qualificação das práticas docentes e do esforço por promover uma formação docente inicial e continuada de qualidade.

Apresenta-se, então, um convite aos educadores e a todos os cidadãos brasileiros para uma reflexão coletiva sobre as expectativas de direito à aprendizagem no contexto da educação e da escola brasileira que temos. Cabe reconhecer que uma perspectiva democrática percorre o documento, enfatizando-se participação e colaboração.

O documento resume os princípios presentes nas atuais Diretrizes Curriculares e trata, a seguir, das expectativas de aprendizagem nessas Diretrizes. Com base nas DCNEM, afirma-se que as expectativas de aprendizagem não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, mas direitos dos estudantes “e, portanto, devem expressar *resultados*”. (MEC/SEB, 2012, p. 10. Ênfase minha).

Além de resultados, as expectativas devem corresponder a percursos formativos que, construídos no âmbito de cada experiência educacional e escolar expressam essas disposições e, ao

mesmo tempo, se configuram com base nas singularidades de cada contexto sociopolítico-educacional.

O documento identifica as concepções de currículo presentes nas Diretrizes das diferentes etapas da educação básica e chega às três dimensões de avaliação – da aprendizagem, institucional interna e externa e avaliação de redes de educação básica –, enfatizando sua função diagnóstica e não classificatória. Acentua-se então:

Os sistemas de ensino, em diversas referências presentes nos documentos, devem instituir e utilizar *os processos de avaliação já operados pelo INEP/MEC (Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM)*, pelos estados e municípios, tendo *como referência as expectativas de aprendizagem dos saberes e conhecimentos a serem alcançados*. É importante destacar o esforço nacional necessário para que o debate e as práticas de avaliação em curso sejam precedidas e revistas a partir do debate das diretrizes curriculares homologadas e das *expectativas de aprendizagem*. (MEC/SEB, 2012, p. 18. Minha ênfase).

Ao se referir aos sujeitos das expectativas de aprendizagem, o documento afirma o lugar dos estudantes como protagonistas nos processos de aprendizagem. O aluno é considerado o centro do planejamento curricular e sujeito de direitos. Faz-se necessário, todavia, em função das dimensões continentais do país, considerar a diversidade de contextos em que os sujeitos se situam. Daí ser preciso visibilizar, no debate das expectativas, os povos do campo, indígenas, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, com suas multiplicidades internas, para que se concretize o reconhecimento de todos os que não se conformam aos padrões identitários hegemônicos.

Pergunta-se: como pensar e propor expectativas de direito a aprendizagem que considerem percursos formativos capazes de favorecer a todos os estudantes do país o acesso a saberes e conhecimentos comuns, garantindo a construção e a manutenção da identidade nacional? Segundo o documento, não se trata de propor um currículo único, mas sim de respeitar as especificidades dos estudantes e as características dos territórios em que se situam. A tensão entre o local e o nacional evidencia-se, com nitidez, no documento. Não se discutem, porém, possíveis formas de abordá-la.

Como referência propositiva para explicitar as expectativas de direito à aprendizagem, sugere-se a ideia de *marcos*, no sentido de “eixos estruturantes para compreensão e organização pedagógica do tempo longo que caracteriza toda educação básica.” (p. 20). Importa, então, definir, na perspectiva de uma espiral ascendente, a contribuição da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio no processo. Nesse sentido, o projeto pedagógico da educação básica é visto como conjunto de experiências educativas que permita ao estudante compreender-se,

compreender o outro, o mundo natural e social, em diferentes graus de complexidade, ao longo de seu percurso formativo.

O documento distingue, a seguir, marcos experienciais, marcos conceituais e marcos atitudinais. Para que os mesmos sejam efetivados, faz-se indispensável, afirma-se, que se garantam as condições necessárias para a sua concretização, o que demanda recursos, novas relações, nova visão de escola, novas perspectivas na formação docente. Finalmente, apresenta-se um cronograma para o debate no país, que se espera venha a culminar com um seminário nacional, para que se tornem públicas as conclusões, em junho de 2013. Ainda que seja louvável a intenção de discutir amplamente a questão, cabe admitir que muito há, ainda, para ser pensado, configurado e decidido. Vale ressaltar que tanto as Diretrizes quanto as expectativas de aprendizagem precisarão ser bem compreendidas pelos gestores e pelos docentes, para que possam vir a afetar o trabalho que desenvolvem.

O que se pode deduzir da análise do documento desencadeador da discussão é, inicialmente, a ambiguidade em relação à própria concepção de expectativas de aprendizagem. São tratadas, em diferentes momentos, como: conhecimentos, saberes, práticas, vivências, percursos formativos, resultados, referência para processos avaliativos, expressão de marcos experienciais, conceituais e atitudinais. Nesse conjunto não muito consistente de concepções, destaco a ênfase em resultados e a associação com a avaliação.

Fica evidente a preocupação com o estabelecimento de padrões, desempenhos, patamares a serem alcançados, já que o Brasil ostenta índices particularmente baixos de qualidade educacional, o que, segundo o documento, seria derivado de “políticas educacionais que não buscaram a integralidade da formação humana” (p. 4). Ainda que não se possa garantir que os baixos índices sejam mesmo resultantes de tais políticas, o fato é que se deseja elevá-los, aperfeiçoando o desempenho de docentes e discentes nos processos avaliativos. Para isso, há que se garantir tanto o controle dos conteúdos a serem ensinados quanto dos resultados a serem obtidos. A consequência é que os professores passam a ser cada vez vistos mais técnicos e cada vez menos como intelectuais transformadores, como propõe Giroux (1988).

Trata-se, em síntese, de orientar o funcionamento do sistema por meio de indicadores, objetivos, alvos e resultados definidos. O controle se faz, sem que seja necessário especificar com detalhes como se espera que o sistema se comporte. Acaba-se valorizando, preferencialmente, o aprendizado do que será testado. A definição de expectativas (ou metas) de aprendizagem contribui para configurar o cenário em que se cria e se expande a cultura da performatividade. Nele, confirma-se o controle por meio dos resultados.

Segundo Oliveira (2011), as expectativas de aprendizagem constituem nova retórica para antigas teorias e práticas, já há muito tidas como ineficientes e limitadas pela pesquisa acadêmica. As expectativas surgem como uma tentativa de se definirem parâmetros de avaliação de resultados na educação, no contexto do enfraquecimento de um tipo de regulação do Estado e da educação que pode ser denominado de burocrático-profissional. São formas de regulação que se orientam por uma lógica gerencial pautada pelas regras do mercado.

Oliveira ressalta, ainda, que as avaliações que buscam conhecer o desempenho dos alunos conforme critérios estabelecidos por especialistas externos ao sistema, além de avaliarem os próprios alunos, acabam avaliando indiretamente os professores. Pode-se chegar, então, ao que Ball (2011) designou como cultura ou sistema do terror. As consequências para os docentes têm sido tão exaustivamente denunciadas, que não cabe retomá-las neste texto.

EXISTEM ALTERNATIVAS? E O PROFISSIONALISMO DOCENTE?

Trata-se, então, de examinar a possibilidade de construção de uma “outra cultura” no contexto da aprovação de novas diretrizes curriculares no país. A questão do profissionalismo docente vem à tona, para que se analise se e como é possível revigorá-lo, de modo a mais facilmente se caminhar na contramão da cultura da performatividade.

Há que se levar em conta, inicialmente, que o conhecimento especializado do professor (e de outros profissionais) se encontra hoje desafiado, tanto por poderosas forças políticas e econômicas globais, quanto por determinadas formas de pós-modernismo e socioconstrucionismo, para as quais o conhecimento profissional nada mais representa que um pretexto para a conservação de privilégios (YOUNG, 2008).

Young indaga: serão os desafios que o conhecimento profissional enfrenta um indicador do fim das especializações baseadas em disciplinas desenvolvidas nas universidades? Nesse caso, será o mercado um adequado mecanismo para decidir se confiamos no conhecimento especializado dos profissionais ou será necessário recorrer à política?

Embora seja possível rejeitar as afirmativas do pós-modernismo e reconhecer a impropriedade do mercado para atuar como definidor de critérios para avaliar o conhecimento especializado, não é tão fácil, contudo, rejeitar as forças da globalização e as tentativas de controle do governo por meio da regulação. Não é fácil, também, lidar com todos os mecanismos que cada vez mais tornam transparentes e públicos os “conhecimentos sagrados” de um profissional, antes disponíveis apenas para os iniciados nos mistérios da profissão.

Essa difusão do conhecimento especializado pode tanto contribuir para divulgá-lo e torná-lo mais acessível a um maior número de pessoas quanto para trivializá-lo e desprestigá-lo. Toda essa controvertida situação se mostra mais aguda ainda no caso da docência, que tanto custou a ser considerada uma profissão. (Recorde-se o quanto ainda hoje se acredita que qualquer pessoa pode ensinar, desde que conheça o conteúdo a ser transmitido).

Ainda que os modelos tradicionais de conhecimento profissional tenham sido frequentemente conservadores e resistentes à mudança, a corrente desvalorização do conhecimento profissional desconsidera a natureza e a base da autoridade dos diferentes conhecimentos especializados, bem como as condições apropriadas para sua aquisição e sua produção.

Young recorre a Bernstein para defender o ponto de vista de que o princípio do mercado, vigente no mundo contemporâneo, tem sido pouco propício para o desenvolvimento do conhecimento profissional especializado, bem como das identidades dos que o dominam. Cabe acrescentar que a identidade do profissional conforma-se, significativamente, por meio do que Bernstein denomina de interioridade, bem como pela dedicação intensa ao saber. São tais atributos que definem o acadêmico e que estão sendo desestabilizados pelo mercado e pelos esforços do governo por controlar os profissionais e reduzir sua autonomia.

O mercado tem provocado uma considerável ruptura entre quem conhece e o que é conhecido, levando à formação de dois mercados independentes – um dos criadores e usuários do conhecimento e outro do próprio conhecimento. Essa descontinuidade acaba desconectando o interior do exterior, em consonância com os princípios do mercado pautados no neoliberalismo.

A primeira ruptura na continuidade do conhecimento oficial parece ter ocorrido no período medieval (DURKHEIM, 1977). Acresça-se, porém, que a descontinuidade expressa na relação entre o *trivium* e o *quadrivium* é certamente distinta da que hoje se verifica. Para melhor entendê-la, recorro a Bernstein (1998), bem como à sua leitura de Durkheim (1977).

Em seu estudo do desenvolvimento da educação secundária na França, Durkheim ressalta que, na antiguidade clássica, a totalidade do conhecimento humano era vista como necessária para que o ensino fosse de fato educativo. O currículo se apresentava sob a forma de sete disciplinas – as sete artes liberais –, divididas em dois grupos, cujos significados educacionais eram distintos entre si e variaram ao longo da Idade Média.

Ensinava-se primeiro o *trivium* (gramática, retórica e dialética), que incluía o conhecimento comum e, a seguir, o *quadrivium* (aritmética, astronomia, geometria e música), que representava o conhecimento reservado a uma elite de especialistas. O *trivium* correspondia à exploração da

palavra, ao passo que o *quadrivium* à exploração do mundo, associados, ambos, pela unidade do cristianismo. Em síntese, o *trivium* buscava configurar a inteligência, ao passo que o *quadrivium* pretendia preenchê-la.

Bernstein acentua que, no caso do *trivium*, mais do que da palavra, se tratava da compreensão dos princípios a ela subjacentes. Do mesmo modo, no *quadrivium*, mais do que propriamente para o mundo, o foco se dirigia para os princípios necessários à sua compreensão. Por isso, estudava-se o *trivium* e depois o *quadrivium*.

Nessa sequência pedagógica (a palavra precedendo o mundo), a interioridade e o compromisso propiciavam a ação prática no mundo, o que corresponderia às origens das profissões. Pode-se considerar que o comprometimento profissional, bem como o senso de dedicação a ele associado, derivaram, ao menos em parte, da separação da palavra e do mundo (YOUNG, 2008). A ideia de profissão envolve, assim, um determinado distanciamento entre o nosso eu interior e o mundo. Para conhecê-lo, faz-se necessário primeiro nos conhecermos, não nos confundirmos com o mundo.

Mas é da articulação entre interioridade e exterioridade que depende a construção de nossa identidade como seres sociais e membros da sociedade e, mais especificamente, como membros autônomos e competentes de um dado grupo profissional. Interioridade e exterioridade precisam, então, agregar-se (YOUNG, 2008).

No momento, essa articulação tem-se esvaziado e, em muitas situações, os princípios do mercado e da economia passaram a constituir o critério orientador da seleção dos discursos, de suas vinculações, de suas formas e, mesmo, de sua investigação. Algumas das consequências têm sido: a crescente insistência, na escola, em destrezas básicas mensuráveis e, na educação superior e na pesquisa, uma pretensa descentralização e novos mecanismos de controle estatal. Ou seja, nesse contexto, reforçam-se a cultura da performatividade e o divórcio entre o conhecimento e a interioridade.

Alienando-se o conhecimento da interioridade, do compromisso, do esforço pessoal, da estrutura profunda do eu, faz-se possível trocar as pessoas de posições, substituir umas por outras, bem como eliminá-las do mercado. Entretanto, concebendo-se o conhecimento como a expressão de uma relação interior, pode-se garantir sua legitimidade, sua integridade, sua dignidade, bem como o *status* de quem conhece (MOREIRA, 2009b). É essa última perspectiva que precisa fundamentar o esforço por revigorar o profissionalismo docente, se desejarmos contrapô-lo ao paradigma da performatividade.

Fortalecer o profissionalismo implica, ainda, uma ampla discussão dos conhecimentos especializados a serem incluídos na formação docente. Todavia, ao ressaltar a especificidade e a valorização do saber profissional do professor não estou me alinhando com os que acirradamente defendem a proeminência da prática nesse saber (embora não a veja esvaziada de um significado particular, de um conteúdo próprio).

Não me associo, assim, aos que costumam acusar o currículo da formação docente de excessivamente teórico e descontextualizado. Concordo com o ponto de vista de que não cabe desmobilizar a teoria, nem distanciá-la da ação política e da ação prática (DIAS; LOPES, 2009). Defendo, então, o investimento na formação teórica, considerando-a de grande importância para a formação e para a valorização do profissionalismo docente.

Para Whitty (2008), o profissionalismo deve corresponder a uma postura marcada pela colaboração e pelo compromisso com a democracia. O foco na colaboração justifica-se na medida em que os docentes não podem hoje constituir um grupo profissional à parte. Ao contrário, em sua prática, precisam colaborar ativamente com os demais profissionais da educação e com outros sujeitos interessados na escolarização, bem como com profissionais de diferentes áreas de especialização, capazes de contribuir para a educação de crianças e adolescentes. O diálogo entre diferentes profissionais precisa ocorrer e pode, a meu ver, facilitar o necessário diálogo nas escolas e entre as escolas.

O modelo colaborativo de profissionalismo pode ser associado a uma concepção que, amparado em Bondioli (2004) e Freitas (2007), venho desenvolvendo – a qualidade negociada via currículo (MOREIRA, 2010).

Para Bondioli (2004), a qualidade negociada pauta-se no diálogo e nas contribuições de diversos grupos de trabalho. Caracteriza-se por uma natureza: (a) transacional; (b) participativa e polifônica; (c) autorreflexiva; (d) contextual; (e) processual; (f) transformadora; e (g) formadora.

Essa visão de qualidade se expressa, reitera-se, na interação e no diálogo que necessariamente se desdobram na escola, centra-se na criatividade e na capacidade do docente e da escola para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo curricular. Qualidade deriva, assim, de transação, de colaboração, de reflexão, de análise crítica de documentos oficiais, de um debate permanente entre os diversos atores e grupos sociais interessados no processo em pauta.

A qualidade, nessa perspectiva, pode ainda incluir uma desejável parceria entre escola e governo local (FREITAS, 2007). Trata-se, em resumo, de aproveitar os subsídios, o apoio e os

recursos oriundos do governo municipal, associando-os aos esforços da escola na elaboração e na materialização de seu projeto político-pedagógico. Em vez de determinações verticais, vindas de Brasília ou de qualquer capital de um estado, defendo a parceria entre a escola e o governo local, para que ela possa cumprir a sua função “de ensinar a todos e *a cada um*”. (FREITAS, 2007, p. 980. Grifos no original). Nessa parceria, propostas oficiais são examinadas, interpretadas e revistas. Desejo argumentar que essa visão de qualidade – qualidade negociada via currículo – harmoniza-se com a perspectiva de um profissionalismo centrado na colaboração, tal como defendido por Whitty (2008).

O sociólogo inglês enfatiza ainda a pertinência de um modelo democrático de profissionalismo, caracterizado pela sensibilidade para a diferença e pelo estímulo a um diálogo e a um processo colaborativo que não envolva apenas um grupo fechado de profissionais, o que pode ocorrer quando se valoriza apenas a colaboração. O modelo democrático propõe a inclusão de outras vozes, geralmente excluídas do processo de pensar e organizar a escola e o currículo, tais como: pais, estudantes, membros da comunidade, representantes de organizações não governamentais, sindicalistas, etc. Em resumo, o modelo enfatiza a participação, nas decisões administrativas e pedagógicas, de todos os que estejam empenhados em construir uma escola mais democrática e, por conseguinte, estejam almejando uma sociedade mais democrática.

Um profissionalismo marcado por colaboração e democracia não se desenvolve sem o resgate da autonomia do professor e da escola. Não se desenvolve sem que se estimule, no professor, a interioridade necessária ao exercício da profissão. Não se desenvolve sem o questionamento da cultura da performatividade.

CONSIDERAÇÕES

Conhecimentos especializados e a participação em um esforço coletivo de construção de uma escola democrática e de qualidade constituem elementos para se fortalecer o profissionalismo docente. Acresçam-se a autonomia e a valorização do professor.

Importa recuperar a imagem positiva que outrora caracterizou o professor brasileiro, seja o da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio ou do ensino superior. Atuando em qualquer nível ou etapa de nosso sistema educacional, trata-se de profissional que precisa receber de toda a sociedade, seja das autoridades educacionais, dos estudantes, das famílias, assim como dos demais membros da sociedade, consideração, confiança e apoio.

Esse reconhecimento precisa materializar-se em salários condignos, recursos e condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, carreira docente estimulante,

tempo para o planejamento e o desenvolvimento das atividades, assim como tratamento respeitoso por parte dos diversos meios de comunicação. Há, assim, que se consolidar a visão do professor como um intelectual capaz de refletir, decidir e bem agir. Não faz sentido, já se acentuou há muito, concebê-lo como um técnico que bem executa o que outros conceberam. Em outras palavras, há que se procurar desafiar a imagem negativa do professor, socialmente construída e difundida nos últimos anos.

Em recente livro sobre a excelência do sistema educacional finlandês (SAHLBERG, 2011), argumenta que a crise na educação, em muitos países (inclusive no chamado Primeiro Mundo), não se resolve por meio do aumento do controle nas escolas; da demissão de professores considerados incompetentes; da avaliação rigorosa e classificatória de escolas, docentes e discentes; do esvaziamento de sindicatos; do estímulo à competitividade entre os diferentes atores do sistema. Acrescento: tampouco constituem soluções viáveis a definição de expectativas ou metas de aprendizagem, a implantação da cultura da performatividade, a imposição de políticas e propostas oficiais.

Mas, que mudanças ocorreram na Finlândia? Segundo o autor, procurou-se desenvolver, em seu sistema educacional, confiança no professor, profissionalismo docente e responsabilidade compartilhada. Não constituíram preocupações: a inspeção das escolas, os testes padronizados, os rendimentos a serem obtidos, a corrida para o sucesso.

O autor admite que a experiência finlandesa não pode ser “transferida” para outros países (ponto de vista com o qual concordo plenamente). No entanto, argumenta que sempre se faz possível, em qualquer país, acreditar na capacidade do professor, adotar um clima livre de ameaças nas salas de aula e promover um ambiente de confiança nas escolas. Bons salários e excelentes condições de trabalho fazem parte do cenário educacional finlandês. Entretanto, afirma ainda o autor, o que de fato faz a diferença é que se oferecem ao professor condições para bem aplicar seu conhecimento profissional e fazer uso de sua capacidade de julgamento, ampla e livremente, nas escolas. (Registrem-se a importância e a valorização do conhecimento especializado).

O professor controla o currículo, a avaliação do aluno, o planejamento da escola e o envolvimento com a comunidade. Além disso, há uma cooperação significativa entre os docentes, os pesquisadores e os formuladores de políticas educacionais. Ou seja, no caso finlandês, ao invés da cultura da performatividade, o que se tem favorecido é o fortalecimento do profissionalismo docente, em cujo âmbito se integram os conhecimentos especializados, o diálogo e a colaboração, a revalorização do docente e de sua prática. Reitero, então, o ponto de vista de que à cultura da performatividade pode-se contrapor, com sucesso, o revigoramento do profissionalismo docente. Os bons resultados obtidos pelos alunos finlandeses corroboram essa afirmativa.

Será viável a adoção de tal perspectiva entre nós? Superando a descrença e, com alguma dose de esperança, levanto a hipótese de que uma “outra cultura” pode vir a se insinuar, lentamente, no âmbito do trabalho e da formação docente no país. Denomino-a de cultura da autonomia e da confiança. Para que ela se instale, muitas são as iniciativas a serem tomadas, algumas delas sugeridas, mais ou menos explicitamente, ao longo do texto. Defendo-as, com base nos autores e pontos de vista em que me apoiei para desenvolver minha argumentação. Defendo-as, para que outras (e imprevisíveis) relações entre políticas e práticas curriculares venham a ser possíveis.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 18 mar. 2012.
- BALL, S. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- _____. Performativity, privatisation, professionals and the state. In: CUNNINGHAM, B. (Ed.). *Exploring professionalism*. London: Institute of Education, University of London, 2008.
- _____. The Editor Interviews. Interview with Professor Stephen Ball, Editor of Journal of Education Policy. *Education Arena. Expert Interviews*. London and New York: Routledge, 2011. Disponível em: <<http://www.educationarena.com/expertinterviews/interviewcategory2/tedp.asp>>. Acesso em: 21 fev. 2012.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECK, J.; YOUNG, M.F.D. The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, v. 26, n. 2, p. 183-197, 2005.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico y identidad*. Madrid, La Coruña: Morata, Paidéia, 1998.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 3, p. 79-99, 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 16 mar. 2012.
- DURKHEIM, E. *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- GIROUX, H. A. *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1988.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.
- MOREIRA, A. F. B. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, p. 23-42, 2009a.
- _____. Formação de professores: da regulação à autonomia. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009b.
- _____. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- OLIVEIRA, D. A. *Expectativas de aprendizagem*. Belo Horizonte, 2001. Mimeo.
- PINTO, J. M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.
- RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.
- SAHLBERG, P. *Finish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* Nova York: Teachers College Press, 2011.
- SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1.145-1.158, 2004.

VEIGA-NETO, A. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Orgs). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, 2007.

WHITTY, G. Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In: CUNNINGHAM, B. (Ed.). *Exploring professionalism*. London: Institute of Education, University of London, 2008.

YOUNG, M. F. D. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in education*. London and New York: Routledge, 2008.

LEIS E PARECERES

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1998. Anexo.

_____. Lei 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. In: VASCONCELOS, J. (Org.) *Legislação Fundamental*. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, Sec. I, n. 248, p. 27.833.

BRASIL. CNE. Resolução 03, de 26 jun. 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília: CNE de 05 ago. 1998, Seção I, p. 21.

_____. Resolução 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília: CNE/CEB, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

_____. Resolução 07/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*. Brasília: CNE, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer CNE/CEB 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília: CNE/CEB, de 24 jan. 2012, seção 1, p. 10.

_____. Parecer CNE/CEB 15/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília: CNE/CEB, 26 jun. 1998.

BRASIL. MEC/SEB. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Subsídios*. Brasília, 2011.

_____. *A política curricular da educação básica: as novas diretrizes curriculares e as expectativas de aprendizagem*. Texto desencadeador de debate nacional. Brasília, 2012. (Mimeo.)

Recebido em março de 2012

Aprovado em abril de 2012

ABSTRACT

This text focuses on the relationship between curriculum policies and practices. It focuses primarily on post-compulsory education. It examines the National Curricular Directives formulated in 1998 and in 2011. It is argued that the stress by the Ministry of Education on 'learning expectations' can lead to a culture of performativity in schools. An emphasis on teacher professionalism is proposed as an alternative. The paper argues that the strengthening of professionalism can support improvements in teaching based on teachers' specialized knowledge and stimulate a cooperative approach to education among teachers and others, such as parents, involved in schooling. To support this process it is indispensable that a real trust in teachers is developed. A potential outcome of this trust is an autonomous, critical and creative relationship between teachers and curriculum policies.

Keywords: Curriculum policies; curriculum practice; performativity; teacher professionalism; learning expectations.