
POLÍTICAS CURRICULARES DO ESTADO BRASILEIRO, TRABALHO DOCENTE E FUNÇÃO DOS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS

Branca Jurema Ponce^(*)
Sanny S. da Rosa^(**)

INTRODUÇÃO

Este texto sintetiza reflexões suscitadas por pesquisas vinculadas ao projeto *Políticas curriculares para a educação básica propostas pelo Estado e sua ressonância na prática pedagógica*, desenvolvidas entre os anos de 2010 a 2012. O ponto comum aos estudos foi a preocupação com o *lugar* dos sujeitos na implementação dos programas curriculares oficiais, não apenas por entendemos que o professor é figura-chave do processo educativo, mas sobretudo porque as crescentes restrições à sua autonomia pedagógica evidenciam uma descrença na capacidade intelectual dos professores.

As pesquisas sinalizam que os sistemas de ensino têm empreendido iniciativas por meio de duas modalidades básicas: a primeira, por meio de material apostilado/padronizado produzido pelos próprios sistemas públicos de educação; a segunda, pela compra, por parte dos sistemas públicos, de pacotes curriculares de organizações privadas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012; CÁRIA, 2012). Sem deixarmos de reconhecer as insuficiências e fragilidades da formação inicial de professores no Brasil, é extremamente preocupante a inequívoca intenção de institucionalizarem-se práticas curriculares “à prova de professor”. (APPLE, 1989).

Essa tendência à privatização da educação pública no Brasil, já identificada em outros estudos (PERONI, 2003; ARELARO, 2008; ADRIÃO et al., 2010), revela a faceta mais evidente das três “tecnologias” descritas por Stephen Ball (2008) empregadas nas reformas educacionais da “economia do conhecimento” (*knowledge economy*): a “forma de mercado” (*market form*), manifesta nos *rankings* escolares resultantes das avaliações de larga escala; o *gerencialismo*, realizado pela ação controladora dos “gestores” sobre o trabalho docente; e a *performatividade* dos professores em busca de melhor desempenho frente às “metas” e “resultados” esperados.

(*) Doutora em Educação (Currículo) e atual Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo (PUC-SP)

(**) Doutora em Educação (Currículo) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação: Currículo (PPGEC-PUCSP).

Antes que essa dinâmica se estabelecesse como cultura educacional no Brasil, a mesma fórmula já vinha transformando a organização das escolas e o trabalho docente nos países “exportadores” dessas tecnologias, particularmente os Estados Unidos e Inglaterra. Mas, apesar de dispormos de farta literatura nacional e internacional sobre o tema, continuamos em busca de uma compreensão mais consistente sobre essas mudanças. Com efeito, tal insuficiência teórica tanto dificulta a compreensão dessa realidade como inibe a formulação de projetos contra-hegemônicos aos das atuais políticas.

Dessas constatações decorre a necessidade de aprofundarmos reflexões já esboçadas em trabalhos anteriores (CHIZZOTTI; PONCE, 2012; ROSA, 2010; 2012), agrupadas neste trabalho em torno de dois focos de análise complementares. O primeiro, sobre o sentido político das reformas curriculares empreendidas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas; o outro, sobre a *função* dos diferentes agentes nos processos de formulação, gestão e execução dos programas curriculares que chegam às escolas. A relevância do tema reside no fato de que a articulação entre essas duas esferas da superestrutura social vem, aos poucos, redefinindo um outro sentido para a escola e para a educação na contemporaneidade. Justifica-se, assim, o esforço de reunir elementos teóricos e empíricos para uma compreensão mais precisa sobre o quadro esboçado até aqui.

O PAPEL DOS SUJEITOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES: NA TRILHA DE ANCORAGENS TEÓRICAS

Frente aos fenômenos “líquidos” que, na expressão de Zygmunt Bauman (1999), caracterizam a contemporaneidade, nenhum ponto de referência parece fixo o suficiente para ancorar uma interpretação do mundo um pouco mais permanente. A realidade atual se apresenta como um terreno pouco favorável a formulações teóricas seguras. No entanto, sem elas, naufragamos ou, no mínimo, ficamos à deriva. É preciso, pois, lançar mão de alguns referenciais que nos sirvam de guia para avançarmos nessa trajetória de análise.

Ao elegermos a *função* dos educadores como cerne da problemática deste trabalho, optamos por tomar a noção *gramsciana* de “*intelectual orgânico*” para nortear nossas reflexões sobre o lugar e o papel desempenhado pelos diferentes sujeitos nos processos de formulação, gestão e execução das propostas curriculares oficiais. Embora não inédita (SEMERARO, 2006), a opção é ousada e desafiadora uma vez que impõe a atualização de algumas categorias teóricas clássicas frente às forças em disputa no cenário atual.

Começaremos por destacar a contribuição original de Gramsci no que diz respeito à função social e política dos intelectuais. Para ele, estes não constituem um grupo social autônomo, mas se

articulam com o projeto econômico e político da classe social a que pertencem. Com a noção de “organicidade”, o pensador e militante político italiano rompeu com a visão comum de “independência” e “neutralidade” atribuída a atividade intelectual tradicionalmente associada à filosofia, às ciências e às artes.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1968, p.3).

A noção de organicidade amplia e diversifica este conceito. Para Gramsci, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (1968, p.7). Nesta passagem dos seus *Quaderni del Carcere*, o autor nos ensina que a vulgar separação entre trabalho físico e intelectual utilizada como critério para distinguir os intelectuais dos não-intelectuais é um erro metodológico que precisa ser superado:

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no *conjunto do sistema de relações* no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, *no conjunto geral das relações sociais*. (Ibid. p. 7, *grifos nossos*).

Esta perspectiva de análise opera uma mudança teórica e metodológica importante a respeito das relações entre as estruturas socioeconômicas e a superestrutura política ideológica. A articulação orgânica entre elas dá origem a outro conceito central do pensamento político do autor: o de bloco histórico. Esta interpretação dinâmica deve ser, de acordo com Pizzorno (apud PORTELLI, 1977, p. 16) “o ponto de partida de uma análise [...] da maneira como um sistema de valores culturais [o que Gramsci chama de ideologia] impregna, penetra, socializa e integra um sistema social.” O entendimento do conceito deixa claro a centralidade do papel e a função dos intelectuais:

Um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais: realiza-se aí um bloco histórico. O estudo deste conceito não pode, pois, ser isolado do de *hegemonia* do bloco intelectual. Só esta concepção do bloco histórico permite captar, em sua realidade social, a unidade orgânica de estrutura e superestrutura (PORTELLI, 1977, p.16, *grifo nosso*).

É preciso enfatizar que essa função orgânica, no entender de Gramsci, não se restringe aos “grandes intelectuais”, mas se distribui, hierarquicamente, entre diferentes categorias de acordo com o lugar que ocupam na superestrutura e “segundo o valor qualitativo de sua função, do grande intelectual ao intelectual subalterno: na cúpula, os criadores da nova concepção de mundo [...]; no escalão inferior, aqueles que estão encarregados de administrar ou divulgar essa ideologia” (Ibid., p.97). Em seu conjunto, porém, cumprem a função primordial do conjunto das superestruturas das quais são “funcionários”: “assegurar a hegemonia ideológica e cultural da classe fundamental sobre o conjunto da sociedade.” (GRAMSCI, 1968, p.10).

Esta breve retomada do pensamento gramsciano oferece pistas valiosas para retornarmos à questão central deste trabalho. Quem seriam os intelectuais orgânicos das reformas educacionais do mundo globalizado? Que grupos eles representam dos quais são “funcionários”? Que funções ideológicas desempenham os intelectuais que ocupam as diferentes posições hierárquicas que sustentam as atuais políticas públicas de educação? Qual o lugar e o papel desempenhado pelos professores no “chão de fábrica” das escolas das recentes políticas educacionais no Brasil? Finalmente, e admitindo - como apostava Gramsci - que o conceito de intelectual orgânico tenha preservado seu potencial transformador, quais seriam os espaços sociais e políticos possíveis de práticas contra-hegemônicas?

Certamente, não temos a pretensão de responder exaustivamente tais questões no curto espaço deste trabalho, mas entendemos que este é um passo importante na direção de enfrentarmos a complexidade da problemática ora lançada. Para tanto, vamos nos deter, inicialmente, no primeiro foco de análise anunciado na introdução, procurando delinear algumas características das reformas curriculares empreendidas pelo Estado brasileiro nas duas últimas décadas localizando-as no contexto das políticas globais de educação.

POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: O PAPEL DO ESTADO E AS RELAÇÕES COM A SOCIEDADE CIVIL

Um ponto aparentemente consensual entre estudiosos das políticas educacionais brasileiras é que elas assumiram, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, contornos neoliberais. Os traços mais comuns e característicos das reformas são a organização dos currículos por competências e habilidades; o estímulo à competitividade entre escolas e sistemas de ensino (de estados e municípios); e a responsabilização (*accountability*) de professores e gestores pelo desempenho escolar dos alunos. Conceituam-se, também, como neoliberais as reformas emanadas das diretrizes de organismos multilaterais como o

Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A utilização do adjetivo neoliberal, geralmente empregado em tom de denúncia, raramente vem acompanhada de uma análise mais precisa sobre o seu significado. Marilena Chauí (2006) refere-se ao neoliberalismo como as medidas inspiradas no pensamento econômico de Friedrich Hayek (1899-1992) e de Milton Friedman (1912-2006), cujas receitas contrapunham-se ao modelo *keynesiano* do Estado de Bem-Estar Social proposto para enfrentar os graves problemas sociais decorrentes segunda guerra mundial. Outros analistas, porém, como Peck e Tickell (2002) identificam esse período como a primeira fase (*proto-neoliberalism*) do neoliberalismo. As ideias filosóficas de Hayek e Friedman se convertem em políticas concretas na era Thatcher-Reagan (anos 1970/80), por meio da destruição e descrédito das instituições coletivas de amparo social. A segunda fase é denominada por eles de *neoliberalismo reverso* e refere-se ao período de contestação (anos 1990) dos perversos efeitos sociais das políticas adotadas na Inglaterra e Estados Unidos. Contudo, esse processo culmina não com a destruição do projeto neoliberal, mas, ao contrário, segundo eles próprios, com a sua implantação propriamente dita. A terceira fase (*roll-out neoliberalism*) é representada pela Terceira Via adotada por Tony Blair, na Inglaterra, e por Bill Clinton, nos Estados Unidos, com medidas mais intervencionistas do Estado. Assim, concluem que “uma das mais impressionantes características da história recente do neoliberalismo é sua incrível capacidade de transformação” (PECK; TICKELL, 2002, p. 400), o que explica, em grande medida, a durabilidade política desse projeto.

A maleabilidade do projeto neoliberal, engendrada pelas contradições de seu próprio modelo, evidencia sua força ideológica, no sentido *gramsciano* do termo. A partir desse marco teórico, é possível afirmar Hayek, Friedman e Anthony Giddens como grandes “intelectuais orgânicos”, nas esferas política e econômica, das narrativas neoliberais. É, pois, devido à sua força que o neoliberalismo, em suas diferentes versões, situa-se no debate sobre o sistema de valores do “bloco histórico” hegemônico da sociedade globalizada, uma vez que “se transformou na racionalização ideológica dominante da globalização e da contemporânea reforma do estado” (PECK; TICKELL, 2002, p. 380, *tradução nossa*).

O modo de colaboração entre o Estado e a sociedade civil, típico da terceira fase do neoliberalismo revela a atualidade da teoria do “Estado integral” de Gramsci, para quem a reunificação das noções de “sociedade política” e de “sociedade civil” são constitutivas do Estado “no seu sentido orgânico e mais largo” (MACCHIOCCI, 1976, p.151). Sustentar a atualidade do pensamento de Gramsci, porém, implica revisitá-lo no contexto das atuais inter-relações entre os

estados-nacionais e as múltiplas redes políticas do mundo globalizado. As formas de relacionamento do Estado com a sociedade civil no capitalismo contemporâneo são ainda mais complexas e interdependentes no cumprimento de suas funções hegemônicas. Nas proposições originais de Gramsci a “sociedade política” detinha a direção e o poder coercitivo sobre a “sociedade civil”, no mundo globalizado, a sociedade civil ascende à condição de “parceira” em funções antes exclusivas do poder público. Organizados sob a denominação de “terceiro setor”, alguns grupos tomam para si a formulação de políticas de Estado, reproduzindo “consensos” sociais e aliviando, até certo ponto, o poder coercitivo das instituições estatais.

Um desses “consensos”, que afeta diretamente as políticas educacionais, se deu em torno da teoria do capital humano, desenvolvida por economistas da Escola de Chicago, segundo a qual a educação é fator chave do desenvolvimento econômico. Poderíamos afirmar que esses são os grandes “intelectuais orgânicos” do atual “bloco histórico”, cujo projeto penetrou até a medula o sistema de valores do mundo globalizado, como uma espécie de “nova religião”. Nas palavras de Peck e Tickel,

Para os seus “convertidos” do Sul globalizado, o neoliberalismo assumiu status equivalente ao da Igreja Católica latina na Europa medieval, ao impor externamente regimes de regras inflexíveis, exaradas por instituições globais e policiadas por *funcionários* locais (PECK; TICELL, 2002, p. 380, *tradução nossa*).

A maneira como os autores interpretam o *modus operandi* das políticas globais alinha-se com as funções desempenhadas pelos “comissários” do grupo dominante, segundo a categorização de Gramsci (1968, p. 11). Os “grandes intelectuais” das concepções de mundo hegemônicas na atualidade são representantes da tradição liberal anglo-saxônica. Seus “operadores”, no campo da educação (executivos de organismos transnacionais, empresários, consultores, representantes da academia e da mídia, entre outros), encontram-se em espaços/tempos difíceis de localizar, devido à fluidez e efemeridade típicas da contemporaneidade. Em escalão inferior, encontram-se aqueles a quem são delegadas as funções de execução e controle das políticas educacionais: professores e gestores, cujo papel será examinado mais adiante. Antes, porém, vamos examinar brevemente o papel do Estado brasileiro na condução das grandes reformas educacionais das últimas décadas.

Costuma-se tomar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, como marco das reformas educacionais decorrentes da promulgação da LDB de 1996. Contudo, como registrou Gadotti (2000, p.27), essa movimentação começou em 1985, na 23ª reunião da Unesco quando, “diante do quadro alarmante de crescimento do analfabetismo no mundo” teve início “um processo de mobilização da opinião pública para o problema”. Naquele

mesmo ano, o então ministro da Educação do governo de José Sarney, Marco Maciel, apresentou, pela primeira vez, a proposta “Educação Para Todos – Caminho para a Mudança”, em documento no qual o MEC fazia menção ao “inalienável compromisso da nação brasileira” de enfrentar o desafio da “universalização do acesso à escola, vencer o analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade” (BRASIL, 1985, p.2-3). O Estado brasileiro já se mobilizava para atender metas fixadas em esferas supranacionais.

Desde então foram se delineando políticas cujos contornos ficariam mais nítidos e operacionais ao longo dos anos 1990 e 2000. Em 1986, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-89 (BRASIL, 1986) previa, no item “Programa Educação Para Todos”, além do aumento do número de matrículas, a redefinição curricular “*garantindo um mínimo comum de conteúdo a todas as crianças do país, observadas as peculiaridades regionais*”. No item Programa de Descentralização e Participação, o mesmo documento refere-se a estratégias de “descentralização de encargos públicos”, sem prejuízo da “fixação de normas nacionais” e participação de todos os cidadãos na “formulação e implementação das políticas educacionais”. É possível reconhecer nas intenções proclamadas no documento os primeiros sinais de alinhamento com os discursos globais das políticas de educação. Na sua apresentação, o texto legal não deixa margem a equívocos de interpretação:

Este governo parte da tese de que cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento. O Estado retorna, portanto, às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada (BRASIL, 1986).

Tais evidências revelam que a matriz político-ideológica que garantiria a inserção brasileira na economia mundial já estava definida desde meados dos anos 1980. As variações de estilo dos governos subsequentes importariam menos, desde que respeitadas as regras básicas de participação do país no mundo globalizado. Daí a urgência em acelerar a implementação de algumas reformas antes mesmo de serem definidos seus marcos legais, como a criação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), colocado em operação em 1990. Pavimentava-se o caminho para a institucionalização das avaliações de larga escala, já praticadas em outros países havia algum tempo.

Outro exemplo da ação do poder Executivo para acelerar as reformas se deu no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se, desta vez, de colocar em curso a proposta de um currículo mínimo nacional (a exemplo do que fizera Thatcher, na Inglaterra, em 1988), já

previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Tal urgência explica por que esse processo ocorreu segundo um “movimento invertido” (BONAMINO; MARTINEZ, 2002), levando o CNE (Conselho Nacional de Educação) a extrair diretrizes gerais de uma “complexa proposta curricular” – os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) - detalhadamente formulada em termos de conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação para todas as áreas de ensino. Vale lembrar que os PCN vieram à público no final de 1995, bem antes, portanto, da aprovação da LDB, em 1996. De acordo com as autoras – integrantes do CNE à época – esse fato motivou um foco de resistência política ao Ministério da Educação que preteriu a competência e autonomia dos atores atuantes nesse âmbito “em favor de outros interlocutores e referenciais externos em sua elaboração curricular” (Ibid., p. 383).

Com a institucionalização do Saeb e a divulgação dos PCN fechava-se um ciclo importante para garantir a efetivação das políticas que viriam a seguir. Mas há que se assinalar, por outro lado, como traço constitutivo de nossa história recente, a conquista de espaços institucionais e políticos de resistência e participação de forças progressistas da sociedade civil brasileira, em um clima político muito diferente daquele vivido em países como Inglaterra e Estados Unidos. Isto porque entre nós, brasileiros, esse processo coincidiu, na década de 1980, com a abertura política e a redemocratização das instituições após duas décadas de regime militar. A expectativa e as pressões da sociedade civil organizada por participação nas decisões políticas do país marcaram o caráter singular com que este movimento ocorreu no Brasil¹. O poder de influência dessas forças tem oscilado em função das diferentes políticas de governos de diferentes gestões.

Dois exemplos ilustram o que se afirma. Para levar a termo o projeto educacional desenhado nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso, o ministro Paulo Renato de Souza deu preferência ao apoio técnico de “especialistas” (nacionais e internacionais) de organizações não-governamentais e representantes do setor empresarial. Uma breve consulta ao documento síntese (BRASIL, 2000) do *I Seminário Nacional sobre Educação Para Todos* apresentado pelo então ministro da educação de FHC Paulo Renato de Souza, nos oferece o perfil dos colaboradores da “sociedade civil” aos programas de governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Dele constam, a título de exemplo, nomes como os de Maria Alice Setúbal, diretora-presidente do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), o de Viviane Senna do Instituto Ayrton Senna, e do sociólogo argentino Jorge Welthein, então dirigente da

¹ Merece relevo o papel de intelectuais ligados a entidades científicas como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), da Unicamp e a ANDE (Associação Nacional de Educação) que, em conjunto, organizaram, nos anos 1980, diversas edições da CBE (Conferência Brasileira de Educação).

Unesco no Brasil e vice-presidente da Sangari Brasil. Todos representantes do que Ball (2012) descreve como “*policy networks*” ou de “*edu-business*”. Em contraste, o documento final da CONAE-2010 (Conferência Nacional da Educação) evidencia o entendimento do então ministro Fernando Haddad, do governo Lula (PT – Partido dos Trabalhadores), sobre a importância de que a sociedade civil, representada por entidades universitárias, estudantis, de dirigentes e profissionais da educação básica e de movimentos sociais, participasse da elaboração do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

Diferentes autores (LOPES, 2004; OLIVEIRA, 2009; BONAMINO; SOUSA, 2012; BARRETO, 2012) têm procurado identificar, sob diferentes perspectivas de análise, rupturas e continuidades nas políticas implementadas pelos governos brasileiros nas duas últimas décadas. As continuidades se consubstanciam em torno do binômio “currículo” e “avaliação”, uma vez que da articulação entre eles dependem o aprofundamento e a sofisticação da regulação do Estado em torno de diretrizes inegociáveis das políticas mundiais de educação, orientadas mais pela lógica econômica do que por questões intrínsecas ao ensino e à aprendizagem. A competitividade entre sistemas de ensino, potencializada pelas disputas partidárias tem levado estados e municípios a criarem sistemas próprios de avaliação, o que lhes assegura maior controle e vigilância sobre o currículo e o trabalho docente, assim como mais autonomia na definição de políticas públicas próprias. Estado federativo, o Brasil não tem um sistema único de educação.

A considerarmos o que afirmam Sousa e Oliveira (2010, p. 813), isto é, que “o uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente” e que estes “reconhecem que as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação”, é legítimo pensar que as avaliações tendem a constituir-se mais como elemento performático do que como ferramenta para a superação dos grandes problemas que persistem na educação brasileira. Posição semelhante foi destacada pela professora Elba Siqueira de Sá Barreto em trabalho recente sobre as políticas de currículo no Brasil:

A mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à *reificação* do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer às crianças e adolescentes e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais, bem como estreitando o escopo do currículo (BARRETO, 2012, p.748, *grifo nosso*).

Tal reificação, acrescentamos, é, em última instância, resultado do redesenho das políticas curriculares que têm como pano de fundo a redefinição do papel do Estado anteriormente analisada.

Colocada nesta dimensão, faz sentido pensar que, ao produzirem informações, as avaliações cumprem, por meio da mídia, relevante papel ideológico para a consolidação do atual projeto hegemônico: ao apontarem sistematicamente o fraco desempenho dos estudantes, estimulam o descrédito nos serviços públicos e na sua capacidade de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade.

É inquestionável que, tanto na forma como no conteúdo, as reformas educacionais brasileiras sinalizam, desde meados dos anos 1980, o alinhamento do país com o receituário neoliberal na sua terceira fase, conforme Peck e Tickell (2002). Porém, como procuramos demonstrar, todo este processo tem se dado no terreno complexo das forças sociais em disputa no Brasil, o que implica admitir que as ações e medidas efetivamente implementadas não correspondem às concepções que as orientam em “estado puro”. Temos insistido (CHIZZOTTI; PONCE, 2012; ROSA, 2012) que, diferentemente dos países de tradição liberal, as instituições educacionais brasileiras constituíram-se, originalmente, sobre uma base republicana de tradição francesa, na qual o Estado tende a manter centralidade na oferta e condução das políticas deste bem público. Da tensão entre essas origens e o atual modelo (anglo-saxão) resulta o fato de que “temos hoje um modelo híbrido que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.30). Tensões e contradições que também se revelam no papel desempenhado pelos professores ao reinterpretarem as prescrições que orientam o trabalho docente nas escolas. É preciso, pois, entender o lugar e o papel desses sujeitos, no processo educativo atual. É o que nos propomos a fazer no próximo tópico, com base nos resultados de nossas pesquisas.

A FUNÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PROFESSORES-COORDENADORES COMO INTELLECTUAIS A PARTIR DOS LUGARES QUE OCUPAM NAS POLÍTICAS CURRICULARES

As pesquisas contempladas neste texto referem-se aos programas curriculares implementados nas redes públicas, estadual e municipal, de São Paulo, especificamente o *Programa São Paulo Faz Escola* da SEE/SP, que instituiu em 2007 um currículo único para todas as escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; e o *Programa Ler e Escrever* – implantado em 2006 na rede municipal de São Paulo e, a partir de 2007, também na rede estadual – com ênfase nos processos de alfabetização do Ciclo I do Ensino Fundamental. É possível afirmar que ambos participam de uma mesma “matriz” ideológica e empregam, claramente, as três ‘tecnologias’ descritas por Ball (2008). Identifica-se nas pesquisas aqui abordadas: a forma de mercado (competitividade entre escolas e docentes); o *gerencialismo*, dada a forte ênfase no papel dos gestores (especialmente dos professores-coordenadores) no monitoramento dos resultados; e a

performatividade dos professores, regulada por expectativas de aprendizagem e por orientações didáticas detalhadas para garantir o cumprimento das metas e prazos preestabelecidos. É o que se verá a seguir.

A reforma curricular promovida pelo *São Paulo Faz Escola* foi o cenário de pesquisa de Leite (2011) e Freitas (2011). O primeiro trabalho foi um estudo de caso que analisou o impacto das orientações curriculares nas práticas pedagógicas dos professores de uma escola com histórico institucional de intenso trabalho coletivo dos docentes. O estudo conclui que a reforma acabou por provocar “uma ruptura na história democrática da escola, que teve seu trabalho coletivo dificultado, sua autonomia docente ferida e seu projeto político-pedagógico escanteado” (PONCE; LEITE, 2012).

A pesquisa de Freitas (2011) procurou apreender, por meio da análise do discurso, a concepção de Professor Coordenador (PC) emergente nos documentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Um dos documentos analisados denominado “*Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*” (2008, *grifo nosso*), sustenta que os “Cadernos” (de gestores, professores e alunos) contêm ‘sugestões’ para o trabalho do professor. Em outro trecho da palestra da então Coordenadora Geral dessa política (Maria Inês Fini), endereçada aos professores-coordenadores, evidencia claramente o lugar do professor e dos gestores na sua execução:

[...] o nosso foco [...] é o desenvolvimento de competências e habilidades claramente indicadas em cada Caderno do Professor. Então, vejam. Suponhamos que o professor diga pra vocês que ele não quer usar o Caderno; ora, ele *não tem liberdade para fazer o que ele quer*, ele pode trabalhar com suas fontes, com seus recursos, o seu material, desde que ele garanta que os alunos desenvolverão aquelas competências e habilidades previstas no currículo [...] (Ibid., FREITAS, 2011, p.112).

No mesmo discurso, a função do professor-coordenador como os “olhos visíveis” do sistema foi captada com perspicácia por uma pesquisadora do *Ler e Escrever*:

[...] é claro que ele [o PC] não vai *fiscalizar as aulas*, embora seja *super recomendado que ele assista algumas*, e ele poderá *monitorar* o trabalho do professor para saber o que é que está acontecendo, o que está sendo ensinado, como se dão as relações sociais dentro da sala de aula [...]. É este monitoramento, esta é a *essência da função estratégica de mediação* (TAVARES, 2012, p. 172).

Esses programas apostam em uma organização do trabalho pedagógico pautada na *adesão*. Em estudo sobre o *Ler e Escrever* (ROSA, 2013), identificou-se que 40% das professoras

entrevistadas, representantes de 7 Coordenadorias de Ensino do município de São Paulo, preocupavam-se em demonstrar essa adesão ao discurso oficial. Alguns depoimentos são ilustrativos: “*existe um perfeito entrosamento entre professores e coordenação*”; “[...] *só existem aspectos positivos [no programa], tornando professores unidos para o sucesso das metas estabelecidas*”. O espírito competitivo da “proposta” também se manifesta em discursos de “responsabilização” dos pares em afirmações do tipo: “*nem todos os professores fazem a formação [...] falta comprometimento profissional [pois alguns] não levam a sério e continuam atuando como se nada estivesse acontecendo*”. Posicionamentos mais céticos – e no entanto, claramente conservadores – aparecem quando está em jogo a própria responsabilização: 67% das professoras entrevistadas consideraram as metas “irrealistas” argumentando que alunos de “inclusão” dificultam a obtenção de resultados satisfatórios: “*temos muita inclusão, muitos bolivianos, muitos desafios sociais para enfrentar*”.

Tais posturas são reforçadas, em grande parte, devido a uma contradição básica do *Ler e Escrever*, analisada em trabalho anterior (ROSA, 2010): a incompatibilidade entre o referencial teórico utilizado nas orientações didáticas do programa e seus objetivos políticos. A teoria que o sustenta (a psicogênese da língua escrita) não conversa com a urgência (política) do sistema de acelerar a alfabetização das crianças. A consequência desse conflito, vivido pelos docentes, é que, em diversos casos, o professor recorre a práticas pedagógicas tradicionais - “*mas sem que o coordenador saiba*” - para atingir metas. Em um clima institucional de vigilância, o exercício de autonomia do professor é vivido como transgressão. Constatações semelhantes foram obtidas em duas outras pesquisas sobre o mesmo programa (ZOCCAL, 2011; ZANITI, 2012), ao evidenciarem que as histórias de vida e de formação das professoras se relacionam à postura submissa frente às prescrições dessa proposta curricular.

Em síntese, as pesquisas indicam uma clara desvalorização da autonomia dos sujeitos no processo curricular, que pode estar gerando uma relação cada vez mais pragmática e imediatista deles entre si, com o conhecimento e com a própria finalidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que o binômio avaliações e políticas curriculares tem criado uma nova cultura institucional que redefine os papéis de professores e gestores, em nome de uma “qualidade” da educação que ignora o *trabalho* efetivamente realizado na escola. Reduzida aos *rankings*, que se multiplicam e geram uma disputa cega por melhores colocações no pódio das “melhores escolas”,

essa corrida se tornou a obsessão educacional do nosso tempo, com impacto devastador sobre o trabalho docente.

As pesquisas permitem identificar também diferentes papéis desempenhados pelos professores em função do grau de “organicidade” de suas atribuições. Do topo para a base, estão os “intelectuais criadores” das políticas curriculares prescritas pelo Estado que, no caso brasileiro, ocupam posições de destaque no interior das melhores universidades do país, ou em ONGs subsidiadas pelo setor privado. Da perspectiva deste primeiro grupo, gestores e professores são, respectivamente, articuladores e executores das políticas educacionais. A limitada autonomia dos professores (estejam eles atuando na docência ou na gestão) revela-se nos vãos e deslizos dos discursos oficiais, apresentados como “propostas”, cuja viabilização é delegada aos intelectuais “intermediários” encarregados de administrar e divulgar a ideologia hegemônica que as sustentam. Não por outra razão, diz Ball (2008, p. 48), o gestor é o “herói cultural” do novo paradigma do serviço público, responsável que é pela vigilância e controle de novas relações institucionais dentro da escola.

Quanto aos professores, há fortes indicações de que, incomodados ou não, assumem, no ‘chão da fábrica’ das escolas, a execução de projetos educativos de cuja elaboração não participam e, às vezes, pouco compreendem. É preciso levar em conta, contudo, que no cotidiano das escolas educadores transgridem, voluntária e/ou involuntariamente. A possibilidade voluntária de resistência, ainda que em dimensões menores, também foi identificada em estudos conduzidos por pesquisadores vinculados ao projeto discutido neste trabalho (PONCE; LEITE, 2012; ROSA, 2013). Essa ambivalência permite afirmar que há, no espaço das contradições do atual modelo, possibilidades (políticas) para projetos contra-hegemônicos. Como lembra Contreras, são os professores que “em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas” (2002, p.128).

Entre as conclusões da pesquisa, destaca-se o desmonte de ideias oriundas do senso comum, como a de supor que os educadores, se bem preparados tecnicamente, seriam bem sucedidos em suas tarefas e as políticas teriam bons resultados. Necessita-se de profissionais da educação que saibam fazer leituras profundas das políticas públicas e que coletivamente – como parte de sua formação continuada na escola – discutam as intencionalidades das políticas, de modo a participar efetivamente do processo educativo, o que poderia fazer com que os profissionais da educação se apropriassem efetivamente de seu processo de trabalho, que fragmentado como está, os desorienta.

A perda da autonomia dos professores vem sendo propiciada não apenas por propostas curriculares como as apontadas por este artigo, mas por uma história de sucateamento de sua formação e profissão, pela atribuição excessiva de múltiplas funções alheias às suas, assim como pelo revestimento de seu trabalho por uma sofisticação técnica e tecnológica que pretende lhe dar uma aparência de maior qualificação, que encobre – muito frequentemente - o que é essencial em sua atividade.

Se os professores são - em suas diferentes funções no sistema escolar - intelectuais orgânicos, cabe a questão: a que organicidade querem articular o seu trabalho? Se lhes resta alguma autonomia – e acreditamos que sim – a opção é possível. Recorrendo mais uma vez a Contreras:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione a sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p.157/158).

É preciso também avançar em pesquisas que explorem o modo como os professores lidam, interpretam e traduzem as demandas curriculares que lhes são endereçadas, pesquisas que desvendem valores, conhecimentos e práticas pré-existentes dos docentes. Esta talvez seja uma chave importante para, de um lado, interpretar o sentido (político) da ambivalência da prática educativa escolar que apreendemos nas pesquisas que compuseram o projeto objeto deste artigo; e, de outro, para identificar as possibilidades de que os professores se tornem intelectuais orgânicos de projetos contra-hegemônicos aos das atuais políticas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.119, jun. 2012.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201 p.
- ARELARO, Lisete R.G. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.
- BALL, Stephen J. *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press, University of Bristol, 2008. 242 p.
- _____. *Global Education Inc. New Policy Networks and the neo-liberal imaginary*. London, New York: Routledge, 2012. 163p.
- BARRETTO, Elba Siqueira De Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, Dez. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999. 145p.

-
- BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alcía. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun 2012.
- BRASIL. (Ministério da Educação). *Educação Para Todos*. Exposição de Motivos n. 125 de 31 de maio de 1985. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/200466/educacaoparatodos.pdf?sequence=5>> Acesso em: 12 abr. 2014.
- _____. (Senado Federal). Lei n. 7.486 de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 12/6/1986, p. 8473.
- _____. (Ministério da Educação). *Educação Para Todos – Avaliação da década*. Brasília: MEC/Inep, 2000. Disponível em: <http://www.prismaedu.com/campus_virtual/textos/1305_educ_para_todos.pdf> Acesso em: 28 set. 2014.
- CÁRIA, Neide Pena. *A parceria de empresas educacionais de iniciativa privada com as redes municipais de educação do sul de Minas Gerais*. São Paulo, 2012. 232 fls. Tese (Doutorado em Educação - Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11^a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. 368 p.
- CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os sistemas de Ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2014.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 296p.
- FREITAS, Silvana A. *O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)*. São Paulo, 2011. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Pulo, São Paulo, 2011.
- GADOTTI, Moacir. Da palavra à ação. In: BRASIL (Ministério da Educação). *Educação Para Todos – Avaliação da década*. Brasília: MEC/Inep, 2000. Disponível em: <http://www.prismaedu.com/campus_virtual/textos/1305_educ_para_todos.pdf> Acesso em: 28 set. 2014.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 244p.
- LEITE, Eliana A. *O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (2007-2010) em uma unidade escolar da rede*. São Paulo, 2011, 116fls. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai-ago, 2004.
- MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. A favor de Gramsci. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 301p.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, PE, v. 25, p. 197-210, 2009.
- PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado - no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. 207 p.
- PONCE, Branca J.; LEITE, Eliana A. O Trajeto percorrido por uma política pública de Educação: da Secretaria Educação (Gestão 2007-2010) ao chão de uma escola. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/9043/6641>> Acesso em: 15 abr. 2014.
- PECK, Jamie; TICKELL, Adam. Neoliberalizing Space. *Antipode*, p.380-404. Oxford, UK; Malden, USA: Blackwell Publ., 2002. Disponível em: <<http://www.akira.ruc.dk/~akt/TEKSTERNE/03-Peck-Tickell-Neoliberalizing-Space.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2014.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 142p.
- ROSA, Sanny S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de Alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3349>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ROSA, Sanny S. Reformas Educacionais e Pesquisa: as políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10840/8051>> Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Políticas Curriculares em cena: a visão das professoras alfabetizadoras do município de São Paulo sobre as práticas do Programa Ler e Escrever. *Revista @mbienteeducação*, v. 6, n. 1: p. 9-16, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_6_1/educacao_9-16.pdf> Acesso em 15 abr. 2013.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>> Acesso em: 10.abr.2014.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: usos dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2014.

TAVARES, Luana Serra Elias. *Autoria ou reprodução?* O cotidiano de Professores Coordenadores no contexto do programa “Ler e Escrever”. Santos, 2012, 230 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ZANITI, Claudia Moreno. *O professor alfabetizador bem-sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever"* - SEE-SP. Santos, 2012, 171fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. *A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do "Programa Ler e escrever"*. Santos, 2011, 189 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

RESUMO

O artigo discute, a partir do conceito *gramsciano* de intelectual orgânico, as funções que os professores, distribuídos em patamares hierárquicos distintos no interior dos sistemas de ensino, vêm desempenhando na condução de políticas educacionais. No centro do debate discute-se o *lugar* dos sujeitos nos processos de formulação e desenvolvimento de dois programas curriculares de sistemas públicos no estado de São Paulo, com base em estudos vinculados a um projeto de pesquisa sobre políticas curriculares para a educação básica. Concluímos que a interpretação do sentido político da ambivalência de muitos educadores frente a programas que restringem a autonomia do trabalho docente é chave para pensar possibilidades de projetos contra-hegemônicos às atuais políticas.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Trabalho docente. Intelectuais orgânicos.

CURRICULUM POLICIES OF THE BRAZILIAN STATE, TEACHING WORK AND ROLE OF TEACHERS AS INTELLECTUALS

ABSTRACT

The article discusses, from the Gramscian concept of organic intellectual, the functions that teachers, distributed in different hierarchical levels within the school systems, are playing in the conduction of educational policies. At the center of this debate we discuss the place of subjects in the formulation and development of two curricular programs implemented in public schools in the state of São Paulo, based on studies linked to a research project on curriculum policy for basic education. We conclude that interpreting the political meaning of the ambivalence of teachers front of programs that constrain their work autonomy is the key to think possibilities for counter-hegemonic projects to the current policies.

Keywords: Curriculum policies. Teaching work. Organic intellectuals.

Submetido em: setembro de 2014

Aprovado em: dezembro de 2014