

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO E POLÍTICAS DOCENTES

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

RESUMO

O artigo retoma alguns princípios norteadores das reformas de currículo no país, em especial o das políticas da equidade e do ensino por competência; problematiza aspectos referentes à relação entre modelos de gestão de currículo e profissionalismo docente e desdobra questões relativas às políticas de avaliação de resultados e suas implicações no currículo e nas práticas escolares.

**CURRÍCULO • TRABALHO DOCENTE • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
AVALIAÇÃO**

CURRICULUM AND EVALUATION POLICIES AND TEACHING POLICIES

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

ABSTRACT

This article revisits some of the guiding principles behind the curriculum reforms in Brazil, specially policies of equality and teaching by skills; it further explores aspects of the relationship between curriculum management and the professionalism of teachers and examines issues concerning result evaluation policies and their implications for the curriculum and school practices.

CURRICULUM • TEACHER LABOUR • TEACHER EDUCATION •
EVALUATION

NICIO ESTE TEXTO com algumas questões suscitadas pelo amplo estudo que Bernardete Gatti, Marli André e eu realizamos sobre as políticas docentes nas três esferas de governo, sob o patrocínio da Unesco e em colaboração com o MEC, em 2011 (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Farei uma síntese que problematiza aspectos referentes à relação entre modelos de gestão de currículo e profissionalismo docente e, posteriormente, desdobrarei algumas questões relativas ao modelo da avaliação de resultados.

Para tanto, começo pontuando brevemente as principais características das orientações curriculares no país.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA REFORMA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA RETOMADA

As atuais políticas do ensino básico são herdeiras das reformas de currículo dos anos de 1990. Delas mantiveram os referenciais e parâmetros curriculares nacionais da educação básica e os princípios em que eles se sustentam, assim como delas se nutrem, em grande parte, as orientações curriculares mais recentes. Tal como as reformas educacionais realizadas entre os anos de 1980 e 1990 em vários países do hemisfério norte e também da América Latina, a concepção de currículo adotada pelo sistema educacional brasileiro passa a entender a educação básica como um *continuum* regido pelos mesmos princípios educacionais.

Acompanhando as transformações da nova ordem mundial, as orientações de currículo contribuem para promover a guinada radical das políticas educacionais, a qual viabiliza a mudança do eixo das políticas

voltadas para a igualdade, dirigidas a todos indiscriminadamente – características dos períodos de expansão dos sistemas educativos e da universalização da escolaridade obrigatória – para as políticas da equidade, que conferem atenção a grupos específicos. O currículo, ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar, passa a ser orientado pelo caráter interdisciplinar e transversal do conhecimento e pela necessidade de contextualizá-lo, pela noção de competência, e pela ênfase à diversidade.

Admitindo que há questões candentes na sociedade sobre as quais não há uma organização sistematizada de conhecimentos como nas disciplinas escolares tradicionais mas diante das quais o currículo não se deve mostrar alheio, nele também são introduzidos os temas transversais. Cria-se, assim, em âmbito nacional, um espaço para abordar mais amplamente, nos sistemas de ensino, questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero e sexualidade, meio ambiente e outras, o que enseja o desenvolvimento de estudos, a produção de materiais para serem utilizados na educação básica sobre esses temas e a promoção de cursos de formação docente.

Nas duas gestões do governo Lula (2003-2010), as orientações nacionais de currículo são mantidas, mas novas ênfases e significados lhes são atribuídos.

O direito à educação, avocado nas décadas passadas, basicamente nas dimensões civil, política e social, passa a ser reafirmado na sua dimensão mais ampla, que engloba as demais: a de direito humano universal. Como um direito humano inalienável, e seu fundamento maior, a educação é adjetivada. O direito passa a ser entendido como a uma educação de qualidade. E a educação de qualidade é prerrogativa de todos. A qualidade social da educação, que deve ser a sua resultante, vem impregnada dos pleitos de democratização da sociedade, de participação nas diferentes instâncias de decisão da vida pública e privada, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças.

O direito à educação como direito humano impõe-se também como direito à diferença. A atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação e as clássicas desigualdades de classe são pareadas com diferenças das mais diversas naturezas, sem que umas se sobreponham às outras em ordem de prioridade nas demandas por reconhecimento. A ênfase das políticas de currículo, antes regidas pela igualdade de oportunidades, volta-se à garantia de condições de acesso aos bens sociais e culturais às populações com oportunidades restritas.

GESTÃO DO CURRÍCULO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: IMPLICAÇÕES

AS POLÍTICAS DE CICLO

Uma perspectiva de mais largo prazo das políticas educacionais mostra que, como mantenedores das redes de educação básica, alguns

estados e municípios começaram a adotar políticas mais explicitamente envolvidas com o ideário do direito à educação há várias décadas, ainda que com formulações diversas das atuais.

A partir de meados dos anos de 1980, com a volta do Estado de Direito, disseminaram-se as políticas de ciclos no país. Embora apresentem variações expressivas em razão dos contextos sociopolíticos em que foram formuladas e implementadas, as diferentes iniciativas de governo que introduziram os ciclos partem de alguns pressupostos comuns. A afirmação do direito de todos à educação, que se expressa por vezes no *slogan* “toda criança é capaz de aprender”, não incide diretamente sobre as orientações curriculares. Ela se reflete no currículo por meio da focalização na organização da escola. Tempos e espaços de aprender são flexibilizados com vistas a assegurar que todos os segmentos sociais tenham condições de aprender e de permanecer na escola com aproveitamento por períodos mais longos do percurso escolar. Como condição para que a proposta do ensino em ciclos se efetive, o pressuposto é que haja o envolvimento dos professores, e a exigência é a do trabalho coletivo na sua implementação. Os resultados esperados são a melhoria da qualidade das aprendizagens, menor repetência e menor evasão.

Claude Lessard (2010), ao analisar as formas de regulação das políticas docentes e de currículo no Canadá francês – que também introduziu os ciclos no ensino obrigatório nesse período –, aponta características semelhantes no que se refere à gestão do trabalho pedagógico, igualmente voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à necessidade de assegurar aprendizagens significativas a todos os alunos. Os conteúdos curriculares são pouco precisos, multirreferenciados, e a recomendação é que sejam abordados pelo trabalho diversificado, por meio de projetos e, preferentemente, de forma interdisciplinar, com o intuito de que mais se aproximem da cultura e das condições de aprendizagem do aluno.

Em algumas redes brasileiras chegou-se mesmo a questionar a legitimidade de quaisquer formas de sistematização dos currículos pelos órgãos gestores. Aos professores é dada grande liberdade para organizar o trabalho pedagógico, tanto no que se refere à escolha dos conteúdos quanto às abordagens. Eles recebem apenas orientações muito genéricas, posto que se aposta na reinvenção do currículo pelo trabalho coletivo dos docentes, o que deve ocorrer mediante o diálogo constante com a comunidade escolar. A avaliação do aluno incide sobre os processos de aprendizagem mas há também atenção às condições em que o ensino é oferecido na escola.

Os estudos referentes às políticas de ciclo no Brasil mostram que, segundo os professores, a infraestrutura e o apoio que deveriam acompanhar as propostas de ciclo nunca chegaram a conferir o suporte necessário ao trabalho que eles deveriam realizar. Por trás do desconforto causado pela supressão da possibilidade de retenção dos alunos no decorrer do ciclo, o que se pode depreender é que, na verdade, ninguém sabe o que e como fazer para que os alunos anteriormente retidos no pórtico da es-

cola e que dela se evadiam após múltiplas repetências comecem agora a aprender. O que fica evidente é que o rei está nu: não há uma pedagogia que dê conta satisfatoriamente das novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento, dos processos de inclusão (BARRETTO, MITRULIS, 2001; BARRETTO, SOUSA, 2005).

Oportunamente, Lessard aponta a relação entre esses desafios e o surgimento, nas décadas de 1980 e 1990, das propostas de formação de professores que passam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência, a insistir sobre o professor que reflete sobre a própria prática e que pesquisa sobre ela.¹ Ao mesmo tempo, formulações como as de Perrenoud (1999) – que também foi mentor dos ciclos de aprendizagem em Genebra – procuram aliar fortemente a formação docente ao desenvolvimento de competências. Em ambas as propostas, a referência aos saberes contextualizados é uma constante.

O discurso do professor reflexivo se dissemina amplamente entre nós e é endossado por estudiosos brasileiros, alguns dos quais passam também a encarecer a necessidade de incentivar as pesquisas docentes acerca da sua prática.

O motivo pelo qual o professor é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática é justamente o fato de que a prática coloca problemas para os quais muitas respostas não estão dadas, o que leva essas políticas de currículo a acionar os saberes da experiência, os saberes de contexto, tal como assinala Lessard (2010). O modelo se assenta na profissionalidade docente, ou seja, no conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão (ALTET, PAQUAY, PERRENOUD, 2003). A mudança das representações e práticas docentes, enfim, da cultura da escola, está intimamente ligada ao processo que permite aflorar a identidade do professor. Há também uma exigência de trabalho solidário para fazer frente aos novos desafios da profissão. Não se trata de uma tarefa de que o professor sozinho consiga dar conta. Os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional.

Lessard chama a atenção, porém, para o caráter utópico do modelo e para as suas fragilidades, ainda que este condense um conjunto de princípios historicamente defendidos pelos educadores. Sua capacidade de institucionalização das mudanças é pequena, as estratégias são frágeis e aleatórias, o que leva muitas experiências interessantes a se perderem. Tal como apontam os estudos no Brasil, trata-se de políticas que depositam fundamentalmente sobre os ombros dos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação. A contrapartida pela autonomia que lhes é outorgada é o aumento da sua carga de trabalho e de responsabilidades sem a sustentação devida pelos sistemas de ensino.

Entre nós, as políticas de ciclo muito têm contribuído para promover a regularização do fluxo de alunos em várias redes, possibilitando que

1 Entre elas podem ser enumeradas as de Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2003).

grande número de alunos avance na trajetória escolar. Não obstante, ainda que a elas não possam ser imputados os insatisfatórios resultados de aprendizagem observados na educação básica, tampouco se pode admitir que tenham sido suficientes para alavancar a qualidade do ensino (GOMES, 2005).

AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

A partir do final dos anos de 1990, em um cenário em que prevalece o desafio da melhoria da qualidade da educação, a formulação de parâmetros curriculares em âmbito nacional contribui, a seu turno, para engendrar um crescente processo de centralização do controle sobre o currículo. Além de assegurar que os nada menos do que 162 milhões de livros didáticos,² distribuídos a todas as redes públicas do país pelo Plano Nacional do Livro Didático, estejam afinados com as prescrições do currículo nacional, as suas orientações mais amplas passam também a ser referidas, em maior ou menor medida, nos processos de formação docente, tanto inicial como em serviço.

Entretanto, como já tem sido apontado por muitos estudos, são as avaliações externas, e, em particular, as avaliações padronizadas de rendimento dos alunos, o instrumento preferencial pelo qual as lógicas de funcionamento das redes públicas são incorporadas e passam a ser objetivadas no modelo gerencialista de regulação das políticas públicas de educação, hoje hegemônico. Sua incorporação no país é gradativa e ocorre não sem embates entre concepções divergentes sobre os propósitos da educação e sobre as formas de gestão dos sistemas de ensino pelas diferentes forças sociais, inclusive as que dão sustentação às propostas de governo.

Em 1990, portanto bem antes de serem formulados os referenciais nacionais de currículo, o Ministério da Educação cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, que afere o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio por meio de uma matriz de referência curricular formulada com base no ensino por competência, a qual passa a ser referenciada nos parâmetros curriculares nacionais, uma vez estes instituídos. Na mesma década são criados ainda pelo ministério o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, e o Exame Nacional de Cursos – Enade. Alguns estados também criam sistemas próprios de aferição padronizada do rendimento dos alunos que operam com lógica semelhante à do Saeb no período.

Nos primeiros anos deste século, os PCN são disseminados como uma orientação geral que é traduzida pelas redes escolares por meio de reinterpretações próprias do currículo.³ As avaliações de sistema, buscando subsidiar as redes de ensino com o propósito de melhoria da qualidade da educação, assumem, tendencialmente, uma conotação mais compensatória do que concorrencial. Os dados colhidos sobre o rendimento dos alunos são utilizados sobretudo para informar decisões relativas aos processos de formação continuada de professores.

Sousa e Oliveira (2010), ao investigarem a utilização dos resultados de avaliação nas redes de ensino de estados que criaram sistemas

2 Disponível em: <<http://undime.org.br/livros-didaticos-reserva-tecnica-e-conservacao-garantem-obras-para-escolas>>. Acesso em: 13 jun. 2012. Estamos, portanto, diante de um dos volumes de publicações maiores do mundo!

similares ao Saeb entre 2005 e 2007, chegam à conclusão de que ela era ainda incipiente, embora tenham identificado iniciativas que procuravam transformar a utilização dos dados em instrumentos de gestão.

A política nacional de avaliação sofre, contudo, incrementos consideráveis na segunda metade da década passada. Além das avaliações amostrais do Saeb, que abrangem alunos das escolas estaduais, municipais e privadas do país, é instituída pelo MEC, em 2005, a Prova Brasil, uma avaliação censitária à qual as redes estaduais e municipais aderem voluntariamente. Ela possibilita situar os resultados da escola em relação à sua rede e à média nacional.

Em 2007 o governo federal cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, que combina dados de rendimento dos alunos com a capacidade demonstrada pela escola de manter o conjunto de seus alunos estudando e com bom aproveitamento. São também estabelecidas metas de rendimento e estipulado um prazo, 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam padrões de desempenho semelhantes aos dos países desenvolvidos. Ao mesmo tempo em que se espera que os resultados de aprendizagem das escolas aumentem nas escalas de medida, a escola é pressionada a assegurar que aos alunos com menor probabilidade de sucesso escolar seja conferida a atenção que lhes é devida para assegurar o seu direito de aprender.

Podem-se identificar traços explícitos das políticas de equidade nessa formulação, como a orientação de, em sociedades desiguais, contemplar a todos, oferecendo mais a quem mais necessita, um princípio que não prive ninguém de ser concebido como apto à cooperação social, defendido por Rawls (apud RIBEIRO, 2012). No campo da educação, dentro dessa perspectiva, Dubet (2008) entende como sendo uma escola justa, nas sociedades contemporâneas, aquela capaz de garantir que todos os que nela ingressam disponham de bens e recursos escolares que lhes assegurem uma “igualdade de base”. Ou, conforme argumenta Crahay (2000), aquela que assegure a todos uma “igualdade de conhecimentos adquiridos”. Os principais componentes do conceito de igualdade de conhecimentos adquiridos seriam: o foco nas aprendizagens, o respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos e a correção das desigualdades escolares, o que supõe a necessidade de reconhecer as diferenças para tratá-las de modo apropriado (apud RIBEIRO, 2012).

Nos termos em que são propostos os indicadores de desenvolvimento da educação, escolas e redes de ensino passam a ser mais pressionadas a apresentar resultados com base nas medidas padronizadas de rendimento. Estas reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de um determinado padrão de qualidade, que não é, contudo, claramente definido. A melhoria da qualidade do ensino tende, assim, a se traduzir, em última análise, no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb.

3 O Parecer CNE/CEB n. 6, de 10/1/2001, e o Parecer CNE/CEB n. 11, de 7/11/2010, que institui a Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, ratificam a interpretação de que a parte diversificada do currículo, mencionada pela Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é particularmente entendida como sendo hoje a variedade de leituras da parte comum do currículo facultada aos sistemas educacionais e às escolas (por meio do seu projeto pedagógico), no regime federativo.

O peso dos indicadores de rendimento do aluno nas políticas da educação básica leva a intensificar os usos das avaliações padronizadas na gestão das redes escolares, inclusive por força da indução da esfera central. O estudo a que se reporta este trabalho (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011) e o realizado em 2010 por Brooke e Cunha (2011) acerca das políticas de responsabilização de resultados em redes públicas brasileiras oferecem fortes indícios de que estão em curso alterações bem mais substantivas do que em anos anteriores nas redes estaduais e municipais no que se refere ao manejo do currículo e às políticas e práticas docentes. Esses últimos autores chamam a atenção para o fato de que a criação dos sistemas de avaliação em alguns estados (e também e em uns poucos municípios) leva essas redes a um esforço de construção de uma base curricular comum própria, no intuito de possibilitar o diálogo dos docentes com o que se espera das escolas. As iniciativas são motivadas pelo desapontamento das gestões diante da falta de impacto sobre a melhoria do desempenho dos alunos, seja da devolução dos resultados das avaliações às escolas, seja da formação continuada.

Ao atribuir forte centralidade aos dispositivos e instrumentos da avaliação, as políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino têm passado a adotar, em maior ou menor medida, processos hierarquizados de gestão do currículo, em que especialistas externos e/ou das próprias redes são encarregados de “unificar” ou “homogeneizar” os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas e o monitoramento da sua execução por meio da avaliação padronizada. Brooke e Cunha (2011) ponderam que, quando esse processo ocorre envolvendo a participação dos professores, ele facilita a construção de consensos sobre os conteúdos a serem ensinados e cria a possibilidade de maior adesão dos docentes ao processo de implementação do currículo. Lembrem, porém, que a implantação gradual do currículo é um processo demorado e que o domínio insuficiente dos conteúdos remete a problemas da formação inicial.

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

As pressões para a melhoria dos indicadores educacionais têm favorecido também a proliferação de sistemas apostilados de ensino. Eles contêm conteúdos, abordagens e modalidades de avaliação, voltados para diferentes disciplinas e anos escolares, e vêm sendo adquiridos por um número crescente de redes de ensino, o que leva alguns gestores a abrir mão da condução pedagógica de suas escolas (ADRIÃO, PERONI, 2009). A

formação docente é voltada exclusivamente para a utilização dos materiais e recursos didáticos disponibilizados, os quais são concebidos, em última análise, como “à prova de professores”.

Entretanto, pouco se conhece sobre os usos efetivos desses materiais pelos docentes e sobre a maneira como estes reconstroem as suas práticas quando submetidos a tais orientações. Embora se registrem bons resultados obtidos nos indicadores de rendimento dos alunos em algumas escolas que os adotam, não há, contudo, evidências controladas dos efeitos dos currículos apostilados em maior escala.

O modelo em que são geradas as “boas práticas”, encontradas frequentemente nas chamadas escolas eficazes, busca, todavia, evidenciar as positivities do estilo de gestão de currículo que rapidamente se dissemina nas redes escolares, como ilustra o estudo de Ribeiro (2012). Escolas eficazes são justamente aquelas que obtêm bons resultados no Ideb e têm baixa evasão e repetência, ou seja, acolhem o conjunto dos alunos e conseguem inclusive que os menos afeitos à cultura escolar obtenham sucesso nas aprendizagens. Elas contam com o envolvimento ativo dos diferentes atores educacionais e geralmente implantam um programa curricular comum, cujos conteúdos são retomados nos processos de formação continuada, o que contribui para auxiliar os professores a superarem dificuldades detectadas pelos resultados da avaliação discente e os subsidia na escolha das formas de abordagem.

O esperado é que as boas práticas se disseminem amplamente entre os sistemas de ensino, levando à reprodução das experiências relatadas. Sabe-se, entretanto, que essas práticas estão fortemente condicionadas a variáveis de contexto como, por exemplo, a própria história institucional da rede ou das escolas; portanto não se reproduzem em larga escala, nem são facilmente replicáveis.

A propósito dessa questão, o estudo de Érnica e Batista (2012) sobre a educação em territórios de alta vulnerabilidade põe em evidência exatamente a importância de algumas das variáveis de contexto. A pesquisa verifica que, em contextos de maior desigualdade e segregação escolar como o das metrópoles – densamente povoadas e urbanizadas que são –, o sucesso de algumas escolas está intimamente relacionado à precarização das condições de trabalho e de ensino em maior número de outros estabelecimentos escolares da região. Os estabelecimentos de ensino que recebem os alunos considerados “indesejáveis” pelas boas escolas terminam por internalizar as dinâmicas sociais do entorno e não conseguem assegurar um ambiente escolar que viabilize o trabalho docente e as aprendizagens. Geralmente apresentam grande rotatividade do corpo docente, ausência de direção, um quadro de anomia. Daí a necessidade de mudar a lógica competitiva que leva à emulação das escolas pelo alcance de melhores resultados afinados com os atuais sistemas de medição, por políticas mais colaborativas, que contribuam para melhorar as condições de ensino em todos os estabelecimentos escolares, posto que a competição não resulta na melhoria do

aproveitamento do conjunto dos alunos. Favorece, antes, o aumento das desigualdades e o déficit de aquisição escolar.

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.

A preocupação com a intencionalidade das ações educativas é preterida em favor da prioridade conferida ao manejo dos recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores) e organizacionais (tempos, espaços e materiais didáticos) voltados para o “sucesso” das escolas. E, se os resultados da avaliação não são satisfatórios, não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socio-culturais que entra em pauta e sim a realização de novas avaliações, o que faz que venha aumentando a quantidade de provas a que são submetidos os alunos nas redes de ensino.

Tal como assinala Correia (2010) em relação a Portugal, sanções ou prêmios podem também existir, na medida em que os dispositivos de avaliação passam a se ocupar da qualificação e desqualificação profissional dos agentes educacionais em função do rendimento dos alunos e estão assentados sobre a responsabilização individual dos resultados e a concorrência entre as escolas.

Conquanto a formação docente seja defendida no discurso institucional como parte indissociável de um processo contínuo de construção de uma prática qualificada que conduz à afirmação da identidade e da profissionalidade dos professores, é preciso convir que as orientações marcadamente diretivas das práticas pedagógicas e a obsessão por determinado tipo de resultados tendem a esvaziar o próprio sentido da identidade e da profissionalidade docentes. O acento das políticas na aprendizagem pode ter um papel positivo ao incitar a revisão das propostas educativas nas escolas e chegar mais perto das demandas dos alunos que devem ser atendidas pelo trabalho docente. Mas é muito tênue o limiar que as separa de um pragmatismo que descarta as articulações com o conhecimento teórico e a mediação pedagógica e das finalidades mais amplas da educação.

Currículos excessivamente padronizados, controle acirrado das práticas docentes, um certo voluntarismo embutido no envolvimento dos professores com as propostas da escola e um sem número de avaliações: será essa a pedagogia capaz de dar conta do progresso escolar dos grandes contingentes de alunos que só recentemente passaram a ter uma trajetória educacional de maior duração no país?

Brooke e Cunha (2011), ao discutir a relação entre a avaliação e as políticas de gestão, apontam, por sua vez, para a fragilidade da avaliação externa como instrumento pedagógico e para a dificuldade de fazer uso mais produtivo dos resultados da avaliação, uma vez que ela, no mais das

vezes, não está ancorada em propostas curriculares sistematizadas e que gozem de um consenso compartilhado entre os professores.

Daí a necessidade de contar com currículos mais claramente formulados e que, sem cercear as iniciativas dos docentes, sejam capazes de oferecer um norte mais seguro para as suas práticas.

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E ENSINO POR COMPETÊNCIA: DOIS INTERDITOS

O estabelecimento das metas de rendimento e o seu forte poder indutor têm desencadeado pressões das diferentes instâncias dos sistemas educativos para que sejam estabelecidas expectativas de aprendizagem em âmbito nacional, com o propósito de orientar mais diretamente o trabalho das redes de ensino e das escolas sobre o currículo. A incumbência de formular as expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, atribuída ao MEC pelo Conselho Nacional de Educação no final de 2010 (BRASIL, 2010), tem, contudo, esbarrado em dois interditos.

Primeiro interdito: as expectativas de aprendizagem remetem, do ponto de vista semântico, aos objetivos do ensino, uma vez que a intencionalidade é um dos atributos indissociáveis da ação educativa. Como os objetivos do ensino têm sido associados, no campo da educação, ao ensino por objetivos e à tradição tecnicista, evita-se mencionar inclusive o próprio termo.

Não há consenso na esfera central sobre esse tipo de orientação do currículo, tampouco entre os especialistas voltados ao ensino das disciplinas escolares. Estes têm se esquivado de se envolver nesse processo. Também não se pode contar com evidências empíricas sobre o que sabe ou deixa de saber a população escolar nas diferentes áreas do currículo, aparte as sequências históricas sobre as aprendizagens em Língua Portuguesa e em Matemática, aferidas mediante as avaliações de sistema, e algumas incursões sobre o rendimento do aluno no ensino de Ciências.

As disciplinas do currículo escolar não são a mera reprodução empobrecida das disciplinas das áreas de referência. Elas são construções culturais produzidas pelos próprios sistemas escolares com propósitos formativos, cujos objetivos estão bem distantes dos propósitos das ciências de referência. Sua função é eminentemente socializadora (CHERVEL, 1990).

Não obstante, no que se refere ao campo das ciências de referência a que se reportam as disciplinas escolares, há que se lembrar que ele cresceu e se multiplicou enormemente no século XX. A historiografia – só para ilustrar – menciona a história social, cultural, das mentalidades, temática, e outras tantas abordagens como a braudeliana, que incorpora a contribuição das várias ciências. O mesmo acontece com os outros campos de conhecimento.

Isso implica que haja muitas escolhas que são feitas sobre as linhas teóricas adotadas no currículo das disciplinas escolares. Pois bem, trata-se de

apostas que, a despeito do relativo consenso de que gozam por terem sido incluídas no currículo prescrito, estão naturalmente sujeitas a questionamentos, e que praticamente não são acompanhadas de estudos que forneçam evidências acerca de como essas abordagens são apreendidas pelos alunos.

Sobre a utilização pelos professores dos materiais e orientações curriculares que recebem, sabe-se alguma coisa, mas não o suficiente. O estudo que fizemos para a Unesco (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011) trouxe, por exemplo, alguns indícios de que os usos feitos pelos professores de propostas estruturadas de ensino adquiridas pelas redes escolares podem ser os mais diversos. Há um bom número de pesquisas sobre a utilização de livros didáticos, mas faltam indicações mais precisas sobre as práticas docentes submetidas às atuais orientações detalhadas dos currículos.

Há que reconhecer, portanto, que possuímos apenas um precário conhecimento sobre o currículo que é de fato praticado na educação básica. Assim sendo, embora haja uma forte mobilização na sociedade em torno da definição de expectativas de aprendizagem ano a ano, sob o argumento de que ela pode contribuir para organizar o trabalho do professor e levar à obtenção de melhores resultados, creio que fixar uma periodização anual do que se espera seja aprendido por toda a população escolar em âmbito nacional pode provocar a produção de um contingente de proporções inimagináveis de alunos que demandam atendimento complementar, nunca bem equacionado nas escolas. Nos PCN do ensino fundamental há indicações genéricas sobre as expectativas de aprendizagem ao final de ciclos de dois anos, e a tradição anterior de várias propostas curriculares dos estados era a de pontuar os anos escolares em que se deviam concentrar certos conteúdos, mas de manter uma linha de continuidade de seu tratamento nos demais.

Por isso é provável que iniciativas descentralizadas de formulação de propostas curriculares por alguns estados, e mesmo por certos municípios, tenham maior probabilidade de se aproximar da realidade da região, das escolas e dos alunos. Ainda que os sistemas municipais de educação criados após 1988 sejam autônomos, há, por sua vez, estados que têm mantido um trabalho articulador das políticas educacionais das redes públicas de ensino em seu território, particularmente no que se refere à formação docente, o qual também poderá abranger o esforço de formulação de uma proposta curricular comum, suprimindo a incipiente capacidade gestora de muitos municípios nesse aspecto.

Sabe-se, entretanto, que esse processo não se estenderá a todas as redes estaduais e chegará a poucas redes municipais, de sorte que a formulação de um currículo básico comum com orientações mais precisas às escolas em âmbito nacional permanece em pauta como demanda.

Segundo interdito: a aprendizagem dos sujeitos é equacionada em termos de competências a serem por estes demonstradas mediante os processos avaliativos.

O conceito de competência é polissêmico e controverso e a sua transposição para o currículo tem despertado inúmeras críticas dos estudiosos, tanto no país como no exterior. Elas se apoiam fundamentalmente na vertente que alia a lógica da competência ao caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao “saber fazer” e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial. Segundo Crahay (2006), a noção de competência gestada na empresa teria sido retomada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que a disseminou entre os dirigentes dos sistemas educativos, foi propagada pelos setores de formação profissional e posteriormente pelos de formação geral dos professores, terminando absorvida pelas ciências da educação.

Sobre o ensino orientado pela noção de competência, a proposta é que ele não se reduza à mera reprodução de um saber letrado; deve antes levar o aluno a mobilizar recursos cognitivos os mais diversos para responder adequadamente a uma situação nova, tendo em conta o contexto.

Assim entendida, a noção de competência pode, no dizer de Crahay (2006), seduzir alguns educadores na medida em que parece oferecer resposta à questão da transferência das aprendizagens, já que o propósito de a escola proporcionar aos alunos a aquisição de instrumentos intelectuais importantes na vida social, profissional e privada não tem se realizado a contento. O ensino por competência pretende, pois, suprir o vácuo entre os conhecimentos adquiridos na escola, por intermédio dos quais os alunos se saem bem nas provas, e os conhecimentos mobilizados pela ação, construídos mediante diferentes tipos de aprendizagens, frequentemente entre pares, e efetivamente empregados para tornar significativos os acontecimentos do cotidiano, ainda que possuam menor alcance explicativo que os primeiros.

Inicialmente atrelada a uma abordagem comportamentalista, a noção de competência evolui para formulações mais elaboradas, de inspiração construtivista, que colocam o sujeito no centro do processo da aprendizagem objetivando a sua autonomia crescente e enfatizam não somente o saber fazer, mas os aspectos cognitivo-intelectuais e atitudinais, formulações essas que se expressam na tomada de decisões e na resolução de problemas profissionais de âmbitos muito diversos (DONOSO, CORVALÁN, 2012). Para Perrenoud (1999) – o autor que discute o ensino por competência mais referido no Brasil –, a ideia de competência exige operações mentais de alto nível ao requerer a mobilização de conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação. Rey (apud CRAHAY, 2006) menciona competências de três níveis de complexidade: as de base, que permitem executar uma operação em resposta a um comando (na escola, a responder uma questão ou situação conhecida, sem dificuldade); as de segundo grau, que implicam mobilizar um conjunto de procedimentos de base e de saberes para responder a uma situação nova;

e as de terceiro grau, que demandam escolher e combinar corretamente várias competências de base para abordar uma situação nova e complexa.

Não obstante, como remarca Crahay (2006), a noção de competência tem um frágil estatuto teórico, pois não se pode pensar a problemática da formação empregando um termo que serve para designar todos os aspectos referentes às funções psicológicas superiores, mas que, ao mesmo tempo, anula o conjunto de opções epistemológicas que se referem ao *status* dessas funções e aos seus determinantes.

É provavelmente por isso que os nossos professores têm grande dificuldade de trabalhar com o ensino por competência. Os referenciais teóricos que eles possuem para ensinar se originam basicamente nas ciências de referência em que foram formados; o mais costuma ser contingente, aleatório, incerto. Quem se vale amplamente da noção de competência, na verdade, são os avaliadores.

Conforme argumenta Crahay (2006), no passado o ensino pressupunha que o domínio dos conhecimentos era necessário e suficiente; hoje se reconhece que os conhecimentos são necessários para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas não suficientes. Não há, porém, que menosprezar a sua importância. O ensino pela noção de competência sugere que se faça tábula rasa do passado e relega os conhecimentos a segundo plano!

Evocando Piaget, prossegue o autor que a contextualização dos conhecimentos constitui uma etapa do processo de construção cognitiva; entretanto, a segunda etapa é a sua descontextualização. É preciso, portanto, planejar a contextualização do conhecimento e a descontextualização, ou seja, a sua generalização no processo de ensino. Essa é uma das várias razões pelas quais Crahay convida a abandonar a defesa das competências e reabilitar a noção de campo conceitual, por meio do qual se restaura o conhecimento disciplinar.

Entretanto o autor admite que a escola não pode parar aí. O caráter instrumental, privilegiado pela ideologia economicista, responde por uma dimensão importante da vida em sociedade, porém não pode ter o monopólio da formação escolar, porque nem de longe dá conta da constituição do sujeito, propósito primeiro da educação. Para tanto há de haver um espaço de autodeterminação na sociedade e no tempo que permita a ele se situar na história para melhor se posicionar na contemporaneidade, como advoga Touraine.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. A Educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-134, jan./jun. 2009.
- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. *A Profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia?* Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zakia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 6/2001*, de 30 de janeiro de 2001. Consulta sobre currículos de ensino fundamental e ensino médio. Brasília, 2001.

_____. *Parecer n. 11/2010*, 7 de novembro de 2011. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília, 2010.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 456-592, set./dez. 2010.

CRAHAY, Marcel. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, p. 97-110, janv./mars 2006.

_____. *L'École peut-elle être juste et efficace?* Belgique: De Boeck, 2000.

DONOSO, Sebastián; CORVALÁN, Oscar V. Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 612-639, maio/ago. 2012.

DUBET, François *O Que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antonio Augusto G. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, Cândido Alberto. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

LESSARD, Claude. Governabilidad y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: Unesco, IIPE, 2010. p.67-112.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Vanda M. *Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, febr. 1987.

SOUSA, Sandra Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas atuais de avaliação; usos dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-824, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP – e Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas
elbasb@usp.br