

Governmento da Identidade Docente: implicações curriculares

*Josi Aparecida Freitas
Universidade de Santa Cruz do Sul*

Resumo: Este trabalho busca discutir as relações entre currículo e governo da conduta docente, principalmente a partir da regulação que as políticas públicas em educação estabelecem aos educadores da educação básica, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir das contribuições dos Estudos Culturais, o currículo é considerado, neste texto, como artefato cultural, centralmente produtivo, realizado através de relações sociais, o que o caracteriza como um discurso que corporifica narrativas sobre os indivíduos e a sociedade, constituindo-os como sujeitos (SILVA, 1995). Desta forma, há a imposição de uma identidade aos/as professores/as – a identidade do professor do Brasil democrático (ARAÚJO; FERREIRA, 2011), formador do cidadão crítico e empregável (ARROYO apud COSTA, 2007) – quando se restringe a ação dos docentes sobre o currículo à reprodução de noções previamente estipuladas por reformas educacionais. O contexto histórico brasileiro que se avizinha à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96 – LDB), período de intensa interferência dos interesses do capital internacional nas políticas educacionais brasileiras (SILVA, 2002), também faz parte dessa análise, como determinante do currículo instituído pelos PCNs que, por sua vez, são vistos aqui como um discurso regulador da docência.

Palavras-chave: Currículo, governo, identidade docente.

Government of the Teaching Identity: curricular implications

Summary: This work searches to argue the relations between curriculum and government of the teaching behavior, mainly from the regulation that the public politics in education establish the educators of the basic education, through the National Curricular Parameters. From the contributions of the Cultural Studies, the curriculum is considered, in this text, as cultural device, centrally productive, carried through through social relations, what it characterizes it as a speech that corporific narratives on the individuals and the society, constituting them as citizens (SILVA, 1995). In such a way, it has the imposition of an identity to /a teachers - the identity of the professor of democratic Brazil (ARAÚJO; BLACKSMITH, 2011), formador of the critical and employable citizen (ARROYO apud COAST, 2007) - when the action of the professors is restricted on the resume to the reproduction of slight knowledge previously stipulated by educational reforms. The Brazilian historical context that if avizinha to the promulgation of the Law of Lines of direction and Bases of the National Education of 1996 (Law 9394/96 - LDB), period of intense interference of the interests of the international capital in the Brazilian educational politics (SILVA, 2002), also is part of this analysis, as determinative of the resume instituted for the PCNs that, by its time, is seen here as a regulating speech of the teaching.

Word-key: Curriculum, government, teaching identity.

Introdução

Este trabalho lança reflexões, indagações e inquietações sobre as relações entre currículo e governamento da conduta docente, principalmente a partir da regulação que as políticas públicas em educação estabelecem aos docentes da educação básica, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs). O currículo é considerado, neste texto, como artefato cultural, centralmente produtivo, realizado através de relações sociais, o que o caracteriza como um discurso que corporifica narrativas sobre os indivíduos e a sociedade, constituindo-os como sujeitos (SILVA, 1995). Desta forma, a identidade dos/as professores/as fica comprometida quando sua ação sobre o currículo fica restrita à reprodução de noções previamente estipuladas por reformas educacionais.

O contexto histórico brasileiro que se avizinha à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96 – LDB), período de intensa interferência dos interesses do capital internacional nas políticas educacionais brasileiras, também faz parte dessa análise, como determinante do currículo instituído pelos PCNs que, por sua vez, são vistos aqui como um discurso “administrador” da docência.

As contribuições dos Estudos Culturais vêm fundamentar teoricamente esse ensaio, uma vez que “estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (GIROUX, 1995, p. 86) e constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre as tendências culturais da sociedade (GROSSBERG; NELSON; TREICHLER, 1995).

Como pano de fundo, os Estudos Culturais

De fato, os modelos tecnocráticos e convencionais das abordagens tradicionais em educação, que enfatizam a regulamentação e a padronização do comportamento docente (GIROUX, 1995), não fazem parte das problematizações dos Estudos Culturais. Estes tematizam a criação de condições para que os/as professores/as exerçam papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos envolvidos/as na tarefa de educar (GIROUX, 1995).

Os Estudos Culturais têm sido vistos como uma espécie de processo para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. Estão, assim, comprometidos com o estudo das artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. Trabalhar dentro dessa configuração bastante ampla exige o compromisso de examinar, no interior das relações entre cultura e sociedade, as relações de poder e o lugar dos indivíduos dentro delas (GROSSBERG; NELSON; TREICHLER, 1995).

O currículo como regulação

Focalizando algumas contribuições dos Estudos Culturais na teorização social para o campo do currículo (SILVA, 1995), entende-se que as modernas formas de governo da conduta humana – e o currículo é uma delas - vão além de um sentido administrativo ou burocrático. Elas têm um sentido político de regulação e controle. Elas definem formas de saber que determinam quais condutas podem e devem ser governadas (SILVA, 1995). Foucault (2010), analisando os aparelhos disciplinares, afirma que o controle dos corpos é exercido instaurando-se comunicações úteis, interrompendo outras, vigiando o comportamento de cada um, apreciando-o, sancionando-o, medindo qualidades ou méritos. Conhecer para governar (SILVA, 1995). “Não estratégias puramente externas de controle, mas [...] de autogoverno dos indivíduos.” (SILVA, 1995, p. 191-192). O currículo, enquanto produção de conhecimento através de relações sociais de poder,

Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. O conhecimento inscrito no currículo não pode, assim, ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão. A regulação é inerente ao currículo e à pedagogia. (SILVA, 1995, p. 202).

Os corpos docentes, assim como os discentes, estão submetidos a esse processo de regulação, disciplinamento, domesticação (SILVA, 1995). Em Foucault, as técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, tomam-nos na sua existência espacial (divisão, distribuição, alinhamento, séries) e temporal (movimento, sequenciação), constituem-se em práticas disciplinares de vigilância (VEIGA-NETO, 2004), mantendo os sujeitos sob controle, ainda que de forma inconsciente.

Os/as professores/as, assim, são governados e se autogovernam pelo currículo, enquanto legitimadores e reforçadores de hierarquias sociais e reprodutores de saberes institucionalizados por políticas públicas educacionais. A publicação dos PCNs segue essa tendência.

Contextualizando...

O controle da conduta docente, através dos PCNs, faz parte de uma retórica discursiva dos dirigentes oficiais brasileiros a respeito da utilização de mecanismos para melhorar o sistema educacional. Na verdade, a educação brasileira, desde 1980, inclui-se dentro de uma concepção utilitarista – credencialista de centralização das decisões e dos processos de avaliação institucional, refém dos projetos de desenvolvimento econômico externo (SILVA, 2002).

No âmbito educacional, as políticas para a educação pública representam parte significativa e intrínseca ao modelo de desenvolvimento econômico prescrito pelo Banco Mundial e Fundo Monetário, com anuência do governo federal. Desde 1980, as reformas vêm sendo implementadas, mas buscam-se meios de reduzir os gastos públicos do governo com a educação e a formação docentes e, concomitantemente, de aumentar a escolarização da população. (SILVA, 2002, p. 136).

A influência que o Banco Mundial tem sobre as políticas públicas educacionais do Brasil é impactante, no que concerne à lógica do “pacote” de medidas, focalizando o ensino primário, a responsabilização das unidades escolares, o que chama de “eficácia” escolar, entre outros elementos. Ao mesmo tempo, o lugar dos professores em seu discurso e nas práticas que apoia é alarmante, uma vez que explicita não considerá-los estratégicos em comparação com outros insumos educacionais, o que vem provocando impactos negativos na qualidade da educação (AZZI; BOCK; SILVA, s/d). A política de formação de professores, a partir desse contexto, ratificou a fragmentação e dissociação dos grupos docentes nas escolas, com conseqüente desvalorização profissional. A instabilidade, a incerteza e a anomia passaram a predominar entre a categoria. (SILVA, 2002).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDB) entra em cena em meio a um panorama de políticas assentadas na autorregulação do

mercado, de concentração de rendas e de exclusão social, demandas advindas dos anos 1980 / 1990, que exigiam a instauração de formas modernas e competitivas na economia, o que passava pelo alinhamento da legislação educacional vigente a esses propósitos. Projetaram-se rendimentos econômicos e difusão de valores morais e ideológicos, condutas e comportamentos desejáveis. As políticas para a educação pública que deveriam subordinar-se à LDB tornaram-se objeto de manipulação e de ajuste do campo educativo às prioridades do campo econômico. (SILVA, 2002).

A escola de educação básica no Brasil se construiu / está se construindo, dessa forma, de maneira muito descaracterizada. Sempre foi uma escola para algo, para o vestibular, para a próxima série, para o emprego, para preparar o cidadão para a República (ARROYO apud COSTA, 2007). A cidadania – prática de reivindicação, de apropriação de espaços, da pugna de fazer valer os direitos do cidadão (COVRE, 1995) - fica reduzida à preparação do cidadão para o mercado. Têm-se direitos como ser humano, mas desde que seja empregável, rentável. (ARROYO apud COSTA, 2007)

“A escola é pública na medida em que é capaz de incorporar os direitos de sujeitos concretos.” (ARROYO apud COSTA, 2007, p. 135). Não os sujeitos abstratos do tecnicismo da década de 1970, que dominavam as competências do mercado, ou da década de 1980, alunos que deveriam ser transformados em adolescentes críticos que, quando adultos, seriam revolucionários (ARROYO apud COSTA, 2007). Em face a isso, como os/as educadores/as constroem /desconstroem as narrativas curriculares, os saberes docentes, carregando ainda uma ideia de formação que vem da década de 1970 (domínio de habilidades para o trabalho), influenciados pelos saberes da década de 1980 (aqueles para formar um cidadão crítico, não tão internalizados quanto os primeiros) e, ainda, envoltos com a centralidade da sobrevivência que impera nas escolas (ARROYO apud COSTA, 2007), onde os sujeitos concretos docentes e discentes convivem governados por relações de poder produzidas por uma sociedade capitalista

O governo docente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A organização das escolas em currículos, disciplinas, grades, cargas horárias parece indicar que dominamos bem as competências esperadas para o exercício da docência que prepara “para” o mercado de trabalho (ARROYO apud COSTA, 2007), ou seja, que o profissional professor carrega, ainda, em sua bagagem, muitas características da escola dos anos 1970, mesmo que, nos anos 1980, a “preparação” tenha se voltado para o discurso da cidadania. Os PCNs vieram confirmar esse discurso. A cidadania, nos PCNs, é palavra de ordem (ARAÚJO; FERREIRA, 2011).

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p. 5).

Segundo Miguel Arroyo (apud COSTA, 2007 p. 141), os PCNs “chegaram com dez anos de atraso, porque toda lógica deles está montada ainda em uma lógica de formar um cidadão crítico e empregável.” Os PCNs foram construídos sob a luz da globalização e das exigências do mercado global. A prerrogativa de elaboração de um currículo nacional tem nos PCNs seu discurso oficial para levar às escolas brasileiras - espaços privilegiados de propagação de sentidos - as políticas para introduzir os novos sentidos do mundo global (ARAÚJO; FERREIRA, 2011).

“Dito de outra forma, o discurso oficial em questão é parte de uma política de representação que constrói uma nova identidade para o professor da educação básica no Brasil.” (ARAÚJO; FERREIRA, 2011, p.8). A homogeneização cultural que os PCNs promovem limitam a ação do/a professor/a sobre o currículo, governam, regulam, controlam a (re)construção do fazer pedagógico pelos docentes, como sujeitos dessa ação. O/A professor/a, assim, não é sujeito na (des)construção de seu trabalho no cotidiano escolar. A identidade dos docentes é a prescrita no discurso oficial. A existência de professores que não se adéquam às identidades oficiais causa pânico (LAWN, 2001 apud ARAÚJO; FERREIRA, 2011, p.8). Por isso a presença reguladora

do Estado nas escolas – através da distribuição institucional dos PCNs – tende a exercer sobre os discursos, uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 1997 apud ARAÚJO; FERREIRA, 2011).

Consequentemente, a resistência dos/as professores/as a esse controle existe e pode se manifestar no retorno a uma postura “tecnicista”, tradicional, conservadora, conteudista; ou na elaboração de planos que não condizem com a prática docente; ou ainda em desmotivação profissional...Como romper com o modelo? Como criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras (COSTA, 2002)? Os/As professores/as conseguem construir sua própria caminhada? Tanto discentes quanto docentes aprendem a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus companheiros/as, debater e criticar sem medo de serem sancionados negativamente por opinar e defender suas posturas (SANTOMÉ, 1995)?

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995), o currículo é produtivo, os educadores o produzem e são produzidos por ele. Portanto, podem modificá-lo. “Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los.” (SILVA, 1995)

Todas essas questões merecem um amplo debate, muito maior e mais profundo do que as contribuições que foram apresentadas nesse ensaio. A intenção, aqui, foi a de lançar indagações, inquietações sobre o governmentamento que o currículo pode exercer, enquanto narrativa (e narrativa oficial, no caso dos PCNs), sobre os corpos docentes. Analisar o currículo em suas vinculações com a economia e os processos de produção do mercado capitalista compreende uma importante abordagem para se entender o poder que ele (o currículo) pode exercer sobre toda a maquinaria escolar.

Referências

ARAÚJO, Alex Pereira de.; FERREIRA, Élide Paulina. *A identidade em parâmetros curriculares: em questão a subjetividade do professor de português*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.96-123, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). 2.ed. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119 – 150.

AZZI, Diego; BOCK, Renato; SILVA, Camilla Croso. (org.) Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina. Disponível em http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf

RASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

CORE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13 -22.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 38.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 85 – 103.

GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p.07 – 38.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. p. 159 – 177.

SILVA, Maria A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.p. 190 – 207.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.