

PROCESSO CURRICULAR: PERFORMATIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO

AGOSTINHO, Patricia Garcia Caselli – PROPED / UERJ – agostinho.mp@uol.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: FAPERJ

No processo curricular a performatividade e a formação docente estão aproximados nesta pesquisa em torno da idéia de reformismo e de excelência de professores e da escola, considerando questões de autoria e autonomia docente. A questão central discutida nesse estudo é como essa tecnologia política (Ball, 2002) afeta a construção da identidade e da subjetividade dos professores no fazer curricular e nessa formação do cotidiano. Serão as identidades afetadas ao ponto de perderem autenticidade, singularidade e autonomia? Uma gestão curricular performática, baseada numa racionalidade técnica, ocasionaria a perda de autoria do professor?

A investigação teve como foco o cotidiano escolar. A escola escolhida para o desenvolvimento deste trabalho sustenta o título de escola de vanguarda no município em que se situa. A metodologia empregada, num caráter etnográfico, partiu da investigação do cotidiano escolar através observações de campo, além de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da escola. Também foram analisadas leituras de sites institucionais e análise de matérias publicadas na mídia eletrônica, para compreensão da construção do discurso de qualidade.

Observei a existência de uma rede dinâmica de sujeitos e instituições, em que circulam idéias sobre inovação na educação e se produzem os discursos de qualidade, através da circulação de sujeitos. A escola faz associações e rejeições nesse campo, demarcando limites, mas que não são rígidos, também visando manter um lugar de referência de qualidade. Essa rede é formada por contextos de influência da escola investigada, influência essa que não se impõem à escola, mas que são negociados.

Os contextos foram estudados nas suas articulações internas e entre contextos, através dos sujeitos que neles transitam e dos sentidos que vão sendo deslocados, resignificados e produzidos. Utilizei como referencial analítico o ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe que favorece a articulação entre tempos/momentos de

produção e implementação de políticas, além de seus efeitos e resultados considerando a produção curricular num processo dinâmico.

O currículo, pensado como espaço-tempo de produção cultural, na dimensão política da articulação entre dimensões macro e micro, compreende não reforçar princípios de dominação e de poder absolutos, opondo momentos de produção e implementação de políticas, de imposição e de resistência. Essa produção curricular considera a participação de grupos que disputam a hegemonia, mobilizados por interesses e conteúdos diversos, constituindo sentidos híbridos.

As identidades docentes poderiam ser entendidas como produto de um controle externo aos professores e que a estratégia política seria a construção de identidades singulares, localizada no fortalecimento da autonomia docente. Nesse caminho, o controle estaria centrado naqueles que desempenhariam a função de formadores, na escola e fora dela, e o desejo e a luta por autonomia, nos professores. Essa perspectiva incluiria a resistência à assimilação de padrões produzindo currículos e práticas alternativas, instaurando uma leitura dicotomizada.

Mas o processo curricular inclui o embate de diferentes sentidos, alguns grupos obtêm hegemonias, mas que não são absolutas nem estáveis. Estão sujeitas à constante legitimação de seu poder e o discurso de qualidade e de excelência em /educação tornam-se instrumentos de legitimação em que buscam manter ou criar novas hegemonias. O caráter flexível de tais discursos favorece articulações e rearticulações de sentidos numa disputa cultural pela definição de objetivos e finalidades educacionais.

Defendo que a formação docente relacionada ao currículo não se pauta em determinações externas, gerando práticas homogêneas e passivas, tampouco são produções autodeterminadas, originais. Sem desconsiderar os efeitos do mecanismo performático, estes são entendidos como difusos e não unívocos. Trata-se de um processo desenvolvido sempre numa zona fronteira, sob um terreno instável (Bhabha, 2001), na tensão entre controle e autonomia na produção de sentidos em que as identidades se constituem em movimento, sem pontos de fixidez. Nesse caminho, a formação docente foi analisada numa perspectiva não polarizada.

Os discursos de qualidade representam um mecanismo performático, com vários vetores constituintes, gerados a partir de acordos e associações complexas. Tais acordos não sendo estáticos, estariam inseridos num movimento impulsionado pela tentativa de estabelecer uma hegemonia, através de negociações culturais e políticas, influenciando na formação decente cotidiana. O discurso generalista da qualidade na educação pode ser definido como uma tentativa para legitimar sentidos diversos que se pretende difundir. Podemos então, supor como efeito, um impacto na construção das identidades docentes, que estão sujeitos à avaliações diversas, ocasionando incertezas e inseguranças.

Esse discurso, com um tom genérico e consensual, aglutina idéias até contraditórias, sendo uma estratégia de legitimação utilizada para reformas e mudanças. Aponto para a existência de uma estratégia de difusão desse discurso que é a construção discursiva de respostas aos males apontados na educação de forma generalista, distanciando-se de um outro construído e rotulado como sendo qualitativamente ruim, criando o que chamo de “faltas padronizadas”. Isso é feito através de uma criação simbólica que pode nos convencer de que podemos ser melhores do que somos (Ball, 2002).

Como pontua Ball (op. cit) novas palavras e expressões são introduzidas no contexto educacional, como gestores e empreendedores, o que, para o autor, ocasiona novos papéis e relações. Considerando a reinterpretação dessas palavras na escola em questão, colocamos em questão aspectos de certa racionalidade técnica mediando o processo de formação docente no cotidiano, como aprendizado de aplicação científica inteligente, correlacionando positivamente causa e efeito, meios e fins, sendo as condições de ensino imediatamente atreladas ao rendimento dos alunos.

O reconhecimento do domínio técnico se dá através das metodologias, procedimentos de gestão, de funcionamento do grupo, de manejo de técnicas de aprendizagem, materiais curriculares, métodos, entre outros. Nessa visão, os professores não elaboram, aplicam. Assumir a racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos pré-determinados. Isso significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e

separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação, do momento da realização e da avaliação (Gundy, 1987 *apud* Contreras, 2003, p.96)

Os professores entrevistados, em grande maioria, acreditam que precisam melhorar em direção a essa qualidade que se torna inquestionável. Diante disso, os professores são representados e encorajados a refletir sobre si mesmos, num automonitoramento. Ainda que esse modo de regulação adquira um tom flexível, constitui-se como uma (re) regulação, pois na medida em que autonomiza ela controla, através de comparações, exposições e avaliações de desempenhos.

Ainda que exista essa influência tecnicista aproximada dos processos performáticos, observamos que a autoria docente acontece principalmente, quando associada ao processo de produção curricular, na participação da negociação de sentidos. Os professores são assim posicionados geográfica e temporalmente ativos nas redes de relações que impulsionam o movimento de um currículo que “está sendo”. Assim, em suas performances produzem e reproduzem significações em torno do ser e do fazer docente, numa ambivalência entre leitura e autoria.

Discutimos aqui se a alternativa seria então a ausência de controle, numa concepção de política pautada na redução gradativa do poder. Ainda que apresente a performatividade como pressuposto, considerando que produz efeitos, estes são relativizados. O currículo como processo cultural e político considera os professores como dinâmicos, e a identidade docente algo muito mais complexo do que apenas o resultado de uma “tecnologia política” desenfreada (Ball, 2004). Mas não desconsidera tal mecanismo. Considerar essa relação na ambivalência entre controle e autonomia, torna tensa tanto a construção dos sentidos curriculares, quanto o desenvolvimento da ação docente nos processos de formação no cotidiano da escola.

Mouffe (2003) questiona a possibilidade da existência de uma esfera pública consensual, sem poder, não reconhecendo o antagonismo presente numa concepção pluralista. A autora define o político como sendo o antagonismo nas relações sociais e a política, como práticas, discursos e instituições que pretendem estabelecer uma ordem. O poder e o conflito, por sua vez, não são elementos a serem destruídos, mas constituem o político e os atos de instituição política. Trata-se de discutir a importância do

antagonismo que fomenta o senso crítico nos processos de formação, inserindo a formação docente no cotidiano da escola, num caráter coletivo.

Os processos de autoria, autoridade e autorização nesse fazer curricular cotidiano que constitui a identidade docente consideram conflitos e contradições entre os sujeitos no interior da escola. Entender o processo de produção curricular como zona de conflito e luta por hegemonia e por controle do processo educativo, impulsionado por elementos diversos, envolve entender os diferentes sujeitos como ativos nessa disputa. A hegemonia não é estável, necessita de um processo de legitimação para se consolidar e se manter, o que envolve dinamismo. Essa autoria na relação curricular acontece numa zona de disputa política e de produção cultural, em que acontecem acordos, associações e hibridizações.

Referências Bibliográficas

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002 (disponível em www.redalyc.org)

_____ Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302004000400002

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005. p. 35-47

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACLAU, Ernesto. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal (Org.) *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998. p. 97-136.

MOUFFE, Chantal. *La paradoxa democrática*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.