



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.

A EXISTÊNCIA E A FRONTEIRA DA AUTONOMIA DOCENTE NA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Jussara Maria Popiolek Becker – UFPR

jbassconsult@ig.com.br

O propósito deste texto é apresentar perspectivas teóricas que dão suporte à dissertação “*Autonomia docente e currículo: caminho de dependência e subordinação.*”

O conceito de autonomia, aplicado à pessoa, é uma conquista tardia da cultura ocidental, fruto do humanismo individualista moderno. Tem suas raízes históricas e conceituais na cultura política grega, sendo referida, inicialmente, à polis, indicando as cidades autárquicas não submetidas ao poder de outras cidades. Posteriormente, o conceito indica a emancipação do imaginário social, que encontra em si mesmo os princípios instituintes de sua legitimidade pela superação dos princípios transcendentais de autoridade, quer de origem natural ou divina, fenômeno também conhecido como secularização. Por último, o conceito se aplica ao indivíduo, titular de direitos e deveres

Historicamente a autonomia docente é definida por condicionamentos políticos, sociais, organizativos e por uma tradição federalista do país de não participação no processo de elaboração do currículo escolar, isto porque coube aos sistemas estaduais e municipais de ensino, ao longo dos anos, elaborar e implementar orientações curriculares às suas redes de escolas a partir das diretrizes e normas gerais provenientes da instância federal. Por muitos anos os guias ou propostas curriculares produzidos no âmbito das secretarias estaduais ou municipais serviram de referência curricular para as escolas, fazendo do currículo um objeto de expressiva intervenção governamental. Embora oficiais, as orientações curriculares nunca se revestiram por um caráter de obrigatoriedade, cabendo as escolas certa margem de autonomia na sua adoção e interpretação. A autonomia da escola e dos docentes era exercida na prática mas, em virtude de um largo distanciamento entre as prescrições escritas e as escolas, a maioria

dos docentes sequer chegavam a ter contato com as propostas curriculares. *”As orientações curriculares propostas se diluíam e empobreciam e o currículo escolar”*.¹

A centralidade do processo de elaboração do currículo escolar se manteve fora da escola por muito tempo, ou dentro dela, mas restrito a um pequeno grupo de especialistas em questões curriculares ou de docentes que estabeleciam previamente os conteúdos, temas e projetos para serem estudados e, por conseguinte privilegiados, existindo uma certa propensão de ver as propostas curriculares oficiais como documentos prescritivos e rígidos influenciadores da construção do currículo. A predominância de práticas hierárquicas e burocráticas, de cunho altamente autoritário, compreendiam a elaboração do currículo escolar como algo restrito a especialistas dos níveis mais elevados do sistema, relegando às demais instâncias papel meramente executivo, desprovido os docentes do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares.

Para os docentes, a participação no processo de elaboração do currículo era o campo no qual eles poderiam exercer suas iniciativas profissionais, mas somente estruturavam as atividades com peculiar ponderação, valorização e tradução pedagógica dos conteúdos que nelas se contextualizavam. Indissociável da prática educativa sistematizada o currículo deveria ser elaborado por aqueles que efetivamente executariam a ação, mas os docentes aceitavam a existência de uma suposta autonomia do método de elaborar e transformaram tal atividade em tarefa específica de uma minoria. Somente nas últimas décadas do século XX é que foi traçada uma perspectiva política que ressalta a linha de submissão-ruptura complementada com uma concepção psicológica global do docente como agente ativo da educação, ou seja, alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera.

Antes de qualquer perspectiva política, o docente deve ser visto como um ser humano, e como tal, construtor de si mesmo e da história através da ação determinada pelas condições e circunstâncias que o envolvem. *“O docente é criador e criatura ao mesmo tempo, sofre influências do meio em que vive e com ele se auto-constrói”*.² Ao se auto-construir o docente não possui normas de comportamento assinaladas de forma muito precisa, vem daí o motivo de não se poder falar que ele exerce uma profissão criativa sujeita às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento

¹ BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas: Autores Associados, 2000, p.32.

² LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994, p.115.

autônomo. Para exercer sua autonomia os docentes devem aprender a ser eles mesmos, mas nem por isso devem decidir individualmente, isolados em si mesmos e desprovidos de análise de suas possíveis conseqüências sociais.

A autonomia docente está intrinsecamente ligada às situações históricas, referenciais políticos, práticas administrativas e de um nível de capacitação docente. Nesse sentido, “*a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também*”.³ As fronteiras restritivas da autonomia docente se apresentaram, durante muito tempo, como tendências do currículo por objetivos. A formulação dos objetivos comportamentais pela especificação do desempenho não abria espaço para a improvisação e nem para a multidimensão da prática educacional. A autonomia do docente durante muito tempo ficou sob controle no processo de elaboração de currículo, e isso lhe causou conseqüências negativas, ou seja, deixou entregue à instância administrativa, que regulava o currículo, a atuação em campos técnicos que correspondiam a outros âmbitos de decisão pedagógica. Nos dizeres de Sacristán:

“O docente atuava como um perito ou gerente das condições de aprendizagem, não cabendo a ele, na sua função, parar para pensar no que fazer, mas sim encontrar os caminhos e os meios para fazer o que lhe fosse pedido. Com isso, a função do docente assumia uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política”.⁴

Confundiu-se a função de controle com a função técnica de orientação, contribuindo assim para forjar um clima de dependência profissional das instâncias que propriamente deveriam atuar no campo técnico-pedagógico, escolas e docentes, enquanto a burocracia administrativa era a detentora da fragilidade profissional dos docentes. Por essa razão, ressalta Sacristán (2000), a autonomia docente se vê inevitavelmente condicionada no contexto da realidade do seu local de trabalho, que tem suas normas de funcionamento marcada administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo ou pela simples tradição aceita sem discutir.

De acordo com uma visão emancipatória, uma margem de autonomia docente é inevitável, sendo conveniente desenvolvê-la e prepará-la para seu melhor uso. Para Sacristán (2000), a autonomia independe do contexto onde o docente atua, seja qual for o grau e tipo de controle exercido em relação à sua atuação e sobre o resultados do

³ SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.169.

⁴ Id ibid, 200, p.58.

sistema educativo, ou da visão política ou do modelo de profissionalização que defenda sua técnica profissional. No entanto, o docente decide e reage frente às situações mais do que as cria e “na realidade, nenhum docente escapa da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade a conviver com ela e até assimilá-la como meio natural”⁵ No ambiente escolar os docentes expressam mais a função de gestores de sua própria prática- papel institucionalmente atribuído, mais do que exercem sua autonomia de modo verdadeiro. Confirmando, Gitlin ressalta:

*“As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim, porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence. Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinados por outros. O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada”.*⁶

No entendimento de Sacristán (2000), o docente executor de diretrizes é um docente desprofissionalizado, no entanto a aceção do docente executor tem sido reforçada a partir do ponto de vista científico, que concebe as competências docentes como uma agregação de habilidades submetidas ao controle de poderes específicos de comportamento. As proposições como a programação por objetivos, servem a um modelo no qual os docentes têm que prestar contas do que pretendem, porque segundo Sacristán (2000), essa é a forma de controlar sua prática com as exigências curriculares exteriores, e com as políticas em vigência. As competências e as possibilidades autônomas do docentes deveriam interagir dialeticamente com as condições da realidade, fazendo com que, eles configurassem um determinado tipo de prática da própria representação que fazem desses condicionamentos, os quais transcorrem dentro de uma instituição escolar.

O docente ao exercer sua autonomia normalmente julga um conteúdo e toma decisões sobre eles e dá uma determinada ênfase em seu ensino. Nesse sentido, é fundamental que os docentes assumam eticamente suas decisões, pois assim estarão fundando sua autonomia. “*Decisão, do latim ‘decisio’ significa resolução de um ato voluntário que, após avaliação, provoca a execução de uma solução encontrada entre*

⁵ GITLIN, A. Common school structures and teacher behavior. Londres: Falmer Press, 1987. in.: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.167.

⁶ Id ibid, 2000, p.167.

várias alternativas possíveis”.⁷ Partindo desse conceito se pode afirmar que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. O docente que decide reage frente as situações mais do que as cria. “Mas na realidade, nenhum docente escapa da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade a conviver com ela e até assimilá-la com meio natural”.⁸ Apesar do docente estar condicionado por influencias externas ele reflete, ao mesmo tempo, sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes para com o ensino de certas áreas ou partes das mesmas. Nesse sentido Peretz diz:

*“Embora se preveja para o professor o puro papel de executor do currículo, ou de mero transmissor das mensagens que contém, ou inclusive reconhecendo o valor de alguém que o desenvolva com certo grau de contribuição, pessoal, a figura do docente é básica, sendo daí que atualmente se proponha a elaboração do currículo ligada à participação dos docentes nos mesmos”.*⁹

Para o docente o currículo não é neutro, desperta significados que determinam os modos de adotá-lo e de usar a proposta curricular que recebe. Se o currículo não é neutro não se deve “ver o professor como um mero aplicador ou um obstrutor das diretrizes curriculares, é preciso concebê-lo como agente ativo cujo papel consiste mais que adaptar tal proposta”.¹⁰ O currículo não pode ser concebido, pelo docente como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificação de suas potencialidades, mas como tentativas que os docentes devem ensaiar em suas classes, para serem coerentes com o papel real que cumprem e para que possam organizar um referencial para uma prática criativa permeada pela sua autonomia, frente a qualquer nova proposta de inovação de conteúdos, de procedimentos pedagógicos, ou de novos valores educativos. O docente deve compreender os novos significados relacionando-os com os que ele tem, ou a proposta será adotada mecanicamente e a escola continuará a ser vista como “uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são

⁷ SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.65.

⁸ GITLIN, A. Common school structures and teacher behavior. Londres: Falmer Press, 1987. in.: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.167.

⁹ SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.175

¹⁰ Id ibid, 200, p.176.

contestadas”.¹¹ *“É preciso conceber a inovação ou melhor os currículos como um processo dialético entre os significados prévios do professor e os das novas propostas”.*¹²

A autonomia do docente na direção de suas atividades deve ser inversamente proporcional ao grau de controle sobre o conhecimento que tem sobre a prática, a qual está relacionado com a existência ou não de um conhecimento específico que regule essa atividade, ou dito de outra forma: *“quanto menos saibamos sobre como realizar uma atividade, maior será a responsabilidade do prático para se deixar levar pelo seu próprio juízo e encontrar seu próprio caminho de ação. Neste caso, o indivíduo tem um amplo grau de autonomia em sua prática”.*¹³

Independente do grau de autonomia do docente, as decisões curriculares não são neutras nem científicas, envolvem questões técnicas, políticas, éticas e estéticas. intimamente relacionadas e interdependentes, quais sejam: o âmbito das decisões políticas e administrativas: o currículo prescrito e regulamentado (práticas de desenvolvimento, modelos em materiais guias, planejado para professores e alunos); o das práticas organizativas (o organizado no contexto de uma escola) o da reelaboração e da prática – transformações no pensamento e no plano dos docentes e nas tarefas escolares (o currículo em ação) e os das práticas de controle internas e externas (o currículo avaliado). Essa dinâmica é descrita por Sacristán, como sendo processos nos quais participam múltiplas ações fora das instituições escolares e dentro delas, umas de caráter pedagógico e outras não, que determinam a prática real:

“Prescreve-se desde os âmbitos político-administrativo; ordena-se dentro do sistema educacional segundo especializações, ciclos e cursos; decide-se o que é para todos e o que é optativo; planeja-se antes que chegue aos professores por meio de orientações administrativas; organiza-se e planeja-se nas escolas (atribuição de especialização a professores/as, organização de professores por disciplinas ou para várias delas, previsão de horários condicionantes das atividades, módulos de tempo com diferentes valores, adoção de linhas metodológicas em disciplinas ou departamentos, dá-se prioridade a partes dos programas etc); o currículo é moldado pelos professores em seus planos e em sua prática metodológica; sobre os currículos decidem as editoras de livros

¹¹ MOREIRA, A.F.B. A formação de professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. in.: MOREIRA, A.F.B. (Org.) Conhecimento Educacional e Formação do Professor. Campinas: Papirus, 1994, p.9

¹² “SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.143.

¹³ DIORIO, J.A. Knowledge, autonomy and the practice of teaching. Curriculum Inquiry. 1982. in.: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.173.

*didáticos ao concretizar diretrizes gerais, dado que as decisões são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores avaliam o currículo, às vezes por provas de homologação externas; o currículo é objeto de políticas e táticas para mudá-lo”.*¹⁴

Conforme Corazza (2004) a administração educativa regula o currículo, como faz com outros aspectos. Desta forma os docentes e as escolas dos sistemas educativos, sob diferentes meios de intervenção política, vêm reduzidas as sua margem de autonomia. Para a autora o currículo que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo, com o conseqüente poder de definição da realidade e da negação ou esquecimento do papel de outros agentes, talvez seja mais decisiva. Esse âmbito de decisões deixa evidente os determinantes exteriores do currículo, ainda que estejam legitimadas por serem provenientes de poderes democraticamente estabelecidos. Complementando a autora salienta “ não se deve esquecer que em todo sistema educativo, a elaboração e a concretização do currículo, assim como o controle de determinadas instancias com competências mais ou menos definitivas variam de acordo com a tradição administrativa e democrática de cada momento”¹⁵

Di Maggio in.: Apple (1985) referindo-se a elaboração curricular, afirma que eles podem envolver docente conscientes, racionais, bem intencionados, mas esses docentes podem contribuir simplesmente pelo fato de perseguir seus próprios fins subjetivos para a manutenção das relações estruturais., que mantém as superestruturas, as quais, *“têm o papel acima de tudo, de colocar a sociedade em conformidade com a exigência e indicações de longo prazo do sistema econômico capitalista”.*¹⁶ Ao contemplar esse aspecto a escola e docentes deixam de exercer a sua autonomia.

Em síntese para que o docente exerça sua autonomia e ultrapasse a fronteira que o separa da elaboração do currículo escolar para o docente a escola deve ser lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recreação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, possibilitando redefinir sua relação com a Instituição, com o Estado, com os alunos e suas famílias e comunidades.

¹⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000, p.140.

¹⁵ Id ibid, 2000, p.146.

¹⁶ APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p.33.

A autonomia atualmente se acha subordinada aos princípios e diretrizes indicados na lei, e apresentados em desdobramentos pedagógicos, com destaque para o acolhimento da diversidade de alunos e docentes, para os ideais da política da igualdade e para a solidariedade como elemento constitutivo das identidades. No âmbito escolar a autonomia deve refletir o compromisso da proposta curricular com a aprendizagem dos alunos pelo uso equânime do tempo, do espaço físico, das instalações e equipamentos, dos recursos financeiros, didáticos e humanos. Não se deve esquecer no entanto que a autonomia depende de qualificação permanente dos que trabalham na escola, em especial dos docentes. Sem a garantia de condições para que os docentes aprendam a aprender e continuem aprendendo, o currículo escolar corre o risco de tornar-se mais um ritual, e como toda prática ritualizada terminará servindo de artifício para dissimular a falta de conhecimento e capacitação no fazer didático.

A partir dos pressupostos teóricos pesquisados concluí-se que exercício pleno da autonomia deve se manifestar na formulação de um currículo próprio, direito de toda instituição escolar. Essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. Campinas: Autores Associados, 2000.

DIORIO, J.A. Knowledge, autonomy and the practice of teaching. Curriculum Inquiry. 1982. in.: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000.

GITLIN, A. Common school structures and teacher behavior. Londres: Falmer Press, 1987. in.: SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A.F.B. A formação de professores na Universidade e a Qualidade da Escola Fundamental. in.: MOREIRA, A.F.B. (Org.) Conhecimento Educacional e Formação do Professor. Campinas: Papirus, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo:uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000.