

RELEVÂNCIA CURRICULAR NO ENSINO BÁSICO: DAS SILHUETAS À PERFORMATIVIDADE NA ESCOLA

Dr. Benedito Sapane  0000-0002-0691-1513
Universidade Pedagógica de Maputo

RESUMO: A presente reflexão questiona a relevância curricular do Ensino Básico em Moçambique a partir de uma abordagem hermenêutica. Ela problematiza os instrumentos de regulação veiculados por especialistas e técnicos de educação e pelos actores educativos na escola, com vista a sustentação da “fabricação e modelação do professor.” Assim, nesta reflexão se assume a ideia segundo a qual torna-se relevante examinar os documentos produzidos pelas instâncias centrais da educação para a implementação das políticas educativas e, por conseguinte, perceber de que forma eles podem produzir formas de regulação da autonomia docente nas escolas, tencionando a relação entre o currículo escrito, as políticas de avaliação e a autonomia docente. Para tal, nesta abordagem toma-se em linha de conta a tese da qual a exposição dos referidos contornos (silhuetas) permitirá a explicitação da relevância do currículo do Ensino Básico em Moçambique, considerando os pressupostos conceptuais, epistemológicos e pedagógicos que lhe são inerentes.

PALAVRAS-CHAVE: Performatividade; Regulação Social; Política Curricular; Autonomia Docente; Fabricação do Professor.

CURRICULAR RELEVANCE IN BASIC EDUCATION: FROM SILHOUETTES TO PERFORMATIVITY AT SCHOLL

ABSTRACT: The present work questions the curricular relevance of basic education in Mozambique, starting from a hermeneutic approach, in which we question the regulatory instruments conveyed by education specialists and technicians and by educational actors in the school with a view to sustaining the fabrication and modeling of the teacher. We assume in this work the idea that it becomes relevant to investigate the documents produced by the central bodies of education, for the implementation of educational policies and how they can produce forms of regulation of teacher autonomy in schools, weaving the relationship between the written curriculum, evaluation policies, and teacher autonomy. We consider in this approach the thesis that the exposition of the referred contours (silhouettes) will allow the explanation of the relevance of the curriculum of basic education in Mozambique, considering the conceptual and epistemological assumptions that are inherent to it.

KEYWORDS: Performativity; Social Regulation; Curriculum Policy; Teacher Autonomy; Teacher Manufacturing.



1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao sustentar e legitimar a melhoria da qualidade e desempenho da educação através de políticas curriculares centralizadoras e do estabelecimento de metas a serem alcançadas por diretores (gestores das instituições escolares), professores e alunos nota-se, claramente, que o Estado transfere a sua responsabilidade para “terceiros”, ao mesmo tempo em que produz, cada vez mais, formas de regular os diversos actores envolvidos no processo educativo.

No entanto, ao se estudar o currículo e a política da reforma curricular no Ensino Básico recorreu-se ao estudo das prescrições oficiais, considerando que estes não se consolidam de forma espalhada na escola. Por seu turno, se percebe que a política da reforma curricular do Ensino Básico ao confrontar-se com os dispositivos normativos atribui a estes significados marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico já consolidados e marcados, também, pela articulação do trabalho dos professores ao contexto sociocultural e político cultural. Desse modo, compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da Escola (SILVA, 2008).

Posto que, actualmente, todas as escolas Moçambicanas devem, peremptoriamente, utilizar como base para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem o programa de ensino, o livro do aluno, o manual do professor, matrizes dos exames, etc., estes instrumentos moduladores apresentam uma série de conteúdos, práticas e atitudes que devem ser seguidos e abordados em sala de aula por serem considerados indispensáveis.

Os alunos, por sua vez, são avaliados através de um exame que se baseia nas diversas competências propostas por técnicos e especialistas de educação. Isto posto, torna-se relevante analisar os documentos produzidos para a implementação dessas políticas e, comcomitadamente, inquirir o modo como eles podem produzir formas de regulação da autonomia docente nas escolas,



tencionando a relação entre o currículo escrito, as políticas de avaliação e a autonomia docente.

Os fatos colocam em evidência que um Currículo, ainda que se apresente como um norteador da escolarização, ao se vincular aos sistemas de avaliação, na prática se torna uma tecnologia social, uma vez que forma os objectos que o professor categoriza, interpreta e sobre os quais age.

Ora, na reflexão em cursos, valorizando a abordagem hermenêutica, se problematiza os instrumentos de regulação veiculados por especialistas e técnicos de educação e pelos actores educativos na escola, com vista a sustentação da “fabricação e modelação do professor”.

Portanto, a partir das considerações acima assume-se que ao se apresentar esses contornos estará explícita a relevância do currículo do Ensino Básico, considerando os pressupostos conceituais, epistemológicos e pedagógicos que lhe são inerentes.

2 AS SILHUETAS DA REFORMA E DO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

É fato que a educação em Moçambique e no mundo passa por um longo processo de modificações, as quais, por um lado, se espera que sejam feitas em conjunto com a sociedade e, por outro lado, em razão disso, sejam significativas e benéficas socialmente. No caso particular de Moçambique, importa referir que, conforme a reforma levada a cabo em 2004 introduziu-se um novo currículo no Ensino Básico. Essa reforma veio ressignificar a escola primária em seus mais diversos níveis organizacionais e, também, a actuação do docente em suas práticas pedagógicas.

Ora, com a implemetação da reforma a esperança de toda a sociedade moçambicana foi a de que, sem dúvida, bons resultados emergiriam. Todavia, passado vários anos começou-se a questionar a qualidade de Ensino Básico em Moçambique e, em consequência, não são raros os debates vigentes em torno da



qualidade, pois diferentes intervenientes do Processo de Ensino e de Aprendizagem, como filósofos, psicólogos, pedagogos, organizações da sociedade civil, parceiros internacionais, políticos, alunos, professores, acadêmicos, entre outros encontram-se no mesmo diapasão.

Decerto, esses debates têm conduzido a sociedade moçambicana à consciência de que todos os intervenientes acima aludidos estão preocupados com o restauro e o progresso do ensino primário no país, sobretudo do ensino público, com foco nas classes iniciais (1^a e 2^a classes). Note-se que esta preocupação vai ao encontro de um dos grandes desafios do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, que é “Melhorar a Qualidade de Ensino”, e neste contexto são constantes os documentos que expressam esse objectivo, por exemplo o Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC), o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), os Programas de Ensino Básico (PEB) como também o Relatório das Nações Unidas sobre o desenvolvimento Humano, entre outros.

De fato, conforme afirmara Popkewitz,

nem toda a reforma deve ser considerada como um progresso, dado que o senso comum tende a considerá-la como tal, justificando que um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas, novas tecnologias e novas organizações que aumentam a eficiência, a economia e a efetividade (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Para o autor, reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público, o qual Pacheco considera como tomada de decisão, ligados à administração e a outros actores sociais que co-participam nas decisões políticas. Todavia, no seguimento do que se referiu até então, importa lembrar que os objectivos de desenvolvimento sustentável prevêm garantir que até 2030 todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário, o qual deve ser de acesso livre equitativo, de qualidade e conduzir a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Aparte isso, o plano quinquenal do governo de Moçambique coloca como prioridade o desenvolvimento do capital humano e social. Para o efeito apresenta



como objectivo estratégico primeiro “promover um sistema educativo inclusivo, eficaz e eficiente, que garanta a aquisição de competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano”. E, como ação prioritária para o alcance desse objetivo, pretende-se potenciar a aquisição de habilidades e de competências essenciais de leitura, escrita e cálculo no ensino primário (PQG, 2020-2024, p. 8).

Conforme se pode depreender a prioridade do governo moçambicano associada ao objetivo ora referenciado constitui uma prova de que ele reconhece que, realmente, a única via para alcançar o desenvolvimento social de qualidade é apostar na instrução e na educação do cidadão a partir da escolaridade básica. Daí que, de acordo com o PEEC “são principais objectivos para o sector da educação “assegurar a inclusão e equidade no acesso e retenção na escola; melhorar a aprendizagem dos alunos e garantir uma boa governação do sistema” (PEEC, 2020 p. 6).

No entanto, mediante tal reconhecimento, o MINEDH está consciente das limitações em termos de capacidade institucional existente, pelo que considerando as previsões sobre os recursos humanos e financeiros de médio-prazo, o sector optou pela elaboração de um plano realístico que tenta otimizar o potencial das intervenções e os pré-requisitos para uma implementação eficiente e eficaz. Isto significa balançar entre o que é desejável e o que é possível. Sendo, portanto, o projecto de formação de professores uma das soluções.

Assim, de acordo com o MINED/INDE durante cinco anos, concretamente, de 2012 a 2017, o sector continuou a privilegiar a universalização do Ensino Primário de sete classes, com enfoque na aprendizagem e desenvolvimento de competências básicas de leitura, escrita e numeracia (MINED/INDE, 2012, p. 5).

Do privilégio destacado pelo MINED/INDE (2012, p. 5) se revela necessário reafirmar-se que as escolas primárias têm a missão de garantir a competência da leitura, escrita e cálculos básicos, como se pode ler no programa do Ensino Básico “(...) as competências básicas foram definidas de forma que revelem novos estágios do saber, saber fazer, saber ser e saber estar que o aluno deve alcançar” (PEB,



2003, p. 6). Em razão disso, por um lado, grande parte dos conteúdos do programa da língua portuguesa, por exemplo, concorrem, entre outras competências, para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, expressão criativa oral e/ou escrita e funcionamento da língua. E, por outro lado, é evidente que os conteúdos do programa de matemática concorrem para a aquisição do vocabulário básico, números naturais e operações básicas, espaço e forma, grandezas e medidas.

No entanto, como resultado do processo de ensino e de aprendizagem, assegura-se que o desenvolvimento dessas competências facilitará a aprendizagem nos níveis subsequentes (segundo e terceiro ciclos). Nesta ordem de ideia Libâneo, sabiamente, sustenta que, de fato,

a escola primária e os professores têm sua parte a cumprir na luta contra o fracasso escolar, onde o ponto vulnerável a ser atacado nesse combate é o domínio da leitura e da escrita para permitir que o aluno do ensino primário progrida nos seus estudos alcançando outros níveis de escolaridade (LIBÂNEO, 1994, p. 43).

De certo modo, convém referenciar que as evidências relativas à qualidade de educação no Ensino Básico do primeiro grau são referidas, também, nos relatórios de estudos internacionais (SACMEC, 2000; 2007), reportando um decréscimo ao nível do desempenho dos alunos na leitura e na contagem. Isto levou o SACMEC II (2000) a constatar que 17,4% dos alunos testados na 6^a Classe não sabiam ler (precipitação da reforma). Por sua vez, o SACMEC III (2007) constatou que a percentagem dos alunos que não tinham desenvolvido as competências de leitura aumentou para 34.5%. Assim, de acordo com este estudo 74.6% de alunos nos países da SADC, em particular Moçambique, terminavam o primeiro ciclo de Ensino Primário com grandes dificuldades de leitura. Assim, ao reconhecer que a Educação Básica é de fundamental importância para a estratégia de desenvolvimento do país, o INDE/MINED asseverou que a educação básica é



um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos acadêmicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano e, por outro, permite aumentar a equidade do sistema educativo; assegura o desenvolvimento dos recursos humanos, base para o sucesso da economia nacional, constituindo uma necessidade para o efectivo exercício da cidadania (INDE/MINED, 2003, p. 14).

Portanto, é no contexto da reforma curricular do Ensino Básico e da necessidade de tornar o currículo, cada vez, mais relevante que a nível das escolas moçambicanas públicas produziram-se e estabeleceram-se “programas de ensino, manuais do professor e/ou livro do professor, livro do aluno, caderno de planificação quinzenal, plano curricular do ensino básico, regulamento do ensino básico, entre outros” (textos formais).

Assume-se, desta forma, que os documentos produzidos (textos formais) apresentam uma série de conteúdos e estratégias para serem abordados e desenvolvidos em sala de aula, porquanto são considerados “relevantes” pelos especialistas e técnicos de educação (“trabalhadores da fábrica do currículo”). Por conseguinte, os alunos, por sua vez, são avaliados através de um exame que se baseia nas diversas competências propostas no programa de ensino, e na actualidade aplicam-se avaliações distritais, provinciais e nacionais.

Ademais, é atendendo as mudanças em causa e a relevância do currículo do Ensino Básico que se legitima a reforma de 2004 como ponto estratégico. A importância desta reforma reside na pretensão da modernização da Escola Básica, dado que acolheu procedimentos múltiplos e localmente organizados, regras e obrigações que tentaram organizar e disciplinar a forma como a escola deve ser vista, sentida e como se deve agir e falar sobre ela. A este respeito Silva adverte que,

o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de acções que visam à produção de mudanças no sistema educacional, pois, de tempos em tempos, anuncia-se a intenção e, na sequência, programa-se um conjunto de acções com vista a alterar a estrutura e o funcionamento da educação (SILVA, 2008, p. 33).



Em coerência com as considerações precedentes se pode dizer que questionada a qualidade da Educação Básica por diferentes intervenientes do Processo de Ensino e de Aprendizagem urge, igualmente, questionar como a reforma do Ensino Básico ajuda a sociedade a aceitar o âmbito, a direcção e a administração de uma mudança planificada, pois entende-se que a finalidade da mudança é a redefinição das condições sociais, de forma que se possibilite ao indivíduo a demonstração de atributos esperados dessa mudança planificada.

Conforme menção anterior, neste currículo é atribuída maior importância a textos formais (documentos reguladores), e sem dúvida estes sancionam a participação social na reforma educacional e apoiam certas teorias sobre a natureza, causas, consequências e soluções para a prática institucional (POPKWETIZ, 2007).

É aqui oportuno salientar que os textos formais supracitados estabelecem um conjunto de parâmetros que, no fundo, se constituem em aspectos e conhecimentos relevantes para a mudança, excluindo alguns assuntos considerados como estando fora do âmbito da reforma. No entanto, de modo geral, os textos actuam como mediadores no desenvolvimento das relações internas e entre as diversas instituições e, paralelamente, assumem o papel de descrever as novas colisões, isto é, que estão se formando e articulam o seu significado com relação aos padrões culturais, políticos e económicos.

3 OS INDÍCIOS DA PERFORMATIVIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO

O currículo de Ensino Básico, ainda que se apresente como um norteador da escolarização, ao se vincular aos sistemas de avaliação (o exame), na prática se torna uma tecnologia social, uma vez que forma os objectos que o professor categoriza, interpreta e sobre os quais age (performatização).



Popkewitz (1997) e outros autores mostram que na escolarização a regulação está inserida no próprio conhecimento pedagógico, como uma tecnologia social que produz efeitos de poder que excluem e incluem. Por tecnologia social compreende-se:

(...) um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, acção e auto-reflexão. As práticas da escolarização ordenam quais objectos do mundo são colocados juntos e quais são diferenciados, e, ao mesmo tempo, tornam certas “coisas” difíceis de serem referidas ou, algumas vezes, impossíveis de serem pensadas (POPKEWITZ, 2008, p. 193).

Com efeito, a regulação trata de uma forma de relação entre conhecimento e poder que considera, além dos fatores econômicos e sociais que se relacionam à educação, as disposições individuais sobre como as verdades são produzidas. Assim, ao organizar o ensino, através da planificação, o professor segue uma hierarquia de objectivos, e quando os testes de rendimento para avaliar o sucesso/fracasso escolar são administrados reafirma-se o processo de regulação social (POPKEWITZ, 2008, p. 193).

É, pois, a partir da perspectiva acima descrita que se pode, com razão, realçar que o currículo do Ensino Básico, na qualidade de elemento regulador do ensino, configura-se como uma racionalidade técnico-científica. Entenda-se por racionalidade técnico-científica uma ideologia de pensar e/ou condicionar a afirmação dos professores como profissionais reflexivos dissociada da realidade daquilo que constitui a prática docente, isto é, são ideais pedagógicos ou mesmo epistemológicos que não condizem com a prática cotidiana, pois trata-se de decisões que ocorrem na ausência dos professores ou sem o seu consentimento, o que de certo modo condiciona a sua limitação para se afirmarem como profissionais reflexivos, dado que a sua acção e/ou prática circunscreve-se dentro da ideologia acima descrita.

É justamente neste contexto que Cosme realça o facto de que a prática profissional se subordina à investigação educacional sem a interpelar e nem



constituir activa. De modo igual, assevera que aos especialistas compete prescrever métodos, procedimentos e técnicas que os professores deverão ser capazes de aplicar sem, contudo, discutir os seus fundamentos (COSME, 2009, p. 101).

Relativamente aos pressupostos de regulação e/ou performatividade já aludidos, se apresenta pertinente salientar que a ideia de racionalidade técnico-científica está concomitantemente relacionada com a performatividade em questões de prática educativa. A este respeito Flores e Simão (2009) afirmam que a performatividade resulta numa concepção reducionista de educação, dado que conceber a actividade educativa em termos técnicos e contratuais (económicos) não só reduz, como também aponta aquilo que conta como “educação” e, conseqüentemente, muda o significado de ser professor. Resulta, igualmente, na incapacidade de ver, ignorar ou até mesmo negar os aspectos importantes da realidade educativa, postos que são vistos como irrelevantes, sem valor e, portanto, “ignoráveis”.

De fato verifica-se que a racionalidade técnico-científica encontra-se numa linha de vários pressupostos que a sustentam, porém coloca em causa ou condiciona a afirmação dos professores como profissionais reflexivos, pois segundo os ideais de performatividade apresentados durante as duas últimas décadas, a educação e o ensino caíram num encantamento segundo o qual as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas foi usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados.

Neste contexto, cada vez mais, a educação é considerada pelos decisores políticos e também pela “opinião pública” como um investimento que tem de ser gerido eficazmente (FLORES; SIMÃO, 2009).

Uma vez evidenciados estes pressupostos que podem ser considerados como constituintes da realidade educativa há que questionar novamente a autonomia dos professores! Dadas as circunstâncias, em que momento e espaço os professores terão uma liberdade ou autonomia completa para se afirmarem como profissionais reflexivos com vista a garantir a qualidade de ensino? Logicamente que a sua



afirmação como profissionais reflexivos estará limitada dentro do molde com vista a justificar o investimento em causa, pois atualmente o assunto qualidade está intimamente ligado aos resultados escolares, dado que os professores são avaliados e legitimados como reflexivos quando apresentam bons resultados, sem contudo encontrar o processo de aquisição de tais resultados (é o que Cosme apelida de “Educação aplicada”).

Ora, Hypolito (2010) também discute as actuais políticas curriculares para o campo educacional dentro de uma visão de regulação social. De acordo com o seu entendimento, estas políticas seriam uma forma de regulação capaz de produzir efeitos que repercutem no currículo, na gestão e no trabalho docente. Deste modo, “as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos” (HYPOLITO, 2010, p. 139).

Por sua vez, Ferraço (2000), em suas lucubrações procura sistematizar as principais e determinantes características dos currículos realizados em sala de aula para mostrar como esta efectivação curricular deve ser considerada pela teoria curricular como uma dimensão que constrói o que significamos como currículo. A noção de currículo e regulação social enfatiza não só os modos de regulação externa sobre a educação, mas também os modos de regulação interna à escolarização, tal como o discurso pedagógico.

Talvez a questão que ajuda a entender melhor esta noção poderia ser formulada nos seguintes termos: como a regulação social é produzida dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas neoliberais, mas também a partir do próprio discurso pedagógico?

Nessa perspectiva, a noção de currículo e regulação social tem sido uma chave de leitura para se referir a um conjunto de factores que estão promovendo mudanças no campo curricular. Os conhecimentos curriculares constituem sistemas que formam padrões de conhecimento que incorporam um contínuo de valores e produzem normas e divisões linguisticamente produzidas.



Enquanto o termo controle pressupõe um poder soberano e externo à própria escolarização, o termo regulação pressupõe pensar a forma como o poder produz e constitui a vida social; como o conhecimento pedagógico (curricular) é um elemento constitutivo e material do mundo contemporâneo (POPKEWITZ, 2001). Neste sentido, ao cunhar a noção de regulação social para se referir à forma da relação entre o conhecimento e o poder na escolarização, Popkewitz (1997) segue as “pistas” de Foucault, assumindo que as relações de poder não são

simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); [mas] podem ser também ‘benéficas’ (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas) (DEACON, 1994, p. 10 *apud* DEACON; PARKER, 2008, p. 102).

O poder que na modernidade era visível passa a ser exercido de modo disciplinar, invisível e internalizado, através das tecnologias sociais normalizadoras do self.

Para exemplificar como o currículo cria regulações através de tecnologias sociais, Popkewitz afirma que,

(...) grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimento especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. De modo geral, o conhecimento especializado modela o ‘nosso’ pensamento e a ‘nossa’ ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; sobre o nosso corpo e a nossa mente, como possuidores de estágios de desenvolvimento, personalidade e processos de auto realização, e sobre nossas crianças, como dotadas de inteligência, com um crescimento e uma infância normais. Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

Nesse processo o conhecimento público e pessoal se funde, disciplinando as escolhas dos indivíduos e suas possibilidades, dando origem a efeitos de poder ou



poder produtivo, não no sentido de serem positivos ou negativos, mas de produzirem efeito, acção, regulação (POPKEWITZ, 2001).

Assim, a produção de um programa de Ensino Básico, de um Manual do Professor e do Aluno além de orientar o que deve ser ensinado aos alunos, associado às políticas de avaliação (o exame), induz uma regulação do próprio exercício docente, pois este professor, na maioria das vezes, ausente do processo de produção do currículo, é pressionado a adequar sua prática de forma a corresponder às metas estabelecidas externamente.

Diante deste cenário há espaço para a seguinte questão: como o professor constrói uma prática relevante diante deste modelo de produção curricular e de avaliações externas?

Dados os sinais de legitimação e de normatividade que caracterizam a política curricular do Ensino Básico distinguida pelo programa de ensino, livro do aluno, manual do professor, etc., pode ser interpretada como um guia cuja função é orientar de forma técnica como a prática deve ser desenvolvida. Ela se apresenta como um instrumento de regulação do exercício docente, a partir do momento em que os professores passam a depender do aumento das suas competências profissionais e de condições da sua afirmação social, as quais, de acordo com os pressupostos observados nos diversos elementos curriculares (documentos subjetivos interpretativos e objetivos explícitos), assumem uma racionalidade técnico-científica determinada por especialistas e técnicos que o MINED e o INDE acharam conveniente para sua produção.

Ora,

os programas de ensino pretendem auxiliar os professores na execução do seu trabalho, compartilhando a sua dedicação diária de proporcionar ao aluno um ambiente favorável para a aquisição de conhecimentos e habilidades, que o ajudam a enfrentar o mundo atual e os desafios que lhe são colocados pelo dia a dia, como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, contribuindo, deste modo para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país (INDE/MINED, 2003, p. 14-15).



Ainda de acordo com Cosme (2009), há que ter em linha de conta que a racionalidade técnico-científica contribui paradoxalmente para a redução da margem de autonomia profissional dos professores, fortalecendo o seu processo de proletarização técnica. No seu entendimento, isso colabora para uma perda de autonomia das formas de realização de seu trabalho e das decisões técnicas sobre o mesmo. No caso dos professores contribui para incentivar o processo de proletarização ideológica relacionado com a perda de controlo sobre os fins e os objectivos sociais para os quais se orienta o seu trabalho.

4 REFLEXÃO FINAL

A centralização das decisões sobre as políticas curriculares, as pressões e as imposições exercidas sobre o docente podem restringir sua autonomia diante das escolhas a serem realizadas na prática docente. Através da previsão técnica de conteúdos, padrões estabelecidos e verificados em avaliações externas e do ranqueamento e standardização de escolas, o Estado busca regular a administração do sistema escolar.

Esta padronização é construída através dos números que, conforme Popkewitz (1997) julgam, avaliam e ordenam as práticas e fabricam tipos específicos de indivíduos. Nessa relação de poder historicamente constituída o pensamento e a ação do professor sofre uma tentativa de delimitação pelo Estado, que busca uniformizar e padronizar tanto objetivamente quanto subjetivamente sua prática, fabricando um modelo a ser seguido.

Contudo, mesmo que os padrões performáticos padronizados (fabricação) *a priori* possam restringir o desenvolvimento da autonomia, podem também, *a posteriori*, promover subversivamente a resistência e o desenvolvimento da reflexão (refabricação) sobre o exercício da atividade docente. Além disso, como afirma Freire “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (FREIRE, 1996, p. 130-131).



A autonomia se constitui na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas, uma vez que é o amadurecimento do ser para si e, simultaneamente, um processo, isto é, é um vir-a-ser. Portanto, considerando a autonomia docente como processual, ou melhor, como algo que se constitui na própria experiência, ainda que as tentativas empreendidas pelo Estado de regular a atividade do professor sejam cada vez mais intensificadas, elas podem ser tencionadas através das práticas de resistência exercidas pelos docentes.

O estabelecimento de ações normativas leva ao desenvolvimento da heteronomia, ou seja, a submissão dos professores a determinações externas, evitando, desse modo, que ele exerça sua autonomia. É oportuno realçar que quando refere-se à autonomia do professor considera-se que parece impossível fazer uma abordagem atinente a autonomia docente plena, pois a atividade de ensino é institucionalizada e, portanto, vinculada a esferas de poder. Rompendo com a visão essencializada e naturalizada de autonomia, torna-se necessário refletir sobre uma autonomia relativa, construída a partir da auto-determinação consciente, crítica, historicizada e negociada socialmente a partir de tensões e consensos.

Pensando no professor e nas pressões que sofre, é importante atentar para o “processo” de construção da autonomia, conforme nos alerta Freire (1996). Esta construção processual dependerá directamente do grau do controle sobre o docente e das disposições e interesses de conservação ou subversão das relações de força. Conforme Bourdieu é preciso ter em linha de cont que “as posições mais heterónimas nunca estão totalmente livres das exigências específicas (...) e as posições mais autónomas nunca estão completamente isentas das necessidades externas da reprodução social” (BOURDIEU, 2013, p. 83).

A clareza em relação a esta contradição apontada por Bourdieu (2013) faz com que a busca do caminho que leve ao exercício da autonomia docente seja realizado através de práticas emancipatórias e críticas, que não se submetam a interesses políticos ou económicos. Sem desconsiderar os interesses e pressões institucionais envolvidas na relação saber - poder, acredita-se na refabricação



subversiva da ação autônoma do docente através da construção de um currículo em ação, com escolhas legitimadas pelo contexto, as necessidades e o dinamismo do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

COSME, A. **Ser Professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada**. Porto: LivPsic, 2009.

FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. O comprimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In: **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas***. Lisboa: Edições pedago, 2009, p. 61-98.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.[online]**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, Brasil, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação & Sociedade**, v. XX, n. 68, p 239-277, 1999.

MAPUTO. INDE/MINED. **Programas das Disciplinas do Ensino Básico – II Ciclo**. Maputo, Moçambique, 2003.

MAPUTO. Plano Estratégico da Educação: 2020-2029. **Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade**. Maputo, Moçambique, mai. 2020.

MAPUTO. **Plano Quinquenal do Governo: 2020 -2024**. Maputo, Moçambique, 2020.



POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. *In:* SILVA, T. T. (ORG.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Recebido em: 30-10-2022

Aceito em: 14-03-2023

