



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12641 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nordeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

DECISÃO CURRICULAR: impactos e desafios na construção do poder de agência de professores da educação básica

Maria Julia Carvalho de Melo - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: PNPd/CAPES

DECISÃO CURRICULAR: impactos e desafios na construção do poder de agência de professores da educação básica

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho que tem por objetivo identificar os impactos e desafios do contexto pandêmico do COVID-19 na construção do poder de agência de professores da educação básica, surge de uma compreensão de que o currículo é resultado das políticas curriculares, mas ao mesmo tempo é resultado das traduções e ressignificações dessas políticas nos contextos escolares. Isso implica dizer que a produção curricular também acontece nas escolas e pode ser realizada por aqueles que delas fazem parte. Essa compreensão retira a escola de um lugar de passividade que apenas recebe determinações que lhe são alheias e a percebe como curricularmente inteligente (LEITE, 2005) capaz de criar respostas eficientes às necessidades que surgem no seu cotidiano.

A partir dessa compreensão é possível pensar um professor que busca atender as demandas postas pelas políticas curriculares, mas se coloca igualmente na posição de decisor curricular. Essa visão renovada que coloca os professores como produtores ativos do currículo, é baseada numa mudança significativa das políticas das últimas décadas que buscam desprofissionalizar a docência através de currículos altamente prescritivos (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Por isso é que indo na contramão dessas políticas desprofissionalizantes (MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019), corroboramos com uma perspectiva que pensa a necessidade de deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, tradicionalmente “vigiados” pelo governo central, para as escolas e seus

professores (SANTOS; LEITE, 2018).

Entretanto, a essas políticas centralizadoras de currículo se juntaram às consequências da pandemia do Covid-19 que agravou uma situação de crise a que muitas populações já vinham sendo sujeitas (SANTOS, 2020). A pandemia intensificou, portanto, a desigualdade social, revelando “em um momento em que parte da população sofria com a fragilização dos empregos, pulverização das rendas” (PINTO; OBERG, 2020, p. 93), o processo de mercantilização da educação.

As escolas e os professores tiveram que agir na urgência e decidir na incerteza (PERRENOUD, 2001) para dar continuidade aos processos formativos de seus estudantes. Neste cenário de incerteza presenciamos em diversos sistemas de ensino a compra de programas que objetivavam ajudar na constituição da prática docente, mas que desconsideravam o professor como o sujeito que vinculado à sala de aula e à escola (LEITE; SAMPAIO, 2020) poderia contribuir juntamente com outros atores da escola ao acolhimento e atendimento das necessidades dos estudantes.

Diante disso, buscamos nos articular com a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), construindo nossa argumentação a partir do acolhimento da abertura e da contingência histórica. Assim, estabelecemos uma reflexão com pesquisas recentes que tiveram como objeto de estudo o contexto pandêmico e as articulamos com o debate sobre o conceito de agência do professor.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O poder de agência enquanto elemento articulador da decisão curricular

Segundo Biesta e Tedder (2006), o conceito de agência tem se feito presente no debate sobre educação desde o Iluminismo quando Kant tratava do conceito de tutela enquanto a inabilidade do sujeito em mobilizar suas próprias compreensões sem a interferência/direcionamento de outros. Assim, segundo os autores, Kant já anunciava a necessidade de se ter coragem para exercer nossas próprias compreensões. Há, portanto, já aí a ideia de que através da educação os sujeitos poderiam desenvolver suas capacidades racionais construindo um julgamento independente e uma ação autônoma.

Dessa forma, a agência é um conceito que se manifestava na teoria educacional moderna, e que emerge na contemporaneidade apresentando ainda elementos que a articulam com a ação autônoma, muito embora através de outros contornos. É assim que uma definição mais recente de agência a dimensiona como a capacidade dos atores de criticamente construir respostas às situações problemáticas (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998).

Apesar de ainda permanecer pouco conceitualizada na literatura, onde não se tem claro se o termo se refere a uma capacidade individual ou a um fenômeno que depende ao mesmo tempo da qualidade individual dos sujeitos e do seu engajamento com os contextos (PRIESTLEY;

BIESTA; ROBINSON, 2015), nos vinculamos a uma concepção que percebe a agência numa perspectiva ecológica. Nessa direção, os sujeitos agiriam por meio de seu contexto e não apenas nos contextos, o que significa que a agência nessa perspectiva é resultado da interação entre os esforços individuais, os recursos disponíveis e fatores estruturais que se apresentam em conjunto em situações singulares (BIESTA; TEDDER, 2006).

Assim, a autonomia dos sujeitos depende aqui de outras condições que vão além de uma capacidade ou esforço individual como pensava Kant, ou seja, não basta se ter coragem para exercer nossas próprias compreensões. Associado a isso a agência é ainda um processo imbuído de temporalidade onde as experiências do passado orientam as ações do presente pensando nas possibilidades para o futuro, o que implica dizer que a agência se configura como a capacidade de contextualizar os hábitos do passado e os projetos futuros com a contingência do presente (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998).

É neste cenário conceitual que pensamos a agência do professor enquanto elemento capaz de reconhecer que este sujeito pode construir respostas contextuais às situações problemáticas que surgem no exercício de sua função, embora ele esteja submetido às políticas. Dessa maneira, em articulação com o conceito de escola curricularmente inteligente (LEITE, 2005), consideramos que os professores “recorrendo às suas experiências pessoais e profissionais, são capazes de identificar os problemas reais com que se confrontam nos cotidianos escolares e de, em função deles, definir as melhores formas de agir” (SANTOS; LEITE, 2020, p. 6).

Assim, o conceito de agência nos permite pensar sobre as possibilidades de constituição do professor decisor curricular (SANTOS; LEITE, 2018, 2020) ao compreendermos que apesar da ação dos professores demandarem e estarem submetidas às políticas curriculares, o currículo não se resume à prescrição, sendo igualmente construção cotidiana. Na relação entre as exigências das políticas, os recursos da escola e as condições de engajamento do professor com seu contexto de atuação profissional, ele pode agir olhando “para as especificidades dos contextos e diversidades dos alunos” (SANTOS; LEITE, 2020).

O que fica explícito é que compreender a agência do professor exige considerar as condições estruturais e os recursos disponíveis que o(a) permitiriam assumir a posição de decisor curricular. Uma dessas condições é, sem sombra de dúvidas, a pandemia do COVID-19. Por isso nos dedicamos no item a seguir a discutir sobre os impactos e desafios do contexto pandêmico do COVID-19 na construção do poder de agência de professores da educação básica.

2.2 A pandemia do COVID-19: repercussões na constituição da agência dos professores

A pandemia revelou a fragilidade de uma organização econômica neoliberal que se baseia nos constantes colapsos financeiros (SANTOS, 2020) e sobrevive com a premissa da distribuição desigual da riqueza, numa lógica que renega o serviço público e privilegia o setor privado com o objetivo de maximização dos lucros.

A desigualdade social, o corte de políticas públicas (nas áreas da saúde, educação e previdência social), a terceirização do trabalho, são exemplos de uma crise fabricada para ser permanente, tendo como objetivo “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (SANTOS, 2020, p. 6). Nessa direção, destacamos que governos vinculados às perspectivas do capital responderam com menos eficiência a crise epidêmica do Covid-19. Houve uma preocupação por reestabelecer as atividades econômicas sem necessariamente garantir certos critérios sanitários e higiênicos para que isso fosse feito de forma segura, ou seja, a preocupação esteve centrada na manutenção do mercado em detrimento da vida humana.

A pressão pelo reestabelecimento das atividades também pôde ser sentida na educação, onde vimos crescer no país os mesmos movimentos que clamavam pela reabertura das escolas através do experimento de retorno às aulas presenciais. Entretanto, em um momento inicial as atividades escolares foram desenvolvidas através da proposta de uma educação remota e/ou à distância.

Assim, com pouco tempo de preparação, os professores e alunos realizaram a transição do ensino presencial para um outro tipo de ensino intermediado por plataformas digitais, o que representou diversos desafios, tendo em vista que muitos não tinham familiaridade com as tecnologias que deveriam ser utilizadas, bem como pouco compreendiam as especificidades de uma educação que se faria a distância. Associado a isso, as instituições e os professores precisaram constatar e considerar na constituição de suas práticas pedagógicas, a relação entre o binômio desigualdade social e desigualdade escolar, onde se percebeu a dificuldade de acesso à internet “num contexto de falta de saneamento básico, de água potável, fome etc” (PINTO; OBERG, 2020, p. 89).

Nesse contexto, a ação dos professores teve que se basear na urgência de decisão, mesmo que a eles(as) não tivessem sido dadas as condições necessárias para que agissem com autonomia. Na realidade, em momento inicial, as soluções encontradas foram meramente administrativas e negligenciaram toda a produção cotidiana das práticas desenvolvidas em sala de aula (SILVA; ALCANTARA, 2020). A sobrecarga do trabalho do professor também pôde ser sentida, principalmente no que se referia ao “suporte aos alunos e suas famílias, reuniões pedagógicas e cursos, novas ferramentas para ministrar e elaborar as aulas, responder a e-mails e mensagens de celular” (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 104). Tal sobrecarga motivou a discussão sobre a necessidade em estabelecer limites aos alunos, seus responsáveis e à gestão das instituições educativas.

Desse modo, “a ruptura no cotidiano da educação forçou professores e alunos a enfrentarem uma situação que não hesitaríamos em classificar como uma crise” (CARVALHO, 2020, p. 3). Uma crise que forçou os professores a produzirem práticas outras, mas que não necessariamente contribuiu com a constituição de seu poder de agência. O que podia e precisava ser ensinado ainda era definido por outros agentes que não os professores. Além disso, em um segundo momento foi possível perceber que os sistemas

municipais de educação passaram a realizar a compra de programas que tinham por objetivo atender as necessidades dos professores nesse contexto de pandemia, mas que não consideravam os conhecimentos que estes já tinham produzido até então (VELOSO, 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do COVID-19 em seus diferentes momentos, exigiu a fabricação de práticas que dessem conta das necessidades emergenciais de continuidade dos processos educativos formais. Em um primeiro momento, o desafio dos professores foi criar (na urgência e incerteza) práticas mediadas pelo uso de tecnologias que até então não se faziam frequentes nos cotidianos escolares. Inicialmente sem suporte dos sistemas municipais de educação, os professores buscaram atender seus objetivos formativos e as demandas desses sistemas e dos educandos, atravessados pelo acirramento da carga de trabalho. Em um segundo momento, os sistemas de educação, através da compra de programas prontos procuraram fornecer o suporte aos professores, mas sem considerar os saberes que estes já detinham e os saberes que construíram no contexto pandêmico. Ou seja, não houve reconhecimento do papel do professor enquanto decisor curricular, capaz de tomar decisões frente às situações problemáticas. O suporte, portanto, esteve mais baseado no controle do trabalho docente do que no reconhecimento de seu poder de agência.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G.; TEDDER, M. How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. **Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course** (working paper five). Exeter: Teaching and Learning Research Programme, 2006.

CARVALHO, J. S. F. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. ‘What is agency?’ **The American Journal of Sociology**, v. 103, p. 962-1023, 1998.

MARINHO, P.; LEITE, C.; FERNANDES, P. “*GERM* infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal, **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, 2019.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LEITE, Ca. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda (org.). **Mudanças Curriculares em Portugal: transição para o século XXI**. Porto: Porto Editora, 2005, pp. 15-32.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, 2020.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2ª

ed, 2001.

PINTO, B. de O. S.; OBERG, L. P. Educação a distância e pandemia: momento remoto de ensino ou educação colonizada? In: GUIMARÃES, L. de V. M.; CARRETEIRO, T. C.; ROCHAEL, J. (orgs.). **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

PRIESTLEY, M., BIESTA, G. & ROBINSON, S. Teacher agency: What is it and why does it matter? In: R. Kneyber & J. Evers. **Flip the System: Changing Education from the Bottom up**. London: Routledge, p. 134-148, 2015.

SANTOS, B. V. A pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020.

SANTOS, A.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 836-856, 2018.

SANTOS, A.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-21, 2020

SILVA, K. C.; ALCANTARA, K. C. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020.

VELOSO, T. B. **Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.