

ENTRE A AUTONOMIA E A REGULAÇÃO: A AVALIAÇÃO COMO COMPONENTE PARA O CONTROLE DOS CURRÍCULOS E DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*BETWEEN AUTONOMY AND REGULATION:
THE ASSESSMENT AS A CONTROL
ELEMENT FOR THE CURRICULUM AND THE
INFANTILE EDUCATIONAL TEACHING*

Kênia Kristina Furtado 1
Alba Regina Battisti de Souza 2

Resumo: O presente artigo problematiza a avaliação e as políticas para formação docente como mecanismos de alinhamento utilizados pelas políticas neoliberais para constituir uma rede de controle do trabalho de professoras e professores, por meio de dispositivos reguladores do currículo e da docência. Com base em uma metodologia de natureza teórico-bibliográfica e documental, o estudo analisa como a constituição dessa rede de regulação sobre o trabalho docente pode constringer a autonomia de professoras e professores e inculcar um novo perfil docente para a Educação Infantil, bem como para as demais etapas da Educação Básica, mas também pode implicar em resistências por meio do currículo em movimento, do qual os/as autores/as são, em última instância, os/as docentes.

Palavras-chave: Currículo. Docência na Educação Infantil. Autonomia Docente. Avaliação e Regulação.

Abstract: This article discusses evaluation and teaching education policies as alignment mechanisms used by neoliberal policies to build a network to control the work of teachers through regulatory devices of the curriculum and teaching. Based on a theoretical-bibliographic and documentary methodology, the study analyzes how the constitution of this regulatory network on the work of teaching can constrain the autonomy of teachers and inculcate a new teaching profile in Early Childhood Education, as well as in children's other Basic Education stages, while it can also imply resistance through the moving curriculum, of which the authors are, ultimately, the teachers.

Keywords: Curriculum. Teaching in Early Childhood Education. Teaching Autonomy. Evaluation and Regulation.

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), membro do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE (UDESC), membro do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera (UFSC) e professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7770456270826214>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9539-0635>. E-mail: keniakfurtado@gmail.com 1

Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia FAED/UDESC. Líder do grupo de pesquisa Líder do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE (UDESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3119208861422902>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1361-2626>. E-mail: alba.faed@gmail.com 2

Introdução

O presente artigo aborda alguns aspectos trabalhados na dissertação de mestrado intitulada “Currículos (re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil: entre a autonomia e a regulação”, na qual apresentamos o atual contexto de construção dos documentos oficiais para a Educação Infantil. Para este texto daremos ênfase a formação docente, ao currículo em movimento e a avaliação. Na medida em que vamos abordando esse contexto, apresentamos elementos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), e alguns documentos derivados dela, como o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020). A partir deles, vamos estabelecendo um diálogo teórico entre Currículo, Docência, Autonomia, Avaliação e Regulação, sinalizando-os como unidades referenciais que circundam dois âmbitos principais para a intencionalidade de alinhamento com os princípios e ideologias neoliberais, quais sejam: avaliação e formação docente. Como veremos no decorrer do artigo, tais âmbitos se constituem em uma rede de regulação do trabalho de professoras e professores.

A avaliação no contexto educacional se dá sob diversas formas e perspectivas. Quanto as formas, resumidamente, podemos identificar: as avaliações de caráter político, regulatório e abrangente, como as avaliações do sistemas de ensino, centralizadas por algum órgão ou sistema e voltadas para o desempenho dos estudantes, dos próprios sistemas e dos/as professores; as avaliações institucionais também como um intuito de averiguar desempenho de estudantes, docentes e demais envolvidos nos processos pedagógicos; as avaliações de caráter mais específico, nos quais estudantes e professores/as estão envolvidos/as diretamente, sendo inerentes à responsabilidade docente, quanto aos instrumentos, formas de aferição e de registros.

Independente do tipo e forma de avaliação, temos que considerar que “avaliar” não é uma ação neutra. Desde a sua organização e planejamento, aos instrumentos e critérios, aplicação, sistematização e forma de registro e ou publicação, responde e se ampara em princípios e finalidades que lhe conferem um caráter, podemos dizer, de forma geral: classificatório, controlador, meritocrático, punitivo, quantitativo ou diagnóstico, processual, qualitativo, emancipatório. Ou seja, a avaliação acompanha uma “visão” de mundo, sociedade e de educação e, conseqüentemente, de currículo. A esse respeito, sobre a avaliação, suas concepções, tipos e perspectivas, temos no Brasil um gama de autores/as referência como Luckesi (1995), Hoffmann (1993) e Esteban (2000) que desenvolveu um conceito de avaliação como investigação. Segundo Esteban (2000, p. 11):

Diferente da avaliação na perspectiva da classificação, a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade.

A avaliação é inerente aos procedimentos e espaços pedagógicos, intrínseca ao currículo. Assim, as escolhas quanto as perspectivas avaliativas também demandam numa perspectiva curricular. Segundo Sacristán (2000), o currículo é antes de tudo uma construção social feita

de opções culturais. Entende-se que por ele gravitam relações de poder e, conseqüentemente, de controle social. Assim, o currículo vai sendo construído e reconstruído de acordo com os interesses e desinteresses políticos e sociais para determinados tempos e espaços ao longo da história. Ao partirmos dessa ideia, podemos considerar que os discursos se articulam na produção de “verdades” produzindo reflexões que visam potencializar, ou não, a trajetória histórica e contemporânea da docência na Educação Infantil.

Da mesma forma ocorre com a avaliação, visto que acompanha tal movimento descrito acima pelo autor e revela seu poder, em alguns casos coercitivos e punitivos, inclusive. Mas também pode ser construída numa perspectiva dialógica, investigativa, mediadora, diagnóstica e processual. Nos meandros educativos da educação infantil, a forma como os adultos reagem frente às atitudes das crianças, como realizam suas mediações, como planejam organizam as atividades e espaços, demonstram implícita e explicitamente suas concepções de avaliação. Os processos avaliativos vão para além dos registros formais, estão impregnados no cotidiano, no pensar e fazer docente, tanto individual como coletivo.

Currículo e Docência na Educação Infantil: o atual contexto de construção dos documentos oficiais

Nos últimos anos, tem se intensificado o movimento pelo qual “grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 39). Textos normativos, diretrizes, pareceres, decretos, leis oficiais, entre outros, são importantes documentos orientadores da docência, e grandes expressões do currículo, no entanto, vê-se que a construção de muitos documentos oficiais, vem cada vez mais num movimento de imposição ao invés de democrático e a população vai sendo “sensibilizada” a aceitar o que verticalmente aborda como proposta de documento.

Um exemplo concreto desse movimento refere-se ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. As propagandas midiáticas utilizadas de forma persuasivas confirmam as tentativas de controle das informações em prol dos interesses empresariais (FREITAS, 2018) que o documento tem por trás, por exemplo, como anunciado na propaganda² do governo federal que diz: “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”, como se a definição de mínimos de conteúdos e objetivos de aprendizagem fosse o suficiente para dizimar a desigualdade social e econômica encontrada no território brasileiro.

Alguns estudiosos foram “convidados a contribuir” participando de comissões e consultorias na produção, principalmente, das primeiras versões do texto da BNCC, e dentre esses, os que estiveram “destoando” os interesses neoliberais, foram cortados ou precisaram se moldar ao modelo imposto, o que acabou distorcendo concepções caras e singulares para cada etapa da Educação Básica. Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83) confirmam esse dado quando afirmam que “Foi visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento”. Também, ao longo do último ano da constituição da BNCC – 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE)

[...] promoveu cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 82).

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, sua segunda versão em maio de 2016 e sua terceira versão em abril de 2017, sendo aprovada sua última versão com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

2 Para acessar uma das propagandas divulgadas pelo governo na época, disponibilizo o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>.

Desencadeou-se então, um processo verticalizado e muito bem planejado para a difusão da BNCC, contendo prazos curtos para a elaboração de documentos estaduais. Nesse processo, segundo Freitas (2018, p. 1), a BNCC foi “equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares”. Portanto,

[...] um Estado não pode criar, de fato, seu próprio currículo, pois seus alunos serão testados segundo avaliações nacionais feitas a partir da BNCC do MEC e não de um eventual currículo do Estado. O que eventualmente o Estado incluir ou modificar, não cairá nas avaliações nacionais. É um jogo de cartas marcadas. O Estado somente poderá fazer ‘variações sobre o mesmo tema’ e obrigatoriamente terá que preparar seus alunos para as avaliações nacionais ou será considerado ‘fracassado’ nos ranqueamentos (FREITAS, 2018, p. 1).

Diante desse contexto, com prazos apertados, os Estados precisaram construir seus documentos alinhados totalmente ao documento aprovado, conforme determina o texto da BNCC em sua Resolução CNE/CP nº 2/2017. Em Santa Catarina, foi elaborado o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”³, e para as instituições ou redes de ensino que optaram por não aderir-lo, a orientação foi a de elaborar seus próprios documentos orientadores adequados a BNCC. O município de Florianópolis, por exemplo, optou por não seguir o Currículo Base do Território Catarinense, e utilizar a BNCC para reestruturar seus documentos já constituídos, elaborando um novo documento⁴ orientador para a RMEF.

A padronização de currículos por meio de habilidades, competências e conteúdos, determinando o que as instituições educativas devem ensinar e quando devem ensinar, foi a maior aposta da BNCC. Por meio de assessorias empresariais, fortemente preparadas para a fragilidade do momento, a BNCC foi “padronizando os processos de ensino em sala de aula e eliminando o que resta de autonomia dos profissionais da educação” (FREITAS, 2018), e seu apressamento reverberou num propício encurtamento das discussões a fim de cessar maiores questionamentos.

A BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 e chega nos municípios como algo que deve ser incorporado; como normativa obrigatória. A questão principal a destacar aqui não é o fato de existir, ou não, uma Base comum de âmbito nacional, mas sublinhar a forma como ela foi sendo conduzida, estabelecida, envolvida por interesses e forças políticas. São nas concepções e formas de encaminhamentos dos documentos oficial que moram os principais embates, os principais questionamentos, e é para esse aspecto que direcionamos o olhar nesse estudo.

Dentre os encaminhamentos, ainda, com o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) criado pelo Ministério da Educação (MEC) – instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, “o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996” (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 82). O programa prevê repasse financeiro⁵ para aqueles que in-

3 Disponível no seguinte link: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>

4 Disponível no seguinte link: file:///D:/Documentos/Downloads/17_04_2020_11.54.29.c99ba38bd2177e15f057d216cb3ac9e0.pdf

5 De acordo com o documento, “as unidades federativas, que aderiram ao ProBNCC, contam com os seguintes apoios: 1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC; 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa,

corporarem a BNCC aos seus documentos orientadores, assim, estados e municípios se veem numa posição constrangida de não aceitar, pois diante da falta de recursos atual relacionados aos repasses financeiros, fica difícil recusar a proposta. Para as regiões que previam não manter relacionamento com a BNCC em seus documentos já construídos (como por exemplo o município de Florianópolis no estado de Santa Catarina), os esforços de resistência voltam-se para desenvolver outras táticas frente ao aceite do programa.

Preocupa-nos nesse processo de construção dos textos de políticas educacionais e curriculares, em contexto macro e micro, que haja uma fuga do debate, por onde mascaram-se as defesas e impõem-se algo sem discussão suficiente. Arriscamos dizer que a BNCC, tal como tramitou e foi aprovada na sua última versão, é uma forma autoritária de reforçar a carência e o privilégio, que em detrimento de uma noção restrita de “qualidade”, atrelada a uma política neoliberal baseada na quantidade e produtividade, desconsidera o processo de humanização, as subjetividades e especificidades contextuais e humanas, suas experiências anteriores e suas reais necessidades diante da riqueza cultural encontrada no território brasileiro. Afinal, “Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera em uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade” (CHAUÍ, 2001, p. 184).

Nessa mesma direção, em dezembro de 2018, o MEC lança a versão preliminar de um documento intitulado de Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018)⁶, instaurando mais uma vez o controle político e ideológico, desconsiderando importantes diretrizes⁷ vinculadas a formação inicial e continuada para professoras e professores. E no ano seguinte, em 20 de dezembro de 2019, é homologada a Resolução CNE/CP Nº 2 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)⁸, colocando o desempenho e a produtividade acima das condições objetivas de trabalho das/os docentes e fragmentando ainda mais a formação inicial e continuada, visto que retira o termo “Formação Continuada” do título do documento, mencionando-o apenas duas vezes ao longo da resolução, sem colocá-lo em foco. A relação com a BNCC é explícita, com recorrências ao longo do texto legal, inclusive, como exigência, conforme consta no parágrafo único do Art. 1º (referente ao Capítulo I/do objeto)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm **como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)**, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, aprovada e publicada em 27 de outubro de 2020, institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020). A esse respeito, dentre as considerações preliminares do documento, está expresso:

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas

(iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re)elaboração do currículo e as consultas públicas” (BRASIL, 2018).

6 Este documento está disponível no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

7 Um manifesto bastante significativo que demonstra a desconsideração de importantes diretrizes vinculadas a formação inicial e continuada e outros significativos pontos, está expresso na nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e assinada também por outras associações importantes para a área da Educação. Para ter acesso a nota mencionada, deixo a seguir o link de acesso: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>

8 A Resolução está disponível no seguinte link: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais **requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores** (BRASIL, 2020. Grifos nossos).

Ainda, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), representam políticas de formação docente da CAPES/MEC e nos últimos dois Editais a BNCC como um dos objetivos do trabalho docente.

Diante desse contexto, é perceptível o alinhamento entre as políticas para educação para a formação docente do atual governo do Brasil quanto a uma base comum curricular, em diversos âmbitos: da Educação Básica à formação docente inicial e à formação docente continuada, reverberando em programas como PIBID e PRP.

Adentrando no âmago de tais políticas, em alguns aspectos que incidem sobre o fazer docente, como os conhecimentos e os conteúdos a serem abordados, a formação docente, os materiais pedagógicos e avaliação, esses acabam por se constituírem em uma rede de regulação do trabalho de professoras e professores. É preciso compreender, que nesses e em outros diversos alinhamentos impostos, há uma tentativa homogeneizante via política neoliberal.

De acordo com Shiroma (2004) a plasticidade e ambiguidade dos conceitos adotados nos discursos neoliberais sugerem que foram criteriosamente selecionados para compor o discurso. Ou seja, no processo de globalização das políticas educacionais e internacionalização das políticas de currículo, tem-se utilizado um discurso padronizado, estruturado em torno dos mesmos conceitos-chave, porém significando-os de formas diferentes conforme as intenções daqueles que governam, o que vai abrindo espaços para os alinhamentos desejados.

As estratégias adotadas pelo neoliberalismo nos fazem, ou tentam nos fazer, acreditar na diversidade de ideias, de interesses, de participação, de oportunidades, etc. No entanto, é uma diversidade mascarada pela lógica hegemônica do indivíduo reduzida ao domínio de competências. Lembrando que

Em sua origem, o conceito de competências e seu uso estão estritamente ligados ao mundo da formação de trabalho e empresarial, de onde foram exportados para outros contextos, como a educação e, hoje, o tratamento do currículo (SACRISTÁN, 2013, p. 278).

Nesse sentido, Martins Filho e Martins Filho (2010, p. 47-48), apontam o neoliberalismo como uma política na qual

[...] as oportunidades são igualmente oferecidas a todos e o êxito ou fracasso passam a depender exclusivamente dos esforço e capacidade de cada um. Portanto, rompe-se com posturas tecnicistas, no qual a formação de professores passa a ser reconfigurada e redefinida sob o prisma da construção de um profissional crítico, participativo, que precisa interferir ativamente na transformação tanto da escola quando da educação e da própria sociedade; porém esse mesmo discurso concretiza-se a partir de um ideário sedutor e ilusório, o qual elabora, uma lógica fundante de formação de professores que prima pela exclusão do Estado em oferece-la, passando a responsabilizar os professores por sua própria formação.

As políticas neoliberais vêm tratando debates importantes como encerrados em tentando convencer a todos/as de um consenso que não existe, mas que com o tempo e a massifi-

cação da informação pode vir a gerar grandes prejuízos a política educacional brasileira. Essa lógica neoliberal “pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contextual” (LOPES, 2018, p. 30). Nessa direção, concordamos com Sacristán (2013, p. 29) quando afirma que “se o debate não surge e se instaura um aparente consenso e tranquilidade, isso significa que a educação é privada da possibilidade de participar dele”.

Atentemos para as decisões e concepções que são instituídas a partir dos tensionamentos originados dos interesses e das disputas nos contextos de sua produção para compreender que a política nacional – que vem assumindo como eixo o conceito de competências – se dilui em micropolíticas, o que conseqüentemente impacta e regula o trabalho docente. Rocha e Pereira (2019, p. 208) corroboram com essa afirmativa quando indicam que por meio dessas políticas:

[...] o trabalho docente reduz-se ao treinamento de competências, e suas identidades profissionais continuam a ser tensionadas mediante processos regulatórios do currículo, presos às classificações dos sistemas de avaliação. Assim, contraditoriamente, os docentes veem-se perdendo seus espaços de autonomia profissional, em virtude do jogo neoliberal, ao mesmo tempo em que não se limitam a executar os currículos prescritos.

A redução de professoras e professores à meros executores de currículos, exclui a compreensão de sua autonomia profissional docente como processo autoral e social, pois desconsidera suas capacidades de (re)interpretarem e (re)elaborarem os currículos prescritos a partir de seus saberes, crenças, valores, juízos e fazeres cotidianos, transformando-os e consolidando-os em currículos (re)construídos por meio da ação docente.

Assim, observando a fragilidade da autonomia docente diante das políticas neoliberais que percebemos como os textos de política curricular (lugar de influência e poder) trazem mais sobre “o que” e menos dos “porquês” das escolhas curriculares. Essas escolhas são permeadas de tensionamentos políticos, epistêmicos, econômicos, culturais, e fazem parte do contexto de produção e influência dos documentos e textos de política curricular frente a atualidade. Tais contextos não permitem pensar o trabalho docente como prática autônoma, mas como mera execução, nem permite pensar o educando como capaz de desenvolver autonomia, mas como possível mão de obra para a reprodução do sistema neoliberal.

As avaliações em larga escala, que até um tempo atrás tinham como escopo a elaboração de políticas e programas que atendessem às necessidades regionais e locais, tem tido cada vez mais a propensão de regular, aferir classificações e impor as devidas adequações dos sistemas de ensino, e em decorrência das práticas docente, às políticas curriculares vigentes.

Arroyo (2013), diz que o currículo é o eixo central mais estruturante do trabalho docente e, atualmente, é o território mais normatizado, politizado e avaliado, no entanto, um território possível de se ressignificar. Dessa forma, cabe a reflexão a respeito do currículo, pois ele é território em disputa. Professoras e professores estão no meio desse turbilhão de tensões. É no espaço educativo que o trabalho docente se materializa, se particulariza, e é nele que professoras e professores apostam mudanças e resistências, defendendo o espaço diante dos tensionamentos advindos das novas políticas públicas e das ações cada vez mais controladoras do Estado. Está em jogo também uma disputa pela docência e pela autonomia e liberdade criativa que a profissão conquistou, afinal,

[...] crescem autorias docentes profissionais e autocontroles sobre o que se faz e sobre o trabalho docente. Porém autorias ocultas, silenciosas cientes de que nunca controlarão por completo o que fazem. Os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes (ARROYO, 2013, p.

33).

Junto às autorias docentes, crescem dispositivos regulatórios de sua autonomia profissional. Assim, mesmo o currículo estando imbricado numa diversidade de situações concretas e incertas de trabalho que implicam adaptações constantes à circunstâncias particulares, exigindo escolhas e decisões por parte das professoras e professores nos espaços educativos, também impulsionam enfrentamentos e resistências ao que é imposto.

Consideramos que a autoria docente se faz na resignificação e no entrecruzamento de práticas e vivências que constituem as professoras e professores enquanto atores que combinam, cada qual ao seu modo, o que já está dito e feito por outros, reinventando uma nova forma de dizer e de fazer, criando arranjos e rearranjos para novos jeitos de ser e estar no mundo. Portanto, entendemos que a autoria docente ora é liberta, ora é submetida, diante de processos de autonomia e regulação, no contexto da Educação Infantil. Até porque, cotidianamente, professoras e professores são levados a enfrentar disputas por negação ou reconhecimentos de saberes, quando se deparam com histórias de vidas e realidades diferentes daquelas que esperam encontrar.

Nessa direção, existem tensões e contradições entre as verdades que aprendemos e as verdades que vivemos. Quando a professora trabalha com uma criança individualmente, mas sua atenção precisa se voltar também para um coletivo; quando parte do interesse das crianças para selecionar assuntos e projetos, mas precisa incluir certa temática que já foi acordada no coletivo da instituição; quando mobiliza o grupo de crianças para conhecerem, mas nem todos se interessam; quando a instituição define horários para comer e dormir, e a criança não quer comer nesse horário ou não quer dormir. Enfim, por terem o trabalho gerido por tensões e dilemas, de negociações e de estratégias, nas relações humanas estabelecidas em contexto nas instituições educativas, cotidianamente se veem permeadas de contradições.

É claro que existem esforços para minimamente diminuir essas contradições, principalmente, a partir do estudo e da argumentação teórica sobre as ações docentes cotidianas. Porém, hoje, um dos grandes desafios da educação é reconhecer que as teorias só fazem sentido a partir de situações concretas no plano real, contemplando os imprevistos, as contradições e as complexidades da profissão.

Modifiquemos, portanto, o olhar naturalizado das teorizações sobre a docência em evidenciar o que seria um ideal de educação, um ideal de criança, um ideal de currículo e um ideal de professor, para sublinhar um olhar sensível às situações concretas, às condições de trabalho, às relações de poder sobre e entre os conhecimentos e, por fim e mais importante, às relações humanas.

Compreendemos que, quando questionamos a realidade existente, estamos olhando para determinado assunto a partir de uma lente teórica pessoal, que possui defesas, concepções e opinião. Esta lente teórica se constitui historicamente no individual e no coletivo, a partir de vivências, aprendizados, cultura, conhecimento popular, científico, etc. Quando voltamos o nosso olhar para as diferentes docências que encontramos nas unidades educativas, enraizadas nas tradições⁹ singulares e burocráticas de cada local, percebemos que estas foram, e ainda são, constituídas em um leque de perspectivas teórico-práticas que refletem adaptações às necessidades encontradas cotidianamente pelos docentes.

Nesse sentido, acreditamos que o exercício da docência também constitui tentativas de conceituar o currículo - visto que a ação também é discursiva - pois professoras e professores são, em boa proporção, decisivos na definição do que torna-se (ou não) currículo na prática. Professoras e professores, nesta relação, são mediadores do processo educativo, organizando as ações pedagógicas, ensinando e conduzindo as situações incertas com as quais as crianças vão se encontrando, oferecendo condições para elas se apropriarem de determinadas aprendizagens e promovendo o desenvolvimento de diferentes formas de ser, agir, sentir e pensar.

9 As tradições singulares de cada local revelam o contexto de influência que mina a cultura escolar de cada instituição educativa. Por vezes, vemos práticas tão agarradas ao que sempre se fez hábito que há dificuldade em aceitar novas formas de se fazer. Para essas pessoas, resistir a mudança teórico-prática implica deixarem de agir conforme suas crenças e experiências já vivenciadas. Nesse caso, a professora ou o professor entraria em conflito consigo mesmo.

Para isso, professoras e professores vão traduzindo em suas ações um conhecimento para ser utilizado num determinado meio educativo, pois conforme Canário (1998), os professores são (re)inventores da prática e, portanto, construtores de sentidos. Portanto, se o docente (re) constrói em sua ação as teorias inerentes a sua formação, transformando-se em autor de sua prática pedagógica, podemos considerá-lo um construtor de currículo.

Considerações Finais

O artigo aqui apresentado analisou como a constituição de uma rede de regulação sobre o trabalho docente, objetivada via políticas de avaliação e formação docente, pode restringir a autonomia de professoras e professores. Tal constrangimento vem inculcando tentativas de criar um novo perfil docente para a Educação Infantil, bem como para as demais etapas da Educação Básica, quando apresentamos o contexto criado propositalmente pelas políticas neoliberais, no qual a coerção está sendo substituída pelo autocontrole, já que professoras e professores ampliam sua responsabilidade, entendida aqui também como ampliação de uma aparente autonomia, que precisa ser gerenciada. Porém, esse aumento de responsabilidades vem sem o acréscimo de seu efetivo poder de participação e de decisão coletiva, sustentando uma visão de autonomia ilusória que reforça princípios de fragmentação e até mesmo de isolamento, voltando-se para a competição e a redefinição de competências profissionais.

Dessa perspectiva resulta a desvalorização da profissão docente, principalmente, devido a culpabilização de professoras e professores por tantas missões sociais, as quais se encarregam sem suporte administrativo, desconsiderando as condições objetivas contextuais, visto que são decisões tomadas administrativamente sem a sua participação, para serem executadas e resolvidas em função de uma suposta política de profissionalização (CONTRERAS, 2002). Também Shiroma (2003; 2004), abordando sobre o contexto das políticas de profissionalização fundamentadas no gerencialismo na educação, afirma que trata-se de uma política “menos voltada à qualificação docente e mais à instituição de novas e mais sutis formas de regulação, forjando um ‘novo’ perfil de profissional responsável, competente e competitivo” (SHIROMA, 2003, p. 78).

Nesse sentido, questionamos qual será o novo perfil docente que a BNCC pretende implantar, considerando sua forma verticalizada de instaurar mecanismos de regulação sobre o currículo e sobre a docência. Poderíamos anunciar como decorrência de currículos cada vez mais prescritivos, uma mudança no papel das professoras e dos professores da Educação Infantil de produtores de currículo para executores de currículo?

Preocupa-nos essa perspectiva. Por isso, esperamos, visto que essa constituição de uma rede de regulação sobre o trabalho docente pode também implicar em resistências por meio do currículo em movimento, do qual os/as autores/as são, em última instância, os/as docentes.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; e SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BRASIL. CAPES. **Edital 6/2018**. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>

BRASIL. CAPES. **Edital 7/2018**. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação. n 6. São Paulo, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. IN: **Reunião anual - ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2000. GT06. p.1-16. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt_06_06.pdf

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 05/03/2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-raoes-para-nao-ser-coadjuvante/>

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de professores e trabalho pedagógico na Educação Infantil: considerações propositivas. In: SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: cenários e trajetórias**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito e PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: v. 13, n. 25, p. 203-217, 2019.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, [s.l.], v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **Revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.