



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação

Thais Vianna Maia Barcellos

**A cultura da performatividade e suas implicações na prática  
docente**

Rio de Janeiro  
2013

Thais Vianna Maia Barcellos

**A cultura da performatividade e suas implicações na prática  
docente**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B242 Barcellos, Thais Vianna Maia.  
A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente  
/ Thais Vianna Maia Barcellos. – 2013.  
75 f.

Orientador: Maria de Lourdes Rangel Tura.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Currículos – Teses. 2. Professores – Atitudes – Teses. 3.  
Etnologia – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Thais Vianna Maia Barcellos

**A cultura da performatividade e suas implicações na prática  
docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Aprovada em 27 de setembro de 2013

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientador)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Profª Drª Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Profª Drª Ângela Maria Souza Martins  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro

2013

## RESUMO

BARCELLOS, Thais Vianna Maia. *A cultura da performatividade e suas implicações na prática docente*. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este estudo integra as reflexões desenvolvidas na linha de pesquisa “Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura”, e buscou analisar as implicações que a cultura da performatividade tem na prática docente e as formas como foi se estabelecendo como discurso hegemônico ligado à performatividade da ação docente e ao desempenho dos estudantes no campo educacional, através de uma construção discursiva. Para melhor compreender tais impactos, optei por uma pesquisa de cunho etnográfico, centrada em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro que tem obtido um bom índice de desempenho dos alunos nas mais variadas avaliações externas que chegam às escolas. No estudo, fiz uso de entrevistas semi-estruturadas, caderno de campo e observação sistemática. Deste modo, tive a oportunidade de conhecer mais de perto as diferentes dinâmicas que perpassavam aquele espaço educativo e como as orientações da Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro estavam sendo ressignificadas, e recontextualizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chaves: Políticas curriculares. Etnografia. Prática docente.

## ABSTRACT

BARCELLOS, Thais Vianna Maia. *The culture of performativity and its implications on teaching practice*. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study integrates the considerations developed in the research line "Curriculum, subjects, knowledge and culture", and investigates the implications that culture of performativity have on teaching practice and the ways it was establishing itself as the hegemonic discourse connected to the performativity of teacher action and the performance of students in the educational field, through a discursive construction. To better understand these impacts, I opted for a research based on ethnographic inspiration, centered on a municipal public school in Rio de Janeiro that has got a good level of performance of students in various external evaluations to reach the schools. In the study, I made use of semi-structured interviews, field notebook and systematic observation. Thus, I had the opportunity to know more about the different aspects that pass that dynamic educational space and the guidelines of the Department of Education of the City of Rio de Janeiro were acquired new meanings, and recontextualized by teachers in their teaching practices.

Keywords: Curriculum Policies. Ethnography. Teaching practice.

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO: INÍCIO DE CONVERSAS.....</b>                                   | <b>5</b>  |
| <b>1</b> | <b>REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....</b>                                  | <b>8</b>  |
| 1.1      | Os Estudos Culturais e os espaços escolares.....                              | 10        |
| 1.2      | A investigação do cotidiano escolar no campo do currículo.....                | 12        |
| 1.3      | A Etnografia em Educação.....   | 13        |
| 1.4      | A relação global-local nos estudos de Política de Currículo.....              | 21        |
| 1.5      | A cultura da performatividade.....  | 24        |
| 1.6      | Ciclo de políticas de Stephen Ball e seu aporte analítico.....                | 26        |
| <b>2</b> | <b>A OBSERVAÇÃO DA ESCOLA ESPERANÇA.....</b>                                  | <b>34</b> |
| 2.1      | Caracterizando a escola.....  | 37        |
| 2.2      | A Escola Esperança e seus espaços.....  | 41        |
| 2.3      | Relatos da escola.....  | 42        |
| 2.4      | Os professores.....   | 46        |
| 2.5      | Os professores são avaliados.....   | 51        |
| 2.6      | A Sala de Leitura.....  | 54        |
| 2.7      | As turmas dos Projetos.....   | 61        |
|          | <b>CONCLUSÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUE<br/>FOI OBSERVADO.....</b> | <b>68</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>72</b> |

## INTRODUÇÃO: INÍCIO DE CONVERSAS

Levando em conta a centralidade do currículo nas políticas educacionais no contexto de globalização atual (LOPES, 2004), busco nessa dissertação estudar como os discursos a nível global e nacional sobre a cultura da performatividade (BALL, 2004) estão sendo recontextualizados localmente.

Considerando estes movimentos à nível macro e microsocial, para este trabalho focalizo a rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, objetivando analisar as formas através das quais essa tem buscado afinar suas propostas curriculares com os discursos globais e nacionais sobre o que se tem entendido por uma busca da qualidade educacional.

Tenho interesse em investigar as políticas de currículo e sua relação com o desenvolvimento do trabalho docente de professores/as do Ensino Fundamental e com isso, dar continuidade aos estudos que tenho realizado na linha de pesquisa “Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura” no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd-UERJ).

Vivemos em uma época em que podemos observar as inúmeras transformações tecnológicas e culturais em nossa sociedade. Nesse contexto, dois grandes objetivos têm sido almejados pela Educação, segundo o discurso que se tornou hegemônico. São eles: universalizar as oportunidades de acesso à escolarização, garantindo o direito à Educação para todos, e desenvolver uma proposta que atenda as exigências de qualidade.

Em relação ao primeiro ponto observamos um avanço nos últimos anos, principalmente em relação ao acesso ao Ensino Fundamental e, com isso, atualmente o discurso político educacional tem se fixado na busca pela qualidade na educação como principal meta a ser atingida. E tem sido em nome desta meta que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) tem proposto suas estratégias e ações políticas. Nesse contexto, se salienta o projeto denominado *Salto de qualidade na educação carioca*, que tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido às crianças do Rio de Janeiro. De acordo com a visão da atual gestão da SME/RJ, para garantir a qualidade na educação temos percebido o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que busca identificar as falhas no



sistema, possibilitando a geração de medidas para combatê-las, assim como identificar os avanços e premiar os responsáveis pelos índices alcançados.

A discussão sobre a qualidade educacional e dos índices ou critérios escolhidos para avaliar esta qualidade está na pauta da discussão nacional e internacional no campo das políticas educacionais. O discurso performativo afirma-se como hegemônico alicerçado nos valores caros ao capitalismo e à lógica de mercado enquanto que encontra um embate com a discussão sobre os valores e a ética do trabalho docente.

Baseada nas teorias de Ball (1998), apresentadas no capítulo 1, entendo que as políticas educacionais são recontextualizadas nos diferentes contextos de atuação. O que se observa, então, é um hibridismo em que ideias, tendências, abordagens, textos e discursos são mesclados e diferentemente negociados e ressignificados. O intuito analítico do ciclo contínuo de políticas de Ball e colaboradores (1992) também permite entendermos as influências globais sobre o desenrolar de uma cultura do desempenho, com ênfase em índices de resultados e suas repercussões e reinterpretações nacionais e locais.

Justifico a opção metodológica por proporcionar a dinamicidade do contexto da prática na produção das políticas curriculares da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro e pela possibilidade de perceber de que forma os sujeitos das escolas recontextualizam os discursos e textos produzidos no contexto de produção de textos (BALL, 1994).

Pretendo analisar como os professores lidam com as exigências cada vez mais frequentes por resultados, mais especificamente, da SME/ RJ, que pauta suas ações em um plano de metas para a Educação e um acordo de resultados. Nesse contexto, torna-se necessário um olhar atento que problematize as ações governamentais para a investigação do cotidiano escolar no sentido de ver como se dá essa circularidade de discursos e os impactos que esse discurso performativo possui na prática docente. Como os professores/as vêm se apropriando dessa nova cultura da performatividade? Que sentidos estão sendo atribuídos pelos professores/as às avaliações? São questões que surgem como norteadoras da pesquisa.

Nesse contexto, a partir de tal objetivo geral outros mais específicos se seguem como investigar a forma como os professores da escola - que é lócus da pesquisa - lidam com essas novas políticas em sua prática docente. Verificar o

impacto dessas novas políticas curriculares na prática docente, que mudam o foco para a avaliação do trabalho do professor, procurando destacar como eles se percebem dentro dessa mudança. Observar que sentidos estão sendo atribuídos pelos professores às avaliações dos alunos e como é comunicado a eles.

Além da análise de documentos oficiais e materiais de divulgação da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ), lanço mão de metodologia de cunho etnográfico e qualitativo. Utilizo registros de um diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e observações sistemáticas em uma escola da rede municipal.

Dentro desse contexto, penso que o importante é o olhar cuidadoso para o cotidiano escolar, levando em consideração os atores envolvidos neste processo educativo e valorizando a prática docente que ali se faz presente. Para tanto, fiz uso, como afirmei, da observação dos vários espaços e atividades da escola e busquei analisar momentos importantes das atividades escolares, como reuniões de Conselho de Classe.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste estudo, procuro problematizar as formas pelas quais a cultura da performatividade se estabeleceu como discurso hegemônico no campo educacional através de uma construção discursiva e quais os impactos desse discurso no trabalho docente. Em outras palavras, como esse discurso circula e é ressignificado no contexto da prática, dentro do espaço escolar. Para tanto, farei uso das teorizações de Stephen Ball (1994, 2004) no que concerne à metodologia de análise de políticas denominada ciclo contínuo de políticas e sobre o conceito de cultura da performatividade. Atrelado a isso, utilizarei uma metodologia de pesquisa de cunho etnográfica, por entender que esta oferece a possibilidade de um olhar mais acurado para investigação do espaço escolar.

Este é, então, um estudo que analisa as políticas educacionais tendo a cultura como pano de fundo. Segundo Hall (1997), a partir da chamada “virada cultural”, a cultura assume um caráter explicativo e constitutivo das esferas que compõem a vida social. Ela assume esta posição central a partir do momento que se percebe que os aspectos relacionados à vida do homem em sociedade estão profundamente imbricados de sentidos e significados que lhes são atribuídos no interior das relações sociais. Um amplo contexto que abarca as diferentes esferas que compõem a vida social como a política ou a economia são também consideradas práticas culturais, uma vez que essas estão envolvidas por sentidos que lhes são atribuídos.

Assim, a cultura ganha um peso explicativo, passando a ser considerada como constituinte da vida social. Isso gera uma mudança de paradigma nas Ciências Humanas e Sociais que passa a utilizá-la como referencial de análise dos fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, essa centralidade da cultura tem também uma dimensão epistemológica. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, e os textos culturais traduzem-se no próprio local onde o significado é negociado e fixado. (COSTA; HESSEL; SOMMER, 2003). Nesse sentido, estamos considerando que o discurso possui papel central na formação do sujeito e a cultura passa, assim, a ser concebida como prática de significação.

Seguindo essa perspectiva, a abordagem cultural do currículo se desenvolve a partir dessa percepção da centralidade da cultura em nossas sociedades

contemporâneas e da compreensão do discurso como espaço de disputa entre diferentes significações.

Ao nos referirmos a uma centralidade da cultura no campo, salientamos, contudo, a sua abordagem no âmbito da teoria da significação e do discurso, questionando concepções reificadas de seleção cultural ou afastando-se de uma discussão mais focada no conhecimento – temática também central no campo”. (LOPES; MACEDO, 2009, p.5)

Assim, concebemos o currículo não como texto prescritivo de conteúdos, métodos e/ou avaliações escolares, indo além, percebendo-o como lugar que produz cultura, que envolve uma determinada visão de mundo, concepção de sujeito e da construção de sua identidade. Este modo de pensar o currículo nos ajuda a perceber como se dá a negociação entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar.

Concordamos com Lopes e Macedo (2009, p.6) quando defendem que nossas pesquisas sejam desenvolvidas em uma direção em que possamos nos inserir na “arena política em que múltiplos sentidos do que vem a ser currículo são disputados”. Assim, é possível entender e significar o currículo de diferentes formas, sem, entretanto, abrir mão do rigor teórico-metodológico que promova o necessário aprofundamento das “inter-relações entre cultura e política” (LOPES; MACEDO, 2009, p. 6).

Ou seja, partilhamos uma visão do currículo como um espaço-tempo onde uma cultura escolar padrão é reinterpretada a partir da articulação das múltiplas culturas que ali convivem num campo de lutas e negociações e não como uma seleção de outras culturas produzidas em outros espaços-tempos. (MACEDO, 2006)

Macedo (2006) chama atenção para a existência de um conjunto de trabalhos no campo curricular preocupados com a cultura produzida na escola. Estudos que valorizam a dimensão ativa dos sujeitos do currículo que muito frequentemente utilizam a perspectiva etnográfica na pesquisa em escola com foco no currículo. A partir desta visão do currículo como espaço de produção cultural, entendemos que a base teórica dos Estudos Culturais nos ajudam a pensar as relações entre escola, cultura e currículo.

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o

currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. (SILVA, 2000, p. 32)

### 1.1 Os Estudos Culturais e os espaços escolares

Este campo denominado de Estudos Culturais (EC) efetiva-se com a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) na Inglaterra, em 1964, através da reunião de um grupo de pesquisadores que buscavam:

entender o surpreendente, o intrincado, o complexo das transformações sociais e da mudança cultural de seu tempo e esse interesse estava especialmente apoiado no compromisso desse grupo de intelectuais com as populações marginalizadas, as ações políticas de minorias urbanas e as lutas por emancipação social (TURA, 2005, p.111).

Na perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais se “posiciona a cultura como uma dimensão de análise e se adota a perspectiva da crítica cultural em trabalhos que enfocam o que se distinguiu por cultura ou culturas populares, práticas cotidianas, artefatos e produtos culturais” (TURA, 2005, p. 112). O objeto de estudo dos EC são, então, as transformações sociais e as mudanças culturais que geram transformações nas relações de poder.

Hall (1997) apud Tura (2005, p. 113) ressalta que seus estudos se aproximam de diversas linhas de teorização e análise, utilizando a:

análise textual, a crítica literária, os estudos de gênero, a história social, a teoria crítica, os estudos feministas, as formas não-reducionistas do marxismo (especialmente a obra de Gramsci e Althusser), o pós-estruturalismo (especialmente os trabalhos de Foucault), a psicanálise e o pós-modernismo

A aproximação entre os campos dos EC e da Educação se deu pelo fato de que os espaços escolares são também espaços de socialização e, portanto, locais onde a cultura é produzida, aprendida e ensinada, configurando-se assim uma cultura própria da escola. O interesse desse grupo de estudos está relacionado à ligação existente entre educação, cultura e poder. (HALL apud TURA, 2005).

Nesse sentido, Tura (2005) analisa a grande contribuição das investigações do CCCS sobre a educação escolar. Trata-se da:

possibilidade identificar práticas culturais específicas que indicavam, num espaço pedagógico particular, as relações entre a cultura popular e a cultura hegemônica e como se punham em funcionamento, no cotidiano escolar, os mecanismos da reprodução social urdidos na circularidade entre as diferentes culturas (TURA, 2005, p.126).

Lutam, assim, por uma educação em que as pessoas comuns tenham seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. Contestando a distinção hierárquica que é feita entre alta cultura e cultura de massa, cultura burguesa e cultura operária, cultura erudita e cultura popular. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

A proposta investigativa trazida pelos EC tem atraído diferentes sujeitos e grupos interessados em uma análise dos fenômenos sociais, principalmente aqueles que buscam fazê-la com base em referenciais teóricos da pós-modernidade, uma vez que em suas análises levam em consideração a instabilidade característica das nossas sociedades contemporâneas. Sua principal contribuição ao campo da Educação consiste em permitir a ampliação do nosso modo de olhar as nossas questões de pesquisa, fornecendo instrumentos para pensarmos:

a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56)

Assumindo que, segundo os EC, a cultura é um espaço de disputa onde os significados são construídos discursivamente e analisando a escola podemos considerar o currículo como um campo cultural onde saberes e práticas disputam por hegemonia. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Assim, discorreremos em seguida sobre as aproximações que podem ser feitas entre a escola, o currículo e suas possibilidades de investigação.

## 1.2 A investigação do cotidiano escolar no campo do currículo

Lopes (2006) faz uma análise sobre as relações entre as macroestruturas político-sociais e econômicas e as microcontingências, que denomina de relações macro/micro, pensando a pesquisa em educação a partir da análise de um de seus subcampos: o do currículo. A autora se apóia na perspectiva bachelardiana salientando o caráter histórico da produção do conhecimento. E vai além, ressaltando o caráter da construção social do conhecimento.

Tal caráter remete toda discussão epistemológica à análise das opções políticas e sociais por certos modos de produzir conhecimento, aos embates e conflitos associados a esse processo e às relações de poder que, em dado momento histórico, legitimam certas formas de conhecer em detrimento de outras. (LOPES, 2006, p.620)

Dessa forma, a dualidade entre as relações macro/micro é debatida no sentido de superação desta dicotomia que ainda se faz presente em algumas pesquisas desenvolvidas no campo.

[...] não considero que as dificuldades de uma construção teórico-metodológica como essa sejam particularidade do campo educacional; nas ciências sociais, de forma geral, enfrentamos hoje esse desafio. Para além do debate moderno/pós-moderno, estruturalismo/pós-estruturalismo, entendo ser necessário que superemos as dificuldades de articulação entre instâncias macro e micro. (LOPES, 2006, p.633)

Estudos que valorizam as instâncias micro no campo do currículo têm utilizado a metodologia da etnografia, através da observação do cotidiano escolar, bem como, a realização de entrevistas e questionários. Esses estudos estão também mais fortemente vinculados a perspectivas teóricas pós-estruturais, uma vez que a “disseminação de concepções pós-estruturais valoriza os discursos das microinstâncias, freqüentemente desconsiderados por matrizes estruturais e modernas” (LOPES, 2006, p. 621)

A autora destaca ainda que as pesquisas que se desenvolvem neste espaço são usualmente trabalhos que enfocam as instâncias “micro” e utilizam uma “metodologia centrada na investigação do cotidiano da escola ou da prática pedagógica; das concepções dos sujeitos em uma dada instituição escolar ou da instituição escolar como um todo; do uso dos livros didáticos, incluindo a história do

currículo com privilégio da investigação do cotidiano escolar; os estudos de caso de forma geral” (LOPES, 2006, p. 625).

### 1.3 A Etnografia em Educação

Dentro dessas pesquisas que valorizam o espaço escolar, André (2007) defende a importância do uso da etnografia para uma investigação sistemática do cotidiano escolar, discorrendo sobre como a escolha da perspectiva etnográfica pode enriquecer o estudo da prática escolar.

A autora sinaliza a importância da contextualização dos dados em uma pesquisa qualitativa na área das Ciências Sociais, dando como foco a investigação a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas próprias ações. Por isso, ao realizarmos a análise dos dados de uma pesquisa qualitativa em Educação é importante atentar para o contexto particular em que os fatos observados ocorreram.

Dentro das pesquisas qualitativas desenvolvidas neste campo, destacamos então a etnografia, que valoriza o significado conferido pelo grupo estudado aos fatos e ações ocorridos. Em um estudo etnográfico esses significados são privilegiados.

Mas por que utilizar a metodologia etnográfica para a pesquisa em Educação? A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pela antropologia para investigar a sociedade e suas questões culturais. Portanto, para a sua utilização no campo educacional enquanto metodologia de pesquisa é necessário conceber o espaço escolar enquanto um rico espaço para a observação de práticas culturais, percebendo os múltiplos saberes que circulam no cotidiano escolar (TURA, 2002).

(...) a investigação da sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O pesquisador não pretende comprovar teorias nem fazer 'grandes' generalizações. O que busca, sim, é descrever a



situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 2007, p. 38)

Uma pesquisa de cunho etnográfico em educação se caracteriza por analisar a escola e seus fenômenos sócio-culturais. Trata-se de uma perspectiva, enfoque ou orientação que direciona o olhar do pesquisador para as relações simbólicas, crenças, valores, manifestações culturais que se desenvolvem no contexto escolar. O pesquisador se preocupa com a descrição densa dos acontecimentos presenciados por ele, das falas, situações, gestos etc. O que acarreta em uma narrativa igualmente densa. Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza por uma entrada na rede de significados ali presentes e sua interpretação. E essa descrição, essa interpretação dos fatos tem seu valor apesar de ser parcial, provisória e contingente. (GEERTZ, 2008)

A escolha desta metodologia está de acordo com a visão que o pesquisador em Educação tem sobre a escola, sobre o que lá acontece, sobre a importância de contextualizar as situações ali vividas, naquela realidade específica. Buscando, assim, entender como as diferentes culturas se relacionam na escola e os significados que nela se produzem.

Observar o cotidiano escolar não é das tarefas mais fáceis. Exige sensibilidade e atenção para analisar situações aparentemente simples, mas que revelam complexos significados. É importante ressaltar que as experiências descritas por este tipo de estudo não pretendem generalizar quaisquer situações vividas em relação às demais escolas pertencentes a uma mesma rede de ensino, ou a um mesmo espaço geográfico, mas sim analisar criticamente a escola em que se realizou a pesquisa e suas especificidades e pensar as questões que emergem das situações ali vividas.

No campo das Ciências Sociais, é importante se partir do pressuposto de que estamos lidando com um campo de pesquisa que é dinâmico, cambiante, repleto de singularidades e nuances que em uma primeira análise podem não ser facilmente apreensíveis. Conforme o proposto por Geertz (2008, p. 31), reconhecemos, em consonância com o autor, as características que fundamentam uma descrição de inspiração etnográfica:

ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.

Ball (1989, p.271) também ressalta a importância do ambiente escolar enquanto espaço de investigação, uma vez que este espaço é possuidor de uma lógica própria de organização e o que denomina de micropolítica da escola é um conceito que ele utiliza para compreender a sua vida organizativa. “Os processos micropolíticos atuam na organização para impedir a mudança, para manter o *status quo*”. Segundo o autor, as escolas não são instituições consensuais, mas sim terrenos de luta ideológica, de competição e luta por vantagens materiais e interesses criados. Neste processo, os interesses dos professores, individuais e coletivos assim como os dos estudantes são promovidos e desafiados. Espaço esse que se revela, então, como valioso instrumento para pensarmos o cenário das políticas educacionais.

Essa perspectiva de análise política entende que há uma circularidade de discursos entre os contextos, que aparecem hibridizados. Assim, não dissociamos a proposta da prática política e elas são constantemente recontextualizadas.

Essa visão nos ajuda a pensar em um currículo que está sempre em movimento, coerente com o modelo de sociedade que estamos pensando que se caracteriza por sua dinamicidade e instabilidade. Um currículo onde diversos sentidos são negociados e reconstruídos constantemente.

Nesse sentido, ao pensar a escola, concebemo-la como um espaço heterogêneo que reflete o pluralismo característico da nossa sociedade atual, marcada pela diferença. E esta deve ser levada em conta ao discutirmos sobre sociedade e educação.

Bhabha (2007, p. 63) defende a ideia de diferença cultural como “processo de enunciação da cultura como ‘*conhecível*’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural”. Assinala a importância de superar o conceito de diversidade cultural que apenas reconhece costumes culturais dados *a priori* que enfocam os estereótipos e os preconceitos envolvidos nestas categorizações e não problematiza os processos de significação e as relações de poder envolvidas. Como coloca o autor:

Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do

qual afirmações *da cultura* ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2007, p.63).

O autor traz reflexões sobre cultura, identidade questionando os binarismos que legitimam a lógica da colonização, sobre essa posição hierárquica do colonizador diante do colonizado, e esse silenciamento do outro. Estas reflexões caracterizam o pensamento pós-colonial que desconstrói as estratégias legitimadoras do colonialismo. As migrações, diásporas e deslocamentos vivenciados por diferentes povos, raças e nações produziram transformações culturais que fizeram da cultura um processo complexo de significação.

Bhabha (2007) por conseguinte concebe a cultura como lugar limiar de produção, sempre desigual e parcial devido ao trânsito intercultural e transnacional que define sua fronteira como móvel e instável.

O autor demarca o ato enunciativo como lugar da produção de sentidos. (SCHMIDT, 2011). Assim, ao conceituar a cultura como processo de significação, o conceito de linguagem torna-se central em seu estudo. Afinal, podemos pensar que o uso da linguagem produz significação e esta orienta as práticas sociais.

Bhabha enfatiza a importância da estrutura enunciativa, ao passo que concebe cultura como lugar limiar de produção de sentidos caracterizados pela desigualdade e parcialidade. É no espaço enunciativo que é criado o fechamento arbitrário das identidades em um processo de significação que revela a heterogeneidade dos processos de identificações e de negociação cultural.

A grande contribuição de Bhabha é nos trazer uma nova forma de compreensão das práticas discursivas e políticas presentes nos lugares da cultura, reconhecendo o hibridismo como forma de significação, propondo a enunciação de significados culturais como um ato construído na *differánce*, apropriando-se nesse contexto do conceito estudado por Derrida.

Ao desenvolvermos uma pesquisa sobre os hábitos culturais manifestados em um espaço escolar nos deparamos com a questão da convivência das diferentes culturas que o habitam. Nele, manifestam-se a cultura docente, a cultura discente, a institucional e etc.

Dentro do grupo de professores de uma unidade escolar é possível notar, por exemplo, a situação da existência de jovens professores e aqueles que estão no magistério há muito tempo. Os jovens professores chegam à escola cheios de

motivação, com muita vontade de colocar seus estudos em prática. Trazem um vigor para o ambiente e mostram-se frequentemente com muita vontade de desempenhar um bom trabalho, de movimentar esforços e organizar-se para produzir um trabalho de qualidade. Também demonstram interesse em aprender, em apreender as práticas do cotidiano que ainda desconhecem e em familiarizar-se com os meandros que envolvem a dinâmica do trabalho pedagógico, como regras da instituição, padrões de comportamento.

Além disso, encontramos também os professores com mais experiência, com longa carreira no magistério, muitas vezes trabalhando em uma única escola. Esses professores trazem consigo marcas de sua formação profissional e, das concepções de escola, e do processo de ensino-aprendizagem de seu tempo. É comum observarmos neste tipo de professor uma atitude mecânica com o seu trabalho, e envolvimento em práticas cristalizadas, assim como uma resistência a mudança e dificuldade em lidar com novas tendências pedagógicas. Podemos perceber a existência de posicionamentos teóricos distintos. Existem ainda os diferentes posicionamentos políticos que os professores ocupam e as formas que veem as questões relacionadas às normas que regem seu trabalho, o relacionamento com os gestores. Essas diferenças demonstram a heterogeneidade do grupo docente que não compartilham as mesmas formas de conduzir seu trabalho ou de conceber a prática pedagógica.

Assim como a cultura docente é marcada pela diferença, a cultura discente apresenta a mesma característica. Esses alunos são provenientes de diferentes de ambientes culturais e sócio-econômicos. A cidade do Rio de Janeiro possui a característica de abrigar pessoas das mais variadas condições econômicas, que vivem em condições de moradia igualmente diversas. A região central da cidade, mais especificamente, é conhecida por abrigar muitos migrantes de outras regiões do Brasil, que elegeram esta cidade na busca de melhores oportunidades de trabalho e de vida para suas famílias. Muitos alunos são filhos de migrantes nordestinos, por exemplo, e as marcas desta cultura são percebidas no ambiente escolar. Assim, há uma multiplicidade de culturas que convivem na cidade, no espaço do centro do Rio de Janeiro onde se localiza a escola que foi escolhida como lócus da pesquisa.

O próprio espaço onde se localiza a escola é muito marcado pelo multiculturalismo. Por trata-se do centro da cidade, é um espaço onde se dá uma

grande circulação de pessoas que vêm de diferentes espaços e manifestam as mais variadas formas de comportamento. Este espaço é especial, pois é conhecido por abrigar uma ampla gama de atividades culturais e por reunir em um mesmo espaço pessoas de diferentes culturas, situação econômica, gostos, preferências musicais, maneiras de se vestir etc. É dito que neste ambiente as pessoas acostumam-se com esta grande manifestação da diversidade e que as pessoas convivem em harmonia, habituando-se a conviver com a diferença.

Tura (2000) concebe a escola como um espaço de circularidade de culturas por perceber que este é o local onde se articulam ideias, práticas sociais e padrões culturais. Ao observar o cotidiano percebemos que não há separação entre mundo da escola e o de fora dela e não podemos desconsiderar isso ao teorizarmos sobre esse espaço. Entendemos que há uma circulação de saberes no ambiente escolar e de culturas e que nesse espaço esses saberes são negociados a todo o momento.

Percebemos que há ainda uma dificuldade de realocar as culturas discentes à dinâmica escolar. O grande embate está em adequar as crenças, valores, significados presentes nas culturas dos alunos aos conhecimentos escolares que são privilegiados pelo currículo enquanto saber que deve ser ensinado na escola. Está também em promover a apropriação dos hábitos culturais à dinâmica escolar.

Nesse sentido, a análise da diferença faz-se necessária no desenvolvimento de uma investigação que estará lidando com dados advindos de um ambiente pedagógico onde ela se faz tão presente. A escrita deste texto situa-se, portanto, “nas margens deslizantes do deslocamento cultural” (BHABHA, 2007), reconhecendo que a diferença cultural está marcado pelo processo de enunciação da cultura e nesse processo de significação as afirmações da cultura colaboram para produção de campos de força. Assim, é importante considerar as articulações por hibridismo não nos atendo apenas ao multiculturalismo ou a existência de uma diversidade de culturas. (SCHAFFER, 1999)

O hibridismo torna-se, portanto, categoria de análise para a investigação do espaço escolar. Nesse contexto, o desenvolvimento deste estudo se dá de acordo com o enfoque de Bhabha (2007) que apresenta um questionamento da institucionalização de discursos que não representam os grupos culturais e discute a recolocação de lugares híbridos de negociação cultural, propondo a reflexão epistemológica sobre o sujeito da cultura inserido em um lugar e em uma prática enunciativa. (SCHAFFER, 1999).

Dentro do espaço escolar esta diferença cultural é evidenciada por se tratar de um dos espaços liminares dos quais falou Bhabha (2007), que contesta a ideia de cultura nacional como totalizada e seus pressupostos universalizantes, e concebe uma nova configuração cultural coerente com o nosso mundo pós-colonial. Nesse ambiente, caracterizado pela pluralidade cultural, a diferença se manifesta nas mais variadas situações, gestos, falas, comportamento dos alunos e alunas, assim como de todos os sujeitos que ali convivem.

Defendemos, portanto, que ao pesquisar o ambiente escolar se amplie o olhar para a observação da circularidade de culturas, discentes, docentes e institucionais que habitam a escola, percebendo que estes atores sociais estão inseridos em uma rede de significados que são socialmente construídos e constantemente modificados a todo o momento (TURA, 2002). E é a partir dessa rede de significados que os alunos irão conferir significados aos conhecimentos escolares com os quais entrarão em contato durante sua experiência de construção do aprendizado e farão isso baseado em sua vivência dentro do seu ambiente cultural.

Assim, essa perspectiva nos permite analisar a utilização de uma metodologia de pesquisa etnográfica atrelada ao campo do Currículo, seguindo os marcos teóricos pós-estruturais, pós-coloniais e, nesta perspectiva, valorizando o enfoque discursivo, e reconhecendo a centralidade da cultura nas análises das dinâmicas sociais. Portanto, esse enfoque nos auxilia em pesquisas que têm como foco “a recontextualização do discurso da performatividade em políticas curriculares aplicadas em um conjunto de escolas, com relevo para as recriações desse discurso no interior de uma escola”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 263).

A concepção de currículo como espaço de produção cultural (MACEDO, 2006) nos permite analisar a escola, através de um estudo etnográfico posto que é um estudo cultural, lançando um olhar direcionado aos hábitos culturais manifestados no ambiente escolar e sua relação com a dinâmica curricular.

A perspectiva etnográfica revela-se, portanto um valioso instrumento a ser utilizado em pesquisas que se preocupam em entender as questões sociais e culturais de acordo com os próprios termos dos sujeitos e entender as lógicas culturais a partir do ponto de vista daqueles que ali se inserem.

Na relação entre currículo e cultura, onde as diferenças podem ser transformadas em dicotomias, destacamos a construção de um currículo centrado na diferença para a desconstrução da dicotomia particular/universal (Macedo, 2009).

Nesse sentido, perceber a cultura de forma plural não significa tomá-la como universal, aliás, essa ideia de “universal” deve ser afastada, pois essa concepção tende a produzir visões totalizantes, o que acaba por conceber o mundo como um lugar único, e não é esta a nossa perspectiva.

Assim, o cotidiano escolar pode ser encarado como um *habitat* cultural que mobiliza uma rede de significados e representações. Daí a importância da utilização da noção de híbrido para a análise do currículo e das diferentes culturas que nele se articulam.

Para tanto, trazemos a contribuição de Garcia-Canclini (2011), que traz a noção de hibridação cultural para explicar a configuração das sociedades latino-americanas modernas que são vistas como fruto de descoleções e desterritorializações que produzem gêneros impuros. Essas sociedades têm sido pensadas como um produto dessa hibridação de culturas a partir do crescimento do fenômeno da globalização, que intensificou as trocas culturais entre os povos assim como de bens, serviços e informações.

No campo do currículo essa noção tem sido utilizada como um instrumento de análise dos diferentes discursos que circulam nos textos curriculares, nas reformas educacionais e na escola. Dessa forma podemos considerar o currículo como híbrido, pois nele convivem diferentes tradições culturais que negociam entre si um projeto hegemônico de sujeito e sociedade (MACEDO, 2006). Este modo de pensar o currículo nos ajuda a perceber como se dá a negociação entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar.

Nesse sentido, partilhamos uma visão do currículo como um espaço-tempo onde uma cultura escolar padrão é reinterpretada a partir da experiência de muitas outras culturas que ali convivem num campo de lutas e negociações e não como uma seleção de outras culturas produzidas em outros espaços-tempos (MACEDO, 2006).

Ao concebermos o currículo como espaço de negociação, o debate deve ser colocado como alternativa para todos que participam do cotidiano escolar, para que dessa maneira, possam contrabalançar um currículo que se fixa como rígido e estático, articulado com práticas engessadas.

Nessa direção, partindo de um currículo em movimento, que é palco de negociações e preocupado com a formação de sujeitos, vozes que pelo caráter silenciador da escola são caladas poderão ser ouvidas a partir de uma

problematização perene sobre as questões que envolvam as diferentes culturas construídas no espaço escolar.

O currículo como híbrido precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais (BHABHA, 2011). Ao conceituar currículo é importante assumir o papel da linguagem na constituição do social.

Como a linguagem constitui a realidade ao invés de representá-la, portanto a atribuição de sentido a um significante é um processo cultural é está muito marcado pela diferença. Assim, todo significante possui sentidos flutuantes que são definidos dentro de uma formação discursiva que é histórica e socialmente contingente.

Currículo é prática discursiva. É discurso que é constituído em meio a diferentes discursos, marcados por relações de poder. Currículo é prática de significação, criação, enunciação de sentidos. (LOPES; MACEDO, 2006).

Com isso, venho até aqui definindo nossa concepção de currículo a fim de construir uma base para o início da pesquisa, enfatizando nossa proposta teórico-metodológica com base nos estudos do pós-estruturalismo e pós-colonialismo e em autores como, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Homi Bhabha, Stuart Hall, Stephen Ball e outros.

#### **1.4 A relação global-local nos estudos de Política de Currículo**

Buscaremos agora estabelecer as relações global-local nas reformas educacionais e políticas para a educação e a relação destas com a produção das políticas curriculares destacando o papel dos organismos internacionais que participam da produção de políticas educacionais.

Afonso (2001) ao pensar na realidade da educação atual aponta o papel do fenômeno da globalização no desenvolvimento de novas instâncias de regulação global e transnacional. Como uma das conseqüências deste fenômeno, podemos observar a emergência de se lidar com organizações e instâncias de regulação supranacional como o Banco Mundial, OCDE e FMI. A influência destas organizações promove implicações diversas como induzir aos países a adequação



às prioridades definidas externamente, levando o Estado a assumir um papel de mediação e adequação a essas prioridades e demandas.

O autor assinala uma série de novas denominações para o Estado que revelam as grandes mudanças em seu papel e anunciam as novas formas de atuação fortemente estimuladas e justificadas por fatores externos que representam os efeitos do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional que são reinterpretados e recontextualizados a nível nacional. (AFONSO, 2001)

Com isso, observamos as pressões exercidas nas escolas através de avaliações externas e de uma inculcação de uma forma de pensamento mercantil que “tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos”. (AFONSO, 2001, p. 26).

As reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 e a influência da globalização na Educação são fatores que contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura do desempenho que foi paulatinamente incorporada ao discurso da Educação. Ball (2010) ao discutir sobre a performance e a performatividade no debate educacional e na política social, analisa as novas formas regulativas que envolvem tal cenário:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. (BALL, 2010, p.38)

Essas performances operam como medidas de produtividade ou resultados avaliados dentro de um campo de julgamento que representam o valor de um sujeito ou de uma organização. Ao operar com essas medidas ou resultados podemos perceber que este campo de julgamento envolve uma definição de um modo de ser que é almejado. Este campo de julgamento, por sua vez, é regido pelo discurso de poder que se legitimou nas sociedades pós-industriais que preza a produção de conhecimento e a sua transmissão pela educação. (BALL, 2010)

Os indivíduos se vêem cada vez mais envolvidos em um fluxo de demandas, expectativas e indicadores que estão em constante mudança, fazendo-os continuamente responsáveis pelos resultados. Esses indivíduos sofrem pressões que são formalizadas por avaliações.

O acordo político do pós-Estado da Providência é trazido por Ball como um fator que fez emergir um novo conjunto de relações sociais. Isso se dá com a mudança no papel do Estado de provedor para regulador, passando para a função de auditor e avaliador de resultados.

Essa instauração de uma nova cultura da performatividade, ainda segundo Ball (2004), reflete-se em um processo de transformação influenciado pelas práticas econômicas e industriais que promovem no ambiente escolar um sistema de recompensas fundamentado na competição e na performatividade.

Ball (2010), a partir de pesquisa realizada com professores, observou neste grupo o que define por “alienação do eu” que está relacionada às demandas da performatividade, que causa uma preocupação exacerbada com os resultados, gerando as “práticas inautênticas”. Essas demandas são internalizadas pelos professores, influenciando em seu trabalho, provocando uma descontextualização e uma ausência de sentido das suas atividades profissionais. Gerando ainda, muitas vezes, um sentimento de culpa ao agir pela intuição. Deste modo, a performatividade é conduzida para dentro da prática do dia-a-dia e das relações pessoais dos professores.

Segundo Lopes e Macedo (2011), dentro do campo das políticas de currículo inserem-se alguns trabalhos que analisam os efeitos dos processos de globalização econômica e cultural e seus impactos na educação. Como, por exemplo, Barreiros (2009), Destro (2004), Frangella (2006), Mello (2008), Morgado (2003) e Oliveira (2006).

Assim, são produzidas neste campo investigações sobre o impacto que as definições políticas produzem no contexto da prática, buscando apreender as apropriações e recriações dessas definições feitas pelas escolas. O grande valor destes estudos está em não só fornecer uma crítica elaborada das políticas educacionais neoliberais como também, valorizar as relações de poder presentes no contexto da prática, com o esforço de tentar superar a relação dicotômica entre proposta e prática.

## 1.5 A cultura da performatividade

Ao acompanharmos os movimentos das políticas educacionais e das ações dos governantes é possível perceber o que Ball (2004) denomina de “instauração de uma nova cultura da performatividade competitiva”. Notamos que a área educacional tem-se utilizado cada vez mais de uma visão mercadológica em suas políticas e podemos perceber que a Educação tem sido pensada pela lógica da produtividade, pela relação custo-benefício.

Os estudos sobre a cultura da performatividade em Educação surgem a partir do momento em que a prática pedagógica passa a se legitimar pelos “resultados alcançados”. Ou seja, toda nova tecnologia é validada a partir da avaliação da performance que ela produz e das conseqüências ou vantagens que esse desempenho traz para a finalidade que se destina (BALL, 2004). O autor faz várias considerações sobre os efeitos da utilização dos métodos gerenciais e mercadológicos em Educação, caracterizando, assim, a performatividade como uma das maneiras mais eficazes na substituição de valores éticos e morais por valores financeiros.

Essa cultura afeta o processo de avaliação do sistema educacional, que passa a trabalhar com novos critérios e a exercer pressões a partir de avaliações externas. Esta visão corrobora a construção de uma cultura que privilegia a avaliação constante na busca por resultados que conseqüentemente causa impactos no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula e determina o surgimento de mecanismos de auto-regulação do trabalho docente.

Nessa perspectiva o professor ocupa o papel central de responsável pelo desempenho do aluno que é avaliado segundo a lógica da performatividade e que não leva em conta variáveis e critérios importantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico que independem da ação do professor, como condições de trabalho, adequação do projeto pedagógico às culturas discentes etc. Portanto, podemos observar que essas avaliações têm sido realizadas de uma maneira padronizada, em âmbito nacional e dentro dos municípios, não levando em consideração as especificidades e diferentes realidades de cada escola e de seus grupos de alunos.

A performatividade pode ser sintetizada como um princípio de eficácia que atua como uma forma de controle indireto ou à distância, que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas, pela comparação e pelo desempenho – da reciclagem permanente. Está voltado ao contexto da mercantilização do saber e do aumento do poder na sociedade. Podemos dizer que na cultura da performatividade, o valor da educação situa-se fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto. O valor da educação está vinculado menos ao conhecimento do que aquilo que, potencialmente, esse conhecimento pode conquistar na sociedade. (DIAS, 2009, p.32).

Ao acompanhar esses movimentos que as mais recentes ações políticas vêm delineando, percebo que elas vão sendo paulatinamente imbricadas a essa cultura da avaliação e da performatividade. Em busca da qualidade da educação, a atual gestão da SME/RJ lança mão de uma série de ações pautadas mais fortemente nas avaliações, pois através delas seria possível identificar as questões que dificultam o alcance deste almejado objetivo.

A questão da qualidade educacional e dos índices ou critérios escolhidos para avaliar esta qualidade está na pauta da discussão nacional e internacional no campo das políticas educacionais. O discurso performativo afirma-se como hegemônico, pautado nos valores caros ao capitalismo e à lógica de mercado enquanto que fere os valores e a ética da prática pedagógica e do trabalho docente.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p.1116)

Como destacamos, Ball (2004) estuda a questão da performatividade em relação ao campo da educação escolar e indica que esta permite o controle à distância do trabalho docente. O Estado está, portanto, através do discurso da qualidade e da eficiência – refletido nos resultados e níveis de desempenho

observados – impondo uma nova cultura institucional, novos perfis de atuação, novas subjetividades.

Corroborando essas posições, Macedo (2002) destaca que os textos curriculares propostos pelo Ministério de Educação (MEC) para o Ensino Fundamental a partir dos anos de 1990 têm tido uma tendência de focalizarem, nos seus pressupostos iniciais, a concepção de competência na perspectiva cognitivo-construtivista, mas no correr do texto, quando se está detalhando as ações a serem executadas, as competências se associam a habilidades que são taxionomizadas e ganham o sentido de comportamentos observáveis. Estes comportamentos estão apresentados de forma a estarem focando aquilo que se espera como padrões do desempenho estudantil. Assim, observa-se uma redefinição de conhecimento e saber escolar que acopla tradições pedagógicas com as atuais noções de competência.

Nesse caso, verifica-se então um hibridismo de discursos que fazem mesclar a noção de competência com a perspectiva da performatividade. Macedo discute, então, essa imbricação que representa um novo parâmetro para os mecanismos de legitimação dos saberes que estão sendo ensinados na escola e de suas formas de apropriação. São noções que vão colocar em destaque o sistema de avaliação externa dos resultados da prática pedagógica.

## **1.6 Ciclo de políticas de Stephen Ball e seu aporte analítico**

Para uma análise desses movimentos políticos, buscaremos base no referencial analítico do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992), que foi formulado a partir de sua experiência com a educação secundária do Reino Unido. Seus trabalhos têm sido desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação, apropriando-se das teorias e métodos sociológicos para estabelecer análises relacionadas às políticas educacionais, seus processos e efeitos. (LOPES; MACEDO, 2011).

Neste sentido, suas produções apresentam-se como alternativa aos estudos que não se restringem às análises macroestruturais, mas ampliam o campo de análise à microestrutura e ao movimento das micropolíticas que circulam na escola e

todo o conjunto de saberes e relações de poder próprias deste espaço. Para tanto, este modelo heurístico para análise de políticas, como é nomeado pelo próprio autor, utiliza três contextos principais para analisar a produção de políticas: o contexto de influência, o contexto de produção de textos políticos e o contexto da prática. Em seguida, o modelo foi acrescido de dois novos contextos: o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, porém estes novos contextos podem ser também entendidos como pertencentes ou relacionados aos contextos da prática e de influência respectivamente, não sendo, por isso, delimitados na análise que segue.

A contribuição analítica do ciclo de políticas pode ser percebida por sua ampla utilização em trabalhos que envolvem análises de políticas educacionais em diferentes abordagens como Lopes (2004, 2005, 2008), Lopes e Macedo (2009), Mainardes (2007), Tura (2008), Dias (2009), Frangella e Barreiros (2004a, 2004b, 2007). No campo de Políticas de Currículo, em especial, este modelo analítico encontrou espaço favorável para a sua utilização, uma vez que os trabalhos deste campo estão preocupados em apreender as diversas nuances que os movimentos políticos apresentam nos variados espaços pelos quais circulam, principalmente os que têm como foco as análises do espaço escolar, assim como os estudos etnográficos. Esta contribuição torna-se clara na citação de Mainardes, (2007, p.27):

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

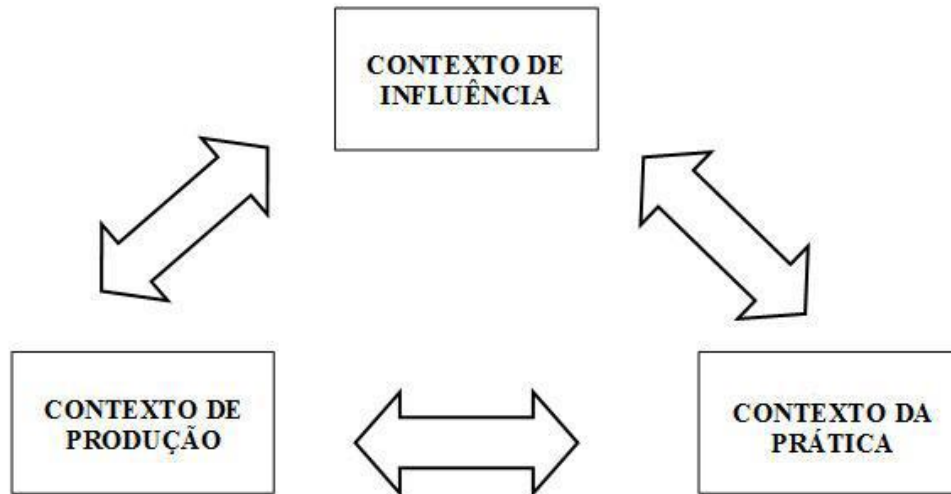
Esta possibilidade de análise das políticas educacionais ampliada pela utilização deste modelo cíclico oferece, assim, grande contribuição para os estudos de políticas de currículo que utilizam da metodologia da etnografia, uma vez que abre um viés dentro da teoria sociológica que permite uma visão mais contingente dos sentidos produzidos por essas políticas, e por conseguinte, da própria prática curricular, que está relacionada, mas não é subjugada as dimensões sociais que estruturam a Sociologia da Educação.

Os campos do Currículo e da Sociologia da Educação têm seu ponto de interseção no objeto conhecimento escolar, assim como de toda a discussão que permeia este conceito, sua relação com as classes sociais, sua estratificação, a

hierarquização dos saberes, sua distribuição na organização disciplinar e os efeitos dos saberes que possuem socialmente maior *status* (LOPES; MACEDO, 2011). Dentro destas relações entre os campos, Ball sinaliza a “importância de investigar a micropolítica institucional e disciplinar” (LOPES; MACEDO, 2011, p.251), fazendo uma análise do poder exercido na macropolítica e da possibilidade de autonomia da escola, espaço da micropolítica. Estas questões estão inseridas nas discussões dos dois campos gerando uma aproximação entre eles.

As teorizações de Ball que são mais interessantes para as análises curriculares são as que o autor desenvolve alinhado aos aportes pós-estruturais, trabalhando com os conceitos de recontextualização no processo de produção do texto político, com a valorização da ação dos sujeitos. Lopes e Macedo (2011) destacam a incorporação do conceito de hibridismo no entendimento das políticas (BALL, 1998), o aprofundamento das relações global-local (BALL, 1998; 2011) e o desenvolvimento do ciclo de políticas como pontos importantes da organização do trabalho do autor que valorizam não-linearidade e contingência das políticas. Este último utilizado nas pesquisas em Políticas de Currículo como alternativa à perspectiva estadocêntrica.

Na tentativa de compreender os contextos que compõe o Ciclo de Políticas podemos destacar que o contexto de influência é onde o processo político usualmente tem início, a partir das negociações entre as demandas, organismos e grupos que disputam ideologias que se traduzirão em futuras políticas. Participam desse contexto diferentes grupos que possuem interesse em formular finalidades para a educação como: partidos políticos, associação de professores, organismos internacionais, entre outros. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p.247) são grupos de interesse que lutam para alcançar a hegemonia dos discursos políticos e participam do estabelecimento de “princípios básicos que orientam as políticas, em meio a relações de poder”.



O contexto da produção do texto é onde os textos políticos oficiais são produzidos com a intenção de representar a política nas escolas. Pertencem a esse contexto as regulamentações, documentos e textos oficiais que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral. (LOPES; MACEDO, 2011, p.247).

O contexto da prática, por sua vez, é onde a política é efetivada, onde os textos oficiais são recontextualizados e ressignificados pelos atores sociais e ganham ação. No caso da política educacional, esse é o espaço da escola e lá os profissionais interpretam o texto político e o transformam em ações educativas. Os discursos provenientes do contexto de influência e dos textos produzidos sofrem ressignificações e recontextualizações pelos atores sociais da escola que produzem sentidos e significados outros. Este modo de abordagem das políticas pretende superar a relação dicotômica entre proposta e implementação, tendo por foco as discussões de Ball da recontextualização por hibridismo que ocorre nas escolas. (LOPES; MACEDO, 2011).

Vale destacar que uma das grandes contribuições do trabalho de Ball é a sua perspectiva de análise que considera que as ações políticas se dão nas relações macro e micro, global e local e não em uma posição verticalizada, de “cima para baixo”. Essa perspectiva analítica permite que consideremos a ação dos sujeitos na análise das políticas educacionais, uma vez que ela rejeita inteiramente o conceito de implementação, segundo o qual caberia aos profissionais apenas a função de



implantar, colocar em prática a política decidida em uma outra esfera a qual eles não teriam acesso. A análise das relações micro, portanto, engloba todos os atores sociais envolvidos na prática educativa, o corpo docente, discente, institucional, seus saberes e fazeres.

É importante ressaltar também que não há qualquer tipo de relação hierárquica entre os contextos, ou uma ordem entre eles. O modelo de ciclos é uma tentativa de demonstração gráfica de que eles estão profundamente articulados entre si, as relações e implicações promovidas entre eles são recíprocas, não sendo possível pensar em um contexto desvinculado do outro. O autor entende que existe um fluxo, uma mobilidade e uma dinamicidade contínua e incessante dos movimentos da política educacional.

O exercício de analisar as políticas dentro desta forma cíclica reflete o movimento pelo qual as políticas fluem, evitando estabelecer limites rígidos entre as etapas exaltando, assim, a fluidez do processo. Inclusive, muitas vezes os próprios sujeitos que participam do processo de produção do currículo e circulam entre os diferentes grupos e espaços característicos dos diferentes contextos, levando consigo influências de cada um deles em suas decisões.

Assim, este aporte permite uma análise do currículo para além da noção prescritiva de um conjunto de saberes estagnados em um documento e nos ajuda a pensar para além da visão dicotômica que separa o poder exercido pelo Estado, responsável pelas normatizações curriculares, e os indivíduos presentes na escola, aos quais caberiam apenas a função de implementação das diretrizes. Assim, a ideia de implementação é rejeitada, considerando a atuação dos sujeitos no processo de traduzir políticas em práticas. Ball (2009) reconhece a complexidade do processo, pois trata-se de uma alternância entre modalidades e o compara a uma peça teatral. A política efetiva-se na prática através da própria prática e da atuação, encenação dos sujeitos participantes.

Assim, a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992) apresenta-se de forma útil no entendimento de como as políticas educacionais se dão, esclarecendo a participação das esferas macro na produção dos documentos políticos e as reinterpretações locais que são geradas a partir delas.

Entendendo que a grande contribuição deste modelo heurístico é trazer a ampliação do olhar para o movimento das políticas curriculares, podemos compreender esses textos e documentos políticos como discursos. Esses discursos

são apropriados pelos sujeitos da escola sendo recontextualizados, reinterpretados, gerando ações que por sua vez irão influenciar o surgimento de outros discursos que irão influenciar na produção de novas políticas curriculares. Assim caracteriza-se o fazer curricular.

Neste sentido, podemos perceber a partir do que foi apresentado a grande contribuição analítica que o ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992) oferece para os estudos do campo de políticas de currículo.

Ao conceber o currículo focado no campo da cultura, Dias (2009) considera que a sua produção envolve todos os sujeitos que produzem o discurso curricular nos vários contextos em que ele circula, não estando apenas limitada ao Estado. Assim, considera o currículo não apenas um produto da cultura, mas um produtor de cultura.

Como analisam Lopes e Macedo (2011) os primeiros estudos sobre políticas de currículo possuíam uma forte visão estadocêntrica, muito marcados por um determinismo econômico e por uma visão dicotômica entre proposta e prática. Os estudos de políticas de currículo influenciados pelo advento das teorias pós-estruturais, passam a utilizar a teoria do discurso para suas análises e com isso é modificada a relação entre política e prática.

Nesse sentido, percebendo a necessidade de ampliação dessa visão dicotômica, Ball nos oferece como alternativa o modelo heurístico do ciclo contínuo de políticas que pretende “superar o hiato entre produção e implementação curricular e concebendo um trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.257)

De acordo com a concepção de currículo que é permeada pelo enfoque discursivo, não é possível a dissociação entre cultura e política. Essa compreensão da política como produção de cultura nos permite também conceber currículo como cultura e política. “O Currículo torna-se assim essa luta política por sua própria significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 17). Nesse sentido políticas de currículo são entendidas como uma enunciação cultural com diferentes demandas.

Lopes e Macedo (2011), apoiando-se em Ball, afirmam que toda política se constitui em uma estrutura desestruturada, não existindo um centro fixo definidor de seus sentidos. Os discursos funcionam, portanto, como estruturações contingentes que fixam os sentidos nas políticas de maneira provisória. Assim, ao investigar os

discursos estamos também investigando as regras que norteiam as práticas que permitem a sua significação, uma vez que o sentido de um evento é marcado pela inserção desse determinado evento dentro de um sistema de relações discursivas.

Com isso, seguimos na tentativa de romper com os binarismos presentes nas análises das políticas de currículo, entendendo que os sentidos da prática são incorporados na política e assim produzem-se os discursos ambivalentes, concebidos através de mesclas entre discursos. A política curricular configura-se, portanto, em meio a discursos advindos de múltiplos contextos que estão sempre criando novos sentidos para as decisões curriculares nas instituições escolares.

A partir desta compreensão de política, entendemos as políticas de currículo como produção de sentidos e significados que culminam nas decisões curriculares em diversos contextos, sendo compreendidas dentro do modelo analítico do ciclo contínuo de produção de política (BALL, 2004).

Assim, é afastada a ideia de que o discurso da performatividade é apenas produzido pelo Estado ou agências governamentais, uma vez que esta abordagem trabalha com o entendimento de que toda política envolve uma negociação de sentidos que circulam nos diferentes contextos. Estes discursos são confrontados e reinterpretados em esferas global e local, produzindo múltiplos efeitos. (LOPES; LÓPEZ, 2010).

A utilização deste aporte teórico que vem sendo até aqui delineado incorre em alguns desafios como a articulação entre macro e micropolítica e a não hierarquização dos contextos, principalmente em um estudo que trabalha com as representações das políticas que gera o desafio de integrar os diferentes contextos de produção do currículo.

Ao colocar o foco do estudo na recontextualização do discurso da performatividade em políticas curriculares, mais especificamente com destaque para as recriações destes discursos em uma escola, trabalharemos com o ciclo contínuo de políticas na análise da circulação destes sentidos.

Nesse sentido, é considerada a diferença dentro deste processo e o currículo é concebido como um híbrido que “itera sentidos ao mesmo tempo que os projeta indefinidamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.273).

Assim, é pretendido utilizar esta abordagem com o intuito de compreender a política como discurso e como texto na tentativa de superar a visão estruturada de política, considerando, pois, os discursos políticos como fixações de sentido

provisórias e contingentes. Ao investigá-los, portanto, é necessário considerar o sistema de relações discursivas em que estão inseridos os hibridismos característicos do processo.

## 2 A OBSERVAÇÃO DA ESCOLA ESPERANÇA

O presente texto discorre sobre o desenrolar das atividades pedagógicas cotidianas desenvolvidas em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, que encontra-se localizada mais especificamente na região central da cidade – e que aqui será denominada por Escola Esperança. Esse estudo tem como objetivo fazer uma análise dos efeitos das atuais políticas de currículo neste espaço pedagógico. A escola foi escolhida como lócus da investigação pela qualidade do trabalho que realiza e pela boa reputação que possui dentro da rede municipal, onde é reconhecida por bons resultados. Além disso, o outro motivo que levou a sua escolha foi a sua boa localização dentro do município, situando-se em um local de fácil acesso e circulação.

As experiências aqui descritas não pretendem generalizar quaisquer situações vividas em relação às demais escolas pertencentes a esta Rede Municipal de Ensino, mas sim analisar criticamente a escola e suas especificidades, dentro de sua realidade e pensar as questões que emergem das situações ali vividas. Como explicita André (2007, p.52) propõe-se aqui o estudo das situações descritas dentro de sua complexidade e de seu dinamismo próprio, “fornecendo uma visão ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta por múltiplas variáveis”.

Definimos esta análise como de cunho etnográfica, uma vez que uma etnografia clássica propriamente dita demandaria maior tempo e dedicação ao campo de pesquisa, além de outras características mais específicas. Em termos metodológicos, o que se realizou neste trabalho foi prioritariamente uma observação participante, que buscou se apropriar de algumas metodologias características como coleta de depoimentos informais e de materiais que fossem surgindo ao longo da pesquisa.

McLaren (2000) nos auxilia ao explicar em que consiste a metodologia da *flânerie* como uma determinada forma de produzir e consumir textos, atividades de observação, escuta e leitura. O *flâneur* (a *flâneuse*) interpretam o contexto em que se inserem, mediante uma postura epistemológica que situa os/as sujeitos da pesquisa e objetos do olhar. Eles/elas observam a teia social pelo lado de dentro, fazendo parte da mesma.

Podemos então refletir sobre o quanto de *flânerie* havia nesses movimentos de circulação pelos diferentes espaços da escola: sala de aula, pátio, sala dos/as professores/as, refeitório, Sala de Leitura e quadra de esportes. Quando McLaren (2000, p.85) fala da *flânerie* como uma perspectiva que pretende ser “sugestiva e heurística, em vez de definitiva” e em “desamarrar a etnografia de alguns de seus discursos modernistas debilitantes e de desmistificar a certeza epistemológica que as cerca”, lembramos do quanto é importante este alerta para a constante revisão de nossas prenoções e crenças, que estão a todo o momento sendo postos em xeque diante das tantas dinâmicas destes espaços cotidianos da escola.

Levando em conta que as pesquisas podem enveredar por rumos outros que não os que nós delineamos, revela-se então, a necessidade de falar dessa experiência de flunar na raiz desse trabalho intelectual que estava fazendo, desses caminhos e descaminhos que vinha traçando. Os gestos, frases soltas, olhares e não-olhares que eu ia capturando em minhas andanças de *flâneuse* iam me ajudando no exercício de decifrar o social e conferir-lhe um significado, mesmo que parcial, provisório e contingente.

Observar o cotidiano escolar não é das tarefas mais fáceis. Exige sensibilidade e atenção para analisar situações aparentemente simples, mas que revelam complexos significados. Tura (2000) nos fala da existência de um “olhar que não quer ver”, indicando situações que muitas vezes acontecem nas escolas, gerando desconforto, sensação de impotência ou o “olhar sem ver” como uma espécie de estratégia de sobrevivência por parte do grupo docente para lidar com aquilo que escapa à suas possibilidades de intervenção. O “olhar sem ver” podia funcionar como uma tentativa da escola de resistir ao desmoronamento de uma perspectiva mais idealizada das instituições educativas, tão cara ao ideário iluminista.

Nesse sentido, a autora - alicerçada no pensamento de Paulo Freire -, enfatiza a importância do exercício de um olhar admirado, que busque contemplar as diferentes realidades culturais, para melhor compreendê-las. Diferente do “olhar que não quer ver”, o que buscamos neste trabalho foi então um movimento de “olhar para ver”.

A figura do pesquisador causa bastante estranhamento na escola, nos professores e alunos. Os olhares são curiosos e questionadores. Em sala de aula, esta presença pode inibir ou alterar de alguma forma as atitudes dos professores/as

e alunos/as. Nesta hora, esses olhares ficam mais nítidos, ou melhor, minha presença enquanto alguém “de fora” da escola se evidencia.

Certa vez, pude perceber um exemplo claro de como a minha presença alterava a maneira como os professores e alunos agiam. A diretora me acompanhou até a Sala de Leitura para me apresentar aos alunos. Disse a eles que eu assistiria a aula e os observaria e, portanto, que eles deveriam apresentar um bom comportamento. “Os meus alunos não são mal-educados”, disse a Diretora, enfatizando que estava sendo esperado que eles comportassem-se como alunos educados e que agissem de acordo com o conjunto de comportamentos que são esperados dentro do ambiente escolar, demonstrando, assim, preocupação com o meu julgamento sobre eles. Neste momento, os alunos me olharam com seriedade manifestando curiosidade sobre a minha figura.

Carvalho (2003) aponta para a dificuldade de se estabelecer um lugar para o pesquisador dentro da escola, que trata-se de um espaço caracterizado pela rigidez dos horários, com seus ambientes muito bem estruturados e organizados. Um espaço que é regido por normas rígidas que estão muito arraigadas, onde já estão previstos um conjunto de condutas e os sujeitos possuem seus lugares bem delimitados. Esta configuração não prevê a presença de uma pesquisadora, que não possui um lugar pré-estabelecido dentro desta dinâmica, já que se trata de um sujeito que circula pela escola, não possuindo um lugar ou um cargo fixo como o professor, o coordenador pedagógico, o secretário, o inspetor ou o diretor. Assim, a não existência de um lugar esperado para o pesquisador torna difícil para os demais sujeitos lidarem com ele. Dizendo isso se está afirmando que as formas de conduta, os padrões de relacionamento, o *status* ocupado por cada personagem no interior da escola têm suas marcas, seus valores, seus costumes.

Deste modo, esta presença desencadeia uma série de sentimentos e comportamentos nos sujeitos daquele espaço, que passam a elaborar uma interpretação sobre a presença da pesquisadora. Com isso, demonstram sua visão acerca da instituição e do seu trabalho pedagógico, revelando-se como rico material de análise para a pesquisa. (CARVALHO, 2003). Dentro desta situação de lidar com alguém que é estranho aquele espaço, é natural desencadear nos sujeitos que ali convivem um processo de afirmar posições e opiniões sobre o local, apresentando descrições das atividades que ali são desenvolvidas. Qual, então, é o lugar do pesquisador na escola? Na estratégia buscada no contexto da pesquisa cabe ao

pesquisador, então, ir criando o seu espaço, o seu lugar no seu ambiente de investigação, tendo o cuidado de informar aos sujeitos educativos daquele espaço pedagógico sua proposta de manter o anonimato da escola e de todos os que ali estão ocupados em suas funções docente, discente e outras.

## 2.1 Caracterizando a escola

A escola está localizada em uma pequena e tranquila rua residencial de um bairro de classe média baixa. Em seu entorno existe intensa atividade comercial por estar perto de um grande centro urbano. É possível perceber a existência de ruas com características tanto comerciais, quanto residenciais. Em relação às opções de lazer, existem poucas para jovens, enquanto os adultos divertem-se nos bares e casas de *show*. Os alunos são atualizados com as novas tecnologias, e são acostumados com a movimentação de uma cidade grande e a lidar com seus problemas diários. Muitos alunos são filhos de imigrantes nordestinos e angolanos.

Trata-se de uma instituição que goza de boa reputação na rede, atende crianças, jovens e adultos, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Este dedicado às atividades referentes ao PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) para atender a demanda de jovens e adultos que desejam concluir o Ensino Fundamental.

A escola tem suas atividades distribuídas dentro dos horários estipulados da seguinte forma: O turno na manhã funciona das 7h10min às 11h50min atendendo o segundo seguimento do Ensino Fundamental que são as turmas de 6º ao 9º ano. O turno da tarde funciona de 12h50min às 17h30min atendendo outras turmas do segundo seguimento do Ensino Fundamental, turmas do PEJA e as turmas dos Projetos. O turno da noite funciona das 18h às 22h atendendo somente as turmas do PEJA.

A escola, que atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e PEJA, conta com 5 turmas de 6º ano (3 de manhã e 2 a tarde), 6 turmas de 7º ano (3 de manhã e 3 a tarde), 5 turmas de 8º ano (2 de manhã e 3 a tarde) e 4 turmas de 9º ano (2 de manhã e 2 a tarde) resultando em aproximadamente 974 alunos matriculados (sendo



198 alunos do PEJA). São 30 turmas (sendo 8 turmas do PEJA), que são acomodados em 16 salas de aula. A escola possui ainda uma turma do projeto Nenhum Jovem a Menos (NJM)<sup>1</sup> de 7º ano com 25 alunos e do projeto de Aceleração 3<sup>2</sup>, de 7º ano com 23 alunos, ambas funcionando no turno da tarde.

Outras atividades diferenciadas realizadas na escola são as aulas de reforço escolar, ministradas por duas estagiárias que atuam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A estagiária que atua com Língua Portuguesa no 6º ano é estudante de graduação e oferece trabalho voluntário, enquanto que a outra atua com Matemática nas turmas de 6º ao 9º ano, é contratada pela SME/RJ e também é estudante de graduação. Ambas as ações são realizadas apenas no segundo segmento do Ensino Fundamental e acontece no contraturno dos estudantes. Em conversa com a Luiza, a estagiária contratada, ela relatou gostar muito de trabalhar na escola: “A escola é muito tranquila. Os professores são tranquilos e o que eu mais gosto é que os professores não cobram dos estagiários serem professores, consideram o nosso trabalho uma ajuda. A Diretora mesmo fala: ‘não é sua responsabilidade’.” [Luiza]

A Coordenadora Pedagógica, por sua vez também demonstrou gostar da presença das estagiárias na escola.

“Tem professor que não gosta de estagiários. Eu adoro! Eu trabalho como Coordenadora também em outra escola aqui perto e costumo receber muitas estagiárias, estudantes do curso Normal. Eu gosto muito, elas sempre ajudam nas correções dos cadernos”. [Selma]

Neste sentido, é importante destacar a receptividade e o acolhimento dos sujeitos para com minha pesquisa e a prontidão em me receber em sua instituição, que foram fatores imprescindíveis para a realização da mesma. Assim como a Luiza, me senti igualmente bem recebida desde que me apresentei como pesquisadora na instituição pela Direção, Coordenadora Pedagógica e pelo grupo de professores. A diretora da instituição, em especial, foi uma figura importante que pôde prover muitas informações sobre a dinâmica da escola.

<sup>1</sup> O Projeto Nenhum Jovem a Menos (NJM) faz parte do Programa de Reforço Escolar da SME/RJ e tem como proposta uma ação mais cuidadosa e um acompanhamento intenso do aluno pelo professor regente da turma pelo professor de Língua Portuguesa, prioritariamente, no segundo segmento. São realizadas atividades de reforço escolar no contraturno dos estudantes.

<sup>2</sup> O Projeto Aceleração, da Fundação Roberto Marinho consiste em um projeto de aceleração de aprendizagem para alunos com grande defasagem idade/ano escolar, com o objetivo de minimizá-la.

A escola Esperança conta com 55 professores em sua equipe (sendo que 8 lecionam no PEJA), além de aproximadamente 28 funcionários. Entre estes últimos estão alocados seis merendeiras, seis agentes de limpeza da Comlurb, dois porteiros, quatro agentes A A equipe da Direção é composta pela Diretora, Diretor Adjunto, Coordenadora Pedagógica e Professor de Apoio á Direção. Na secretaria podemos encontrar um Agente Auxiliar de Administração, dois professores readaptados e um datilógrafo. A escola conta com um Porteiro e 4 Agentes Educadores e uma merendeira readaptada que faz a tarefa de Agente Educadora. Além de 6 merendeiras distribuídas nos turnos de Manhã, Tarde e Noite. A limpeza geral é feita pela Comlurb, que desempenha com excelência a sua função.

A escola tem o seu quadro de funcionários quase completo, faltando apenas mais uma Coordenadora Pedagógica para o Ensino Fundamental. A integração dos funcionários da escola é excelente. A maioria se esforça para que os projetos da escola sejam realizados com sucesso. Pude presenciar uma situação em que duas professoras de diferentes disciplinas aproveitaram o encontro na sala de professores para discutir o desenvolvimento de um trabalho sobre o projeto anual da escola. Foi possível perceber que os professores fazem um esforço para manterem um diálogo sobre as atividades que estão realizando com os alunos em sala de aula procurando planejar em conjunto atividades de contemplem as diferentes disciplinas, promovendo uma integração entre elas.

De uma maneira geral, a escola tem seu espaço físico muito bem conservado. Com destaque para o trabalho eficiente dos agentes de limpeza e o cuidado dos alunos e alunas com a sua conservação. O prédio da escola é reformado e adaptado e antes funcionava ali uma fábrica de cigarros. Ele possui 4 andares, sendo que parte do prédio é ocupada por uma Creche Municipal da SME/RJ.

No térreo encontram-se a sala de direção, sala dos professores, sala da coordenação, secretaria, arquivo, pátio coberto, refeitório, cozinha, despensa, banheiros e área de circulação. Existe uma sala adaptada para a vigilância que não é utilizada, pois não possuem mais segurança patrimonial.

No 1º andar tem vestiários, banheiros para alunos, 2 depósitos, sala de vídeo, Laboratório de Informática, Sala de Leitura, Laboratório de Ciências, sete salas de aula e sala de coordenação. No 2º andar ficam a sala de recursos, 5 salas de aula, banheiros de alunos e parte da Creche. A escola não possui rampas de acesso, mas possui elevadores.

Alguns aspectos relacionados à estrutura da escola são frequentemente apontados como negativos pela equipe pedagógica, como a ausência de aparelhos de ar condicionado nas salas de aula, de uma quadra poliesportiva, de uma sala para aula de Artes na escola e a falta de material de consumo, como, por exemplo, papel higiênico no banheiro dos alunos. Contudo, alguns pontos positivos são também ressaltados, como a qualidade da merenda, a boa conservação por parte dos alunos do mobiliário escolar e a presença de equipamentos de *data show* em todas as salas de aula, para a exibição de apresentações digitais.

Em seu espaço existe um Laboratório de Informática, Sala de Leitura, um Laboratório de Ciências, uma Sala de Vídeo, um Auditório, uma Sala para Professores e uma Quadra Esportiva simples funcionando em bom estado.

A Sala de Leitura funciona nos turnos da manhã, tarde e noite com apenas uma professora regente e o Laboratório de Informática está fechado temporariamente porque o equipamento quebrou. Segundo a Diretora, está sendo elaborado um projeto com o auxílio de um professor da escola para ser desenvolvido nesta sala. Contam também com uma Sala de Recursos Multifuncionais, com a orientação do Instituto Municipal Helena Antipoff.

Os professores são comprometidos e atuantes com experiências em trabalhos interdisciplinares. Em relação à sua formação todos possuem curso superior, sendo que alguns possuem ainda curso de pós-graduação *latu sensu*, mestrado e doutorado concluídos ou em formação.

A escola destaca como pontos positivos a sua boa localização, o comprometimento e qualidade do grupo de professores e funcionários, a boa conservação do prédio e suas instalações, a manutenção do grupo de professores sem grande rotatividade, a qualidade do corpo docente, a qualidade da merenda escolar, o fomento de Projetos internos como gincanas de Língua Portuguesa e Matemática; Feiras Culturais; Sarau Literário e Mostra de Teatro.

A escola ainda estabelece algumas metas para melhoria da qualidade do trabalho pedagógico que ali é desenvolvido como tornar mais eficaz a Recuperação Paralela e aumentar os índices de aprovação na escola.

## **2.2 A Escola Esperança e seus espaços**

Nos espaços de entrada da escola existem murais que expõem as produções dos alunos, o que revela uma valorização de suas produções. Observei, por exemplo, em um dos murais a exposição das produções dos alunos a partir de uma aula-passeio no Parque Estadual da Tijuca, realizado com os professores de Geografia e Ciências. A partir desta aula-passeio foram produzidos textos e desenhos pelos alunos sobre as suas experiências. Esta é uma das atitudes que demonstra o quanto a escola investe na qualidade do trabalho pedagógico que lá é realizado.

A hora da entrada é bem organizada, os alunos entram de maneira tranquila. De acordo com o que pude observar, frequentemente os alunos vão até a sala da direção para relatar algum conflito e são bem recebidos, sendo atendidos de maneira calma e prestativa. Nota-se que a diretora procura manter uma boa relação com os alunos, demonstrando uma postura solícita e preocupando-se em ouvi-los.

A quadra de esportes funciona como um ponto de encontro dos jovens, onde esses se reúnem para conversar na hora da entrada e principalmente na hora da saída. Tive a oportunidade de observar uma aula de Educação Física e um fato me chamou a atenção. O professor estava sentado em uma mesa do lado de fora da quadra com um *notebook*, enquanto os dois grupos de alunos dividiam a quadra para jogar futebol e jogo de queimada simultaneamente, lado a lado. Notei que ambos os grupos eram compostos por meninos e meninas. Enquanto isso, outros alunos não participavam. Ficavam do lado de fora jogando jogos de tabuleiro como jogos de dama.

Ao lado do refeitório existe uma área com pias e bebedouros, além de três mesas de pebolim, que também funciona como área de lazer, encontro e confraternização dos alunos.

A sala de professores possui um mural de avisos com calendário escolar da Secretaria, circular sobre o Centro de Estudos, tabela de horários das disciplinas e professores, datas das provas bimestrais da prefeitura (Produção Textual, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências), avisos da PCRJ, além de cartazes informativos sobre atividades que acontecem na escola como oficinas para os professores e o cineclube. Além de cartazes informativos sobre assuntos relacionados à Educação e de interesse dos professores, como Seminários e cursos. Afixado na porta existe um cartaz enviado pela SME/RJ contendo os índices do IDEB e outro do Prova Brasil.

A sala é ampla, bem organizada e dispõe de utensílios necessários para o sua utilização. Lá estão alocados armários para os professores, estantes com escaninhos dividindo o material das diferentes disciplinas, computador, impressora, assim como outros objetos que tornam o espaço mais confortável para os funcionários que ali convivem como: geladeira, bebedouro, microondas e mesa de café.

É comum neste espaço, os professores tecerem comentários sobre as turmas, sobre os alunos, principalmente os indisciplinados ou os que possuem problemas de rendimento escolar. A Sala dos Professores é o espaço deles dentro da escola, é onde se encontram, reúnem-se para conversas, trocas de experiências e de atividades pedagógicas, comentários sobre situações adversas do cotidiano que envolvem seu trabalho, a escola etc. É onde ficam durante o recreio e horários vagos e muitas vezes aproveitam para organizar as atividades, registrar as notas dos alunos, organizar os diários de classe.

A sala é surpreendentemente silenciosa. O espaço escolar é um espaço conhecido por ser barulhento e encontrar dentro dele uma sala onde se possa desfrutar do silêncio é algo realmente muito difícil. Em conversa com uma professora de Geografia ela destaca o silêncio e a tranquilidade característicos deste espaço: “a escola tem sossego, pois a rua não é movimentada, além da sala ser destacada do prédio dos alunos”. Sem dúvida, esta é uma característica que impressiona principalmente quem está acostumado a frequentar outros espaços escolares. É muito comentado o quanto a escola é “tranquila”. Isto é algo que realmente a diferencia das demais e que contribui para torná-la um ambiente de trabalho ao qual os professores afirmam gostar de pertencer.

### **2.3 Relatos da escola**

Observar o cotidiano escolar não é das tarefas mais fáceis. Exige sensibilidade e atenção para analisar situações aparentemente simples, mas que revelam complexos significados. É nesse sentido que Tura (2000) nos fala de situações que muitas vezes acontecem nas escolas, gerando desconforto e sensação de impotência.

Lembro-me de presenciar um episódio na Sala da Diretora em que um funcionário lhe entrega o jornal do dia, com a matéria sobre as escolas que atingiram o IDEB naquele ano. A diretora recebe o jornal com muita alegria, com um sorriso bem largo, seguido por gargalhadas e expressões comemorativas e segue até a Sala dos Professores com o jornal em mãos para compartilhar a informação. Neste momento é possível perceber também seu orgulho pela meta alcançada. Ao compartilhar a informação com os demais professores, demonstra bastante euforia, por ver o nome da escola na matéria em meio a outras que também conseguiram alcançar o resultado tão esperado. Neste momento fica claro que o fato de um 14º salário a ser recebido por cada um dos professores, coordenadores e diretoras acompanhar o prêmio torna-o ainda mais interessante, sendo o principal motivo de comemoração. Após o ocorrido, alguns cartazes são afixados nos murais de avisos de toda a escola com a mensagem:

“É com muito orgulho que informamos que a nossa escola atingiu o IDEB pela terceira vez consecutiva! Parabéns a toda equipe de funcionários!”  
[Cartaz da escola]

Mais tarde este cartaz é substituído por outro:

“As metas para o IDE-RIO foram atingidas!!!! Agradecemos o empenho de todos!!! Parabéns!!!!!!!!!!!! Professores, funcionários, alunos e responsáveis. Rumo ao próximo desafio, IDEB 2013”. [Cartaz da escola]

A partir do episódio observado, é possível perceber o impacto que o desenrolar de uma cultura da performatividade gera no ambiente escolar. A valorização do resultado obtido pela escola por este sistema de avaliação do governo federal demonstra o quanto esse discurso fez eco na escola, evidenciando “o predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos”. (AFONSO, 2001, p.26)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP<sup>3</sup> e em

---

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover pesquisas e avaliações sobre

taxas de aprovação e é apresentado numa escala de zero a dez. Foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação (MEC) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O índice é calculado a cada dois anos a partir do alcance das metas municipais e estaduais e o objetivo é que o país tenha nota 6,0 no ano de 2022, nota correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Segundo a definição do Portal do IDEB, o indicador reúne dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. Podemos observar que o desempenho dos alunos é aqui destacado como um indicador da qualidade da educação e, nesse sentido, é conferido a ele um grande valor por parte das esferas governamentais, que tem interesse em apresentar bons resultados.

O IDE-Rio é o índice de desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro, foi lançado em maio de 2009, baseado IDEB, com a diferença que o IDE-Rio é medido pela Prova Rio, uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos enquanto que o IDEB é medido em todos os municípios brasileiros através da Prova Brasil, uma avaliação externa aplicada pelo Ministério da Educação (MEC) também para os alunos do 3º e 7º anos.

A SME/RJ apresenta o IDE-Rio como uma maneira de possibilitar que o pagamento do Prêmio de Desempenho seja feito anualmente, já que o IDEB é medido a cada dois anos. Ou seja, a existência deste índice seria mais uma possibilidade de benefício para os professores. O prêmio é equivalente ao valor de um salário e é pago a todos os servidores das escolas que atingiram as metas do IDE-Rio. Para os profissionais que trabalham nas Escolas do Amanhã - que são escolas que possuem as características de localizarem-se em áreas conflagradas e de terem baixos resultados de desempenho - o prêmio é maior correspondendo ao valor de um salário acrescido de 50%.

Voltando ao que foi analisado por Afonso (2001), esse projeto do IDE-RIO está ligado ao esforço da SME/RJ de aumentar o índice de rendimento dos alunos dessa rede municipal, que não tem se mostrado muito bom e isso preocupa o

governo municipal pelo que significa de demonstrativo de competência do sistema de ensino das redes públicas municipais.

Segundo a proposta da SME/RJ, as escolas que não conseguirem obter bons resultados são monitoradas pela Secretaria, com a finalidade de recuperar e melhorar o seu desempenho, além de desenvolver as ações já previstas para a toda a rede municipal, como o programa de reforço escolar para corrigir os déficits de aprendizagem.

O desempenho escolar está muito presente nos discursos da SME/RJ e em virtude disso suas ações são pautadas buscando este objetivo. Nestes discursos eles alegam lançar mão de estratégias para melhorar o desempenho na rede municipal como, por exemplo, a promulgação do fim da aprovação automática; a implementação de programas que oferecem mais tempos de aulas de disciplinas como Português, Matemática, Ciências e Inglês. Isso é o que acontece, por exemplo, no Ginásio Experimental Carioca (GEC), que atende alunos do 7º ao 9º ano em horário integral.

Outro programa/ projeto da SME/RJ é a Educopédia, uma plataforma digital onde são reunidos material pedagógico como textos, apresentações interativas, vídeos, que oferece aulas digitais para professores e alunos com conteúdo curricular abordado de forma lúdica e prática.

Outra estratégia seria a implantação do Turno Único, com sete ou oito horas de aulas, que a SME/RJ planeja que alcançará 35% dos alunos ao final de 2016. Assim, esta é considerada uma tendência para todas ou a maioria das escolas da rede, que ampliem a carga horária oferecida, funcionando de forma integral. Um exemplo de que esta é uma tendência na rede é que nos últimos concursos para professor da rede municipal do Rio de Janeiro foram oferecidas vagas para 40h semanais, quando antes somente era oferecido o cargo de 22h30, permitindo, inclusive, a acumulação de duas matrículas. A atual gestão da Secretaria ampliou a carga horária oferecida, o que se torna um indício de que eles procuram ampliar a oferta de vagas para alunos em horário integral nas escolas.

Como já foi enunciado, Afonso (2001) destacou a presença de um Estado-avaliador quando se refere às múltiplas avaliações e demandas que são colocadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nesse contexto, o que ele chama especialmente a atenção é para as avaliações externas e para o fato de que os docentes estão fortemente responsabilizados pelos resultados alcançados pelos



estudantes. Assim, se proliferam as normas e os esforços para alcançar determinadas matrizes do conhecimento escolar e se reforça o caráter homogeneizador da educação, como alertaram Rosar e Krawczyk (2001).

Na promoção desse *ethos* competitivo, se apresentam no município do Rio de Janeiro as premiações conferidas aos/às professores/as pelo bom desempenho dos/as alunos/as - o 14º salário, como já foi enunciado acima. É, então, o que percebi acontecendo na Escola Esperança. O fato de estarem recebendo o 14º salário era algo que deixava os/as professores/as muito satisfeitos, mas, por outro lado, obrigava o corpo docente a fazer um esforço maior para manter os padrões alcançados nas avaliações externas, no IDEB e no IDE-Rio.

Com isso, estas estratégias são apresentadas como plano de trabalho da Secretaria com o objetivo principal de obter um salto de qualidade na Educação carioca.

## 2.4 Os professores

Em um determinado dia pude presenciar conversas em relação ao Conselho de Classe que ocorreria naquela semana. Os professores comentavam sobre se haviam conseguido ou não digitar as notas dos alunos em casa, no sistema *online* da escola.

A digitação das notas bimestrais no sistema da escola, assim como o preenchimento do Diário de Classe com os registros das presenças e faltas dos estudantes são encargos do professor, são atividades que fazem parte do seu trabalho. Era muito comum ouvir comentários da parte deles sobre a dificuldade em encontrar tempo para fazê-lo. Alguns utilizavam-se dos tempos de aulas livres, os intervalos entre uma aula e outra ou até mesmo a hora do recreio, mesmo não sendo tempo suficiente, para realizar atividades deste tipo. No entanto, a maioria dos professores só encontrava tempo para realizar tais tarefas em suas casas. Isso era algo que costumava incomodá-los bastante, pois acreditavam que tais tarefas não deveriam ser realizadas em casa, nos fins de semana, momentos que estariam reservados às suas atividades pessoais e à dedicação à suas famílias.

O prazo de digitação das notas antecedia o Conselho de Classe, momento que é previamente agendado pela SME/RJ no calendário anual e é reservado para reunião da equipe pedagógica para discussão e debate sobre questões diversas do cotidiano escolar e, principalmente, das avaliações e das notas dos alunos. Neste momento, eram discutidas a situação de alunos com notas baixas pelo conjunto de professores e eles descreviam o comportamento de cada aluno em suas aulas para grupo de professores. Muitas eram também as queixas do professorado a respeito da indisciplina dos/as alunos/as.

Durante uma conversa sobre os alunos e as avaliações, uma professora de Língua Portuguesa lembrou-se de um caso que ocorrera na escola. Um aluno que há muito tempo não frequentava as aulas retornou na semana do Conselho de Classe, enquanto alguns professores discutiam sobre as notas das turmas e de alguns alunos em situação complicada em relação à nota, como era o caso do próprio aluno em questão. Então, a Diretora pediu para que o chamassem em sua sala para conversa: “vamos ouvir o aluno”, disse ela.

A professora que contava este caso ficou muito perplexa com a atitude da diretora, pois o aluno havia faltado muitas vezes e isso havia o prejudicado em relação a aprendizagem do conteúdo lecionado, refletindo nas suas notas baixas. Além disso, ela considerava que estabelecer um outro critério de avaliação para tentar não deixá-lo com notas baixas seria uma injustiça com os demais alunos que frequentaram as aulas. Ela contou este caso exemplificando a importância que a direção da escola dá a avaliação do aluno e sua preocupação em ter alunos com notas baixas. Foi possível observar que parte da direção um estímulo aos professores para que ampliem os critérios de avaliação para não prejudicarem o aluno e isso gera um conflito com o que os professores entendem como autonomia do seu trabalho, pois acreditam que são eles os mais indicados para julgarem os melhores critérios de avaliação do aluno. Sentem-se, assim, incomodados com a interferência da Diretora. A Diretora por sua vez está atuando de acordo com os interesses da SME/RJ, como foi visto acima.

A professora de Geografia que presenciava o momento da conversa contou um outro caso parecido que havia acontecido em sua aula. Uma aluna dela havia, segundo suas próprias palavras, “sumido”, ou seja, não frequentava a escola, não tendo assistido a nenhuma aula durante o bimestre. Ao retornar a escola, a professora deu-lhe uma avaliação que valia 7,0 pontos e ela obteve o resultado de

2,0 pontos, resultado que a professora atribui à sorte, uma vez que ela não assistiu as aulas referentes ao conteúdo lecionado:

“Ela teve um dia de Ronaldinho. (fazendo uma alusão a nota da aluna como resultado de um “chute”, expressão utilizada para acertos por sorte). Depois ainda dizem: você teve a oportunidade de avaliar o aluno. Uma vez eu respondi: tive a oportunidade de ver que ela estava respirando, que ela tinha pulso. O aluno que não vem é zero, mas dizem: você teve a oportunidade de avaliar. Então é 1,0, pelo pulso. Falei isso no Conselho de Classe e não gostaram não (referindo-se à Diretora).

Através desta fala podemos perceber que a professora chamou a atenção para o fato de cobrarem uma avaliação ao professor a todo custo, mesmo que o aluno tenha faltado. É possível notar uma postura por parte da direção no sentido de incentivar os professores a esforçarem-se para criar situações para avaliar, mesmo em condições adversas. Com isso, a aluna recebeu uma avaliação em sua primeira aula que assistia. A professora demonstrou não concordar com o modo como foi feita a avaliação, uma vez que a aluna não havia assistido às aulas, porém alegou que se não houvesse aplicado a prova poderiam considerar que ela estava desperdiçando uma oportunidade de avaliar o aluno e ser culpabilizada por isso.

As avaliações bimestrais realizadas na Escola Esperança dividem-se basicamente em dois tipos: a prova do professor regente e a prova da SME/RJ. A primeira é elaborada e aplicada pelo do professor regente da disciplina, baseada nos conteúdos que foram lecionados por ele durante as aulas. Esta se diversifica pela sua forma, podendo ser discursiva ou objetiva. O professor pode ainda utilizar outros tipos de avaliação como seminários, trabalhos em grupo ou em duplas, conforme os critérios estabelecidos por ele. Em relação a esta avaliação os professores possuem maior autonomia, uma vez que participam de todo o processo de elaboração, a ser combinado com a Coordenação Pedagógica e a Direção. Já as provas da SME/RJ são denominadas de Provas Bimestrais e são elaboradas por um grupo de profissionais da SME/RJ, sendo elas das seguintes disciplinas: Produção Textual, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Tive a oportunidade de observar algumas avaliações de Produção de Texto e Língua Portuguesa do 6º, 7º e 8º ano. As avaliações de Produção de Texto são realizadas destacadas da prova de Língua Portuguesa, em que um tema é proposto a partir da leitura prévia de um livro da Sala de Leitura da escola, escolhido pelo aluno. Os temas podem ser: explicar o conflito gerador da narrativa e suas

consequências, explicar a situação inicial da história ou fazer um resumo de acordo com a estrutura da narrativa (situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho). Estas avaliações são agendadas previamente pela própria Secretaria e são realizadas e corrigidas pelos próprios professores. A avaliação de Língua Portuguesa consiste em 15 questões de múltipla escolha sobre textos literários, jornalísticos, poesias, tirinhas de histórias em quadrinhos, propagandas etc.

É comum ouvir-se queixas dos professores em relação a estas avaliações, afirmando que suas questões são muito parecidas ou até iguais às questões dos Cadernos Pedagógicos. Os Cadernos Pedagógicos consistem no material pedagógico que é elaborado bimestralmente pela SME/RJ para orientar o trabalho do professor em sala de aula. É composto por 45 questões de exercícios, além de algumas dicas de estudo, orientando o aluno como estudar. Outra queixa recorrente é sobre como o fato das Provas Bimestrais determinam o currículo do curso das disciplinas, obrigando-os a prepararem os alunos para realizar esta avaliação, trabalhando com eles questões nos mesmos moldes em que elas são formuladas e isso acabaria por delimitar a sua prática em sala de aula.

Certa vez presenciei a conversa de duas professoras na Sala dos Professores. Uma delas, a Luciana, estava aflita com o Conselho de Classe que ocorreria na semana. A outra professora contava-lhe que não iria participar do Conselho de Classe, então ela comentou:

“Você deu sorte porque vai escapar da sexta (referindo-se ao Conselho de Classe), eu vou ser queimada na fogueira. Já sei que vou ouvir por causa da prova da Secretaria.” [Luciana]

Luciana estava apreensiva por conta dos resultados das Provas Bimestrais que não haviam sido bons e já estava esperando ser repreendida pela Diretora por conta disso. Esta fala da Luciana demonstra o valor que é dado aos resultados das avaliações pela equipe de Direção da Escola Esperança.

Além das provas citadas, existe ainda a Prova Rio que é uma avaliação externa do rendimento escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Segundo a SME/RJ, sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. (Fonte: *site* da SME/RJ)

Na escola existem ainda outras seleções internas, com premiações, criadas por iniciativa dos professores para estimular os alunos a estudarem e esforçarem-se nas atividades. Uma delas é a premiação interna dos alunos com melhor desempenho nas disciplinas. São selecionados os 5 melhores alunos em relação as notas nas diferentes disciplinas e eles são premiados com passeios como, por exemplo, ao Planetário da Gávea ou à Bienal do Livro. A seleção é feita pelos professores durante o Conselho de Classe, através de um consenso entre eles.

Existe também outra premiação interna do melhor leitor do semestre, onde o aluno com o registro de maior número de empréstimos de livros da Sala de Leitura durante o semestre recebe também um passeio como prêmio, além de um certificado de Aluno Leitor produzido pela própria professora da Sala de Leitura.

Vimos até aqui a presença neste espaço de práticas que demonstram a circulação do discurso performativo. Em entrevista concedida pelas professoras de Língua Portuguesa - que será denominada de Glória - e do PEJA - que será denominada de Bianca -, elas fazem algumas considerações acerca dos aspectos que envolvem as avaliações e a prática docente na escola.

“Eu utilizo a prova da Secretaria porque é um índice que faz com que a Secretaria meça o que eles querem alcançar, mas independente disso eu quero ter o meu próprio parâmetro para avaliar o aluno. Porque a prova da rede é aquém do currículo da disciplina. Uma prova da rede do meu aluno de 8º ano, por exemplo, é uma prova de, na minha visão, do nível de uma prova de 6º ano de uma escola particular. Se eu deixar daquele nível o aluno não vai conseguir sair daqui para lugar nenhum”. [Glória]

“Os descritores são baseados na Prova Brasil, e aí as escolas pegam aqueles descritores, porque é a prova Brasil que vai medir o nível, que vai ver o termômetro da escola, e aí a escola trabalha meio que baseada nessa prova Brasil. Eu, por exemplo, é claro que eu trabalho os descritores, eu tenho que trabalhar, mas eu também trabalho um o currículo que é o oficial, os PCNs”. A prova é bem parecida com a apostila, o Caderno Pedagógico, no nível de aprofundamento. Nas situações de ensino em outras escolas, não é treinado assim. Se você faz isso, a criança fica presa aquilo. A prova Brasil faz diferença para um determinado termômetro, mas para a vida do aluno, não”. [Glória]

“São iguais. (referindo-se às provas e aos Cadernos Pedagógicos) Retira daqui e põe ali, é uma forma de treinar”. [Bianca]

Nestes relatos as professora apontam para as implicações que as avaliações externas e a preocupação com os resultados trazem para a prática docente. Sinalizam a importância de não aterem-se apenas a estas avaliações, lançando estratégias para complementar e contextualizar as atividades propostas e garantir

uma formação de qualidade para o aluno. Elas também esclarecem que tais avaliações e índices ocupam um lugar privilegiado dentro do planejamento das ações educativas da escola:

“Aqui nesta escola o 9º ano é muito trabalhado para as questões de fora porque uma boa parte dos alunos tentam ir para outros colégios. Como a escola é uma escola que tem uma boa pontuação, tem um bom desempenho, na Prova Brasil, na prova da rede, na prova do Rio, ganha 14º, os alunos ficam sempre tentados pra saber quando as inscrições estão abertas, então a gente trabalha com eles, intensifica um pouco mais os conteúdos.” [Glória]

E ainda discorrem sobre a burocratização do trabalho docente, sobre como despendem seu tempo de trabalho preenchendo formulários exigidos pela Secretaria de Educação e o quanto isso atrapalha a dedicação para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico:

“Uma coisa que atrapalha é que nós temos muita coisa prá fazer que não tem muito a ver com a aula, é um monte de trabalho, um monte de projeto, folha pra preencher. Você tem prazos, vive o bimestre com prazos. Tinha que ser mais flexível”. [Glória]

“A gente tem que fazer a mesma coisa várias vezes, preenche diário, preenche planejamento, tudo o que tá no planejamento tá no diário, tem folha disso, folha daquilo, lança nota no papel, lança nota na internet, são trabalhos muito repetitivos” [Bianca]

## 2.5 Os professores são avaliados

Observei a Coordenadora Pedagógica visitando as salas de aula para fazer uma intervenção/avaliação com os alunos e disse que depois faria com os professores: “É que eu estou fazendo uma avaliação, sabe, e é impressionante como a fala dos alunos está batendo com tudo o que os professores falam”. Contou ainda que perguntou aos alunos qual era o perfil da turma. Eles reponderam que tinham alguns quietos e alguns bagunceiros. Ela perguntou se podia usar celular nas aulas, responderam em uníssono que não, mas quando perguntou se eles usavam, disseram que sim. Perguntou se haviam visto as regras de convivência afixadas no quadro e eles disseram que nunca haviam visto e que não cumprem. “Então eu disse que estava fazendo isso. Está vendo? Está batendo com o depoimento dos

professores, então vamos ter que mudar, né?” disse a Coordenadora Pedagógica que estava visivelmente desconfortável exercendo este papel de avaliar os professores.

Segundo o que pude perceber, ela estava desempenhando esta função burocraticamente, apenas para cumprir uma exigência da 1ª Coordenadoria Geral de Educação (CRE) da qual a escola faz parte e procurou fazê-la de maneira a minimizar possíveis embates com os professores. Ao relatar sua conversa com os alunos enfatizou o fato de que durante a avaliação pôde comprovar as queixas dos próprios professores, dando-lhes razão em suas reclamações, mas não conseguiu evitar com que eles sentissem-se chateados.

O grupo de professores da escola ficou notavelmente abalado com a situação. Estava na Sala de Professores quando um professor entra dizendo: “A minha turma será investigada então, eu resolvi descer. Na verdade quem vai ser investigado somos nós. Está tendo uma avaliação dos professores na escola e não fui avisado”. Este professor estava visivelmente abalado com a situação de ser surpreendido durante a sua aula pela entrada da Coordenadora Pedagógica em sua sala para conversar com os alunos sobre a avaliação dos professores da escola.

“Deve-se avaliar todos os segmentos, não só o professor. Engraçado... é tão cobrado o planejamento do professor, e uma coisa tão séria como a avaliação docente não é nem avisada. Cria um equívoco na comunicação com os alunos. A avaliação deve ser da escola toda, dos funcionários da limpeza até a Diretora. Avaliar todos os segmentos, não só o professor. Isso fragiliza a avaliação. Vou colocar isso no Conselho de Classe.”

O professor levantou a questão do modo como a avaliação foi realizada, apenas focando nos professores e não considerando o conjunto de segmentos de toda a unidade escolar. Além disso, o fato de serem pegos desprevenidos, de surpresa, sem que tenha havido um esclarecimento sobre os objetivos desta avaliação, a maneira como ela seria realizada e a finalidade dos dados obtidos através dela faz com que os professores sintam-se regulados e isso gera neles um desconforto.

Neste dia, durante a hora do recreio o comentário geral foi sobre a avaliação que acontecia na escola. A Coordenadora Pedagógica foi de sala em sala com umas fichas, formulários para preencher sobre a avaliação dos professores pelos alunos.

O professor era convidado a se retirar por uns minutos e ele ia para a Sala dos Professores, enquanto a Coordenadora conversava a turma. Ela havia repetido muitas vezes “tem que fazer, não tem jeito”, mas parecia se sentir desconfortável com a situação. Estava lidando como uma ordem da SME/RJ que precisa ser cumprida, de maneira burocrática. Alguns professores se sentiram desrespeitados com a forma como esta avaliação estava sendo realizada. Outros lidaram com ela através de brincadeiras e risos. Durante a discussão levantaram a questão de não ter finalidade, de não representar melhorias para suas condições de trabalho. “E o que vai mudar com esse papel? O que vão fazer com esses dados?”. Uma professora disse. “A relação que eu tive com este papel foi só receber”.

No formulário havia uma questão que dizia “Como eu me sinto...” para eles completarem em relação a como se sentem sobre seu trabalho. “Mal paga, com salário baixo” respondeu Adriana. “Me sinto trabalhando sozinha”, disse Marcela. Outro professor brincou dizendo que para responder questões sobre sentimentos teria que ligar para seu analista. Ainda durante a conversa Marcela disse: “Imagina o que vão falar da gente? Feiosa, bruxa”. “Eu não vou nem dormir no feriado preocupada com o que os alunos falaram de mim”, respondeu Adriana em tom de deboche, considerando natural que os alunos tenham alguns comentários desagradáveis sobre os professores e estranhando o fato de uma avaliação dos professores formulada pela Secretaria de Educação considerar a fala dos alunos.

No final da manhã, a Coordenadora Pedagógica não teve tempo de visitar todas as turmas, então pediu para os professores que faltavam ser avaliados para enviar um grupo de alunos para conversar com ela. “Manda pra mim uns alunos decentes, que vocês sabem que sabem bem o que está acontecendo em sala de aula para falar comigo porque não dá para passar em todas as turmas”, disse ela.

Diante desta situação percebemos o quanto o discurso da performatividade circula na Escola Esperança, atrelado a cobranças de bom desempenho dos professores e alunos. Notamos elementos dessa cultura impregnados nas falas dos professores, revelando o quanto apropriam-se deste pensamento ao pensarem as questões que envolvem a escola e seu trabalho.

Em uma situação observada, os professores conversavam sobre a visão da Direção sobre a qualidade de seu trabalho, concluindo que algumas práticas eram melhores vistas e isso colaborava para serem considerados bons professores ou bons profissionais.



“No lugar da foto do patrono terá a foto do funcionário de mês, o funcionário padrão. Nesse mês será o fulano (referindo-se a um professor da escola), que deixou de ir ao passeio para corrigir as provas”. [Lúcia]

Lúcia comentou um fato ocorrido na escola fazendo uma alusão a uma prática estabelecida em ambientes corporativos que estimulam a competitividade e avaliam os funcionários pela sua produção, muito baseada em dados quantitativos. Uma destas práticas adotadas por algumas empresas é a seleção do melhor funcionário do mês. Este funcionário geralmente tem seu nome e fotografia destacados dentro do ambiente de trabalho. A professora chamou a atenção para os critérios utilizados na escola, pela Direção para avaliar o professor, destacando as práticas que são valorizadas como, por exemplo, um professor deixar de ir a um passeio para corrigir provas. Esta ação demonstraria compromisso do profissional com o seu trabalho – entendido aqui como aquilo que é muito específico da programação proposta pela SME/RJ e deixando outra atividade pedagógica de igual importância como o passeio da turma para trás -, revelando que esses critérios envolvem um pensamento baseado em práticas mercadológicas.

## 2.6 A Sala de Leitura

A Sala de Leitura (SL) é um espaço muito especial da escola. Segundo a SME este espaço é designado para a “promoção da leitura literária, formação de leitores e realização de pesquisas escolares, como suporte ao desenvolvimento de propostas pedagógicas” (*site* SME, acesso em 2012). Segundo o documento que regulamenta as Salas de Leitura, podemos destacar suas principais ações:

- Desenvolver atividades e projetos direcionados para a promoção da leitura e a formação de leitores, considerando os diferentes tipos de textos e suportes textuais que circulam na sociedade;
- Planejar, coordenar, executar e avaliar ações específicas do Projeto: “Rio uma cidade de leitores”;

- Organizar e dinamizar os acervos (livros, CDs, DVDs, jornais, periódicos) da Sala de Leitura para a Comunidade Escolar por meio de ações e projetos específicos: roda de leitura, empréstimos, encontro com autores de livros;
- Elaborar plano de ação incluindo, em especial, projetos de promoção da leitura do texto literário, articulados ao PPP da escola;
- Elaborar relatórios bimestrais do trabalho desenvolvido de acordo com o roteiro previamente estabelecido.

Neste espaço a professora regente, que aqui denominarei de Margarida, segundo o que pude observar, desenvolve diversas atividades com o intuito de promoção da leitura e formação do leitor, como é de acordo com a proposta do espaço. Margarida mostrou-se muito disponível para apresentar-me as atividades que ali são realizadas. Falava delas com muito prazer, ressaltando inclusive sua dificuldade para conseguir realizar todas, uma vez que é a única professora de Sala de Leitura na escola, trabalhando nos turnos da manhã e tarde, para atender as turmas de 6º ao 9º, as turmas de projetos e as turmas do PEJA. Assim, trabalhava com empenho para cumprir todas as exigências de seu cargo e sentia-se por vezes angustiada ao perceber que alguns trabalhos poderiam ser realizados, mas que ela não conseguia por causa da falta de tempo.

Devido ao fato dela ser a única professora, a escola decidiu como estratégia dividir as turmas. Ela recebe metade dos alunos e o restante permanece em sala participando de outras atividades, como reforço escolar, depois existe a troca. Em depoimento informal ela disse que esta foi a única maneira de conseguir dar a sua aula: “Nós resolvemos assim, porque senão não trabalho nada. Tem escola que o professor da Sala de Leitura vai para a sala de aula e fica junto com o professor”. [Margarida]

Dentre estas atividades desenvolvidas neste espaço estão o Diário do Leitor, uma ficha que os alunos preenchem semanalmente com os dados sobre o livro que leram: título, autor, ilustrador, editora e a sua opinião, onde escrevem as suas impressões sobre o livro. É possível encontrar registros como:

“O livro é chato e é de criança. Não gostei.” [aluno do 6º ano]

“Esse livro eu li em 2 dias, coisa que não é normal, mas eu gostei tanto que eu quis ver como seria o final.” [aluna 7º ano]

Eles preenchem também a Ficha Bimestral, onde colocam os títulos dos livros que leram durante do bimestre. Nas aulas são trabalhados os diferentes gêneros literários: crônicas, cartas, poesias, poesias concretas, onde eles fazem uma leitura proposta pela professora e depois produzem um texto dentro do gênero trabalhado, a partir de um tema proposto ou relacionado ao seu cotidiano. Essas atividades são reunidas pela professora e encadernadas, produzindo vários livros, muito bem organizados.

Outra atividade ali realizada é Roda de Leitura, onde cada aluno lê um trecho para o grupo de um livro selecionado pela professora. O Sarau Literário anual é organizado por todos os professores da escola e são preparadas apresentações de poemas, teatro, cordel, desenhos, leituras dramatizadas, pinturas, danças procurando estimular a valorização do trabalho artístico e promover o auxílio na compreensão dos textos que circulam na escola. Existe ainda o encontro anual com um autor de livros infanto-juvenis que são lidos pelos alunos.

Além disso, existem as avaliações bimestrais enviadas pela SME/RJ. Nestas provas os alunos escrevem sobre um livro que eles escolhem com antecedência. As provas são corrigidas pelos professores de Língua Portuguesa e, segundo Margarida, a maioria dos professores a consultam para a correção das provas e avaliação dos alunos, mas não são todos. A responsabilidade da avaliação é do professor de Língua Portuguesa, mas existe esse momento de troca de experiências e de opiniões entre os professores durante as reuniões semanais de equipe.

A sala é bem ampla e suas paredes são recheadas com as produções dos alunos. Logo na entrada era possível encontrar um banner com o poema “A palavra” de Carlos Drummond de Andrade fornecendo-nos a apresentação da Sala de Leitura e da concepção do trabalho que lá é desenvolvido. Nas paredes encontramos afixados vários trabalhos dos alunos, como cartazes, desenhos e pinturas.

Há várias estantes distribuídas pelo local, com: livros divididos entre os que eles consultam no próprio espaço, os livros para empréstimos, os livros comprados pelas turmas de PEJA com a verba do projeto Primavera de livros<sup>4</sup> e as coletâneas do projeto Poesia da Escola. Os livros para empréstimos são separados em caixas, divididas por ano de escolaridade. Os livros são agrupados pela professora de

---

<sup>4</sup> A Primavera de Livros trata-se de uma verba designada pela SME/RJ para os alunos do PEJA comprarem títulos escolhidos por eles. Esta verba é concedida no mês de setembro, por isso o nome em referência à primavera, estação do ano que inicia neste mês.

acordo com a linguagem e temas de interesse da faixa etária de cada ano. A sala é utilizada também pelos alunos para realizarem seus trabalhos de outras disciplinas. Para isso, era necessário agendar um horário com antecedência com a professora. Esta sala era um local onde os alunos adoravam estar. Pude presenciar por várias vezes a professora tendo que pedir para alguns alunos retirarem-se, seja porque não estavam com horário marcado, porque a sala estava muito cheia, ou porque os alunos estavam em horário de aula e eles resistiram para sair, pediram para ficar mais um pouco.

Poesia na Escola é um concurso de poemas inéditos destinados a alunos, profissionais da Educação e responsáveis por estudantes regularmente matriculados nas escolas da Prefeitura do Rio. O Concurso faz parte do programa “Rio, uma Cidade de Leitores”, cujo objetivo é incentivar o prazer à leitura literária. A partir deste concurso é publicado um livro anualmente com a coletânea das poesias vencedoras, sendo um volume para as poesias dos estudantes e outro para as poesias dos profissionais. Essas poesias são produzidas dentro do espaço da Sala de Leitura, e após uma seleção interna pela professora são enviadas à seleção da SME/RJ. Alguns alunos da escola tiveram suas poesias publicadas. Além disso, os alunos participam do concurso de redação dos Correios e da Folha Dirigida, dentro do qual uma aluna da escola já obteve sua redação publicada. Ao mostrar esses livros com as produções dos alunos vencedores destes concursos, a professora deixa transparecer o orgulho do resultado de seu trabalho desenvolvido naquele espaço.

Pude observar que a professora Margarida tem a preocupação de utilizar as diferentes mídias na produção dos trabalhos com os alunos. Assisti a uma aula sobre Vinícius de Moraes em que foram exibidos no computador vídeos produzidos pelos alunos, onde eles editaram fotos e filmagens sobre o tema junto com as músicas do compositor.

Ao me mostrar os trabalhos produzidos pelos alunos na sala, ela destacou um em especial. Tratava-se de um livro com uma coletânea de poesias, onde cada turma produziu uma poesia a partir de um mesmo tema central que foi combinado. A proposta da atividade era que os alunos de cada turma se reunissem e montassem uma poesia

Podemos caracterizar a poesia como um gênero literário que se distingue por possuir normas rígidas em relação a seus versos, estrofes e rimas. Além de

apresentar uma linguagem erudita, que exige uma leitura cuidadosa. É possível observar que este gênero não costuma ser amplamente consumido e difundido nas camadas populares, sendo assim, tratava-se de um tipo de texto que os alunos não estavam habituados a ler, ou a escrever, caracterizando assim, a dificuldade que tal trabalho representava para aqueles alunos. A professora relatou que já era esperado que os alunos encontrassem certa dificuldade na elaboração do trabalho, mas que com o seu auxílio as turmas conseguiram produzir os seus versos, umas com maior e outras com menor grau de dificuldade

“Teve uma turma do Acelera, que não saía uma poesia de jeito nenhum, então eles fizeram um rap”. (Margarida)

Ela destacou a dificuldade que estes alunos de uma turma de projeto tiveram para produzir uma poesia, devido às suas dificuldades de aprendizagem e grande defasagem idade/ano escolar.

Este caso chamou-me a atenção pelo fato de o estudo etnográfico estar atento à questão cultural, por isso, faz-se necessário um olhar direcionado aos hábitos culturais diferentemente manifestados no ambiente escolar. E este fato demonstrou a sensibilidade da professora de mudar o curso do projeto ao perceber a dificuldade dos alunos e ampliar as possibilidades de criação daqueles alunos, ao acolher a ideia de se produzir um *rap*. Um *rap* assim como as demais músicas de outros ritmos é escrito em versos, estrofes e tem grande preocupação com a rima. Características também da poesia.

Assim, esta foi uma alternativa encontrada que faria com que eles trabalhassem os mesmos conteúdos que os demais alunos que criaram a poesia, ao passo que abririam espaço para a manifestação cultural daquele grupo. É a escola acolhendo a cultura dos alunos e utilizando seus hábitos culturais como ferramenta de aprendizagem dos conteúdos escolares. Aceitando os alunos como são e mostrando-os que eles podem usar o que sabem para aprender ainda mais, ampliando sua visão de mundo.

O *rap* da alegria foi um grande sucesso na apresentação no Sarau para as outras turmas e professores, sendo também muito prazerosa a sua elaboração pelos alunos. A partir daí podemos pensar no quanto foi valioso para os estudantes o reconhecimento dos hábitos culturais que os caracterizam e que não são geralmente aceitos na escola.

Garcia e Lobo (2002) - ao se referirem à diferença existente entre um currículo oficial e um currículo praticado -, chamam atenção de que a temática da cultura, vista como central nas questões curriculares, já vem recebendo destaque pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se referem à temática da Pluralidade Cultural. O documento do MEC (1997) mencionava a necessidade do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural brasileira. Contudo, para as escolas ainda tão atadas aos seus currículos com os conteúdos mínimos a serem transmitidos, o que acaba sendo necessária é a negociação entre o que está posto como parâmetro oficial e as práticas que contemplem a diferença cultural. Esta é exatamente uma forma de recontextualização das políticas curriculares, realizada e produzida na prática pedagógica e que está de acordo com aquilo que foi analisado por Ball (1994) em sua discussão sobre o ciclo contínuo de políticas.

Com esta atitude percebemos que houve na escola a iniciativa de trabalhar com as diferenças culturais das crianças. Contudo, ainda de acordo com Garcia e Lobo (2002), a igualdade de acesso a um currículo hegemônico nem sempre irá resultar em uma educação mais equânime e participativa. Tanto as culturas legitimadas quanto as negadas se fazem presentes no cotidiano e apenas criar e procurar implementar propostas que contemplem a diferença cultural não assegura:

[...] nem à comunidade escolar nem mesmo à sociedade, que se repensem as posturas e os valores que permitiram atribuir graus variados para diferentes culturas e, com isso, justificar a exclusão de grupos ou indivíduos (LOBO, 2002, p.61).

Notamos aqui que a experiência do aluno foi aproveitada na dinâmica das atividades escolares. A oportunidade de relacionar o conteúdo escolar à realidade do aluno foi um valioso momento interação entre a vida fora e dentro dos muros da escola. Não há, pois, como escapar da constatação de que a homogeneidade desejada e planejada esbarra com a diversidade de seus sujeitos ativos. Ao chegar à escola, a criança vem marcada pela cultura do ambiente em que vive, e essa cultura muitas vezes não combina com aquela cultura padrão que a escola tem em mente ao estabelecer seus parâmetros normativos. Isso causa na criança um impacto muito grande, pois ela percebe que o que a escola valoriza não é esse conhecimento que ela já tem.

Nesse contexto, vale destacar que Forquin (1995) – baseado nas inúmeras pesquisas educacionais, que tiveram lugar a partir da segunda metade do século XX – observou que os entraves ao bom desempenho escolar de um grande número de estudantes da Educação Básica está relacionado – muito frequentemente - à origem social dos/das alunos/as e não ao talento individual. Essas constatações fizeram com que se avolumassem as análises sobre os déficits culturais que incidem sobre certos grupos sociais, tendo em vista um currículo escolar que se pauta pelos códigos culturais de uma elite social erudita, conforme estudou Bourdieu (1999) na oportunidade de estar analisando o que distinguiu como o “capital cultural”.

Assim, ao falar em múltiplas linguagens, Garcia (2000) explicita que se deve privilegiar desde o uso de músicas populares, até a música clássica; do desenho animado até um livro mais denso; do recorte e colagem até o uso do computador e das novas tecnologias digitais; da dança até os jogos de futebol e brincadeiras de roda. Tudo isso para que todas as crianças, independente da cor, credo, classe social ou origem tenha a oportunidade de expressar-se e ter acesso à diversidade cultural que a circunda.

A escola pública brasileira traz diversas dificuldades para o desenvolvimento de tais atividades, devido a fatores como a escassez de material, as más condições de trabalho para o/a professor/a e o desprestígio que sua função vem recebendo ao longo do tempo. E isto faz com que a atitude da professora Margarida seja tão preciosa.

Ampliando essa discussão, pode-se lembrar que Rosar e Krawczyk (2001) analisam o envolvimento de organismos internacionais nas reformas curriculares em países da América Latina e como esses países sofreram influências e orientações para a formulação de políticas que estabelecem metas para o que é entendido como a melhoria na qualidade da educação.

As autoras chamam a atenção para a existência de um processo de inculcação ideológica que não está restrito à educação formal e que é base para as novas relações de produção do capitalismo. Observamos que está sendo imposta uma nova padronização de política educacional em sociedades com diferentes culturas políticas, que gera um caráter homogeneizador da educação escolar através da padronização de práticas pedagógicas, apesar do recorrente discurso de atendimento às particularidades locais. (ROSAR; KRAWCZYK, 2001)

## 2.7 As turmas dos Projetos

Na Escola Esperança são desenvolvidos dois projetos que fazem parte dos projetos estratégicos do Reforço Escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) são eles o Acelera 3 e o Nenhum Jovem a Menos (NJM).

O Acelera 3 é um projeto da SME/RJ em parceria com a Fundação Roberto Marinho que tem por objetivo atender alunos matriculados no 7º e 8º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que estão com defasagem idade/ano escolar. Esta turma de projeto reúne um grupo de alunos que repetiram de ano sucessivas vezes e que, por isso, encontram dificuldade em adaptar-se a uma turma regular. Eles cursam em um ano letivo o conteúdo referente a dois anos de escolaridade: o 7º e o 8º ano. São dois anos em um e após o curso, se aprovados, passam para o 9º ano.

O Projeto, segundo a SME/RJ, aposta em uma metodologia mais dinâmica reunindo estes dois anos, visando assim promover a motivação destes alunos pelos estudos. Assim, funcionaria como um incentivo a esses jovens que muitas vezes sentem-se desanimados pelos constantes fracassos, o que acaba afastando-os do sistema escolar. Segundo informa a SME/RJ, trata-se de uma iniciativa para evitar que isso aconteça, para mantê-los dentro da unidade escolar, o que os ofereceria uma oportunidade de recuperar o tempo perdido para enfim conseguirem concluir os seus estudos.

Ao pensar que o curso é desenvolvido visando uma aceleração da aprendizagem, lança-se a questão de como esse currículo é desenvolvido de maneira a garantir a dinamicidade que se torna atraente aos alunos sem negligenciar os conteúdos referentes aos anos de escolaridade e comprometer, assim, a sua formação.

Os alunos são reunidos em uma turma do projeto que tem como característica principal a heterogeneidade, uma vez que agrupa alunos com idades, dificuldades, experiências escolares e necessidades educativas diferentes. É comum estes alunos já estarem em uma idade avançada comparado aos outros alunos do mesmo ano escolar da turma regular, o que se torna mais um dificultador da realocação deles nesta turma. Assim, o que é comum a todos é a defasagem idade/ano.



Este Projeto foi elaborado a partir do uso da Metodologia do Telecurso® - Telessala™<sup>5</sup>. A proposta deste Projeto sugere que cada turma tenha um único professor que se responsabilizará pelo desenvolvimento das aulas e atividades pedagógicas de todas as disciplinas incluídas no currículo do curso. Segundo a proposta, este professor conta com a orientação e supervisão de uma equipe pedagógica participante do projeto durante todo o ano letivo.

A proposta prevê ainda que somente é possível a atuação de professores da Secretaria Municipal de Educação, no cargo de Professor I<sup>6</sup>, de qualquer disciplina, para viabilização do Projeto. Sendo assim, não é aceito outro professor que não seja o Professor I. Este professor, que ingressa na rede municipal responsável em lecionar a sua disciplina de formação, passa então, a responsabilizar-se por lecionar todas as disciplinas do curso, mesmo não possuindo formação nas mesmas. Para isso, é preciso que os professores tenham disponibilidade para o referido Projeto de uma matrícula e uma dupla-regência completa, na unidade escolar, em sua própria Coordenadoria Regional de Educação.

No entanto, o que vi acontecer na escola é que os professores sentem-se muito inseguros em preparar e conduzir as aulas das disciplinas das quais não dominam os conteúdos, uma vez que não tiveram a formação necessária e acabam estudando, sozinhos, o material fornecido pelo curso, por iniciativa própria. Em relatos, os professores diziam que a ajuda do Instituto seria mais em termos de recursos materiais, além de cursos de capacitação que estariam previstos para os professores. Contudo, na hora da prática, o professor é que teria que se ajustar como pudesse.

Segundo Oliveira (2002), o Programa Acelera Brasil (PAB) teve início no ano de 1997 e trata-se de uma das iniciativas dentre outras que começaram a ser desenvolvidas com o intuito de corrigir o fluxo escolar em redes estaduais e

---

<sup>5</sup>Telecurso® - Telessala™: O Telecurso é uma tecnologia educacional, utilizada para a diminuição da defasagem idade-ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como alternativa ao ensino regular em municípios e comunidades distantes. Através da parceria com a Fundação Roberto Marinho com prefeituras, governos e instituições públicas e particulares, foram implementadas, em todo Brasil, 32 mil salas de aula com a Metodologia Telessala. Essa metodologia propõe que o professor atue como mediador de aprendizagem, utilizando, em suas aulas, os livros do Telecurso, as teleaulas e material didático complementar – cadernos de cultura, livros de literatura, dicionários, mapas. A metodologia prevê o ensino das disciplinas por módulos, e não séries, como o ensino regular no país. Fonte: <http://www.telecurso.org.br>.

<sup>6</sup> Professor I: é o cargo que na SME/RJ é destinado aos professores com habilitação em curso de Licenciatura Plena que exerçam suas atividades profissionais especificamente na disciplina habilitada.

municipais de ensino, como estratégia para a garantia de um sistema de Ensino Fundamental de qualidade para todos.

Oliveira (2002) assinala a diferença deste projeto para os demais no mesmo gênero esclarecendo que o PAB tem como principal compromisso a regularização do fluxo escolar, não visando somente a aceleração de alunos. O programa refletiria, assim, uma mudança de direcionamento da política educacional, focado no compromisso com resultados permanentes, e não estaria apenas apresentando uma intervenção pedagógica inovadora. A proposta é regularizar a situação dos alunos.

Aponta também para existência de uma pequena taxa de reprovação de alunos dentro do Projeto, que pode ser, por exemplo, por erro na seleção de alunos que estariam inadequados à proposta. Porém, o autor destaca o fato de que o programa não impõe a aprovação automática analisando-o como positivo, uma vez que, respeitaria a autonomia do professor e da escola (OLIVEIRA, 2002)

O Projeto “7º Ano – Nenhum Jovem a Menos” é outra iniciativa da SME/RJ que visa atender, principalmente, alunos oriundos do projeto 6º Ano – Realização 2<sup>7</sup>, que precisam, ainda, de um apoio mais cuidadoso após o processo de consolidação da leitura e da escrita. Segundo a descrição da SME/RJ configura-se como um caminho de transição para maior sucesso nas séries finais do Ensino Fundamental.

O Projeto dispõe de material produzido por professores da SME. Para viabilização do Projeto também é necessária a atuação de professores da Secretaria Municipal de Educação, no cargo de Professor I, de qualquer disciplina. Os professores devem igualmente ter disponibilidade para o referido Projeto de uma matrícula e uma dupla-regência completa, na unidade escolar, em sua própria Coordenadoria Regional de Educação.

Estes projetos são inseridos no conjunto de iniciativas que a SME/RJ disponibiliza para a correção do fluxo escolar, que se apresenta como um grande desafio dentro do cenário educacional. Assim, são organizados programas de alfabetização, de aceleração de aprendizagem e outras estratégias com tais objetivos. Isso se insere no esforço que a SME/RJ faz para que os alunos conclua

---

<sup>7</sup> Realização 2: Projeto da SME/RJ em parceria com o Instituto Ayrton Senna que tem por objetivo atender alunos defasados idade/ano escolar, matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que ainda estão em processo de consolidação de leitura e escrita. Este Projeto é elaborado a partir da metodologia e do material produzido pelo Instituto Ayrton Senna e pela SME/RJ.

o Ensino Fundamental, posto que a defasagem idade/ano vai bloqueando o fluxo e trazendo, por outro lado, problemas na avaliação de desempenho dos alunos. A organização dos alunos que estão com dificuldade de avançar de ano de escolaridade em uma turma especial contribui para que esses alunos com dificuldade não colaborem para um resultado de baixo rendimento, uma vez que estas turmas de projetos não participam das avaliações que são utilizadas como critério para a criação dos índices de resultado.

Sobre o trabalho com as turmas de projeto, a professora Margarida, da Sala de Leitura, relata a diferença da relação que possui com as turmas dos Projetos Aceleração e NJM. “A turma de aceleração é ótima, é muito boa”, diz ela, explicando que tem facilidade em trabalhar com esta turma e que os alunos são interessados. Entretanto, conta ter dificuldades com a turma do NJM, confessando ser difícil o trabalho.

“É muito complicado, muito difícil, são 23 alunos. Eu fico com outra professora, mas mesmo assim é difícil. Repetiram muito, então ficaram com diferença de faixa etária. É um projeto de aceleração, se passarem vão para o 9º ano. Eles aceleram, é mais rápido.” [Margarida]

Estamos vivendo um momento em que se têm proliferado novas políticas curriculares e acompanhamos na rede municipal do Rio de Janeiro o aparecimento de múltiplos novos projetos, novas propostas e determinações que a cada momento são apresentadas nas escolas públicas desse município. O que tem sido mais presente – pelo interesse em se alcançar melhor índices do desempenho escolar – são os projetos de aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar e foi nesse contexto que encontrei implantados os projetos Aceleração e Nenhum Jovem a Menos na Escola que estive investigando.

Como vimos, alguns desses projetos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro SME/RJ estão organizados no sistema de parceria entre o setor público e o privado e as fundações parceiras da SME/RJ são o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho.

Em 2009, logo no início da atual gestão da prefeitura do município do Rio de Janeiro, a SME/RJ estabeleceu uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, que gerencia projetos que tem por objetivo alfabetizar, em um ano letivo, crianças que apresentam dificuldades na leitura e assim – segundo o que propõe – combater o

analfabetismo nas primeiras séries e realizar uma correção do fluxo escolar. É também objetivo do projeto que as crianças participantes realizem a atividade em um ano letivo e depois retornem ao sistema regular. Os/as professores/as são capacitados pelo Programa, que oferece materiais específicos – como, por exemplo, a criação de um ambiente alfabetizador – e se utiliza de processos e ferramentas gerenciais para superar os problemas criados com a defasagem idade/ano escolar (Dados disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro).

No ano de 2010, a SME/RJ instituiu outra parceria, desta vez com a Fundação Roberto Marinho e foi organizado o Projeto Autonomia Carioca, que objetiva reunir alunos/as dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental com o intuito de realizar uma aceleração de estudos e corrigir a defasagem idade/ano escolar de alunos/as com defasagem de dois ou mais anos e alcançar a conclusão do Ensino Fundamental.

O referido Projeto possui material didático e metodologia próprios, as aulas são ministradas por professores/as capacitados pela Fundação Roberto Marinho e os/as alunos/as aprendem os conteúdos de todas as disciplinas do 8º e 9º anos fazendo uso, basicamente, de recursos audiovisuais. As turmas têm um professor que se responsabiliza por todas as disciplinas do currículo e que recebe orientação e supervisão de uma equipe pedagógica e que participa também de uma Semana de Capacitação, como foi referido acima.

No ano de 2011, o Projeto Autonomia Carioca reuniu também alunos/as do 6º ano, com defasagem idade/ano escolar (Dados disponíveis no *site* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro).

São estes aspectos que, de uma forma ou outra, se ligam àquilo que tem sido objeto da preocupação com o desempenho dos alunos. A criação de tantos novos projetos se insere em estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes e, em especial, melhorar o que vai ser apresentado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em relação a esta questão do estímulo ao bom desempenho do aluno, pode observar que Escola Esperança promove um grande apoio aos alunos a participarem de concursos. Isto demonstra a confiança que a escola deposita no trabalho desenvolvido e na qualidade do trabalho escolar dos alunos, o que acaba também funcionando como um incentivo para empenharem-se nos estudos.

Participam, deste modo, de concursos e seleções como o Programa Dupla Escola, onde é feita uma seleção de alunos para cursarem o Ensino Médio em escolas de nível técnico. Participam também do Concurso de Redação da SME/RJ para os alunos do 8º e 9º ano que confere prêmios e certificados, assim como buscam a parceria com a Associação Vencer, um programa que concede aos alunos bolsa de estudo integral para estudarem em escolas particulares conveniadas.

Os professores nesse período que estive realizando a observação das práticas pedagógicas da Escola Esperança selecionam 5 alunos que tinham boas notas desde o 8º ano para participar do processo seletivo e concorrer às bolsas de estudo.

Outra instituição parceira da escola é o ISMART, que também concede bolsas de estudo a alunos com boas notas para cursar o Ensino Médio e também oferece bolsas de auxílio para cursarem a faculdade. E ainda houve uma seleção dos alunos de melhor desempenho das turmas e aproximadamente 6 alunos da escola foram presenteados com um ingresso duplo para o show do evento do Rock in Rio. Sobre este fato a professora da Sala de Leitura comentou:

“Esse resultado não me surpreende, pois os alunos são muito bons. Tanto que foram selecionados para o Rock in Rio por desempenho” [Margarida].

É nesse aspecto que Santos (2004) discute a questão da performatividade através da análise da cultura do desempenho, que vem se utilizando de tecnologias de auditoria focadas em um sistema de avaliações e de inspeção, fortemente pautada em uma lógica utilitarista e tecnicista.

Nesse contexto e voltando aos primórdios dessas políticas, podemos destacar a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como um importante articulador de argumentos de matrizes de pensamento que foram veiculados nas instâncias oficiais nos anos 1990. Assim, gerou-se um discurso produzido a partir de diferentes propostas e que tem estado muito presente nas discussões sobre avaliação dos sistemas educacionais.

A partir da criação deste sistema de avaliação foi formulada a Prova Brasil que é aplicada em diversas escolas do sistema escolar brasileiro e os resultados do desempenho desta avaliação são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como destacamos acima. Seguindo o encaminhamento destas políticas, o município do Rio de Janeiro instaurou, em 2009,

o Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro (IDE-RIO), que é calculado através de outra avaliação externa produzida pelo município denominada Prova Rio.

Durante a observação dos acontecimentos na Escola Esperança pude verificar, então, a propagação dessas novas propostas e deliberações que a cada momento são apresentadas nas escolas públicas desse município. Destas propostas, podemos destacar os projetos de aceleração da aprendizagem e de correção do fluxo escolar que apresentam-se como projetos muito fortes tanto na escola em que desenvolvi a investigação, quanto em outras instituições da rede.

## **CONCLUSÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO FOI OBSERVADO**

Diante deste estudo aqui apontado, as conclusões que serão apresentadas são parciais posto que as questões em discussão sobre a cultura da performatividade, as políticas curriculares e as suas implicações no trabalho docente estão envolvidas no contexto das muitas transformações que ocorrem atualmente no campo da Educação e, portanto, o que tivemos a oportunidade de analisar são aspectos que têm se apresentado como tendências no campo, mas que vão assumindo sempre novas conformações, orientações e direções. Nesse sentido, o que propomos são fechamentos provisórios na tentativa de apreender aspectos marcantes do que pôde ser analisado.

A partir do que foi observado percebemos a presença de elementos que podem ser classificados como pertencentes a uma cultura da performatividade que foi se construindo no interior do espaço escolar. Foi também possível perceber o quanto os professores da Escola Esperança negociam e se articulam para lidar tanto com as cobranças pelos conteúdos exigidos nas avaliações externas, quanto para realizem um trabalho diferenciado e que esteja mais próximo da cultura do aluno.

Constatamos, como afirma Ball (2004), que as políticas educacionais estão sendo pensadas a partir de um contexto global, sendo assim a Educação é idealizada como um assunto de políticas regionais e globais e cada vez mais um assunto de comércio internacional, sendo concebida como oportunidade de negócios, sujeita a inflexões e mediações de organismos internacionais.

Deste modo, a conjuntura mais ampla das ações governamentais merece atenção quando se enfoca o cotidiano escolar, já que a relação de influências recíprocas é tida como algo de grande relevância, como analisaram Ball e Bowe (1992) em texto que embasa o presente estudo.

As iniciativas do Município do Rio de Janeiro indicam o interesse de que os professores incorporem na escola parâmetros de avaliações externas, indicando a apropriação de um pensamento mercadológico pelo campo Educacional. Assim, são estabelecidos critérios que mensuram, quantificam e classificam o trabalho pedagógico, identificando as práticas que são valorizadas dentro de atual concepção da Educação, como especial ênfase no desempenho escolar, medido pela Prova Brasil e a Prova Rio, por exemplo.

A riqueza dos depoimentos dos sujeitos da escola que pude obter contribuiu no sentido de perceber as reinvenções do professorado ao lidar com as novas políticas curriculares, dentro das variadas realidades que compõem a rede municipal.

Os relatos fornecidos pelos professores e que foram recolhidos no campo evidenciaram, de um lado a preocupação em manter os bons resultados alcançados, sem permitir, porém, que os alunos fiquem muito presos às dinâmicas das avaliações. Mostraram também que essa preocupação compromete a qualidade do ensino para os alunos, posto que acaba tornando o trabalho pedagógico muito focado no treinamento para avaliações externas, em detrimento da contextualização dos conteúdos do currículo.

Por outro lado, fica também evidente que o professor vem assimilando esta concepção de educação regida por parâmetros mercadológicos, apropriando-se da cultura do desempenho e sentindo a sobrecarga, a exigência por uma escola de boa qualidade e de bons resultados, segundo o que é próprio desse discurso das competências e resultados. Nesse caso o que ocorre é que a apropriação desta cultura da performatividade representa uma vantagem para os professores no sentido que lhes permite a obtenção de uma bonificação financeira, complementando a renda salarial. Isto é algo que se apresenta como vantajoso aos professores considerando que possuem baixa renda salarial e, por isso, sentem-se atraídos pela possibilidade de complementação de sua renda. Com isso, os professores empenham-se em manter o padrão das médias para não perderem o 14º salário.

Essas questões confirmam o que vários autores têm dito sobre a existência de um lugar marcante da exigência por desempenho e de cumprimento de metas que se confrontam com as discussões sobre a ética do trabalho docente.

Ball (2004) destaca as estratégias usadas para o controle à distância do trabalho do professor. Ou seja, diante destas exigências os professores embasam seu trabalho dentro dos objetivos priorizados pelas novas políticas curriculares e procuram preparar atividades e avaliações para manter o bom nível de desempenho dos estudantes.

A análise dos depoimentos dos professores possibilitou, então, a percepção de um movimento que está estabelecido na Escola Esperança que lança um olhar mais direcionado à questão do desempenho dos alunos e isso traz mudanças para a



prática pedagógica. Corroborando o que Ball (2004), constatou-se a presença cada vez mais legitimada de práticas que priorizam o desenvolvimento de habilidades, capacidades exigidas pelas novas formas econômicas que regem os tempos atuais.

No que se refere à metodologia da pesquisa que foi realizada, vale destacar que a perspectiva etnográfica revelou-se um valioso instrumento a ser utilizado uma vez que pretendeu-se entender as questões sociais e culturais de acordo com os próprios termos dos sujeitos e perceber as lógicas culturais a partir do ponto de vista daqueles que ali se inserem.

Através desse estudo etnográfico foi também possível analisar a concepção de currículo como espaço de produção cultural (MACEDO, 2006) e isso nos permitiu lançar um olhar direcionado aos hábitos culturais manifestados no ambiente escolar e sua relação com a dinâmica curricular.

Através da análise das políticas curriculares que estão sendo desenvolvidas no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro foi possível também constatar que a cultura da performatividade estabeleceu-se como discurso hegemônico no campo educacional e que os rastros destas concepções encontram eco na escola, trazendo implicações para o trabalho docente. Os professores apropriaram-se desse discurso e pautam a sua prática docente de acordo com essas novas exigências, evidenciando uma preocupação em atender a essas demandas e em realizar o seu trabalho de acordo com o que é esperado dentro desse pensamento.

Portanto, as escolas sofrem as pressões exercidas por avaliações externas que são fruto do desenvolvimento de uma concepção de Educação que apropriou-se de novos critérios e padrões da qualidade da Educação e, com isso, os indicadores de resultado, índices de desempenho, dados quantificados foram conquistando um lugar privilegiado dentro daquilo que se entende por um bom trabalho pedagógico realizado na escola. Assim, as questões específicas do contexto da escola que é um espaço único e possui suas singularidades tendem a serem preteridas diante do imperativo das constantes avaliações com prazos pré-estabelecidos, que exercem um controle do trabalho docente. Diante deste quadro, esses sujeitos vão se envolvendo neste fluxo contínuo de demandas, que instauram um processo de responsabilização do professor pelos resultados.

Constatamos a presença muito forte de uma padronização das avaliações externas, que não consideram as especificidades locais da escola e dos alunos e engessam a prática pedagógica, dificultando com que o professor elabore atividades

e avaliações que considera que estão mais de acordo com a necessidade de seus alunos, mesmo quando ele se propõe a isso.

Foi também possível perceber a preocupação dos professores e gestores da Escola Esperança com os índices do IDEB e do IDE-Rio alcançados pelos estudantes, assim como a valorização dos bons resultados e o estímulo aos professores para pautarem a sua prática de acordo com o objetivo de manter esta boa posição da escola. Diante disto, estabeleceu-se a urgência de manter o bom rendimento dos alunos para poder usufruir as vantagens salariais.

Ficou claro também a necessidade de fazer acontecer os programas de aceleração de aprendizagem e correção da defasagem idade/ano escolar pelo interesse que isso tem para o sistema de educação pública do município, uma vez que a instauração desses programas diferenciados de correção de fluxo escolar apresentam-se como vantajosos para o sistema de avaliação que se baseia em índices de resultados, posto que reúne os alunos com dificuldades de aprendizagem em turmas que não participam das avaliações externas. Tudo isso acaba por fazer com que se efetive o controle a distância do trabalho do professor, como analisou Ball (2004) e foi indicado acima.

De acordo com a possibilidade de análise de políticas curriculares fornecida pelo ciclo contínuo de políticas proposto por Ball, percebemos a presença do discurso da performatividade sendo não só produzido pelo Estado ou agências governamentais, mas também a partir de uma negociação de sentidos que circulam nos diferentes contextos do campo da Educação e produzem efeitos de sentidos que reforçam os discursos que circulam na escola.

Foi o que vi acontecer na Escola Esperança.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Reforma do Estado e políticas educacionais. Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas /SP: Papyrus, 2007
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p.121-137, 1998.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago, 2010.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1992.
- BARREIROS, D. *Todos iguais... Todos diferentes...* Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <WWW.proped.pro.br>.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.
- BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, mai./ago, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto. Um lugar para o pesquisador dentro da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO; Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-221.

DESTRO, D. *A política curricular em educação física do município de Juiz de Fora – MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática*, 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <WWW.proped.pro.br>.

DIAS, Rosanne, E. *Ciclo de Políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996 – 2006)*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil. Identidade(s) em (des)construção (?)*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; BARREIROS, Débora Raquel Alves. *A Multirio como entre-lugar na construção do currículo de Ciências na Multieducação: a rede em cena*. In: XII Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Conhecimento local e conhecimento Universal. Curitiba: Editora Universitária Champagnat – PUC –PR, 2004a. V.1.p.8386 – 8348.

\_\_\_\_\_. *Nós da Escola: as imagens da diferença na Revista Nós da escola*. In: II Seminário Interno PROPEd/UERJ – Educação e Imagem, 2004, Rio de Janeiro: PROPEd – UERJ, 2004b.

\_\_\_\_\_. *As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro*. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Campo Grande, MS, v. 13, n. 26, p. 126-143, jul.-dez. 2007.

GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas linguagens na vida – por que não múltiplas linguagens na Escola?* In: GARCIA, Regina Leite (org). *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Alexandra; LOBO, Renata Araujo. *Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola?* In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo (orgs.). *Redes Culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA-CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. 4. ed. 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul/dez 1997.

LOPES, Alice. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago, n. 26, p.109-118, 2004.

\_\_\_\_\_. POLÍTICA DE CURRÍCULO: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, jul.-dez. 2005, v.5, n.2, p. 50-64. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em Currículo. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

LOPES, Alice; CASIMIRO, Alice Ribeiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade no caso das políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo*. Ball, Stephen; Mainardes, Jefferson (org.). In: Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Nota Introdutória – Cultura e Política: implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, jul/dez, 2009, p. 5-10.

\_\_\_\_\_. Política. In: *Teorias de Currículo*, SP: Cortez, 2011, no prelo.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In.: LOPES, A.C. e \_\_\_\_\_. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006.

\_\_\_\_\_. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 89-109, jan/abr, 2009. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MCLAREN, Peter. O etnógrafo como flanêur pós-moderno. In: \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.83-117.

MELLO, J. C. D. *Políticas de currículo em escolas de formação de professores*, 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <WWW.proped.pro.br>.

MORGADO, V. N. *A multieducação e a cultura no contexto da prática*, 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <WWW.proped.pro.br>.

OLIVEIRA, O. A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos 1980 aos primeiros anos do século XXI. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <WWW.proped.pro.br>.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 177-216, jul. 2002.

SCHAFFER, Margareth. “Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença? *Educação e Realidade*, v. 24, n. 1, p. 161-167, jan./jun 1999.

SCHMIDT, R. T. O pensamento compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: COUTINHO, Eduardo F. (Org.). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUTHWELL, Miriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A propósito dos Estudos Culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 101-136.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice et all (orgs.) *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, DP et Alli, 2008. p. 139-165.