

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS LOCAIS DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR: LIMITES E POSSIBILIDADES

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da *

MARCONDES, Maria Inês **

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo ***

RESUMO

Nesse artigo buscamos discutir as mudanças provocadas pelos mecanismos do *gerencialismo* e da *performatividade* na formação da identidade do professor. Com base em Basil Bernstein (2003) e Stephen Ball (2005) suscitamos no texto a atual tendência do deslocamento de uma *identidade introjetada*, para uma *identidade projetada*. Nesse sentido, apresentamos como as identidades construídas a partir de referências culturais e coletivas do próprio campo educacional, cujo foco independe das expectativas de resultados imediatos, têm sido substituídas por identidades construídas a partir de referências culturais e individualizadas oriundas das demandas econômicas e tecnológicas, cujo foco é a instrumentalização técnica dos sujeitos para se atingir resultados mensuráveis. Mostramos de que modo essa nova identidade profissional, caracterizada pelo “novo profissionalismo” tem sido forjada no contexto local de uma rede pública municipal de educação, a partir de suas políticas de centralização curricular. Argumentamos que o profissional produtivo, ágil, responsabilizado pelos resultados e competitivo o qual tem sido projetado atualmente tende a inibir o desenvolvimento de uma educação pública com qualidade social.

Palavras-chave: Formação Docente. Currículo Centralizado. Identidade Projetada. Novo Profissionalismo.

* Professora adjunta do Departamento de Estudos de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão (DEPAG) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio (2013), onde atua no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cotidiano Escolar e Currículo/GEFOCC.

** Professora Associada do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Mestrado e Doutorado). Concluiu o Doutorado em Educação na PUC-Rio, em 1988. É pesquisadora e membro de associações de pesquisa como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a AERA (American Educational Research Association). É membro do Comitê Editorial da Revista *Studying Teacher Education* (Routledge/ Taylor and Francis Group) e Representante Nacional da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT).

*** Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Uberaba (1987), Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (2005) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2012). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

THE CONSTITUTION OF THE TEACHER IDENTITY IN THE SCENARIO OF THE LOCAL POLICIES OF CURRICULUM CENTRALIZATION: LIMITS AND POSSIBILITIES

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da *

MARCONDES, Maria Inês **

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo ***

ABSTRACT

This paper discusses the main challenges provoked by mechanisms of management and performativity in teacher identity formation. Based on Basil Bernstein (2003) and Stephen Ball (2005) we present the actual tendency to relocate a introjected identity to a projected identity. In this sense, we present how identities formed based on cultural and collective references to conquer educational ideals, are substituted by identities based on technical rationality to attend economic and technological demands in relation to results that can be measurable. Our objective is to show how this new professional identity characterized by "new professionalism" has been developed in the local context of public school based on the new policies of a centralized curriculum. We argue that the new model of a professional that is viewed as productive, responsible for results and competitive that has been projected, does not contribute to the development of a public education committed to social quality.

Keywords: Teacher Education. Centralized Curriculum. Projected Identity. New Professionalism.

* Assistant Professor, Department of Public Policy Studies, Evaluation and Management (DEPAG) of Rio de Janeiro State University/UERJ. PhD in Education by the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro - PUC-RJ, participating of the Research Group "Teacher Education, School Daily Life and Curriculum - GEFOCC".

** Associate Professor, Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (Masters and PhD). PhD in Education by PUC-RJ (1988). Researcher and member of research associations such as ANPEd (National Association of Graduate Studies and Research in Education) and AERA (American Educational Research Association). Member of the Editorial Committee of the "Studying Teacher Education" journal (Routledge/Taylor and Francis Group) and national representative of the "International Study Association on Teachers and Teaching" (ISATT).

*** Graduated in Education, Master of Education, Philosophy and History of Science by the Federal University of Bahia (2005) and PhD in Education by the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro (2012). Associate Professor, Department of Education of the Faculty of Teacher Education of the Rio de Janeiro State University.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos a formação da identidade dos professores para os anos iniciais da escolaridade, nos contextos locais das escolas públicas, destacando como um dos seus atuais desafios, a interação com os mecanismos do *gerencialismo* e da *performatividade* veiculados pela reforma educacional suscitada no Brasil na década de 1990. Os referidos mecanismos são expressos, especialmente por meio da crescente realização e divulgação de avaliações de desempenhos¹ dos alunos, professores, escolas e redes que por consequência, demandam cada vez mais dos contextos locais, a implantação de políticas curriculares centralizadas² com definição de critérios de conhecimentos bem definidos e explicitamente sequenciados. De tal modo, argumentamos com base em Stephen Ball (2005), que essas alterações no campo educacional incidem diretamente no “significado do que é ser professor”. Assim, a formação - inicial ou continuada do professor é reconfigurada na medida em que se projeta uma nova identidade profissional, associada aos critérios da racionalidade técnica, tais como: (a) cumprimento de regras externas; (b) produção de desempenhos (BALL, 2005).

Diversos estudos nacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; OLIVEIRA, 2008) e internacionais (AFONSO, 2001; BALL, 2005; ZEICHNER, 2013), centralizam suas discussões em torno da formação dos professores no contexto da referida reforma. Aqui, buscamos mostrar, de que modo às políticas curriculares locais emergentes dessas orientações relacionados diretamente à globalização e às transformações provocadas pelo sistema capitalista na contemporaneidade, tem interagido com a *formação da identidade do professor* no âmbito da escola pública.

Para contextualizar o cenário da reforma, exploramos na primeira parte do artigo, aspectos das transformações sociais ocorridas nos últimos anos no campo educacional, tendo como principal objetivo compreender as repercussões de suas alterações - modelo de administração gerencial e cultura da *performatividade*, na identidade do professor. Salientamos que essas mudanças estão sendo valorizados nos discursos de políticas oficiais que buscam se tornar consensuais em torno da mobilização pela “qualidade da educação”. Ainda para fundamentar essa discussão, nos apoiamos no conceito de “identidade projetada” (BERNSTEIN, 2003) destacando que a lógica de projeção estabelece uma identidade com base em orientações de significadores externos³ ao campo da educação, bem como, no

conceito de “novo profissionalismo” (BALL, 2005) salientando as finalidades e características desse novo ideal de profissional.

Na segunda parte do artigo, apresentamos como as políticas locais, norteadas pelos princípios da reforma, estabelecem os embasamentos do novo profissionalismo e forjam a nova identidade profissional no contexto da própria escola, na medida em que propõem mudanças que afetam diretamente a atividade cotidiana dos professores. Como subsídio para essa discussão, expusemos os dados da pesquisa⁴ realizada na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro/RJ⁵, especialmente, desde 2009, quando o governo de Eduardo Paes - coligado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB, propôs um plano de ações políticas, para que se desse um “Salto de qualidade na Educação Carioca”. Dentre as diversas medidas desse governo, destacaremos neste texto as políticas curriculares centralizadas por meio da implantação de *orientações curriculares, descritores e cadernos pedagógicos*, bem como sua estreita relação com a realização de avaliações em larga escala que estabelecem metas e bonificam professores e escolas, a partir de seus resultados. Vale ressaltar também, que em seu governo, a formação continuada no contexto local da escola deixou de ser mediada pelo coordenador pedagógico⁶ - já que esse profissional assumiu tarefas voltadas ao *controle* do trabalho pedagógico para a elevação dos índices educacionais e passou a ser realizada prioritariamente por atores externos com a parceria de fundações privadas.

Por fim, na terceira parte do artigo, coube-nos argumentar acerca dos *limites* que essa lógica imprime na atuação do professor, tendendo a inibi-lo a um engajamento crítico e coletivo em prol da promoção da “qualidade social” da educação pública e também, acerca das *possibilidades* de intervenção apresentadas a partir das características específicas que cada contexto pedagógico pode revelar ao interagir com tais demandas. Essa consideração toma como fundamento a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball⁷, cuja perspectiva epistemológica pós-estrutural tem norteados nossos estudos. Tal abordagem oferece subsídios metodológicos capazes de considerarem a complexidade dos processos que permeiam e caracterizam uma política. Sendo assim, desconsidera os modelos lineares e propõe a articulação dos macrocontextos com as micropolíticas que são heterogêneas, na medida em que revelam as disputas e os conflitos que podem tanto acomodar ou ressignificar as políticas oficiais da reforma educacional. Por isso, privilegiamos em nossa análise a dinâmica dos

seguintes contextos elementares do ciclo de políticas: a) o contexto da influência; b) o contexto da produção do texto; c) o contexto da prática.

2 GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE: NOVOS PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

Atualmente, a formação da identidade do professor tem sido orientada a partir das diretrizes de reformas educacionais implantadas no Brasil desde os anos 90 e estão relacionados diretamente à globalização e às transformações provocadas pelo sistema capitalista na contemporaneidade.

Essas mudanças podem ser identificadas na reestruturação do Estado, ao afastar-se da atuação de provedor econômico dos serviços públicos, para operar de modo mais expressivo enquanto regulador, fiscalizador e auditor dos vários prestadores e fornecedores de serviços (AFONSO, 2001). Para tanto, sua organização burocrática, caracterizada pela divisão hierárquica e tecnicamente especializada do trabalho é substituída ou associada a um modelo gerencial, cuja essência é uma administração fundamentada em estratégias empresariais competitivas, mais descentralizada, ágil e capaz de controlar os resultados com vistas à elevação da eficiência e “qualidade” dos serviços oferecidos.

Na concepção de Ball (2005), o gerencialismo introduz, no setor público, inovações nas estruturas de poder, na medida em que institui uma lógica de administração diferente em relação aos modelos conservadores anteriores. Nessa perspectiva gerencial, a cultura da *performatividade* passa a nortear as relações tendo como propósito “incutir uma atitude na qual os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (p.544). Desse modo, os sujeitos são geridos de modo a se sentirem “continuamente responsabilizados e constantemente vigiados” (BALL, 2001, p. 110) e regidos pelo “o princípio da incerteza e inevitabilidade” (Ibid.). Assim, observa-se uma tendência onde os profissionais passam a regular sua própria prática na medida em que estão sempre realizando questões como: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?” (Id., 2010, p. 39).

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004) a maneira pela qual a reforma incide diretamente na construção de um novo *ethos* e de uma nova cultura profissional, está atrelada

a dois aspectos que são importantes considerarmos em nossa discussão. O primeiro é o fato de se atribuir os baixos indicadores educacionais, como decorrência da “crise da eficiência da escola” e da “incompetência do professor”. O segundo refere-se ao apelo dos discursos das políticas oficiais em torno da educação de “qualidade” na tentativa de tornarem-se consensuais e aceitas passivamente pelos professores. Entretanto, conforme destacado por Oliveira (2005, p.7), “qualidade”⁸, por ser uma palavra polissêmica tem um potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”.

Portanto, influenciada por mecanismos empresariais, a “qualidade” atualmente propagada nos discursos da reforma educacional é baseada em aspectos econômicos e é centrada na utilidade e comparabilidade do produto mensurável da educação.

Deste modo, a atual formação da identidade do professor precisa ser analisada em sua construção histórica, a fim de observarmos como as mudanças, estão atreladas aos aspectos sociais, políticos e econômicos que marcaram o contexto do nosso país em diferentes períodos. Com os estudos já realizados nesse campo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004; MARCONDES; LEITE, 2014), é possível destacarmos três movimentos que tem caracterizado a identidade do professor dos anos iniciais da escolaridade e que embora estejam apresentados de forma subsequente, na prática tendem a se misturar:

- a) o período da ditadura militar (técnico do magistério⁹)
- b) o período de redemocratização (trabalhador da educação¹⁰)
- c) o período das reformas educacionais globais (professor profissional)

Analisando essas mudanças na formação da “identidade” do professor à luz da perspectiva de Bernstein (2003) e Ball (2005) é possível categorizá-las em duas diferenças significativas: uma *identidade introjetada* – que se refere ao posicionamento reflexivo e intelectualizado, sob uma base de atuação coletiva, por meio de conhecimentos diversificados e uma *identidade projetada* que se refere ao posicionamento prático, sob uma de atuação individualizada, por meio de conhecimentos específicos.

De acordo com Bernstein (2003, p. 80), é possível considerar que:

[...] os campos oficiais são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma

base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem?

Beck e Young (2008, p. 588) ao discorrerem sobre o conceito de identidade suscitado por Bernstein, apontam que por gerações as identidades centraram-se, em um modo específico da relação humana com o conhecimento – no que denominou “interioridade” e “dedicação interna”. Todavia, com as influências de mercado, com as regulamentações externas e com a “cultura de auditoria” isso tem se modificado, na medida em que se projeta o conhecimento para uma demanda específica e recorrente. Nas palavras de Bernstein (2003, p.103) “a formação de identidades, cujos modos são projetados corrói uma base coletiva e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação por instrumentalidades de curto prazo”. Além disso, a formação da identidade do professor em direção ao tipo projetado está intimamente ligada a um modelo de política curricular centralizada, na medida em que garante uma regulação mais precisa.

O período de redemocratização, por exemplo, onde os educadores assumiram uma identidade de trabalhadores da educação, favoreceu a construção de uma *identidade introjetada*, uma vez que representou um processo de abertura democrática com inúmeros movimentos sociais nos quais os professores utilizaram suas próprias referências culturais e coletivas como base para formação de valores que refletiam ideologias de emancipação pelas quais perseguiram naquele contexto histórico, independentes das expectativas de sucesso e resultados imediatos. Os professores denunciavam a perda do controle do processo de trabalho que sofreram no período da ditadura militar, reivindicavam espaços para participação nas decisões político-educacionais e pela valorização do magistério. Assim, participaram de um movimento, cujos focos foram os interesses dos sujeitos envolvidos no processo educacional e nas conquistas sociais para um projeto de educação mais justo. Essa identidade do professor foi forjada em processos mais autônomos, sem uma política de regulação do Estado e por isso, favoreceu a emergência de modelos de *políticas curriculares descentralizadas*, cujo objetivo deveria ser o desenvolvimento cognitivo, a valorização cultural e a participação política a partir de critérios curriculares implícitos, múltiplos e difusos (BERNSTEIN, 1996). Em outras palavras, um currículo não expresso formalmente,

diversificado e com determinações imprecisas, de modo a enfraquecer a classificação dos sujeitos.

Já o período da ditadura militar, no qual se atribui ao educador a identidade de técnico do magistério, bem como o período das reformas educacionais com diretrizes globais que se atribui um novo modelo profissional, estão associados a uma *identidade projetada*, uma vez que forjam características a partir de uma regulação do Estado, com o intuito de promover a instrumentalização do professor a partir de uma racionalidade técnica para atender uma demanda econômica e tecnológica. Desse modo, são períodos que revelam a prevalência de construção de uma identidade, cujo foco é o resultado imediato e mensurável e com finalidades externas. Por isso, relacionam-se a modelos de *políticas curriculares centralizadas* com orientações de conhecimentos com critérios explícitos e específicos (Ibid.). Em outras palavras, um currículo expresso formalmente e com determinações precisas de modo a fortalecer os mecanismos classificatórios dos sujeitos.

É claro que essas identidades projetadas acima mencionadas, apresentam algumas especificidades em decorrência do período em que foram suscitadas. A formação da identidade do técnico do magistério sustentava-se na apropriação de novas metodologias para executar o planejamento de ensino elaborado por especialistas. A lógica era promover uma organização educacional racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

No contexto atual das reformas educacionais, podemos perceber um conjunto de mudanças que influenciam e caracterizam o professor profissional – “o novo profissionalismo”, tais como: 1) a aprendizagem é representada como o resultado de uma política de custo-benefício; 2) o conhecimento é definido de forma centralizada com critérios específicos e explícitos de modo a possibilitar a mensuração de seus resultados; 3) o êxito é compreendido como conjunto de “metas de produtividade”; 4) o trabalho alheio precisa ser gerenciado; 5) os sistemas éticos são introduzidos com base no interesse individualizado e não mais coletivo; 6) a competição é incentivada como garantia na produção da “qualidade”; 7) o professor tem que se tornar permanentemente “aprendiz” e “habilitado” a lidar com inúmeras situações de instabilidades que circundam as relações em um mundo global; 8) os professores são identificados como produtores/fornecedores, administradores e empresários da educação (BALL, 2005).

Associado a essa questão, Lopes e Macedo (2002, p.46) destacam que o currículo

passa a ser um instrumento importante, pois “melhores currículos são entendidos como os que garantem melhores desempenhos nas avaliações e no mercado, cabendo às propostas curriculares prescrever as orientações capazes de projetar as identidades dos docentes para a inserção na cultura da *performatividade*”.

Outro aspecto que precisa ser considerado é que em cenários cujas políticas curriculares estão apresentando-se cada vez mais centralizadas, o custo no processo formativo do professor, seja inicialmente ou em sua formação continuada na escola são mais baixos, pois se compreende que o mesmo não precisa de conhecimentos elaborados, já que sua função é minimizada e desqualificada na medida em que lhe compete apenas executar e fornecer os conteúdos previamente definidos e apresentados em materiais pedagógicos padronizados. Diferentemente ocorre em contextos com maior autonomia na produção curricular. Esses sim demandam despesas elevadas já que exigem formação teórica elaborada para os professores em função da responsabilidade que adquirem para a elaboração de recursos pedagógicos concernentes a uma realidade específica (BERNSTEIN, 2003).

Nessa mesma perspectiva, as políticas educativas voltadas para a formação docente que tem como referência uma identidade projetada revelam duas tendências.

A primeira se refere à intensificação da *oferta da modalidade de ensino a distância*. Gatti e Barreto (2009) apontam que houve um crescimento significativo dos cursos de Educação Superior a Distância. Em 1998, eram 8 cursos, “saltando para 47 em 2002, sendo a maioria de cursos de graduação voltados à formação docente (80%) e, destes, 60% destinados a cursos de Pedagogia e normal superior” (Ibid., p.103). O aumento dessa modalidade de ensino se deve ao fato de que apenas 74,8% dos professores de Educação Básica tinham o Ensino Superior completo, de acordo com os dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação/PNE. Assim, para atender a essa demanda, o Ministério da Educação e Cultura/MEC, em 2005, passou a investir em formação de professores prioritariamente com educação a distância/EaD, por meio da criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB. Lapa e Pretto (2010) apontam que a adesão das universidades públicas a essa modalidade de formação está vinculada pelas regras impostas em suas planilhas orçamentárias. Nesse contexto, as universidades também são levadas a aderirem a um modelo de educação para satisfazer as decisões fixadas externamente a elas e que nem sempre condizem com as suas perspectivas teóricas e suas práticas pedagógicas, e o que conta na formação do professor é a *performance* (BALL, 2012). Revelam-se, portanto, programas

pragmáticos, que em geral, não proporcionam uma formação sólida, sustentada na criticidade e na capacidade do professor promover uma intervenção social.

A segunda tendência refere-se ao conteúdo da formação de nível superior para professores da Educação Básica que foi apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica¹¹ da área sob uma perspectiva curricular de competências¹². Sobre o assunto, Dias e Lopes (2003) analisam que o conceito de competências não é novo, mas remete-nos a concepção do teórico Bobbitt (1918), cuja finalidade era voltada para a eficiência social. Segundo as autoras, o modo que o conceito foi utilizado nos documentos produzidos no cenário da reforma educacional da década de 1990 revela que houve uma recontextualização, na medida em que se observa uma profunda relação entre educação e mercado. Portanto, sua finalidade é voltada para uma aprendizagem de conhecimento contextualizado, útil, prático voltado para ação pontual do docente. Em outras palavras, “centram-se em competências operativas solicitadas de quem desenvolve um trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente e que é sub-remunerado” (BRZEZINSKI, 2014, p.1247).

Portanto, conforme foram apresentados, os atuais movimentos da reforma educacional, bem como os encaminhamentos oficiais da formação do professor da Educação Básica, convergem para a instauração de uma identidade projetada. Com a pesquisa no contexto local, buscamos analisar de que modo essa identidade tem sido forjada por meio das mudanças operadas na prática escolar de uma rede pública municipal a partir de sua política de centralização curricular.

3 A EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Esse estudo é parte da pesquisa¹³ do Grupo de Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar/GEFOCC que tem sido realizada na rede pública municipal do Rio de Janeiro durante os últimos anos, cuja centralidade tem sido a reforma educacional implantada pelo atual governo (2009-atual).

Quanto à perspectiva epistemológica que orienta nossa análise, privilegiamos a pós-estruturalista, por meio da abordagem do ciclo de políticas¹⁴ (BALL, 1994).

Nesse texto, entretanto, o objetivo foi apontar algumas das formas pelas quais a *formação da identidade do professor* tem sido forjada nessa rede pública municipal, a partir

das mudanças concretas que tem afetado diretamente as atividades cotidianas desse profissional.

3.1 Aspectos gerais da reforma na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-atual)

A experiência da rede pública municipal do Rio de Janeiro aqui compartilhada se deu no governo de Eduardo Paes, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB que indicou Claudia Costin¹⁵, para assumir a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ. A agenda política dessa gestão (2009-2012) teve como centralidade a reforma da educação sob a influência dos princípios do *gerencialismo* e da *performatividade*, com vistas a empreender um “Salto na qualidade da educação”. Conforme divulgação em documento:

O Rio de Janeiro é pioneiro de uma reforma da educação pública que torna a rede municipal um motivo de orgulho para os cariocas. As práticas em sala de aula e os métodos de gestão de recursos e pessoas implantados a partir de 2009 resultaram em um avanço histórico no nível de aprendizado da maior rede pública municipal do país. O salto de qualidade na educação está refletido nas notas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em 2011 registrou avanço de 22% nos anos finais (6º ao 9º) e de 6% nos anos iniciais (1º ao 5º). (RIO DE JANEIRO, 2014, p.5).

Dando continuidade ao trabalho empreendido por Costin, a gestão seguinte (2013-atual), tem mantido a ênfase no desenvolvimento de um currículo básico, na produção de material pedagógico e na aplicação de provas bimestrais. Essas orientações estão relacionadas ao modelo de gestão gerencial adotada nessa rede, cujo objetivo foi:

(1) garantir um maior comprometimento de toda a máquina pública municipal com os resultados da Prefeitura; (2) institucionalizar uma nova cultura que privilegie o planejamento com metas claras; (3) motivar a participação dos servidores com um modelo de meritocracia que avalie e premie aqueles que atingirem bons resultados e; (4) antecipar problemas e apontar soluções através do acompanhamento formal dos resultados obtidos. (RIO DE JANEIRO, 2009b).¹⁶

Dentre os diversos encaminhamentos, nos quais a educação passa a ser baseada na responsabilização, na competição entre pares e no foco na *performance* destaca-se:

- Centralização curricular por meio da elaboração de materiais pedagógicos padronizados (orientações curriculares, descritores, cadernos pedagógicos);
- Criação de avaliações centralizadas no município (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro/IDERIO¹⁷ e Prova Rio¹⁸);
- Sistema de bonificações de professores.

3.2 Antecedentes históricos

Dois aspectos históricos desenvolvidos em gestões anteriores - sob o governo de César Maia (2005-2008)¹⁹, coligado ao Partido Trabalhista Brasileiro/PTB, não podem ser desconsiderados na análise da trajetória política da reforma educacional dessa rede pública municipal, uma vez seus sentidos/princípios interagem e disputam com os atuais.

O primeiro refere-se ao sistema de avaliação adotado na rede. Com disputas históricas desde 1992 quando foi implantado o sistema de Bloco Único – que instituiu a progressão continuada entre a classe de alfabetização a 4ª série e, em 2000 quando foi implantado o sistema de ciclos – que ainda visava à ampliação do tempo da aprendizagem, por meio da eliminação da reprovação entre os períodos dos ciclos, é possível considerarmos algumas concepções contrapostas²⁰ ao atual ideal da reforma. Embora não seja nosso objetivo discorrer sobre os modelos de avaliação acima arrolados, podemos considerar, entretanto, que seus princípios são baseados em três aspectos principais: a) *finalidade* da avaliação – valorizar a produção do aluno; b) *estratégia* da avaliação – controle/regulação menos privilegiadas; c) *produto* da avaliação – não mensurável, expresso por meio do caráter cognitivo, cultural e social do aluno (BERNSTEIN, 2003).

O segundo refere-se ao modelo curricular adotado na rede, que tradicionalmente também vivenciou um movimento de resistência às mudanças propostas pela reforma educacional suscitadas na década de 1990, no contexto nacional. Moreira (2000) explica, por exemplo, que embora as políticas oriundas do governo federal no referido período buscassem a *centralização curricular*, o município do Rio de Janeiro²¹, desafiou esse caráter centralizador do MEC, quando em 1996 implantou no contexto local o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO²². Esse modelo curricular tinha como *finalidade* promover o desenvolvimento cognitivo, o reconhecimento cultural e a qualificação política dos alunos, por meio de *estratégias* mais autônomas, na medida em que a orientação de seleção dos

conteúdos curriculares deveria partir dos procedimentos internos compartilhados pelos alunos (raciocínio, linguagem, percepções, etc) e do saber de sua cultura local (BERNSTEIN, 2003).

Com essa descrição, não estamos afirmando que esses ideais expressos nos documentos oficiais foram efetivamente realizados na prática. Todavia, objetivamos destacar, que tanto o sistema de avaliação, quanto o modelo de currículo foram alvos de mudanças na atual reforma, sob o argumento que se mostravam inadequados para a melhoria da “qualidade da educação”, principalmente por tê-la associada a critérios econômicos e controlada a partir da mensuração do desempenho dos alunos, professores e escolas.

Esse discurso de mudança teve o apoio de uma parte dos professores que se demonstravam insatisfeitos com o sistema que impossibilitava a reprovação dos alunos, fator este que em muitos contextos escolares tem facilitado uma “implantação performática” (BALL et. al., 2012) das atuais políticas na medida em que produzem ajustes e resultados mais visíveis.

Por outro lado, os conflitos ideológicos que fazem parte da formação da identidade dos professores dessa rede pública, especialmente os que participaram da trajetória acima listada, precisam ser considerados, de modo a compreender como essas lógicas contraditórias interagem e influenciam na formação de sua identidade. Consideramos esses conflitos como *possibilidades* de uma reavaliação crítica dos princípios e dos aspectos focalizados nos atuais discursos da reforma e uma adequação dessas demandas com a cultura da escola.

3.3 A avaliação como estratégia de controle da “qualidade”

Diferentemente do modelo de avaliação vigente na gestão anterior, a reforma educacional atual considera a avaliação da seguinte forma: a) *finalidade* da avaliação – enfatizar a defasagem do aluno e das escolas para que se identifique o que precisa melhorar de modo a atingir os critérios e as metas externamente definidas; b) *estratégia* da avaliação – controle/regulação fortemente privilegiada, a fim de atribuir exposição a qualquer desvio do padrão ou regra pré-estabelecida e c) *produto* da avaliação – mensurável, expresso por meio de notas de desempenho (BERNSTEIN, 2003).

Portanto, uma das primeiras medidas da gestão responsável por mediar a reforma educacional, foi à extinção com o modelo anterior²³. Isso pode ser evidenciado no fragmentado abaixo:

=====

O trabalho de requalificação do ensino público começou com a quebra de um paradigma nocivo para os estudantes. Em janeiro de 2009, a atual gestão *pôs fim a aprovação automática* – que permitia a progressão automática das séries como solução para os altos índices de reprovação sem avaliar o mais importante: o aprendizado. Foi estabelecido, a partir dessa mudança, um sistema amplo de realfabetização e o programa de reforço escolar que reduziram de forma significativa o analfabetismo funcional e as defasagens de idade nas séries. (RIO DE JANEIRO, 2014, p.5, grifo nosso).

De acordo com a Resolução da SME nº 1014/2009, que estabeleceu novas políticas em relação a avaliação vinculando “qualidade” a essas novas exigências de desempenho, é possível observar que:

Art. 2º - O Nível Central enviará às escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento do seu processo de aprendizagem.

Art. 3º – As escolas deverão enviar, a cada bimestre, boletim informativo a todos os responsáveis, no qual deverá estar expresso o desempenho acadêmico do aluno, tanto em conceito quanto em nota (RIO DE JANEIRO, 2009c).

3.4 A política local de centralização curricular

No viés da busca pela “qualidade” do ensino, a SME/RJ passou a definir novos documentos de referência curricular, a partir de uma perspectiva consideravelmente prescritiva, a partir da apresentação de conteúdos explícitos e específicos, bem como orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Esses documentos foram elaborados por especialistas externos tanto de universidades quanto de serviços contratados de grupos privados. Conforme já destacado no estudo de Marcondes e Moraes (2013, p. 453):

Esses currículos visam orientar os professores tendo em vista a preparação de seus próprios alunos “para fazer testes” e assim aumentar índices que estão sendo usados para medir a qualidade das escolas. Em muitas das redes pelo Brasil o aumento dos índices tem revertido em bônus salariais para professores. Os materiais são elaborados com base em conteúdos considerados como “currículo mínimo e comum” e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividades que estão presentes nas provas, assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes, com frequência do tipo múltipla escolha.

Essas novas prescrições curriculares foram apresentadas pelos seguintes documentos:

As *Orientações Curriculares* que consistem em uma forma de planejamento curricular

anual. São estruturadas por colunas que contém: “objetivos”, “conteúdos”, “habilidades”, “bimestres” e “sugestões”. São divididas por ano de escolaridade com conteúdos sequenciados e demarcados para cada disciplina. Nos anos iniciais as *Orientações Curriculares* se referem às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; a partir do 4º ano, amplia-se com as disciplinas de Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Inglês, e, a partir do 6º ano acrescentam-se as disciplinas de Geografia e História.

Os *Descritores* consistem em uma lista de objetivos diretamente ligados às habilidades de cada disciplina que devem ser atingidos bimestralmente. Esses são averiguados por meio da realização bimestral da *Prova Rio*.

Os *Cadernos de Apoio Pedagógico* relacionam-se a prescrição direcionada de atividades que são muito semelhantes àquelas que são apresentadas nas provas. São distribuídos bimestralmente aos professores e alunos. Na Educação Infantil e nos primeiros três anos as atividades por bimestre apresentam-se em um caderno único com atividades integradas.

De modo geral, pudemos observar com a pesquisa que as opiniões em relação a essas políticas curriculares, são variadas. Aqui, interessa-nos saber de que modo, essas mudanças afetam a formação da identidade do professor no contexto da escola²⁴.

3.5 A formação da identidade do professor no contexto da escola a partir da reforma educacional

a) Da formação continuada à capacitação dos professores

Na visão proposta pela reforma, o novo profissional, tem que se tornar permanentemente “aprendiz” e “habilitado” a lidar com inúmeras situações de instabilidades que circundam as relações em um mundo global (BALL, 2005).

Essas mudanças puderam ser identificadas na rede pública municipal do Rio de Janeiro na medida em que os espaços de formação continuada na escola - normatizadas em 2007 por meio dos Centros de estudos e mediados pelo coordenador pedagógico, paulatinamente vem sendo modificado. Nesses espaços, o fio condutor da formação se sustentava nas necessidades contextuais da escola, nas perspectivas pedagógicas dos professores envolvidos, na busca de conquistas de estratégias coletivas do grupo de

professores que refletiam especialmente sobre as necessidades específicas de aprendizagem de seus alunos, na troca de experiências, entre outros.

Todavia, esses aspectos estão sendo cada vez mais minimizados e substituídos por contínuos programas de capacitação, “algo destinado a trazer resultados ao curto prazo”, fora do espaço da escola.

Essas mudanças podem ser identificadas no extrato abaixo:

A Secretaria Municipal de Educação promove a Semana de *Capacitação* para os professores da Rede Municipal do Rio [...]. Durante uma semana, mais de 17 mil professores participarão de cursos, oficinas, palestras e fóruns, entre outras atividades, em diversos pontos da cidade. O evento prevê, ainda, capacitações nas próprias unidades escolares. [...]. Dentre as ações que serão oferecidas durante o evento, *os professores de História serão orientados em como trabalhar em sala de aula os Cadernos Pedagógicos elaborados especificamente para os 450 anos da cidade do Rio de Janeiro.*[...] A Semana de *Capacitação* está entre os principais projetos desenvolvidos pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. Com o objetivo de valorizar e capacitar os professores do município do Rio de Janeiro, possibilitando uma formação sólida e continuada nas diversas áreas do conhecimento, atendendo assim às necessidades dos alunos, a Escola de Formação do Professor, localizada no Centro, iniciou suas atividades em junho de 2012. *Desde a sua inauguração, mais de 174 mil capacitações já foram realizadas.* (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2015b, grifo nosso).

A capacitação na rede municipal tem sido voltada a direções práticas de como fazer ou realizar uma determinada tarefa já planejada por especialistas, bem como a orientações específicas acerca da utilização de materiais pedagógicos padronizados.

Esse modelo representa ainda uma forma de lucrar com as contínuas propostas de consultores e atores externos que investem no desenvolvimento do potencial de flexibilidade dos professores de modo que se tornem profissionais preparados para mudar de acordo com as novas demandas organizacionais, tecnológicas e de mercado. Assim, o que se observa na rede municipal, é o aumento de contratos com consultorias especializadas, que muitas das vezes apresentam soluções descontextualizadas e minimizam o saber dos professores, para enfrentar os problemas pedagógicos encarados no cotidiano da escola pública.

- b) Da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico para construção individual de Projetos Pedagógicos inovadores

Na visão do novo profissionalismo o êxito é compreendido como conjunto de “metas de produtividade” e não mais pela especificidade dos objetivos próprios da educação (BALL, 2005).

Seguindo a mesma perspectiva da capacitação, as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, foram orientadas a direcionarem os esforços internos para o cumprimento sequencial e dentro de um determinado período de tempo, dos conteúdos e das atividades contidas nos materiais prescritos. Desse modo, afetaram também o foco do engajamento dos professores. Os discursos anteriores que incentivavam espaços para o desenvolvimento e reflexão do Projeto Político Pedagógico (PPP) para que se pudessem traçar os ideais de cada escola, foram suprimidos. Atualmente, o foco é dado à elaboração de projetos pedagógicos inovadores e que estejam aliados ao aumento da produtividade da escola. O incentivo pode ser observado com a divulgação abaixo:

Uma resolução da Secretaria Municipal de Educação, publicada nesta segunda-feira (27/07) no Diário Oficial do Município, regulamentou o Prêmio Anual de Qualidade a ser concedido aos servidores lotados nas unidades escolares de Educação Infantil e de Educação Especial da rede municipal de ensino. Para concorrer ao prêmio, às unidades escolares *deverão apresentar projetos pedagógicos anuais que serão submetidos à avaliação de uma comissão especial* constituída com o objetivo de analisar as ideias. Também serão contemplados os profissionais que atuam em regime de dupla regência nas escolas premiadas. Na mesma publicação, em outra resolução, a SME divulgou o resultado do Prêmio Anual de Desempenho 2014, com a listagem das escolas contempladas. (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2015a, grifo nosso).

Essas práticas promovem a competição e a busca por um êxito profissional individual dentro da escola.

c) Da gestão democrática da escola à gestão gerencial

Na visão do novo profissionalismo, o trabalho dos professores precisa ser gerenciado de perto. Ball (2002) demonstra como a reforma é capaz de reestruturar o papel desempenhado pelos sujeitos na escola na medida em que internalizam a importância de alcançar metas e índices estabelecidos por agentes externos.

No caso da rede municipal do Rio de Janeiro, o diretor passou a se destacar como principal gerente das políticas, especialmente quando assumiu junto com a Secretaria um “acordo de resultados” no qual se comprometeu a buscar a melhoria da frequência e do

desempenho dos alunos, assim como diminuir progressivamente os índices de absenteísmo dos professores e funcionários das escolas.

[...] as diretoras de todas as escolas da rede municipal assinaram, no ano passado, *um termo de compromisso, que fixava as metas a serem alcançadas por cada unidade escolar*. Pelas normas, as escolas tiveram que melhorar seus desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2010b, grifo nosso).

Nesse sentido, os gestores passam a ter uma importância mais evidente nas escolas, na medida em que são responsabilizados diretamente pelos resultados do desempenho. Logo, a Equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), tende a articular-se de modo a exercer uma constante regulação do trabalho do professor. Tratam-se, portanto de estratégias capazes em adequar às práticas dos professores às demandas exigidas pela SME/RJ, bem como verificar se os materiais são realmente utilizados em sala de aula. Fortalecem assim relações hierárquicas e verticalizadas na escola.

d) Da valorização a recompensas para “bons” professores

No novo profissionalismo a competição é incentivada como garantia de produção da “qualidade”. A medida do desempenho da escola passa a ter um valor maior no que diz respeito à premiação ou recompensa por produtividade.

No caso da rede municipal do Rio de Janeiro, essas premiações foram expressas pelas seguintes ações: a) concurso de projetos de leitura em parceria com instituições privadas; b) viagens para os gestores das escolas que alcançaram a meta do IDE-Rio; c) concurso de práticas exitosas na rede com utilização de novas tecnologias, entre outras.

O prefeito Eduardo Paes e a Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin, abriram o segundo semestre do ano letivo da rede municipal com ações para valorizar ainda mais o professor. Nesta quarta-feira (dia 4), além de anunciarem a lista de escolas que irão receber o Prêmio Anual de Desempenho, no Teatro Carlos Gomes, no Centro, o prefeito e a secretária anunciaram que diretores e professores de 5º e 9º Anos das escolas com as maiores notas no IDEB *também ganharão uma viagem à Nova Iorque*. Ao todo, foram premiados 8.052 profissionais das 290 escolas da rede que atingiram as metas estabelecidas no Termo de Compromisso de Desempenho. De acordo com a secretária Cláudia Costin, em apenas oito meses de gestão já é possível mostrar uma revolução na educação da cidade do Rio de Janeiro. (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2010a, grifo nosso).

Essas premiações direcionam-se para aqueles que alcançam os índices determinados, passando-se então a ter competição entre diferentes escolas e seus professores. Muitos, entretanto, não concordam com as diferenças salariais em relação à obtenção de resultados. Todavia, na prática revelam que são seduzidos a obtê-lo.

O professor vê seu trabalho como uma missão importante a ser desenvolvida junto às novas gerações e reconhece que muitas das vezes a impossibilidade de desenvolver um bom trabalho não depende apenas de sua atuação, mas de muitas outras condições estruturais, entre elas o reconhecimento através de melhor remuneração.

Outro exemplo acerca da desqualificação profissional nesse contexto local foi evidenciado com o número expressivo de professores contratados. De acordo com o documento analisado: “na administração atual foram contratados em cinco anos 23 mil novos professores” (RIO DE JANEIRO, 2014, p.5).

4 LIMITES E POSSIBILIDADES

Como se pôde observar, a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ao se propor dar um “Salto na qualidade da educação Carioca” propagou um modelo de qualidade associada a orientações econômicas, cujo foco centra-se na utilidade do produto da educação por intermédio de resultados mensuráveis que são comparados. Para isso, as políticas de centralização curricular tornaram-se indispensáveis.

De acordo com Ball (2005), quando a educação incorpora em sua lógica organizacional os princípios da economia/do mercado, invariavelmente dificultarão a construção de identidades sustentadas na “prática ético-cultural dos professores” e na sua “racionalidade substantiva”.

Nesse sentido, o atual contexto, revela-se por um lado, *limitador* para uma atuação docente comprometida e engajada com a promoção da “qualidade social” da educação pública, entendida aqui como um projeto educacional mais democrático de modo que todos os indivíduos tenham oportunidades de se desenvolverem cognitivamente; compartilharem de sua cultura na construção de conhecimentos e atuarem conscientemente no processo social em que estão inseridos para a manutenção ou mudança da ordem social (BERNSTEIN, 2003).

Embora ocorram variações na forma de apropriação dos discursos ativos no contexto global, é necessário considerar uma tendência cultural que nos atravessa, cujo enfoque

gerencial é um dispositivo para fornecer uma cultura empresarial competitiva na educação. Nesse sentido, as metas e o cumprimento de tarefas que são definidas fora do espaço escolar, afetam as relações e inibem o discurso político com base em práticas emancipadoras e democráticas, tornando-se imprescindível repensarmos um trabalho de formação de base com os profissionais da educação.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar as disputas desse processo. Em nossas pesquisas, por exemplo, foi possível identificar que esses valores discursivos da reforma tem sido acolhidos de diferentes maneiras nas escolas e pelos professores, especialmente em função da “cultura profissional” (BALL, et. al 2012)²⁵ que apresentam.

Nesse sentido, os professores atuam diante dessas demandas e não são meros receptores de uma identidade. De acordo com Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305, grifo nosso):

A modalidade primária [da política] é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Portanto, as dinâmicas e negociações que buscam reconfigurar o intento das atuações do Estado, em virtude das disputas ideológicas locais precisam ser encaradas como *possibilidades* para pensarmos em mudanças no atual projeto educacional a fim de conquistarmos direitos sociais mais plenos e democráticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi apresentar as mudanças provocadas pelos mecanismos do *gerencialismo* e da *performatividade* na formação da identidade do professor e como as mesmas foram desenvolvidas no contexto local de uma rede pública municipal de educação.

O foco da discussão foi em torno das implicações dessas mudanças, para o desenvolvimento de uma educação pública com qualidade social, já que são focadas em finalidades econômicas e meritocráticas.

Do ponto de vista teórico, mostramos que a identidade que se busca forjar nesse processo tem como fundamento a projeção, já que visam promover a instrumentalização do professor a partir de uma racionalidade técnica para atender uma demanda econômica e se baseia no resultado imediato e mensurável. Podemos dizer assim, que adere uma lógica de política curricular, cuja transmissão sequencial do conteúdo é definido externamente, para todos os alunos que devem prová-los nas avaliações classificatórias.

Nessa direção, buscamos mostrar que o contexto da escola sofre uma série de deslocamentos, que contribuem para adequar o professor a esse novo ideal de profissional projetado por meio de uma cultura da *performatividade*.

Essa afirmativa pôde ser sustentada ao identificarmos na prática dessa rede os seguintes aspectos: a formação continuada que sempre foi um espaço para a formação teórica mais contextual do professor foi substituída por uma série de capacitações que visam apenas uma instrumentalização; a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico da escola com base em uma elaboração crítica do tipo de escola e sociedade que se busca construir foi substituída pela construção individual de Projetos Pedagógicos inovadores que buscam apenas aumentar os índices de desempenho; a gestão democrática da escola baseada no diálogo, na coletividade e na participação conjunta em torno de um projeto de escola e de sociedade foi substituída por uma gestão gerencial cujo foco é o controle do trabalho alheio em torno do alcance de metas estabelecidas; a valorização do professor com base na remuneração adequada foi substituída por um sistema de recompensas para professores que lançam os resultados esperados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 75, p.15-32, ago. 2001.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Education reform: a critical na post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Global Education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge New York & Francis Group, 2012.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, n.2, p 37-55, mai./ago. 2010.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Sociologia política e pesquisa crítico-social. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, vol. 6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006.

_____.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools**. Abingdon: Routledge, 2012.

BARREIROS, D.; FRANGELLA, R. C. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n.26, p.144-162, jul./dez. 2007.

BECK, J; YOUNG, M. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 587-609, set./dez. 2008.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BOBBIT, F. **The curriculum**. Boston: Houghton-Mifflin, 1918.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p.1241-1259, out./dez. 2014.

CUNHA, V. G. P. A organização da escolaridade em ciclos no contexto da cultura da performatividade: quais práticas pedagógicas? **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 72 - 90, set./dez. 2014.

_____.; MARCONDES, Maria Inês. Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo: subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 503-530, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 01 set. 2015.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, p 1155-1177, dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação à distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p.79-97, nov. 2010.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 47-69, jan./abril. 2006.

_____.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 303-318, 2009.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V. F. A. A reconfiguração do trabalho docente no Brasil. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. **Formação e trabalho docente: diversidade e convergências**. Santo Tirso: De facto editores, 2014. p. 153-172.

=====

_____.; MORAES, C. da L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.13, n.3, p.451-463, set./dez. 2013.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, p.109- 138, dez. 2000.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 03 set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n.2-3, p.29-39, jan./dez. 2008.

_____. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p.753-775, out. 2005.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Educação regulamenta prêmio anual de qualidade para contemplar servidores**, Rio de Janeiro, 27 jul. 2015a. Não paginado. (*online*)

.Disponível em:<

<http://www.rio.rj.gov.br/exibeconteudo;jsessionid=DBEB93DD4489619E67D1693F3078D915.liferay->

[inst2?p_p_id=exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_struts_action=%2Fjournal_content%2Fview&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_groupId=10136&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_id=5487601&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_viewMode=print](http://www.rio.rj.gov.br/exibeconteudo;jsessionid=DBEB93DD4489619E67D1693F3078D915.liferay-inst2?p_p_id=exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_struts_action=%2Fjournal_content%2Fview&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_groupId=10136&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_id=5487601&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_viewMode=print)>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Prefeito e secretária de Educação anunciam as escolas que receberão o Prêmio Anual de Desempenho**, Rio de Janeiro, 04 ago. 2010a. Não paginado. (*online*) .Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529>>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Profissionais da Educação recebem o Prêmio Anual de Desempenho**, Rio de Janeiro, 04 ago. 2010b. Não paginado. (*online*) .Disponível em: <

<http://www.rio.rj.gov.br/exibeconteudo;jsessionid=91B85BCC70C5BED993BBD038A73F4A9B.liferay->

[inst4?p_p_id=exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_struts_action=%2Fjournal_content%2Fview&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_groupId=10136&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_id=1011067&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_viewMode=print](http://www.rio.rj.gov.br/exibeconteudo;jsessionid=91B85BCC70C5BED993BBD038A73F4A9B.liferay-inst4?p_p_id=exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_struts_action=%2Fjournal_content%2Fview&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_groupId=10136&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_id=1011067&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_viewMode=print)>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Secretaria de Educação promove semana de capacitação para mais de 17 mil professores**, Rio de Janeiro, 02 fev. 2015b. Não paginado. (*online*). Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/exibeconteudo;jsessionid=DB3789F31ABA3933FE16F5D14630A69E.liferay-inst4?p_p_id=exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv&p_p_lifecycle=0&p_p_state=pop_up&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_struts_action=%2Fjournal_content%2Fview&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_groupId=10136&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_id=5186592&_exibirconteudoportlet_WAR_conteudoportlet_INSTANCE_Z0Gv_viewMode=print. Acesso em: 12 set. 2015.

RIO DE JANEIRO. Município. **Acordo de Resultados GBP s/nº 2012**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/acordoderesultados.htm. Acesso em 12 set. 2015.

_____. Município. **Caderno de Políticas Públicas: Educação**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 2014.

_____. Município. Decreto Municipal nº 30.340, de 1º de janeiro de 2009. Revoga o Decreto nº 28.878 de 17/12/2007, que cuida da “Aprovação Automática” no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano 22, n.196, 2009a. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/> Acesso em: 12 set 2015.

_____. Município. **Núcleo Curricular Básico: Multieducação**. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

_____. **Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro (2009-2012)**: o Rio mais integrado e competitivo. 2009b.

_____. Município. Resolução SME Nº 1014 de, 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 03, 2009c. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/> Acesso em: 12 set. 2015.

SHIROMA, E. O.; Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n1, p.127-160, jan./jun. 2011.

_____.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

TAYLOR, F.W. **Princípios de Administração Científica**. S.Paulo, Atlas, 1995.

VELLOSO, L. **Luz, câmera, [multieduc] ação! Práticas docentes, políticas curriculares e as TICS na rede municipal do Rio de Janeiro**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

=====

ZEICHNER, K. **Políticas de Formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

Artigo recebido em 25/10/2015.

Aceito para publicação em 12/12/2015.

¹ As políticas de Avaliação de desempenhos no contexto nacional de reformas da década de 1990 podem ser identificadas por meio da seguinte trajetória: a) implantação descentralizada do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb em 1990; b) a reestruturação desse Sistema em 1995 para adequação às exigências dos Organismos Internacionais; c) a mudança em 2005 para agregar a avaliação censitária, conhecida como Prova Brasil e d) a implantação em 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb.

² As políticas de centralização curricular no contexto nacional de reformas da década de 1990 podem ser identificadas por meio da seguinte trajetória: a) a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998; b) a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2010; c) o encaminhamento em 2014 por meio de uma audiência pública para a criação de uma base nacional comum para o ensino básico; d) a abertura do documento em 2015 para consulta e discussão pública.

³ Segundo Bernstein (1996) o vínculo da educação com a economia, provocou uma mudança na orientação e nos critérios de seleção do conhecimento que deixa de ser direcionado pelo discurso do próprio campo e passa a ser direcionado pelos significadores da economia e do mercado produtivo.

⁴ As pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar/GEFOCC*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ tem buscado mostrar de que modo às políticas educacionais em curso, o currículo e o cotidiano escolar estão interagindo com os atuais encaminhamentos da reforma que buscam centralizar sua aplicação na regulação do produto educacional.

⁵ A Rede pública municipal do Rio de Janeiro é considerada a maior do Brasil, contando como: 1.450 unidades; 660 mil matrículas e 45.529 professores.

⁶ Ressaltamos que a pesquisa do grupo tem focado suas análises na atuação do coordenador pedagógico. Além disso, é importante pontuar que a função de coordenador pedagógico é definida de diferentes modos, de acordo com cada contexto.

⁷ Sobre o assunto ver estudos: (BALL, 1994; MAINARDES, 2006; CUNHA, MARCONDES, 2014).

⁸ Discorrendo sobre esses aspectos no cenário da educação brasileira, Oliveira (2005) aponta que o discurso da qualidade em educação tem alterado as agendas das políticas públicas em diferentes períodos: (a) a qualidade educacional definida pelo “*acesso*” a educação. Indicadores nos anos 20 revelavam que 60% da população brasileira eram de analfabetos devido à insuficiência na oferta da educação pública para o atendimento total da população; (b) a qualidade educacional definida pela necessidade de “*regularização do fluxo e permanência*” dos alunos na escola. Indicadores nos anos 70/80 demonstravam a taxa expressiva de repetência e evasão dos alunos. Esse período é marcado pela tendência de implantação de políticas voltadas para a regularização do fluxo escolar (adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem); (c) a qualidade educacional definida pela aferição do “*desempenho*” dos alunos e das escolas. Indicadores disponibilizados a partir das avaliações externas implantadas nos anos 90 apontam que os alunos chegavam à etapa final dos estudos sem ter o domínio de conhecimentos básicos no processo de escolarização.

⁹ À época a educação era regulamentada pela Lei 5692/71 que concebia os professores como técnicos do magistério.

¹⁰ Essa denominação advém da união dos professores aos trabalhadores na luta pela universalização da escola pública.

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001 (BRASIL, 2001).

¹² O conceito de competência aqui utilizado está baseado em uma lógica economicista. Não nos referimos ao conceito bernsteiniano.

¹³ Empregamos metodologicamente os subsídios da pesquisa qualitativa, privilegiando análise documental e entrevistas. Para tanto, selecionamos 25 sujeitos (coordenadores pedagógicos¹³) de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, localizadas na Zona Oeste e Sul, classificadas com bom Ideb. Eles discutiram sobre o impacto das novas políticas curriculares no desenvolvimento de seu trabalho com os professores.

¹⁴ A política tratada na perspectiva de Ball (2001, p. 102) representa “produto de um nexo de influências e interdependências que resulta de uma interconexão, multiplicidade, e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais”. Portanto, em contraste a uma concepção que trata as políticas como claras, abstratas e fixas, o autor as concebe como desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis (BALL, 2006, p. 21). Isso porque em sua perspectiva “a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido; ela é política do discurso” (TAYLOR, 1995; YEATMAN, 1990 apud BALL, 2006, p. 22).

¹⁵ A formação de Claudia Costin revela sua atuação empreendedora no município - Doutora em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV (1993); Mestre em Economia Aplicada à Administração pela EAESP/FGV (1986); Graduada em Administração Pública pela EAESP/FGV (1978).

¹⁶ O documento apresentou 46 metas em várias áreas.

¹⁷ O IDERIO é utilizado como base para o Prêmio Anual de Desenvolvimento. É composto pela nota da Prova Rio e o índice de frequência e evasão das unidades escolares.

¹⁸ A Prova Rio, criada em 2009, é uma avaliação externa com testes de português e matemática, aplicados aos alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos.

¹⁹ Esse período trata-se da terceira candidatura de Cesar Maia na Prefeitura do Rio de Janeiro.

²⁰ Sobre o assunto ver estudo de Cunha (2014).

²¹ Na análise de Moreira (2000) também é apontada a resistência dos municípios de São Paulo e Porto Alegre.

²² Outros estudos que se dedicam nesse tema: (BARREIROS; FRANGELLA, 2007; VELOSO, 2010)

²³ A progressão automática foi extinta por meio do Art. 1º do Decreto n. 30.340 de 1/1/ 2009: “Fica revogado o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de ‘progressão automática’ no âmbito do Município do Rio de Janeiro”. (RIO DE JANEIRO, 2009a).

²⁴ Outros estudos revelam os dados das entrevistas realizadas em nossa pesquisa.

²⁵ (valores, à filosofia e aos compromissos dos educadores com a escola).