

2 Aproximação teórica e construção metodológica da pesquisa

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica e as escolhas metodológicas desta pesquisa, procurando justificar a abordagem adotada e os autores que fundamentaram esta trajetória e apresentar os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados, além dos procedimentos de análise. Encontra-se dividido em duas seções: A primeira seção se refere à aproximação teórica e, considerando a extensão e característica do texto, está subdividida em quatro partes: na primeira apresentamos a teoria do *Dispositivo Pedagógico* a partir dos estudos de Basil Bernstein e localizamos o conceito da *recontextualização*, fundamental para esse trabalho; na segunda, tratamos da abordagem do *Ciclo de Políticas*, com base nos estudos de Stephen Ball que nortearão a análise da atual política educacional da SME/RJ; na terceira parte desta primeira seção, trazemos o pensamento deste autor sobre o contexto de transformação econômica e social das últimas décadas e seu reflexo na produção de políticas sociais, sobretudo as educacionais, onde o conceito da *performatividade* torna-se central. No cenário nacional, apresentamos a abordagem das *políticas de responsabilização* a partir da produção de Brooke (2006, 2011), Carvalho (2008, 2009) e Freitas (2011). Encerrando esta seção, trazemos o conceito da *eficácia escolar* como possibilidade para a análise dos efeitos da prática docente na aprendizagem dos alunos.

A segunda seção deste capítulo se dedica à apresentação das escolhas metodológicas do trabalho, onde explicitamos e justificamos as estratégias de coleta e análise de dados eleitas para a pesquisa.

2.1. Aproximação teórica

2.1.1. A teoria do dispositivo pedagógico e a recontextualização

Analisaremos as contribuições da teoria de Basil Bernstein para a discussão sobre as políticas educacionais, sobretudo as curriculares. Trataremos especificamente dos conceitos estudados no âmbito da compreensão das questões trazidas por essa pesquisa, que se referem à *recontextualização* nas relações de produção do *discurso pedagógico*. Sua contribuição para a pesquisa em Educação é reconhecida, sendo considerado, por alguns estudiosos, o mais importante sociólogo britânico da última metade do século passado. Para Moraes e Neves (2001, p. 2), “[...] as suas ideias permitiram avaliar as mudanças que tiveram lugar nos sistemas educativos ingleses e oferecem a mais desenvolvida gramática de entender a forma e o carácter da política educativa actual”.

Bernstein participou do movimento da Nova Sociologia, no contexto da sociologia crítica da educação. A sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências das tendências weberiana, marxista e interacionista. Bernstein mantém um enfoque marcadamente estruturalista em seu sentido estrito, na medida em que estava preocupado em definir uma estrutura do sistema e modelos fortemente situados em pares binários interconectados.

Inicialmente o autor se dedicou a estudar o currículo, ou seja, o que seria considerado como conhecimento válido a ser veiculado nas escolas. Depois, passou a se dedicar às relações estruturais na composição do currículo e suas relações com os princípios de poder e controle. Mais tarde, se dedicou à pedagogia e à avaliação. De fato:

para Bernstein, o conhecimento educacional formal encontra sua realização através de sistemas de mensagem – o currículo, a pedagogia e a avaliação: ‘o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado.’⁶ (SILVA, 1999, p. 71)

⁶ O autor não indica a referência da citação.

Analisando a relação entre os diversos conhecimentos curriculares, Bernstein (1996) introduz o uso do termo *classificação* para se referir à separação ou aproximação entre as áreas de conhecimento. Um currículo que mantém as disciplinas isoladas, com fronteiras bem demarcadas, seria um currículo *fortemente classificado*. Já uma proposta curricular que valoriza e proporciona a interdisciplinaridade seria considerado um currículo *fracamente classificado*. Como a *classificação* está relacionada à definição do que deve ou não ser incluído no currículo, para Bernstein ela está diretamente relacionada ao *poder*.

O autor chama a atenção para a correlação entre currículo e pedagogia, considerando que, independente da relação que sua estrutura favorece entre os conhecimentos – *fortemente classificado ou fracamente classificado* – o currículo será transmitido em diferentes formas (BERNSTEIN, 1996, *apud* SILVA, 1999, p.72-73). Quanto à forma de transmissão, Bernstein utiliza o termo *enquadramento* para designar os processos de controle desta transmissão por parte do professor: se há um grande controle por parte do professor dos processos de transmissão do conhecimento, dizemos que este é *fortemente enquadrado* e, no caso contrário, havendo menor controle por parte do professor, esse processo de transmissão é considerado *fracamente enquadrado*. Como o modo de *transmissão* se refere à forma como o conhecimento será ensinado, está essencialmente ligado ao *controle*.

Entender o conceito de *código* é fundamental para compreender toda a teoria de Bernstein, inclusive o conceito de *recontextualização*. Para Bernstein (1996, p. 143, *apud* MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 37) “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. Isso significa que, para analisarmos os códigos precisamos analisar as relações entre os contextos. Enquanto conceito regulador, o *código* está na base dos sistemas de mensagens. Em seus estudos empíricos, especialmente no que se refere à linguagem, Bernstein estabeleceu a distinção entre o *código restrito* da classe trabalhadora e o *código elaborado* da classe média. De acordo com o autor (1996, *apud* SILVA, 1999, p.74) a posição ocupada pelo sujeito na divisão social determina o tipo de código aprendido, ou seja, o contexto social de origem possibilita o acesso e induz à utilização de determinados códigos, que têm significado naquele contexto. Esta diferença produziria desigualdades no acesso ao discurso escolar, que privilegia o

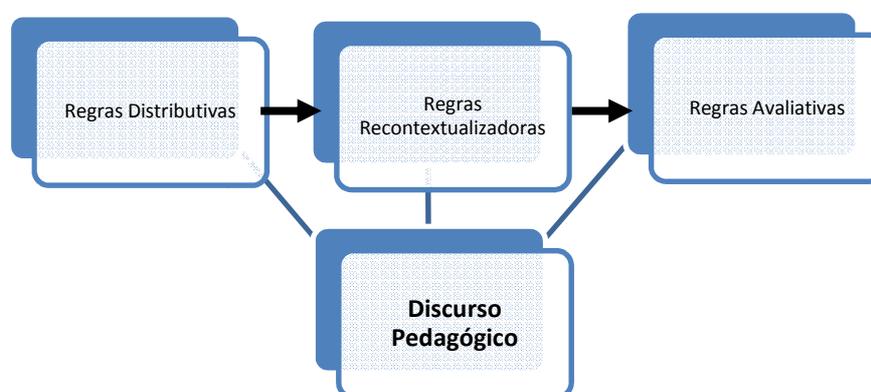
código mais elaborado de comunicação. Considerando as questões sociais e políticas da época do início de sua produção teórica, Bernstein se dedica a estudar o processo de comunicação pedagógica, buscando analisar como a aprendizagem poderia se desenvolver de forma seletiva, considerando suas práticas discursivas.

Desenvolve, assim, a *teoria do dispositivo pedagógico*, com a intenção de verificar os processos através dos quais uma disciplina ou um saber específico é transformado para ser transmitido como conhecimento escolar. Para Bernstein (1996, p. 268), o *dispositivo pedagógico* “é uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação”.

O *discurso pedagógico* é por si só um conjunto de regras e não deve ser entendido simplesmente como um conteúdo a ser transmitido. Implica na correlação entre dois discursos: o *Discurso Instrucional* (se refere a *o quê* e *como* deve ser transmitido) e o *Discurso Regulador* (se refere ao discurso moral e à transmissão de valores). Mainardes e Stremel (2010, p. 42) lembram que nesta relação, representada por DI/DR, “DI está sempre integrado a DR”, ou, nas palavras de Bernstein (1996, p.259), “a barra significa ‘embutido’”. Na análise dos textos da política estudada neste trabalho, essa relação pôde ser verificada e será apresentada no Capítulo 4, “*O contexto da produção do texto político: o que dizem os materiais da SME/RJ?*”.

Para regular a transmissão das mensagens a serem ensinadas na escola, o *dispositivo pedagógico* constitui-se de três tipos de regras: *distributivas*, *recontextualizadoras* e *avaliativas*.

Figura 02 – Esquema do Dispositivo Pedagógico



Fonte: Elaboração própria a partir de Bernstein (1996)

A- As *regras distributivas* constituem um princípio de classificação básica, pois referem-se à classificação do tipo de conhecimento a que cada grupo social vai ter acesso. Regulam as relações entre a distribuição de poder, o conhecimento e as formas de consciência; fixam os limites externos e internos do discurso legítimo. “Distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de diferentes formas de conocimiento” (BERNSTEIN, 1998, p. 58, *apud* MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 42).

B- As *regras recontextualizadoras* são reguladas pelas regras distributivas e seletivamente criam o *Discurso Instrucional* e o *Discurso Regulador* (DI/DR).

Por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43)

Assim, o discurso original passa por uma transformação criando o discurso recontextualizado. Esse processo de transformação envolve releituras, reinterpretações, mudanças de significados. As *regras recontextualizadoras*, que possibilitam e regulam esse processo de transformação, atuam no *Contexto Recontextualizador*, que é um contexto intermediário entre o *Campo de Produção do Discurso Pedagógico* e o *Campo de Reprodução do Discurso Pedagógico*.

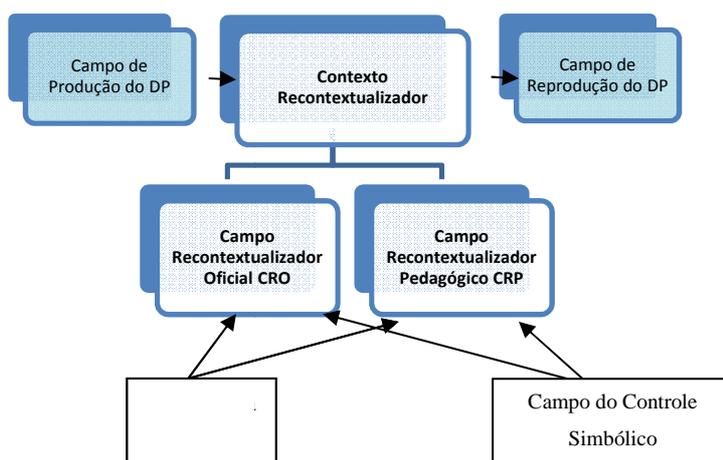
Figura 03 – Localização do Contexto Recontextualizador



Fonte: Elaboração própria a partir de Bernstein (1996)

O Contexto Recontextualizador, por sua vez, é estruturado por dois campos: o Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e o Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP).

Figura 04 – Estrutura do Contexto Recontextualizador



Fonte: Elaboração própria a partir de Bernstein (1996)

O *Campo Recontextualizador Oficial* é dominado pelo Estado e seus agentes, política e administrativamente, e objetiva produzir o Discurso Pedagógico Oficial. O *Campo Recontextualizador Pedagógico* é constituído pelos educadores, departamentos de educação das universidades, periódicos especializados e fundações de pesquisa, e tem “a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 44). Ambos os campos recontextualizadores são influenciados pelos campos da economia e do controle simbólico. As tensões, os conflitos e os acordos, em qualquer um desses campos, devem ser analisados considerando a relação entre eles. É importante ressaltar que o processo de *recontextualização* não se encerra no *Campo Recontextualizador Pedagógico*, as possibilidades de recontextualização são muitas:

Quando os discursos pedagógicos produzidos ao nível dos campos de recontextualização oficial e pedagógica são inseridos no nível de transmissão, eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização, que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor. Desta forma, o discurso reproduzido nas escolas, e salas de aula, é influenciado pelas relações que

caracterizam os contextos específicos da sua transmissão. (MORAIS e NEVES, 2007, p.122)

Bernstein (2003, p. 92) ressaltou o potencial discursivo do *Contexto de Recontextualização* na atualidade: “atualmente, o tipo de discurso apropriado depende mais e mais da ideologia dominante no *campo recontextualizador oficial* (CRO) e da relativa autonomia do *campo de recontextualização pedagógica* (CRP)”. O autor também destaca que existe uma relação simbiótica entre os dois campos, uma vez que o que é determinado pelo discurso influencia diretamente o campo de recontextualização pedagógica, assim como as seleções, ou recontextualizações, trazem consequências para o campo de produção do discurso.

C- As *regras avaliativas* são reguladas pelas *regras recontextualizadoras* e regulam as práticas pedagógicas específicas. Atuam no contexto secundário, que seria o campo da reprodução educacional. De acordo com Bernstein, nas palavras de Mainardes e Stremel (2010, p. 45), “é por meio da prática avaliativa contínua que se estabelece as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento.”

O conceito da *recontextualização* a partir dos estudos de Bernstein (1996), compreendido no contexto teórico apresentado acima, tem sido usado como referência para o estudo das políticas educacionais. Bernstein (1996, *apud* MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 46) considerou que, a partir da década de 1960, a *recontextualização* do conhecimento tem se direcionado para *modelos de desempenho*, o que pode ser observado a partir da proposição de um currículo comum e da criação de sofisticados sistemas de avaliação, tendência internacional. Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 46) “nesse processo de mudança observa-se um aumento no poder do Estado na recontextualização do conhecimento.”

Destacando a relevância do conceito da *recontextualização* para o estudo das políticas curriculares, Lopes (2005, p.53) defende que ele “tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” e, por intermédio desse conceito, é possível:

[...] marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando

as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (ibid, p.55)

Considerando o enfoque desta pesquisa, que se volta para o contexto escolar analisando a prática pedagógica a partir de novas definições curriculares municipais, a análise do *Contexto Recontextualizador* se torna fundamental, pois, como destacam Mainardes e Stremel (2010, p. 51):

[...] o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais).

Em seus estudos sobre o campo das políticas educacionais, Ball (1998, p. 125) recorre ao conceito da *recontextualização*, a partir da teoria de Bernstein, para discutir a elaboração de tais políticas, afirmando que esta implica em releituras, empréstimos, cópias de outras políticas, em um processo que chamou de *bricolagem*. Na recontextualização das ideias oriundas de políticas externas, as questões e concepções locais se agregam, constituindo um ciclo de recriação a partir das *influências*, da *produção do texto da política* e sua disseminação na *prática*. As contribuições de Ball para a compreensão das políticas educacionais, a partir dos referidos contextos, serão apresentadas na seção que se segue.

2.1.2.

Análise das políticas públicas e seus contextos

Apresentaremos o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas elaborado por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994 apud MAINARDES, 2006, P. 48), por representar uma contribuição inovadora de análise sobre a “implementação” de uma política, nos auxiliando na reflexão sobre como os textos oficiais relacionados a uma determinada iniciativa estão estruturados e de que forma são implementados no contexto real. Esta abordagem teórico-metodológica nos possibilitou analisar a política educacional da SME/RJ a partir de diferentes enfoques: as influências internacionais e nacionais que deram origem às atuais proposições municipais, a produção dos textos e materiais a partir das mudanças propostas e, principalmente, a sua

recontextualização na prática docente. Esta análise fundamentou a pesquisa desenvolvida e orientou a estrutura do presente trabalho de dissertação, uma vez que os capítulos que se seguem abordarão cada um dos contextos propostos por S. Ball: *o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática*, onde serão devidamente explicados. **Vale ressaltar que esta separação foi realizada a título de organização didática da apresentação, sendo compreendido que os contextos são inter-relacionados e indissociáveis.**

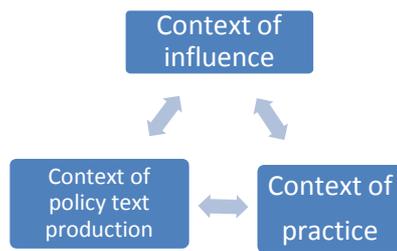
Para ampliar a compreensão sobre o campo das políticas educacionais, na perspectiva abordada por Ball, torna-se necessário entender inicialmente a definição de política defendida pelo autor: “As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos.” (BALL, 1998, p.129)

Ball (1994) compreende a política como *texto* e como *discurso*. Enquanto *texto*, são representações codificadas e decodificadas, sofrem influências e a leitura que possibilita é fruto de negociações de sentido. Enquanto *discurso*, deve ser compreendida no contexto de relações materiais em que se encontra, considerando “as regras que norteiam as práticas” (LOPES, 2006a, p. 38)

Rompendo com a lógica da política de currículo enquanto “pacote” imposto hierarquicamente, Lopes (2006a, p.38) sinaliza que compreendê-la enquanto *texto e discurso* implica em assumir que são múltiplos os seus autores e “com poderes assimétricos”.

Partindo de sua reflexão sobre as recentes transformações econômicas e suas implicações nos setores públicos, sobretudo na educação, Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 48) formularam a “abordagem do Ciclo de Políticas”, com o intuito de oferecer recursos para a análise de políticas educacionais. Segundo Mainardes (2006, p.48), esta abordagem pode ser considerada uma referência para a análise de programas de políticas educacionais “desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus e efeitos.”

Mainardes (2006, p. 49) descreve o percurso da produção teórica de Ball e seus colaboradores até a atual configuração dos “contextos do processo de formulação de uma política”:

Figura 05 – O Ciclo de Políticas

Fonte: BOWE *et al.* (1992, p. 20, *apud* MAINARDES, 2006, p.51)

Contexto de Influência: é onde, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos públicos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Contexto da produção dos textos políticos: Os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público geral e representam a política. O contexto dos textos políticos tem uma relação simbiótica com o contexto de influências.

Contexto da prática: é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Lugar em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As políticas não são simplesmente executadas no contexto da prática, estão sujeitas à interpretação e recriação, serão interpretadas de maneiras diferentes devido à diversidade de experiências, histórias, valores e propósitos dos profissionais. Ball rejeita a palavra *implementação* quando se trata de políticas públicas sendo colocadas em prática, como ressaltou em uma entrevista:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; [...] E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p.305)

Assim, quando o termo for empregado nesse trabalho (por falta de outro melhor) será na perspectiva em que *implementar* compreende o processo de atuação descrito acima por Ball.

Em 1994, Ball expandiu o “Ciclo de Políticas” acrescentando outros dois contextos ao referencial original, conforme apresenta Mainardes (2006, p.54):

Contexto dos resultados ou efeitos: Este contexto preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Abrange também a análise das políticas quanto ao seu impacto e interações considerando as desigualdades existentes. A ideia de que as políticas produzem efeitos e não somente resultados amplia a análise buscando torná-la mais apropriada. Estes efeitos podem ser de primeira ordem (referem-se a mudanças na prática ou na estrutura) ou de segunda ordem (referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social).

Contexto da estratégia de políticas: Envolve a identificação de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela pesquisa investigada, levantando a questão: o que se pode fazer a partir da realidade criada com a implementação da política?

Mais tarde, porém, na citada entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009), Ball revê a necessidade do estabelecimento destes dois últimos contextos, a partir da questão levantada pelos entrevistadores sobre a utilização da abordagem do Ciclo de Políticas por outros autores:

Não é útil separá-los [o contexto dos resultados e o contexto das estratégias políticas] e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. (...) O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. (...) Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306)

Assim, manteve-se a configuração original (apresentada no esquema) englobando a relação cíclica entre os contextos de *influência, da produção de*

texto e da prática, que se tornou uma das possíveis referências na análise das políticas públicas educacionais.

Alguns teóricos levantaram críticas à abordagem do Ciclo de Políticas, como apresentou Mainardes (2006, p.56-57): faltaria uma teoria de Estado mais clara e sofisticada na proposta de Ball; faltaria o engajamento com as perspectivas neomarxistas e feministas; desconsideraria a questão dos efeitos das políticas sobre gênero e raça; entre outras.

Contudo, apesar de tais críticas, esta abordagem – que é um método, como enfatiza Ball na citada entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 304) - oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais.

Definir essa abordagem teórico-metodológica como referencial para a análise das mudanças vivenciadas pelos professores em sua prática na sala de aula, decorrentes da nova política educacional da SME/RJ, implica na compreensão da relação entre fatores *macro* e *micro*, relativos ao contexto da política, e as interações entre eles. A abordagem do ciclo de políticas permite esta articulação: análise do contexto mais amplo (macrocontexto) e do contexto mais próximo (microcontexto). Isso significa compreender a relação entre os três contextos da política, seja em seus aspectos mais amplos (influências globais, nacionais, produções dos textos das políticas), seja em seus aspectos mais próximos (a prática do professor). Contudo, focar essa relação torna-se um desafio para a pesquisa em educação, principalmente aquelas que pretendem refletir sobre as políticas públicas e a prática docente. Lopes (2006, p.625), levantando a recente produção acadêmica na área curricular, aponta a tendência em se privilegiar uma análise isolada: a instância *macro* (propostas curriculares oficiais, disposições legislativas, histórias das disciplinas, etc.) ou a instância *micro* (cotidiano da escola, prática pedagógica, etc.), prevalecendo as pesquisas que se dedicam ao primeiro caso. Entre as pesquisas analisadas pela autora, poucas focaram-se na articulação entre as duas instâncias:

[...] Não se trata de questionar a validade de estudos que se concentram no sistema educacional ou na escola, pois tais estudos podem ser realizados sem que obrigatoriamente impliquem uma dicotomia entre currículo em ação e currículo formal [...] É significativa, contudo, a existência de tão poucos estudos que enfrentem as dificuldades de articular, em uma mesma pesquisa, as duas dimensões. (LOPES, 2006, p.626)

Buscando enfrentar os desafios que essa articulação impõe, esse trabalho buscou aproximar os *contextos da influência, da produção do texto e da prática* na análise das novas proposições da política educacional da SME/RJ. Como nos apontou Mainardes (informação verbal)⁷, as pesquisas que pretendem analisar políticas educacionais e curriculares tendo como referência a abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball não devem desarticular os três contextos, ao contrário, devem reconhecer e analisar a relação entre eles. Assim, em cada capítulo que se segue, como já foi mencionado, os contextos são apresentados detalhadamente, a partir da análise dos dados empíricos da pesquisa, sempre considerando a relação cíclica entre eles e o contexto social em que a política curricular analisada foi desenvolvida. A seguir, discutiremos as questões socioeconômicas que compõem esse contexto.

2.1.3.

O contexto social das atuais políticas educacionais

Analisando a sociologia das políticas educacionais, Ball (2006, p.11) desenvolve uma reflexão sobre as recentes transformações econômicas e suas implicações nos setores públicos, sobretudo na Educação.

O citado autor (2006, p.11) considera que, historicamente, a evolução de um “Estado de Bem-estar Keynesiano”⁸ para um “Estado do trabalho Schumpeteriano”⁹ trouxe mudanças significativas, tanto no setor privado como no setor público da economia. No cenário inglês, tais mudanças no setor público envolveram privatizações, liberalizações e imposição de critérios comerciais em setores estatais residuais. Estas mudanças acarretaram em um redirecionamento ético do setor público, ou seja, uma reavaliação dos critérios e da forma de se organizar cada um deles, passando a se basear nos ideais do “novo gerencialismo”, onde os sistemas devem estar centrados nas pessoas.

As transformações na forma de organizar os sistemas, logicamente, produziram a necessidade de um novo perfil profissional que se adequasse à

7 Jefferson Mainardes, Palestra realizada no Programa de Pós-Graduação da PUC/Rio em 13/12/2010, a convite do GEFOCC.

8 Teoria econômica consolidada por J. Maynard Keynes, cuja organização política é oposta às concepções neo-liberais e postula o Estado como agente indispensável de controle da economia.

9 O economista austríaco Schumpeter defendia políticas econômicas que visavam dar maior competitividade à toda cadeia de produção ao capacitar seus vários elos para inovações tecnológicas e organizacionais, flexibilidade de produção e diversificação de produtos.

valorização da produção. “Com essa abordagem, gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo da corporação em ‘ser a melhor’.” (BALL, 2006, p.13)

Na área educacional, estas transformações se refletem especialmente na direção/ gestão escolar. A tendência na legislação inglesa da década de 1980 favoreceu uma gestão baseada em regimes empresariais-mercadológicos. Como ressalta Ball (2006, p.18), “o desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos.”

Sinclair *et al.*, (1995, *apud* BALL, 2006, p.14) fazem uma análise sobre os efeitos das políticas educacionais a partir do que chamaram de “fragmento do serviço educacional”: a nova forma de gerenciamento dos recursos, empreendida pela *Local Management of Schools* (LMS) gerou uma competição entre as escolas inglesas e uma conseqüente nova forma de lidar com o trabalho docente. A instituição (não só na educação, mas também em outras áreas sociais) de uma busca acirrada pela qualidade, trouxe para o setor público a lógica do setor privado. Quando a lógica do mercado “invade” a provisão pública, temos como uma das possíveis conseqüências, a supremacia do individualismo sobre o senso de bem comum.

Ball (2006, p.13) considera que esta nova organização está intimamente relacionada com o desenvolvimento de uma psicologia social do “autointeresse” em um mercado movido por incentivos e recompensas.

Entre as transformações econômicas e sociais na Inglaterra nas últimas décadas, Ball (2006, p. 15) analisa as contribuições da “autonomia prática” da LMS e da *Grant-maintained status* (GMS) além das técnicas de *Human Resource Management* (HRM) e de *Total Quality Management* (TQM). Como resultado da introdução de algumas destas iniciativas, as relações nas instituições passam a ser baseadas na responsabilização, na competição entre pares e no foco na performance e no produto. A construção deste tipo de relação se dá não pela coerção ou opressão, mas sutilmente, pelas mensagens explícitas e implícitas nas organizações. Ball (2006, p. 15) considera que o TQM é mais do que um método, é uma cultura, faz parte de um processo de reestruturação cognitiva.

Como as demais mudanças sociais e econômicas, esta “passagem” de um gerenciamento neo-taylorista para o novo gerencialismo não acontece de maneira

imediate e nem com rupturas claras. O processo de absorção das mudanças é gradativo e encontra resistências. E, de acordo com Ball (2006, p.16), a total adoção de uma lógica do pós-fordismo ou SWS¹⁰ “não deve ser possível nem desejável”.

A globalização trouxe para o desenvolvimento econômico, e também da educação, mudanças nas regras de elegibilidade, de engajamento e de criação de riquezas, de acordo com Brown e Lauder (1996, *apud* BALL, 1998, p.122). Ball discute como estas mudanças de regras afetam o contexto educacional, no que se refere ao estabelecimento das políticas educacionais. Entre os aspectos relacionados à “mudança global”, Ball (1998, p.124) destaca os conceitos da *incerteza* e do *congestionamento* como importantes para a compreensão das mudanças acarretadas no processo de elaboração das políticas educacionais. O primeiro se relaciona à crise de representação que vivenciamos na atualidade, um desmantelamento do sistema de valores na organização capitalista, ou o que Pfeil (1988, *apud* BALL, 1998, p.125) chamou de “o terror da contingência, uma situação na qual se retirou qualquer possibilidade de se atribuir importância e significado a alguma coisa.” A mudança de trajetória econômica e dos padrões de emprego trouxe uma sensação de insegurança com relação ao futuro, seja individualmente ou dos filhos, pois o modelo que garantiu a expansão da classe média no pós-guerra, encontra-se “congestionado”. A situação de mudança gerou uma competição tanto pelas velhas como pelas novas profissões, além da competição pelos cargos de gerência. Nesse contexto, a educação torna-se um bem de comparação, uma ferramenta na competição. Ball (1998, p.125) sugere que as políticas educacionais centradas na ideia de mercado refletem esta “ansiedade da classe média sobre a reprodução social e a manutenção da vantagem social” que a escola poderá promover.

A relação estabelecida entre responsabilização e financiamento com a performance e os resultados se tornou presente na organização das políticas educacionais na Inglaterra desde a década de 1980 - e começou a se delinear no Brasil na última década. Aqui, a vinculação dos resultados obtidos nas avaliações aos programas de financiamento ou políticas de premiação, apontam nesta direção.

¹⁰ Sigla para “Estado do trabalho Schumpeteriano”, do original inglês: *Shumpeterian Welfare State* .

Para Ball (1998, p.126) é importante considerar cinco elementos que, apesar de não serem os únicos, exercem forte influência na produção do que chamou de “pacote” das políticas educacionais: *o neoliberalismo, a nova economia institucional, a performatividade, a teoria da escolha pública e o novo gerencialismo*.

No que se refere à *performatividade*, a ideia do “seja eficaz ou desapareça” (LYOTARD, 1984, *apud* BALL, 1998, p.127) também está presente nas atuais políticas educacionais, tanto no que se refere ao estabelecimento de metas a serem cumpridas como na avaliação de desempenho docente.

Na análise da atuação do professor frente às mudanças propostas pelas iniciativas políticas locais, considerando o teor destas políticas e suas implicações na organização escolar, o conceito *performatividade*, presente nos estudos de Ball (1998, 2001, 2002, 2004), será uma importante referência.

O novo gerencialismo traz para a escola regimes organizacionais baseados no mercado, onde “o diretor ou diretora se torna o principal veículo e corporificação” deste sistema. A relação com os empregados, no caso com os professores, baseiam-se em uma cultura empresarial e as mudanças envolvem, entre outras, estratégias de controle e vigilância, como sistemas de avaliação em rede, estabelecimento de metas e comparação de “produto”/resultados.

Através do uso de novas linguagens ou intervenções discursivas, os papéis sociais são repensados no que tange à suas definições e expectativas dentro das organizações. Destacando-se o papel do gestor (BALL, 2001 e 2006), estas mudanças passam pela introdução de novas relações entre os profissionais, baseadas em uma *performatividade* competitiva.

Nas palavras de Lyotard (1984, p. 46), a performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atribuição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. (BALL, 2001, p.109)

A *performatividade*, ainda considera o autor, desempenha um papel crucial nesta nova abordagem de políticas: “os desempenhos [...] significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.” (BALL, 2002, p.4)

O pacote de reformas, novo paradigma apontado por Ball (2001, p. 104), traz um conjunto de *políticas tecnológicas*¹¹ que “relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado”. Neste contexto, destacam-se: uma grande importância para a devolução de resultados, o cumprimento de metas e o incentivo (verbal, promocional ou financeiro), a apreciação das aparências, do marketing e da promoção, os indicadores de produção e a competição, valores com origem nas teorias econômicas recentes e nas práticas industriais. “Ela [a *performatividade*] 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’”. (BALL, 2004, p. 1116)

Trazendo a discussão para o contexto das políticas educacionais locais, é pertinente questionar: considerando a possibilidade de se relacionar rendimentos financeiros com resultados acadêmicos dos alunos, como se estruturam as relações entre professores e entre escolas? Há espaço para a troca de experiências, para a discussão coletiva? Ao longo do trabalho buscamos analisar estas questões a partir da ação e fala dos professores sobre as políticas de incentivo da SME/RJ para o cumprimento das metas estipuladas para cada escola.

O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais. (BALL, 2001, p.108)

No Brasil, essa discussão também vem se desenvolvendo e encontra espaço de reflexão nos trabalhos de autores como Brooke (2006), Carvalho (2008, 2009), Soares (2007) e Freitas (2011), entre outros. A partir das mudanças mais recentes nas políticas nacionais, visando a monitoração dos resultados educacionais, pesquisas na área educacional se interessaram em investigar a vinculação dos resultados obtidos pelos alunos ao trabalho desenvolvido nas escolas, além das consequentes implicações desses resultados para a escola e seus agentes.

¹¹ “Políticas estabelecidas para superar as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia” (BALL, 2001, p.105)

Brooke (2006, p. 378) considera que, desta preocupação com a monitoração dos resultados escolares, emergem as políticas de responsabilização (*accountability*¹²) que tornam públicos os resultados alcançados pelos setores (escolas/municípios/ estados/país) e consideram, conseqüentemente, gestores e outros profissionais da escola como corresponsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos da instituição nas avaliações externas. Considerando as políticas educacionais da Inglaterra e dos Estados Unidos como pioneiras e inspiradoras de políticas de responsabilização em outros países a partir da década de 1980, inclusive o Brasil, Brooke (2006, p. 379) aponta quatro ingredientes básicos para tais políticas:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente conseqüências).

Existem, contudo, diferenças na leitura e aplicação entre as políticas de *accountability* dos Estados Unidos e as de responsabilização adotadas no Brasil. Os indícios apontados pelas primeiras tentativas de adoção de políticas de responsabilização no país e o próprio número reduzido de experiências sugerem que não há, aqui, todas as condições necessárias para a implantação de tais políticas nos moldes dos Estados Unidos e Inglaterra. Entre as diferenças, Brooke (2011, p.183) comenta que as políticas educacionais dos Estados Unidos vinculam os resultados mensurados pelas avaliações à conseqüências relativas, sobretudo, aos alunos (certificação, inclusão no mercado de trabalho). Na América Latina, incluindo o Brasil, os resultados dos alunos nos testes aplicados resultam, primordialmente, em premiação ou não para a escola, seus gestores e professores, nas diferentes modalidades em que se aplicam. Também vale ressaltar que, no caso das políticas de responsabilização em andamento no Brasil, não são previstas conseqüências negativas para as escolas que não alcancem as metas estipuladas,

¹² As políticas de *accountability* ou de responsabilização são, de acordo com Brooke (2006, p.378) uma resposta às “questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor [que] impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida”.

diferentemente das “consequências *high-stakes*¹³ nos Estados Unidos [que] podem ter implicações bastante negativas para os alunos, seus professores e escolas.” (BROOKE, 2011, p. 183).

Existem diferentes formas de responsabilização pelos resultados da escola sendo que, a mais recentemente aplicada no Brasil, é aquela em que:

[...] a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos (ANDERSON, 2005 *apud* BROOKE, 2006, p.379)

De acordo com Brooke (2006, p.382), os dados levantados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), apesar de disponibilizados à população, ainda são pouco utilizados e debatidos nas pesquisas educacionais. Contudo,

[...] os resultados do Saeb sobre o nível de desempenho dos alunos brasileiros em Matemática e Língua Portuguesa publicados a cada dois anos têm gerado dúvidas sobre a capacidade da escola pública de garantir padrões mínimos de aprendizagem. (BROOKE, 2006, p. 383)

Entre as políticas educacionais estaduais e municipais, que realizam avaliações e estabelecem metas a serem alcançadas pelas unidades escolares, existem, segundo Brooke (2006, p. 386), iniciativas que visam a sondagem ou o diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos a que atendem. E existem também as iniciativas que utilizam os dados levantados para estabelecer comparações entre as unidades escolares ou localidades e responsabilizar os membros da equipe escolar. Nota-se a tendência de vincular os resultados dos alunos a um adicional ao salário dos professores, quando as metas estipuladas são atingidas.

As políticas de responsabilização que atribuem premiações ou remuneração extra ao professor, de acordo com os resultados dos alunos nas avaliações externas, são alvo de preocupação: “por gerarem tanta animosidade, essas

¹³ Na tradução, “alto-impacto”, característica e nome utilizado para as políticas educacionais norte-americanas que atribuem consequências significativas para alunos, professores e escolas a partir dos resultados dos testes aplicados.

mudanças acabam por ofuscar o propósito da avaliação, que é oferecer informação aos membros da equipe escolar e permitir um diagnóstico do funcionamento da escola.” (BROOKE, 2006, p. 393). O citado autor (2011, p.185) ressalta, ainda, que não se tem evidências comprovadas de que as premiações resultam em uma melhoria na prática pedagógica por parte do professor ou em um incentivo para que esse professor invista em sua capacitação. Assim, o autor sugere que políticas que incentivassem a assiduidade docente ou a alocação de professores experientes para localidades com maior defasagem na aprendizagem, talvez gerassem uma relação mais diretamente estabelecida entre premiação de professores e consequências positivas no resultado acadêmico dos alunos.

Entre as mudanças instituídas pela SME/RJ na sua atual gestão, além daquelas voltadas para a organização curricular e melhorias no fluxo dos alunos, há iniciativas de premiação ou incentivo que designam o pagamento de um salário extra (o 14º. salário) e/ou uma viagem internacional para os professores cujos alunos alcancem determinado patamar de resultado estipulado pela Secretaria. O resultado das escolas é definido pela equação entre a média do resultado dos alunos na avaliação local, a Prova Rio, e o fluxo escolar, definindo o IDE-Rio (que segue os moldes do IDEB).

A Prova Rio vai gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDE-Rio), que, além de aferir o estágio de aprendizado dos alunos, servirá de base para a premiação anual dos professores e funcionários das escolas, dentro do Termo de Compromisso de Desempenho Escolar, assumido pela rede para melhorar o ensino. (Jornal do Brasil, 29/10/2009)

O documento “Termo de Compromisso de Desempenho Escolar” foi assinado por todas as diretoras das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e é assim apresentado no site da SME/RJ:

Compromisso que a escola assume de melhorar o desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/ MEC).

Todos os profissionais das escolas que atingirem as metas estabelecidas receberão um prêmio anual em dinheiro, que corresponderá ao valor do salário de cada servidor.¹⁴

¹⁴ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, Ações. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125832> >. Acesso em: 02 mar. 2011.

Apesar de esta pesquisa ter como foco principal as alterações curriculares propostas pela SME/RJ que afetaram a prática docente, consideramos que as medidas relacionadas ao incentivo financeiro provocaram significativas alterações na relação entre a equipe de professores, a gestão e entre escolas. Em alguns trechos das entrevistas, analisadas no Capítulo 5 desse trabalho, vislumbramos diferentes e controversos sentimentos suscitados por esta *política de responsabilização*: desconfiança, pressão, comparação, superação, reconhecimento, entre outros.

Entre os professores (e também entre aqueles que estudam as políticas educacionais e curriculares) há uma série de restrições e críticas às políticas de responsabilização e à forma como vem sendo adotados no Brasil. Segundo Brooke (2008, p.94), entre as razões para a resistência dos professores:

[...] se destacam os riscos educacionais reais associados a currículos orientados por testes, a aparente ameaça à autonomia dos professores e dúvidas quanto à validade das conclusões a respeito do desempenho das escolas, conclusões estas provenientes de sistemas de mensuração de larga escala que são pouco sensíveis às características específicas das escolas ou distritos escolares.

Considerando a influência internacional, sobretudo norte-americana, na criação das políticas de responsabilização que começaram a se delinear no Brasil, é interessante analisar como estão sendo avaliadas estas políticas pioneiras. Freitas (2011, p. 73-75) analisa os impactos da lei *Nenhuma criança deixada para trás*, promulgada nos Estados Unidos em 2001, para a educação naquele país. Segundo o autor, dez anos após o início da nova política de *accountability*, as metas estabelecidas continuam inatingidas e os resultados dos alunos norte-americanos nos testes do Pisa não melhoraram.

Ravitch (2010, *apud* FREITAS, 2011, p. 74), que participou do início da elaboração e divulgação da lei *Nenhuma criança deixada para trás*, hoje aponta uma série de críticas à iniciativa, entre elas:

É pouco provável que as políticas que nós estamos seguindo hoje melhorem nossas escolas. Ao contrário, muito do que os formuladores de política demandam hoje muito provavelmente tornarão as escolas menos eficazes e podem futuramente rebaixar a capacidade intelectual de nossos cidadãos.

Para Freitas (2011, p.77), as novas políticas de responsabilização que hoje o Brasil desenvolve sob a influência da experiência internacional, sobretudo aquela experimentada nos Estados Unidos, se configuram em uma espécie de “*behaviorismo tardio*”. Entre os questionamentos que levanta sobre a responsabilização, a meritocracia e a privatização como motes das políticas educacionais atuais, Freitas (2011, p. 81) ressalta: os bons resultados nos testes de larga escala, de Língua Portuguesa e Matemática (e, em alguns casos, Ciências) atestam a qualidade da educação da instituição de ensino; mas, qual qualidade? É preciso que se analise com cuidado o que tais testes pretendem medir e quais são suas limitações.

Contudo, apesar da resistência dos professores e das críticas levantadas às políticas de *accountability* ou de responsabilização, há indícios levantados por autores americanos (CARNOY, LOEB e SMITH, 2001; JACOB, 2003; CARNOY e LOEB, 2004 *apud* BROOKE, 2008, p. 94) de que tais medidas podem promover melhora nos resultados acadêmicos dos alunos.

Entre os argumentos a favor das políticas de responsabilização como estratégia para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, Andrade (2008, p. 451) afirma que o atual sistema que determina o progresso salarial dos professores da rede pública (tempo de experiência e titulação) não produz efeitos significativos no rendimento dos alunos. Ou seja, não há dados empíricos que comprovem que remunerar melhor o professor por seu tempo de carreira ou por sua formação resultará em seu esforço para aprimorar a qualidade de seu trabalho, gerando uma aprendizagem mais efetiva de seus alunos.

Na discussão sobre os avanços e limites que as políticas de responsabilização podem trazer para a efetiva melhora no desempenho acadêmico dos alunos, existe um importante fator que se refere à legitimidade da comparação dos resultados obtidos pelas escolas sem que se isolem as características referentes aos diferentes públicos que atendem.

[...] existe o reconhecimento de que vários fatores, fora do controle das escolas, como o *background* familiar, afetam o desempenho dos estudantes. Portanto, para o sistema de incentivos ser eficaz, é fundamental que professores/diretores sejam recompensados com base na sua real contribuição para os resultados obtidos pelos alunos. Ou seja, no valor adicionado pela escola. (ANDRADE, 2008, p. 444-445)

As primeiras políticas de responsabilização que foram implantadas no Brasil, chamadas por Brooke (2011, p.169) de primeira geração tendiam a premiar as escolas (e seus gestores e professores) que obtinham os melhores resultados nas avaliações aplicadas. Algumas das políticas de responsabilização mais recentes, ou da *segunda geração*, buscando considerar a questão no parágrafo acima, procuraram incluir outros indicadores nas avaliações dos alunos, como o progresso na avaliação da escola de um ano para o outro e metas específicas para cada escola, considerando seu quadro discente.

Entendendo que a avaliação dos resultados da aprendizagem é necessária enquanto mecanismo de verificação do atendimento ao direito à educação, Soares (2007, p. 149) sugere que:

[...] a escola deve ser vista pelo que acrescenta aos alunos, e não pelo nível que eles atingem em um dado momento histórico. Portanto, o sistema de cobrança de resultados cognitivos deve ser organizado de forma longitudinal, incorporando-se a ideia do valor agregado como linha mestra da análise dos dados de desempenho.

Entre as dificuldades para a implantação das chamadas políticas de responsabilização no Brasil, além da resistência por parte dos professores já mencionada, encontra-se a instabilidade política vivenciada nas instâncias estaduais e municipais, que pode ser comprovada a cada troca de governo. “Nas escolas, em geral, cada novo secretário de educação introduz a sua política, sempre com a promessa de gerar uma ‘revolução’ na educação” (ANDRADE, 2008, p. 451).

Enfim, o debate sobre as *políticas de responsabilização* na área educacional é recente e muitos aspectos precisam ser considerados, investigados e discutidos academicamente, pois, como aponta Brooke (2006, p.400):

Se é evidente que a escola tem responsabilidade pela formação integral do aluno, ainda é necessário chegar a um consenso mais amplo sobre a legitimidade da responsabilização e sobre os indicadores da qualidade na educação.

A presente pesquisa pretende contribuir para esse debate, trazendo dados sobre a prática docente a partir da instauração de uma política educacional que segue a tendência da responsabilização.

2.1.4.

As escolas eficazes e o trabalho do professor

Eficácia: 1- virtude ou poder de (uma causa) produzir determinado efeito; qualidade ou caráter do que é eficaz. 2- segurança de um bom resultado; validade, atividade, infalibilidade. [...] 6- real produção de efeitos. (Houaiss, 2001)

O termo “eficácia escolar” vem sendo comumente empregado nos contextos educacionais, especialmente das políticas públicas, para designar algo pelo qual se busca, algo que se almeja, que produziria resultados positivos em se tratando da função escolar: ensinar. Brooke e Soares (2008, p.10) alertam para o fato do uso da terminologia por autoridades educacionais e pesquisadores de forma precipitada, recorrendo a estudos externos sem a devida contextualização. Os autores buscaram, recentemente, traçar a trajetória das pesquisas nesta linha, apresentando estudos internacionais e locais sobre a eficácia escolar, organizando-os de maneira histórica a fim de dar visibilidade à evolução do pensamento nesta área, desde o surgimento da pesquisa direcionada à eficácia escolar (“Relatório Coleman”) até o início da mesma no Brasil. Os autores (2008, p.10) esclarecem que as pesquisas na área também utilizam o termo *estudo do efeito-escola* para identificar as pesquisas sobre escolas eficazes:

Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. (BROOKE e SOARES, 2008, p. 10)

Os estudos sobre a eficácia escolar vêm tentando determinar qual é o efeito das experiências vivenciadas na escola (que são particulares e relativas às características da instituição) para a aprendizagem dos alunos. Assim, controlando as especificidades iniciais dos alunos (origem socioeconômica, raça, organização familiar...) os estudos buscam aferir quais são os fatores estruturais e organizacionais das escolas que determinam diferentes resultados acadêmicos entre elas, ou seja, o que as escolas que apresentam melhores resultados acadêmicos têm e fazem para alcançá-los. Entre as pesquisas que trabalharam nesta linha, Sammons (2008, p.336) levantou onze “características-chave das escolas eficazes”, relacionadas à estrutura da escola, aspectos da gestão,

valorização de um ambiente organizado para a aprendizagem e estratégias do professor. Na literatura brasileira, Alves e Franco (2008, p.494) apontam cinco categorias de fatores associados à eficácia escolar, seguindo a mesma tendência.

Entre as características levantadas comentadas acima, para este trabalho recorreremos àquelas relacionadas ao efeito da prática docente no resultado acadêmico dos alunos, incluindo as estratégias didáticas, a organização do tempo, a valorização de um clima acadêmico com foco na aprendizagem, a definição de objetivos claros e o monitoramento do progresso.

A fim de analisar os efeitos das mudanças curriculares propostas pela atual gestão da SME/RJ na prática docente, observamos como as categorias apontadas como fundamentais para a eficácia escolar são adaptadas na rotina do professor para atender às demandas da Secretaria. Pretendíamos avaliar se as características-chave das escolas eficazes relacionadas ao trabalho docente seriam afetadas pela introdução de novas orientações curriculares. Consideramos que as características particulares da equipe de profissionais da Escola ABC mantém o foco do trabalho na valorização acadêmica, independente da direção curricular apontada pela SME/RJ. Alguns pontos ainda estão passando por um processo de adaptação da rotina, como é o caso do uso do Caderno de Apoio como instrumento de dever de casa, estratégia apontada como importante para garantir a aprendizagem dos alunos. Outros, são afetados mais significativamente, como é o caso da organização do tempo escolar e do monitoramento do progresso, devido à introdução de uma dinâmica avaliativa. Esta análise será detalhada no Capítulo 5 deste trabalho a partir da apresentação dos dados empíricos da pesquisa. Procuramos nesta seção introduzir brevemente o tema, apresentando e localizando o estudo sobre as *escolas eficazes*.

Encerramos aqui a apresentação de algumas bases teóricas do trabalho, trazendo nossas impressões e reflexões a partir dos estudos que nortearam a pesquisa sem a menor pretensão de ter esgotado a discussão. Pretendemos retomar os conceitos apresentados ao longo do trabalho, a partir dos questionamentos propostos e da reflexão sobre os dados coletados. Na próxima seção, apresento as estratégias desenvolvidas para a realização do trabalho.

2.2.

A construção metodológica da pesquisa

A aproximação do campo delimitado para a pesquisa, a escola que chamaremos de Escola ABC, se deu antes mesmo da definição desse trabalho, uma vez que o grupo de pesquisa GEFOCC, do qual este trabalho faz parte, já havia iniciado um contato com a SME/RJ para a realização de uma pesquisa no contexto escolar, buscando analisar a prática docente em uma política curricular de Ciclos. Com a mudança na gestão da SME/RJ, decorrente da posse do prefeito Eduardo Paes (PMDB) em 2009 e da nomeação de Cláudia Costin para assumir a Secretaria, houve uma reestruturação curricular na rede municipal e a pesquisa do grupo passou a se dedicar à análise da prática docente a partir das mudanças nas políticas públicas educacionais.

Com a intenção de analisar o *contexto da prática*, ou seja, o espaço onde estas políticas educacionais entram em ação através da prática do professor, buscamos uma escola para desenvolver o trabalho e nos foi indicada, pela 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) a Escola ABC. O primeiro contato do grupo com a equipe gestora da escola se deu em 25 de agosto de 2010. A partir desta data foram realizadas inúmeras incursões no espaço para a realização da pesquisa, que se estendeu até o início de 2012. As características desta unidade de ensino serão apresentadas mais a frente, no Capítulo 5 desse trabalho, “*O Contexto da Prática docente a partir da política curricular da SME/RJ Gestão 2009-2012*”.

Para a pesquisa de campo e análise dos dados coletados foi utilizada uma abordagem qualitativa, com enfoque interpretativo de análise. Bogdan e Biklen (1994, p.11) consideram que a investigação qualitativa é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação", correlacionada ao contexto do qual fazem parte (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.16).

Considerando as características da pesquisa, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, as entrevistas e o questionário, para complementar as informações e fazer a caracterização do grupo

de professoras. A seguir, cada um destes instrumentos é apresentado metodologicamente, sendo que seus resultados serão abordados e citados durante os capítulos seguintes deste trabalho.

A observação participante, segundo Tura (2003, p. 186), caracteriza-se basicamente pela presença constante do pesquisador no campo de observação. Implica que o pesquisador observe, registre, narre e situe os acontecimentos do cotidiano. A observação da prática do professor em sala permitiu minha aproximação do meu objeto de estudo que “está em uma rede de relações sociais e de poder, de significados socialmente compartilhados que fazem sentido naquele contexto” (TURA, 2003, p. 187). A observação direta na realidade social possibilitou aproximação e escuta dos atores do processo. Compreendendo que a pesquisa não pode se reduzir a mera descrição sem análise e reflexão do que foi observado e que, enquanto pesquisadora, não devo iludir-me em buscar eliminar os efeitos da minha presença na realidade observada, sobretudo na atuação docente, o trabalho implicou minha observação, registro e narrativa dos acontecimentos do cotidiano com devida cautela, considerando que as atitudes e comportamentos dos atores (professores e alunos) poderiam estar modificados pela minha presença. Como sugerem Brito e Leonardos (2001, p.10), considerando que a neutralidade e a isenção científicas são impossíveis de se alcançar, o pesquisador deve tomar consciência de sua subjetividade e adotar recursos para analisá-la e documentá-la.

A minha prática de observação focou-se em dois espaços: reuniões pedagógicas e sala de aula. Os momentos de reuniões pedagógicas – Centro de Estudo (CE) e Conselhos de Classe (COC) – foram privilegiados por serem espaços legítimos de discussão sobre as propostas implementadas pela SME/RJ (Descritores, Cadernos de Apoio e Provas Bimestrais) e orientação da equipe gestora para aplicabilidade das mesmas pelos professores. Nestes momentos, quando toda a equipe docente estava reunida, foi possível registrar no Diário de Campo, manifestações individuais ou coletivas dos professores sobre tais propostas. Além destas reuniões planejadas no calendário escolar, participei também da Semana Pedagógica, que se constituiu de 8 dias de reuniões, em fevereiro de 2011, sobre o planejamento do ano letivo a partir das orientações da SME/RJ. A observação da rotina em sala de aula, durante o início da pesquisa, foi realizada em uma única turma de 5º ano, designada pela diretora-adjunta da

Escola Municipal ABC. A partir do ano seguinte, porém, após estar mais familiarizada com o ambiente, foi-me possibilitado entrar em qualquer uma das salas para assistir e acompanhar a rotina escolar. Em meu roteiro para a observação procurei focar e registrar as adequações que os professores faziam para incluir em seu planejamento os Descritores, o trabalho com os Cadernos de Apoio e a preparação para as Provas Bimestrais, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os registros de cada um dos momentos de observação eram feitos manualmente, em caderneta própria para esse fim, e digitados o mais brevemente possível para que não se perdessem as informações complementares aos tópicos registrados e nem se inviabilizasse a compreensão de possíveis abreviações e omissões no decorrer das anotações. O Diário de Campo resultou em uma impressão de 74 páginas, sendo por esse motivo, impossível anexá-lo em sua íntegra a esse trabalho. Vários trechos desse documento, contudo, serão citados ao longo dos próximos capítulos.

Foram registradas no Diário de Campo da pesquisa 97 horas de presença na escola (excluindo as visitas destinadas às entrevistas), distribuídas entre a observação das reuniões (CEs e COCs) e a observação em sala de aula, de agosto de 2010 a dezembro de 2011.

Nos momentos informais (lanche, encaminhamento e espera para as reuniões...), a proximidade que se foi estabelecendo com o grupo permitiu que travássemos conversas sobre variados assuntos, inclusive (e principalmente) sobre aqueles que eram de interesse para essa pesquisa. Os dados coletados nestes momentos também foram registrados no Diário de Campo e compõem a análise que é feita nos capítulos seguintes.

Tivemos a oportunidade de realizar duas entrevistas informais, antes do início do ciclo de entrevistas. Estas “conversas direcionadas” se deram em diferentes momentos, com os professores de Apoio da escola, durante tempos livres que possuíam em sua rotina. O conteúdo das entrevistas não foi gravado, mas os aspectos mais relevantes foram registrados no Diário de Campo.

A entrevista teve a função de complementar informações e ampliar os ângulos da observação e a condição de produção dos dados (ZAGO, 2003). A negociação das entrevistas se deu com a equipe gestora da escola, que se mostrou aberta a possibilitar este contato com as professoras da escola. A coordenadora e a diretora adjunta me informaram quais seriam os melhores dias e horários para

realizar as entrevistas com cada professora, horários esses que coincidiam com o tempo de Educação Física de seus alunos. Esse arranjo, acredito, visava favorecer o trabalho da pesquisa sem, contudo, interferir na rotina das professoras, aproveitando um momento em que elas não estivessem com os alunos para que os mesmos não fossem prejudicados com a ausência da professora. Assim, organizei um cronograma de entrevistas com as professoras que respeitasse essa disponibilidade e iniciei o trabalho de aproximação, agendamento e realização das entrevistas. Vale ressaltar que, apesar da autorização e da informação sobre a disponibilidade dos horários, a coordenação não comunicou ao grupo de professoras, previamente, que estaríamos realizando as entrevistas. Desta forma, coube a mim aproximar-me e explicar a necessidade da entrevista para a pesquisa em andamento e buscar minimizar qualquer sentimento de resistência que, porventura, viesse a aparecer. Contudo, como a minha presença na escola já havia se tornado uma rotina para as professoras, não senti, em nenhum momento, relutância à participação. As primeiras professoras entrevistadas, quando me viam iniciar o trabalho de agendamento com outra professora, comentavam que já haviam sido entrevistadas, facilitando essa aproximação.

Para as entrevistas, optamos por roteiros semiestruturados com questões previamente elaboradas para garantir que o foco principal da entrevista não se perdesse. Os roteiros se diferenciaram de acordo com o tipo de entrevista, assim, houve um roteiro para as entrevistas com as professoras (Anexo 1), um roteiro para a entrevista com a coordenadora (Anexo 2), e um roteiro para a entrevista com a equipe de direção (Anexo 3). Ter em mãos o roteiro previamente elaborado favoreceu a condução da entrevista, garantindo que um fio condutor estava sendo seguido, porém, havia abertura para novos caminhos que levariam a novas descobertas:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.34)

Como era previsto, muitas vezes o roteiro foi extrapolado, sendo que as respostas dos entrevistados abriam espaço para novas perguntas que se incorporaram à entrevista. Acredito que o espaço da entrevista foi, também, um

espaço de “desabafo” para o profissional da escola que, de maneira geral, demonstrou precisar dessa escuta. Busquei oferecer esse espaço sem, contudo, deixar de registrar as impressões do entrevistado sobre o tema central da pesquisa: a adaptação da prática docente frente às atuais mudanças trazidas pela nova administração da SME/RJ. Entendendo a natureza da pesquisa, as entrevistas realizadas tiveram como função compreender (mais do que medir) a realidade pesquisada.

Foram entrevistadas 7 professoras, a coordenadora da escola e a equipe de direção (a diretora e a diretora-adjunta da escola foram entrevistadas conjuntamente). Inicialmente, não planejava entrevistar a direção da escola por considerar que, voltada para as questões mais administrativas da escola, talvez não trouxesse grandes contribuições para a reflexão que o trabalho propunha. Contudo, seguindo a recomendação recebida na análise do Projeto de Dissertação, agendamos e realizamos a entrevista com a equipe de direção da Escola ABC. A entrevista realizada trouxe dados significativos para a reflexão sobre a mediação da gestão entre as recomendações da SME/RJ e o trabalho dos professores.

Todas as entrevistas foram gravadas e o áudio foi salvo em arquivo digital. O tempo total de gravação foi de 5 horas e 32 minutos, durando em média 40 minutos cada entrevista. Optei por realizar a transcrição das entrevistas pessoalmente e na íntegra, utilizando o editor de textos do Word. O longo trabalho resultou em um arquivo com 83 páginas, que não será, pela sua extensão, anexado na íntegra a esse trabalho. A título de exemplificação, uma das entrevistas será anexada em sua íntegra (Anexo 4).

[...] Outra dificuldade grande em relação à entrevista gravada é a sua transcrição para o papel. Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado ainda bastante cru. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.37)

Apesar do trabalho exaustivo da transcrição, como apontado por Ludke e André na citação acima, considerei válida sua realização. O primeiro contato com o resultado da entrevista sendo transformado em texto escrito, possibilitou-me iniciar o trabalho de análise das respostas. No trabalho de transcrição, poderia ter desconsiderado determinados trechos que, para essa pesquisa, seriam desnecessários. Porém, optei por transcrevê-las na íntegra para garantir que as

falas do entrevistado não se perdessem do universo dialógico criado pela entrevista e considerando a possibilidade de revisitar os dados coletados em outro momento.

Após ter realizado as entrevistas e ter iniciado o trabalho de análise dos dados coletados, sentimos a necessidade de buscar algumas informações que não foram acessadas através das entrevistas e demandariam atingir todo o grupo de professores da escola (ou pelo menos, quase todo). Precisávamos de informações para a caracterização do grupo docente, como tempo de carreira e tempo de trabalho na Escola ABC. Optamos por utilizar um questionário simples, que foi entregue a todos os professores da escola. O questionário (Anexo 5) trazia, além das questões que levavam a essas informações, duas outras perguntas: uma remetia à política educacional atual da SME/RJ e outra sobre o bom desempenho da escola nas avaliações externas. O intuito dessas duas questões extras foi o de aprofundar nossa compreensão sobre a percepção dos professores acerca da política educacional atual da SME/RJ e da dimensão que atribuem aos resultados de seu trabalho.

Estive presente no CE em que o questionário foi apresentado e entregue aos professores e tive a chance de explicitar a necessidade e importância do instrumento para a pesquisa que estávamos realizando. Como não haveria tempo disponível para o preenchimento do questionário naquele momento, os professores levaram o instrumento consigo e se comprometeram a devolvê-lo para a coordenação que, então, me repassaria. Apesar da proximidade e boa vontade do grupo, demonstrada em todos os momentos do trabalho, não obtivemos a devolutiva de todos os questionários. De um total de 20 professores, 14 devolveram o questionário preenchido. Porém, com essa devolutiva, foi possível traçar um perfil predominante no grupo e analisar mais alguns aspectos sobre o que pensam aqueles professores acerca de seu trabalho e das mudanças que afetam o mesmo.

A análise dos dados coletados se realizou a partir da análise do conteúdo destes textos. Para isso, foi necessária a transcrição digital de todo o material (gravação oral e anotações) e o tratamento destes textos, com a limpeza, endentação e categorização dos dados a partir das características do material e das intenções da pesquisa.

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (BOURDIEU,1998)

A questão da subjetividade retorna, novamente não no intuito de negá-la, mas de conhecê-la e controlá-la. Van Zanten (2004, p.303) sugere que o pesquisador realize um verdadeiro “filtro” de informações e contatos. No que se refere ao cuidado com o registro dos dados coletados, a autora (ibid, p.304) ressalta a necessidade de atenção aos seguintes aspectos: análise cuidadosa, registro detalhado, organização e reconstituição das descrições. O exercício de organização de todos os dados e materiais coletados em campo envolve o momento de reconstrução analítica, o que requer uma observação e compreensão do contexto social em que aconteceram.

Considerarei, em meu Projeto de Pesquisa, a possibilidade de delimitar previamente alguns eixos para a categorização dos dados coletados nas entrevistas, questionários e nos registros da observação. Cheguei a definir quais seriam esses eixos a partir dos resultados do teste realizado com a metodologia da entrevista. Porém, a partir da reflexão e sugestão trazidas pelo Parecer que analisou o Projeto de Dissertação, iniciei o trabalho com os textos produzidos sem classificações prévias, procurando enfatizar os trechos que remetessem às mudanças ocasionadas na rotina do professor a partir das novas recomendações da SME/RJ e sua visão sobre esse processo. Essa abertura na análise me possibilitou ampliar o foco, reduzindo o risco de delimitar demais a reflexão. Assim, optei por localizar situações (respostas à entrevista ou ao questionário, discussões nas reuniões, momentos observados em sala) que respondessem às questões propostas por esta pesquisa. Para analisar e comparar os resultados das respostas das entrevistas, construí um quadro analítico que poderá ser visualizado no Capítulo 5 desse trabalho. Alguns dados possibilitaram a criação de gráficos para uma melhor visualização de suas informações de forma comparativa, como foi o caso da caracterização do corpo docente a partir das respostas do questionário aplicado. A análise das entrevistas e dos registros da observação será apresentada trazendo os comentários e conclusões da pesquisa fundamentadas no estudo realizado, e extratos do material registrado, pois, como afirma Van Zanten (2004, p. 309):

Es imposible mostrar todo el material recogido y es imposible hacerlo sin un trabajo de selección, de montaje y de “puesta en escena” necesario para que este pueda ser accesible a los lectores. Es necesario sin embargo multiplicar el recurso al material empírico en la actividad de escritura a través de las citas de entrevistas, de los extractos de observaciones, de recensiones elaboradas durante el trabajo de campo no solamente para producir un “efecto de realidad” sino para separar claramente la interpretación sociológica empíricamente fundada de la especulación filosófica o de diversas tentativas ideológicas y morales.

Durante todo o tempo de pesquisa de campo, em que estivemos imersas na rotina da Escola ABC, tivemos a preocupação de manter uma relação de comunicação sobre o trabalho realizado, com a equipe gestora e com os professores. As professoras titulares das turmas, principalmente, mostravam-se interessadas em saber o teor da pesquisa, seu propósito e buscavam, também, informações acadêmicas sobre a formação em pós-graduação e sobre a instituição da qual fazemos parte. Procurávamos sempre responder às dúvidas e curiosidades do grupo e, em alguns momentos de reunião, tecíamos coletivamente breves comentários sobre a pesquisa. O trabalho de pesquisa em escola envolve uma relação de troca, onde os professores e a equipe nos oferecem seu espaço e sua experiência para análise, mas também têm a expectativa de uma contribuição da “academia” à sua realidade. Assim, oferecemos à equipe gestora a realização de Minicursos, a serem realizados nos CEs, em temas que favorecessem a formação dos professores. Conforme combinado com a direção e coordenação da escola, organizamos estas apresentações para as professoras do Ensino Fundamental e Educação Infantil sobre temas pertinentes à prática pedagógica. Esta atividade foi pensada com o objetivo de socializar a experiência das pesquisadoras (eu e Vânia Leite¹⁵) em uma forma de retribuição à acolhida e disponibilidade que a escola nos apresentou durante a pesquisa:

Considerando a experiência de cada uma, estabelecemos que eu me dedicasse a uma apresentação sobre Linguagem (a ser realizada hoje, 17/08/2011) e Vânia apresentaria sobre o trabalho na área de Matemática (no dia 21/09/2011). Preparei então uma apresentação sobre a habilidade da compreensão na formação do leitor, procurando articular uma fundamentação teórica com exemplos de atividades práticas que poderiam ser desenvolvidas com os alunos. O grupo, composto das

¹⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, membro do GEFOCC.

professoras do turno da manhã, da diretora e da coordenadora, mostrou-se bastante motivado e envolvido com as propostas.¹⁶

Vânia apresentou um trabalho elaborado de forma a atender às expectativas do grupo, sobre resolução de problemas e sugestões de atividades para desenvolver as habilidades matemáticas no Ensino Fundamental I. O grupo, composto das professoras do turno da tarde e algumas da manhã, da diretora adjunta e da coordenadora, mostrou-se também bastante motivado e envolvido com as propostas.¹⁷

Considero que a realização dos dois encontros com a equipe da escola, foram muito proveitosos e atingiram às expectativas da equipe gestora, que se mostra sempre muito preocupada em garantir bons momentos de reflexão sobre a prática junto aos professores. A relação com a equipe docente e gestora da escola tornou-se ainda mais próxima e, acredito, criou-se uma nova impressão sobre a pesquisa acadêmica vivenciada no espaço escolar, diferente das experiências anteriores vividas na Escola ABC quando, nas palavras da Professora 4, “as pesquisadoras vinham aqui, ficavam aí acompanhando nossa aula, as reuniões e depois sumiam, nunca mais víamos, nem sabemos o que elas estavam pesquisando...”¹⁸. Assim, além de comunicar constantemente o intuito da pesquisa e pré-agendar (para fevereiro de 2012) um momento para apresentação dos resultados, procuramos construir um caminho de troca, onde todos estávamos buscando aprender e também tínhamos algo a ensinar.

Finalizamos este capítulo tendo apresentado a fundamentação teórica e as opções metodológicas deste trabalho. Trazemos, nos próximos capítulos, elementos da análise da “implantação” da nova política curricular da SME/RJ no Contexto de *Influências*, no Contexto da *Produção do Texto* e no Contexto da *Prática*. Procuraremos discutir e reforçar as seguintes ideias: 1- as políticas curriculares não são simplesmente executadas no contexto escolar; 2- o processo de recontextualização destas políticas se inicia na sua elaboração e envolve, no contexto da prática, a leitura e interpretação dos atores deste processo, no caso os professores; 3- esse processo é cíclico, ou seja, a releitura que ocorre no contexto

¹⁶ Trecho do Diário de Campo, referente ao registro do dia 17/08/2011.

¹⁷ Trecho do Diário de Campo, referente ao registro do dia 21/09/2011.

¹⁸ Trecho do Diário de Campo, referente ao registro do dia 17/08/2011, conversa com a Professora 4.

da prática influencia a produção de texto, que influencia novas práticas e é influenciada por fatores externos, continuamente.