



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha: Currículo, Docência e Linguagem

**Discursos de responsabilização docente em revista:  
uma análise das políticas curriculares para formação  
de professores (2011-2014)**

**Ana Paula Peixoto Soares**

Rio de Janeiro

Março/ 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E LINGUAGEM

**Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das  
políticas curriculares para formação de professores (2011-2014)**

Ana Paula Peixoto Soares

Orientadora: Professora Dra. Rosanne Evangelista Dias

Dissertação exigida como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre  
em Educação pelo Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

Março/ 2016

### CIP - Catalogação na Publicação

8715d Soares, Ana Paula Peixoto  
Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014) / Ana Paula Peixoto Soares. -- Rio de Janeiro, 2016. 152 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Políticas Curriculares. 2. Formação de Professores. 3. Discursos. 4. Responsabilização docente. I. Dias, Rosanne Evangelista, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE EM REVISTA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2011 – 2014)”

Mestrando(a): Ana Paula Peixoto Soares.

Orientado(a) pelo(a): Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias.

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 28 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

  
Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

  
Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

  
Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

*A todos os docentes que passaram pela minha vida e que de alguma forma me inspiraram a seguir no magistério e investir em estudos e pesquisas que tenham como foco privilegiado o professor.*

## AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização do meu curso de mestrado, fica expresso aqui a minha gratidão, principalmente:

À minha família, em especial, aos meus pais, Edna dos Anjos Peixoto e Paulo Soares da Silva, por acreditar e encorajar o investimento que faço em meus estudos.

À professora Ludmila Thomé de Andrade e Miriam Waidenfeld Chaves, pela acolhida e oportunidade de aprendizado em seus projetos de Iniciação Científica, ao longo da graduação e, sobretudo, por terem me formado uma professora pesquisadora.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela oportunidade de dar continuidade aos meus estudos em seu Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos professores do PGGE/UFRJ, com os quais tive o privilégio de partilhar momentos e aprendizados ao longo do curso, em especial, às professoras Ludmila Thomé de Andrade e Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, que participaram do meu exame de qualificação, trazendo valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

À Solange Rosa de Araujo, secretária do PGGE/UFRJ, pela sua atenção, cuidado e carinho com minha trajetória discente neste programa.

Aos meus colegas do curso de mestrado, da turma de 2014, em especial, à Camila de Moraes Barbalho, pela amizade, parceria e companheirismo ao longo deste percurso.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Políticas de Currículo e Formação de Professores*, coordenado pela professora Rosanne Evangelista Dias, pela rica possibilidade de trocas de conhecimentos nos debates travados em nossas reuniões. Em especial, destaco a atenção das doutorandas do grupo, Cristiane Gonçalves de Souza e Lívia Moura Cardoso Bastos de Farias, pelas contribuições apresentadas a este trabalho ainda em fase inicial, assim como as conversas, conselhos e palavras fraternas da querida amiga Amanda Leal Coutinho.

Às professoras Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Maria Isabel Ramalho Ortigão e Rita de Cássia Prazeres Frangella, por me receberem como aluna especial em disciplinas oferecidas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pelas relevantes contribuições que seus cursos representaram para a realização deste trabalho.

Aos colegas que trabalharam ao longo desse período comigo no Colégio de Aplicação da UFRJ, no setor curricular Multidisciplinar, por todo apoio e incentivo, em especial: Fatima Duarte Branco Leal, Glória Maria de Oliveira, Ione de Oliveira

Ferreira, Igor Helal Anderson, Lúcia Helena Gazólis de Oliveira, Maria Camila Avelino Silveira, Maria Lúcia Brandão dos Santos, Maria Teresa Lopes da Cruz, Neide Sampaio Siqueira, Renata Lúcia Baptista Flores, Rosanne Evangelista Dias, Selma Cotta Chauvet Coelho, Simone de Alencastre Rodrigues e Viviane Lontra Teixeira.

Ao meu querido amigo, parceiro de trabalho e de vida, Igor Helal Anderson, por estar sempre ao meu lado, pela escuta atenta, paciente e carinhosa e, principalmente, por tornar esse percurso de formação mais leve e feliz.

À minha orientadora, professora Rosanne Evangelista Dias, por me acolher, apostar no meu trabalho e generosamente compartilhar comigo seus conhecimentos, fruto de uma trajetória acadêmica e profissional de profundo engajamento, que tanto me inspirou e mobilizou ao longo desse percurso de estudos.

A todas as professoras que generosamente se dispuseram a compor a banca examinadora desta dissertação.

Deixo aqui meu muito obrigado a todos!

## RESUMO

As políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm apontado, cada vez mais, na direção da responsabilização docente em busca do sucesso das reformas educacionais e da conseqüente melhoria da qualidade da educação (BARRETO, 2012). Nesta dissertação, analiso a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira, que circulam nos periódicos da área de educação. Focalizo os diferentes discursos em torno da significação da responsabilização docente, destacando aqueles que se tornaram hegemônicos no campo das políticas curriculares para a formação de professores, no período de 2011 a 2014. Como fontes de análise dos discursos, selecionei artigos de três periódicos especializados do campo da educação – *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* e *E-Curriculum*, em articulação com o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14). A escolha dos periódicos se deu com base em critérios de expressividade e acessibilidade, levando em conta também a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional (CATANI, 1996). As análises da produção discursiva dos periódicos selecionados são orientadas pelas contribuições teórico-metodológicas da abordagem do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball (1994, 2004, 2009, 2011) em diálogo com autores brasileiros do campo das políticas de currículo (DIAS, 2009, 2013; LOPES, 2004, 2011; MACEDO, 2006, 2014). Entre as múltiplas possibilidades de significar a responsabilização docente, a que se faz mais presente nos textos e discursos analisados e que, portanto, ganha maior destaque nessa investigação, é aquela que tem estabelecido relação entre o desempenho dos estudantes em testes estandardizados com a atuação e formação dos professores. Destaca-se ainda as interfaces de tal discurso de responsabilização docente com a avaliação, o currículo, a qualidade da educação, o trabalho docente e a sua formação, entre outras questões que perpassam as políticas curriculares para formação de professores. Com base na análise documental das fontes supracitadas aponto como principais considerações acerca deste estudo as disputas e embates presentes no campo da educação em torno da significação da responsabilização docente, assim como a ambivalência que este termo vem apresentando e sua capacidade de agregar múltiplos sentidos.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Formação de professores; Discursos; Responsabilização docente.



## ABSTRACT

Curricular policies for teachers training in Brazil have pointed out, increasingly, in the direction of teacher responsibility in pursuit of success of educational reforms and thereby improving the quality of education (BARRETO, 2012). In this dissertation, I analyze the production of teacher responsibility discourse within the curricular policies for teachers training of the Brazilian basic education, circulating in periodicals of education area. I focus on the different discourses around the teacher responsibility significance, highlighting those who have become hegemonic in the area of curricular policies for teacher training in the period from 2011 to 2014. As analysis of discourse sources, I selected articles in three specialist journals in education area - *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* and *E-Curriculum*, in conjunction with the National Education Plan (Law nº. 13.005/14). The choice of periodicals was made based on criteria of expressiveness and accessibility, taking into consideration also the importance of disclosing institution and its national circulation (CATANI, 1996). The analysis of the discursive production of selected journals are guided by theoretical and methodological contributions of the continuous policy cycle approach of Stephen Ball (1994, 2004, 2009, 2011) in dialogue with Brazilian authors in the area of curriculum policies (DIAS, 2009, 2013; LOPES, 2004, 2001; MACEDO, 2006, 2014). Among the many ways of signify teacher responsibility, which is more present in the analyzed texts and discourses and, therefore, becomes more important in this research, it is one that has established the relation between student accomplishment on standardized tests with acting and teacher training. Note also the interfaces of such teaching responsibility discourse to the evaluation, the curriculum, the quality of education, teachers work and their training, among other issues that permeate the curricular policies for teachers training. Based on documentary analysis of the above sources, I point out as major considerations of this study the disputes and present conflicts in the education area around the teacher responsibility significance, as well as the ambivalence that this term has been presented and its ability to add multiple meanings.

**Keywords:** Curricular policies; Teachers training; Discourse; Teacher responsibility.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LRE** – Lei de Responsabilidade Educacional
- MCT** – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- NCLB** – No Child Left Behind
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG** – Organização Não Governamental
- PC** – Professor Coordenador
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PISA** – Programme for International Student Assessment
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAERJ** – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
- SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- SIMAVE** – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
- SEB** – Seminário de Educação Brasileira
- SMED** – Secretaria Municipal de Educação
- TPE** – Todos Pela Educação
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> ..	20
1.1. As políticas curriculares enquanto campo de investigação e estudo .....	20
1.2. O professor no foco das políticas de currículo .....	37
<b>2. SENTIDOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	45
2.1. Primeiras palavras .....	45
2.2. Responsabilização e a formação de professores .....	49
2.3.Reformulação do trabalho docente, intensificação e construção de novas identidades profissionais .....	72
<b>3. PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE EM REVISTA</b> .....	85
3.1. O uso de periódicos como estratégia de investigação .....	85
3.2. Discursos em disputa em torno da significação da responsabilização no campo da educação .....	93
3.2.1. Responsabilidades e atribuições do Estado .....	94
3.2.2. Responsabilização com foco no desempenho e nos resultados .....	95
3.2.3.Demandas em torno da criação da Lei de Responsabilidade Educacional.....	111
3.3. Produção de discursos de responsabilização docente no contexto das políticas curriculares para formação de professores .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
<b>APÊNDICE A – Textos selecionados para análise</b> .....	145
<b>APÊNDICE B – Quadro de artigos selecionados para análise</b> .....	148

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco de investigação os discursos de responsabilização docente, no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores da educação básica brasileira, que circulam nos periódicos especializados da área. Busco compreender, então, como o campo acadêmico-científico tem tratado esta questão na publicação de artigos em revistas especializadas, no período de 2011 a 2014, de modo a analisar a produção de discursos em disputa em torno da sua significação.

Em 2011, desde que iniciei minha carreira docente na rede pública de ensino, a questão da formação de professores tem me sensibilizado. Em meio a treinamentos, capacitações, reciclagens, entre outros movimentos de cima para baixo em torno da formação continuada de professores para reverter os baixos índices de aprendizagem e melhorar a qualidade da educação, tenho buscado, junto à universidade, alternativas para pensar minha prática, meu trabalho como docente e minha formação.

No mesmo ano, ainda na graduação em Pedagogia, me aproximei do projeto *As (im)possíveis alfabetizações de alunos das classes populares pela visão dos docentes na escola pública*<sup>1</sup>, passando a atuar neste como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFRJ). A inserção neste projeto, que culminou com a produção do meu trabalho de monografia<sup>2</sup>, me proporcionou compreender, a partir de uma nova perspectiva, a superação do fracasso escolar, assim como a própria relação instituída entre universidade e escola básica, rompendo com uma perspectiva de responsabilização do professor, pois, segundo Andrade (2010), nesta pesquisa-formação assumimos “(...) o argumento da responsabilidade partilhada entre professores e pesquisadores, no que diz respeito ao enfrentamento dos fracassos constatados pelos atuais índices educacionais.” (p. 6).

Mobilizada com as questões supracitadas, ao ingressar no grupo *Políticas curriculares e formação de professores*<sup>3</sup>, começo a me apropriar com mais profundidade não só da responsabilização docente, sobretudo a partir das leituras de Stephen Ball e a própria discussão que o autor faz sobre a temática e os “terrores” da

---

<sup>1</sup> Este projeto de pesquisa foi desenvolvido no âmbito do *Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação* (LEDUC/FE/PPGE/UFRJ), sob a coordenação da professora Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

<sup>2</sup> Minha monografia intitulou-se *Formação continuada de professores: alfabetização em debate*.

<sup>3</sup> O referido grupo de pesquisa faz parte do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/FE/PPGE/UFRJ) e é coordenado pela professora Dra. Rosanne Evangelista Dias.

performatividade, mas também passo a compreender esta questão no âmbito das políticas curriculares. Portanto, assumo como campo de investigação a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores.

Segundo Dias (2013), investigar as políticas curriculares para formação de professores se faz relevante, pois através delas é possível compreender o próprio ciclo de políticas destinado para a educação básica. Podemos destacar também, que os estudos de tais políticas são importantes para a pesquisa em educação, uma vez que estas trazem à tona as concepções implícitas nessas políticas que, constantemente, interpelam o cotidiano escolar, o exercício profissional do professor, sua relação com o conhecimento, com os seus alunos, assim como com o seu próprio processo de formação (DIAS, 2013).

Invisto nesta nova empreitada de estudos, então, me colocando não só como pesquisadora de políticas curriculares, mas também como professora da educação básica, que atua desde 2011 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Busco, sobretudo, interpretar e compreendê-las, de modo a fortalecer o meu discurso docente e desempenhar um papel mais ativo frente a essas políticas e aos discursos de responsabilização docente.

Para tal, dialogo com Stephen Ball e suas contribuições para o campo das políticas educacionais e, principalmente, com a abordagem do ciclo contínuo de políticas. Ball apresenta grande contribuição para o campo das políticas educacionais, sobretudo, por seus estudos irem à contramão das pesquisas realizadas até então, que privilegiavam uma análise pautada exclusivamente no âmbito oficial, sem considerar as demais instâncias produtoras de políticas. Ou seja, segundo Lopes (2011), nessa perspectiva, busca-se

(...) modelos teórico-metodológicos capazes de investigar discursos circulantes no processo de construção de políticas, valorizando as relações saber-poder para além da esfera do Estado. Com isso, não apenas são modificadas as bases teóricas de compreensão das políticas, mas novos objetos de investigação são construídos, dando visibilidade a processos mais complexos de produção do próprio jogo político (p. 21-22).

Segundo Dias, Abreu e Lopes (2012), essa ampliação do eixo de análise permitiu incorporar novos contextos no processo de investigação das políticas educacionais, de modo a considerar a dinâmica entre os campos macro e micro e suas relações, sem tomá-los, no entanto, como pólos distintos e antagônicos. Deslocam-se,

assim, os discursos para novas arenas políticas, focalizando também as manifestações de organizações da sociedade civil, fora da esfera do Estado, que segundo Paiva, Frangella e Dias<sup>4</sup> ainda são pouco investigadas no âmbito dos estudos acerca das políticas curriculares.

De acordo com Ball (2011), no Brasil, nas últimas décadas, a vasta produção de reformas educacionais vem dando fôlego ao debate das questões relacionadas às políticas educacionais. Em meio às diversas ações instituídas por tais políticas – as mudanças nas legislações, na gestão das escolas, nas avaliações e também na formação dos seus profissionais, sobretudo, dos professores – são as transformações no currículo que têm recebido maior destaque, sendo compreendidas, inclusive, enquanto a própria reforma educacional (LOPES, 2004). As políticas educacionais que têm o currículo como seu principal foco, ou seja, as políticas curriculares figuram no âmbito das reformas enquanto instrumento de ampla abrangência favorável à legitimação de um determinado projeto político-social.

Na medida em que as transformações almejadas pelas políticas para a escola são atreladas aos professores, esses também passam a ocupar um lugar de destaque nessas políticas (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Tais políticas voltam-se não só para os professores, mas, sobretudo, para a sua formação. Nesse processo, em meio aos discursos que estão em jogo em torno da formação de professores, vêm se legitimando aqueles que buscam imprimir na prática pedagógica estratégias para assegurar o sucesso das reformas educacionais.

Segundo Barreto (2012), as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm apontado, cada vez mais, na direção da responsabilização docente em busca do sucesso das reformas educacionais e da conseqüente melhoria da qualidade da educação. Esse processo de responsabilização está estreitamente vinculado ao trabalho docente, principalmente quando atribui correspondência entre a atuação do professor e o desempenho dos seus alunos. Um exemplo são as avaliações de larga escala, pelas quais os resultados dos alunos, tanto são utilizados como parâmetro para reorientar os processos de formação continuada dos docentes, como para o pagamento de incentivos financeiros aos professores (DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2012).

---

<sup>4</sup> Trata-se da pesquisa intitulada *Estado da arte do currículo da educação básica*, realizada no âmbito da ANPEd, com o objetivo de analisar o campo do currículo a partir das dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-graduação do país, no período de 1996-2002.

A responsabilização se dá, então, quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da prática docente é tomada subjetivamente, como se fosse de responsabilidade de cada profissional exercer a autovigilância para se alcançar uma performance de qualidade. Ou seja, o professor é levado a buscar o desenvolvimento profissional mais por iniciativa própria do que por ações diretas do Estado. A responsabilização está centralmente ligada aos discursos contemporâneos da profissionalização docente (DIAS, 2009). De acordo com Ball (2011), aqui “profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances.” (p. 28).

Tais mecanismos que exercem ações indiretas de medida e controle da eficácia das políticas, por meio do estabelecimento de objetivos e metas, avaliações, comparações de desempenho, entre outros dispositivos, contribuindo para a responsabilização dos docentes, podem ser considerados como performatividade (BALL, 2010). Ainda segundo Ball (2010), a performatividade institui valores, qualificando ou não um determinado indivíduo ou uma organização, que nesse caso pode ser representado pelas escolas e seus profissionais, sobretudo, os professores.

A fim de analisar tais discursos de responsabilização docente presentes nas políticas curriculares para a formação de professores, situo esta pesquisa em uma abordagem pós-estruturalista. Esta, por sua vez, compreende que a questão central não está em descobrir a “verdade”, mas sim em investigar as relações de poder que tornam um determinado discurso hegemônico (SILVA, 2007; LOPES & MACEDO, 2011).

Olhar para as políticas curriculares a partir de uma abordagem pós-estrutural, nos impulsiona, então, a questionar a hegemonia dos discursos, compreendendo-os como algo que não só pode, como deve ser desconstruído. Dialogo com autores que compreendem as políticas curriculares como fruto de articulações discursivas (LOPES, 2004; DIAS, ABREU & LOPES, 2012; MATHEUS & LOPES, 2014) e, portanto, tomo o discurso como espaço de negociação de sentidos, por meio do qual se estabelecem acordos, sempre provisórios, em torno da significação que está em disputa.

Com base nessa perspectiva, destaco que não busco com este estudo verificar o discurso “legítimo” acerca da responsabilização docente que circula nos periódicos especializados de educação, fruto do debate do campo acadêmico-científico sobre esta temática. Objetivo analisar a produção de discursos de responsabilização docente, observando, especialmente, aqueles atrelados à formação de professores, de modo a compreender as disputas em torno da sua significação. Portanto, meu foco privilegiado

é trazer à tona as diferentes construções discursivas em torno da significação da responsabilização docente, assim como aqueles discursos que se tornaram hegemônicos no campo das políticas curriculares para a formação de professores.

Para realizar esta investigação, lanço o meu olhar, no âmbito da abordagem do ciclo contínuo de políticas, em especial, para o contexto de influência (Ball, 2011), uma vez que tomo como fontes de análise os periódicos especializados de educação, ou seja, os discursos produzidos no âmbito acadêmico-científico. No entanto, isso não quer dizer que os demais contextos tratados por Stephen Ball não serão considerados nesta investigação. Considerar como fontes os periódicos especializados do campo da educação representa levar em conta também tantas outras fontes analisadas pelos autores dos artigos selecionados, que podem ser fruto de documentos oficiais, trabalhos de campo em escolas da educação básica, entrevistas com professores, coordenadores e gestores, entre outras. Ou seja, os periódicos enquanto fontes são capazes de trazer discursos que perpassam pelos três contextos principais destacados na abordagem do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball: o contexto de influência, o contexto da produção de texto político e o contexto da prática.

Nessa abordagem, embora tratando de contextos distintos, segundo Mainardes (2006), no âmbito do ciclo contínuo de políticas proposto por Stephen Ball esses não representam uma sequência ou etapas lineares rigorosamente seguidas no processo de produção de políticas. Em minha análise não trato os diferentes contextos de forma isolada, mas busco compreendê-los pela dinamicidade das suas relações, considerando ainda que “(...) a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação.” (LOPES, 2011, p. 23).

Situo este estudo em uma abordagem qualitativa, na qual elenco como procedimento metodológico a análise documental dos periódicos do campo da educação. Opto pelos periódicos, por acreditar que esses representam um veículo de disseminação de um discurso especializado sobre a educação e, por isso, constituem um campo fértil de textos e discursos, que podem guardar impressos em suas páginas informações relevantes acerca das políticas produzidas por múltiplos sujeitos, que transitam em diferentes contextos.

Nesse sentido, atendo-me para escolha dos periódicos, assim como recomendado por Catani (1996), com base em critérios de expressividade e acessibilidade, levando em conta também a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional. Portanto, considerei relevante que todos os periódicos selecionados fossem classificados



como A1 ou A2, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por esta ampliar a capacidade de abrangência dos textos e discursos veiculados, assim como o potencial desses de atrair pesquisadores influentes (LEITE, 2014). Além disso, levei em conta também que os periódicos investigados estivessem integralmente disponíveis na internet e que, portanto, seu conteúdo fosse de fácil acesso para a análise.

A partir desses critérios, foram selecionados três periódicos especializados do campo da educação para esta investigação. São eles: *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* e *E-Curriculum*.

A revista *Educação & Sociedade* figura hoje como um dos mais importantes periódicos editados no campo da Educação. Possui qualificação A1, de acordo com a CAPES. Sua presença no cenário educacional data de 1978, sob a responsabilidade do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, SP. O periódico é publicado quadrimestralmente, na versão impressa, incluindo um número especial, temático, desde 1995. Também disponibiliza seus artigos online, na Base SCIELO. Concentra um grande número de análises, informações, debates, fontes teóricas, resenhas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros.

*Cadernos de Pesquisa* é um periódico publicado desde 1971. Possui qualificação A1, de acordo com a classificação da CAPES. É produzido sob responsabilidade da Fundação Carlos Chagas – instituição privada, sem fins lucrativos, reconhecida em múltiplas instâncias pelo seu trabalho de pesquisa na área de educação – e tem por objetivo socializar as pesquisas produzidas no campo da educação, fomentando em seus artigos o debate acerca de temas emergentes da área. Inicialmente trimestral, assume publicações quadrimestrais a partir de 1997. Está disponível na versão impressa e online.

Já *E-Curriculum* é um periódico eletrônico, com qualificação Qualis A2, de acordo com a CAPES. É uma revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP. Possui publicações quadrimestrais, voltadas para a socialização da produção de estudos e pesquisas do campo da educação, com ênfase na subárea de currículo. Tem se comprometido a fomentar o debate de questões educacionais da atualidade, nas linhas editoriais de Políticas Públicas de Educação, Formação de Educadores, Tecnologias da Educação, Conhecimento e Cultura, Avaliação e Interdisciplinaridade.

Os artigos destes periódicos foram selecionados e analisados levando em conta ainda o recorte temporal desta pesquisa que abrange os anos de 2011 a 2014. Esse período refere-se ao primeiro mandato do governo da presidente da república Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Cabe ressaltar que este governo apresenta traços de continuidade das políticas curriculares desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas, sobretudo, aquelas do início dos anos 1990, marcado como um período de intensa produção de políticas curriculares (LOPES, 2004). Destacam-se os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, produzidos e publicados no governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1995-2002), uma vez que esses ainda permanecem como referência para as ações do Ministério da Educação no governo Dilma.

Além disso, o governo do Partido dos Trabalhadores, desde Lula da Silva (2003-2010) até Dilma, ao imprimirem um novo entendimento sobre a universalização da educação, não mais restrita ao acesso à escola, mas, principalmente, voltado à permanência e à conclusão de cada uma das etapas com qualidade, tomam tais parâmetros como “(...) padrões de referência para a supervisão, o controle social e a avaliação da educação.” (MATHEUS, 2013, p. 8). Ou seja, ainda segundo Matheus (2013), em nome da “qualidade da educação” os governos de Lula e Dilma recorreram fortemente às políticas de avaliação, de modo a retomar os mesmos instrumentos utilizados pelo antigo governo, que haviam sido a princípio negados, fortalecendo, assim, mecanismos de responsabilização docente.

Destaco ainda que tal escolha do marco temporal desta pesquisa se dá atentando também para o fato do processo de tramitação do novo Plano Nacional de Educação ter ocorrido ao longo deste governo, culminando com a aprovação do texto do documento ao final do primeiro mandato de Dilma, em 2014. Olhar para esse momento representa, então, olhar também para o que se está discutindo e projetado para os próximos dez anos no campo das políticas públicas para a educação.

Considero, portanto, nesta investigação, o texto do próprio Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14). Analiso esse documento a fim de buscar interfaces entre o contexto de influência, aqui representado pelos discursos acadêmico-científicos que circulam nos periódicos do campo da educação, e o contexto da produção do texto político.

Ressalto que a análise da amostra documental selecionada foi realizada com base no diálogo entre as contribuições para o campo das políticas educacionais de Stephen

Ball (1994, 2004, 2009, 2011), sobretudo, a abordagem do ciclo contínuo de políticas, em diálogo com autores das políticas de currículo (DIAS, 2009, 2013; LOPES, 2004, 2011; LOPES & MACEDO, 2011; MACEDO, 2006, 2014; MAINARDES, 2006).

Início apresentando no primeiro capítulo as políticas curriculares enquanto campo de estudo e investigação e o foco que tem se dado nesse âmbito ao professor e a sua formação. Em seguida, no segundo capítulo, discuto mais especificamente a questão da responsabilização docente, trazendo autores para o debate que tem se dedicado ao estudo desta temática. Por fim, no terceiro capítulo, analiso a produção de discursos de responsabilização docente que circulam nos periódicos especializados do campo da educação, ou seja, no contexto de influência, assim como suas interfaces com o contexto de produção do texto político, representado nesta investigação pelo Plano Nacional de Educação.

## **1. POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **1.1. As políticas curriculares como campo de investigação e estudo**

No Brasil, nas últimas décadas, a vasta produção de reformas no campo da educação vem dando fôlego ao debate das questões relacionadas às políticas educacionais (BALL, 2011). Sobretudo, a partir do período de redemocratização do país e da mobilização oriunda dos movimentos sociais há uma intensa ampliação na produção das políticas educacionais, tendo como ápice os anos 1990 (DIAS, 2009).

Esse movimento de expansão das políticas públicas no campo da educação, de acordo com Nóvoa (2009), está intimamente ligado ao enraizamento de uma concepção historicamente construída que entende a educação enquanto principal meio para a “mudança social” e, portanto, esta frequentemente é posta no centro das reformas.

Ainda se faz presente discursos que legitimam a produção desenfreada de políticas educacionais. Hypolito (2010) destacará as intensas ondas de reformas no campo da educação como um meio do país se enquadrar no cenário econômico internacional. Podemos dizer, então, que cada vez mais, as questões e os problemas educacionais são tratados de acordo com interesses do mercado ou ainda que há “(...) um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas” (HYPOLITO, 2010, p. 1340).

Há um intenso movimento nesse sentido, segundo Ball (2004), no campo das reformas educacionais que visam o desenvolvimento do capital humano, investindo, sobretudo, na educação básica, profissional e superior, como forma de reconduzir os rumos econômicos do país. Ainda de acordo com Ball (2004)

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (p. 1109).

Não é à toa que Goodson (2013) aponta o crescimento de estudos sobre reformas de curto prazo enquanto reflexo do próprio cenário de produção das políticas educacionais, no qual há uma grande mobilização de esforços e recursos em torno de questões muito pontuais, do aqui e agora. Nessa perspectiva, a reforma assume uma postura de

(...) “novidade otimista”: uma amnésia que se concentra na criação espontânea de soluções, de novas “forças de mudança”. Sobretudo,

elas demonstram uma desconsideração quase intencional das tentativas anteriores de mudança e dos contextos e estruturas do ensino já engastados e historicamente sedimentados (GOODSON, 2013, p. 59).

Tais reformas também são reflexo do vaivém dos governos, que a cada gestão apresenta um novo pacote de soluções para as questões do campo da educação, em contraposição as reformas que já estavam em curso. Nessa perspectiva, de acordo com Popkewitz (1997), há que se estar atento para o fato de que o lançamento de novas reformas não é suficiente para assegurar que sua implementação, sobretudo, nos moldes do que seus autores planejaram e projetaram, seja de fato concretizado. Assim como aponta Ball (2009), a trajetória da política pode ser comparada a trajetória de um foguete: “(...) decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece.” (p. 307).

Ou seja, a reforma em si não pode ser entendida como sinônimo de transformação efetiva do espaço escolar, como se a mesma fosse única responsável pela gestão da mudança, sem levar em conta que isso também dependerá e irá variar de acordo com o contexto em questão e os sujeitos envolvidos nesse processo – gestores, professores e estudantes.

Popkewitz (1997) argumenta, então, que o próprio sentido do que é reforma se modifica de acordo com o contexto no qual esta se encontra em jogo. A partir deste ponto de vista, tomo para esta análise a reforma, assim como Popkewitz (1997), que a compreende para além de uma ideia essencializada de progresso, por entender que a mesma não possui um único significado; fixo e imutável. Nessa perspectiva, a mudança figura não como uma consequência natural da reforma, mas como fruto das lutas, conflitos e contestações quando se coloca em questão um dado projeto de educação, ensino, formação de professores ou currículo, por exemplo. De acordo com Ball (2004), a mudança “(...) mais do que algo que ocorre “de uma vez por todas”, é um processo de contínua fricção (...)” (p. 1107).

Em meio às ondas de reforma educacionais, também observamos um significativo aumento de grupos de pesquisa, eventos científicos e publicações no campo das políticas públicas em educação. Desse modo, tais estudos começam a destacar-se como campo específico de investigação. A ampliação do campo foi acompanhada de uma multiplicidade de possibilidades de se posicionar frente às políticas educacionais, trazendo à tona a necessidade dos pesquisadores se apropriarem

de referenciais teóricos cada vez mais consistentes, estimulando o diálogo com a literatura internacional (BALL & MAINARDES, 2011). Destaca-se, então, assim como aponta Ball (2011), a discussão teórica como elemento fundamental para manter um olhar crítico das pesquisas sobre as políticas ou para as políticas.

O diálogo com a produção teórica se faz relevante, uma vez que ainda se observa tanto as políticas educacionais, como as pesquisas desenvolvidas no campo, reduzidas a determinadas construções discursivas elaboradas a respeito dessas. Segundo Ball (2011) é marcante, sobretudo, três concepções no campo das políticas educacionais: a visão de que as novas reformas estão acima de todas as demais políticas; a compreensão destas enquanto mensageiras da mudança ditadas pelo sistema educacional e que devem, portanto, ser seguidas pelas escolas e seus professores; e a ideia de que essas podem atuar do mesmo modo, independente das singularidades presentes no momento de sua implementação.

No âmbito das pesquisas brasileiras sobre políticas educacionais, de acordo com Ball e Mainardes (2011), podemos destacar dois campos de investigação privilegiados: um de caráter mais amplo, com base em estudos teóricos que tratam do processo de elaboração das políticas; e outro mais específico, que busca analisar e avaliar programas e políticas educacionais. No Brasil, assim como no exterior, ainda prevalece a produção de investigações voltadas à crítica de políticas e projetos em curso, do que as análises teóricas (LOPES & MACEDO, 2011).

Nesse cenário, há um grande debate que busca dar conta de compreender questões cruciais como, por exemplo: Como devemos interpretar as políticas educacionais? E com base em que referenciais teóricos? (OZGA, 2000; LOPES & MACEDO, 2011). Observa-se que a produção acadêmico-científica do campo dialoga em suas análises com diferentes estilos, preocupações e pontos de vista. Logo, os estudos que vêm se debruçando sobre as políticas educacionais têm apresentado múltiplas abordagens.

No entanto, segundo Ball (2011), boa parte das pesquisas no campo da educação ainda não fazem referência à política. Desse modo, pesquisas que pensam as escolas, os professores e o cotidiano escolar frequentemente consideram seus objetos de estudo e seus sujeitos de pesquisa fora do contexto em que se inserem, como se esses não fossem afetados, interpelados e/ou constrangidos pelas políticas. Ainda de acordo Ball (2011), nem a própria política pode ser tomada fora do seu contexto, ou seja, sem que se leve em conta as demais políticas que estão em circulação, tanto no campo da educação,

como em demais setores – econômico, cultural, social e etc. –, a fim de não correr o risco de, ao privilegiar uma dada política, provocar inibições e contradições que influenciarão na fixação de outras. Portanto, considero fundamental iniciar esse percurso de escrita apresentando as principais concepções de política e, principalmente, indicando de qual lugar falo a respeito das políticas educacionais.

Início apresentando uma concepção que dominou as investigações sobre políticas educacionais entre os anos 1940 e 1970, pautada em uma matriz administrativa (LOPES & MACEDO, 2011; OZGA, 2000). Esta trata a política como uma orientação para a prática ou ainda como estratégia para diagnosticar e apresentar soluções para as questões de implementação. Nessa concepção, busca-se melhorar a prática via intervenção administrativa do Estado, em uma perspectiva “top-down”, ou seja, de cima para baixo. Tal concepção tem por base ainda uma forte separação entre a formulação e a implementação das políticas.

Após os anos 1970, com os estudos com base na análise política, os esforços ainda se concentram na busca por meios para se resolver problemas inerentes a implementação. Isso ocorre, pois a sociedade capitalista ainda é considerada como algo que está dado, cabendo ao investigador compreender as políticas de Estado sem, no entanto, questioná-lo, direcionando o foco de sua análise para as questões referentes à implementação, de cunho administrativo (LOPES & MACEDO, 2011). O principal objetivo dos pesquisadores é encontrar meios para se garantir a realização de forma eficiente das políticas, se estendendo até os anos 1990, assim como seu modo de ser definido que, além de análise política, também por vezes é chamado de estudos políticos e ciência política (OZGA, 2000).

A partir de um ponto de vista que compreende a política como uma ciência social, as pesquisas passam a objetivar uma análise de cunho mais teórico. De acordo com Ozga (2000), as análises passam a ser focadas no processo, ou seja, mais em entender como as coisas funcionam do que em como colocá-las em prática. Mas, isso não quer dizer que é abandonada a preocupação com a prática e com questões político-sociais. Nessa perspectiva, as pesquisas estão mais preocupadas em compreender as políticas em si, do que investigar questões que representam as demandas do governo e/ou de agências financiadoras. A concepção de política começa a se apartar da agenda do governo e “(...) a política passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 236).

Aos poucos, as primeiras concepções das ciências sociais, de cunho marxista, com uma perspectiva crítica, são redefinidas. Ganha espaço a abordagem pós-estrutural, na qual ancore este estudo e a partir de onde olho e analiso as políticas curriculares no âmbito das políticas educacionais.

Com base em uma abordagem pós-estruturalista, a política deixa de ser compreendida como um conjunto de decisões pré-determinadas por relações econômicas estruturadas pelo capitalismo (LOPES & MACEDO, 2011). Embora se mantenha o foco da hegemonia nas investigações, esta já não se pauta mais em uma concepção fundamentada na estrutura econômica, de base gramsciana, privilegiando uma construção provisória e contingente.

Assim, os significados são compreendidos como algo social e culturalmente produzido e, portanto, a questão central não está em descobrir a “verdade”, mas sim em investigar as relações de poder que tornam um determinado discurso em verdade (SILVA, 2007; LOPES & MACEDO, 2011). Olhar para as políticas curriculares, a partir de uma abordagem pós-estrutural, nos impulsiona, então, a questionar a hegemonia dos discursos, os compreendendo como algo que não só pode, como deve ser desconstruído.

Não há uma relação vertical de poder, com pólos fixos e binários – dominação/resistência, produção/ implementação, teoria/ prática – pelo contrário, busca-se questionar tais identidades fixas e, assim, “(...) produzir interpretações que superem e inter-relacionem esses pares binários” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 238). Altera-se, então, a própria concepção de poder. O poder não é mais compreendido como algo que se possui, que se fixa ou aprisiona. A partir dos estudos pós-estruturais, o poder é descentrado e qualquer tentativa de se construir um centro é precária.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), esta nova forma de conceber o poder modifica, sobretudo, a relação entre a política e a prática. Ou seja, à medida que se desconsidera a ideia de um único centro de poder, passamos a compreender o papel de múltiplas instâncias na produção das políticas e, portanto, o Estado e a estrutura econômica são considerados como mais um dos atores no jogo político. A prática das escolas, o saber dos professores, passa a fazer parte também do processo decisório, uma vez que “(...) deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 237).



Nessa perspectiva, olho para a política a partir dos estudos de Stephen Ball e de seus colaboradores acerca das políticas educacionais. Para Ball, ao nos questionarmos sobre “O que é política?” ou ao nos debruçarmos em estudos e pesquisas a respeito das políticas, não podemos tomá-las como objetos, mas sim como processo ativo e complexo de negociação, sujeito a constantes transformações (BALL, 1994; DIAS, ABREU & LOPES, 2012).

Segundo Ball, para se compreender as políticas como um processo, elas devem ser consideradas, simultaneamente, como texto e como discurso (LOPES, 2011). A política como texto é uma representação, submetida a múltiplas influências – disputas, acordos, compromissos, alianças, interpretações e reinterpretações – no processo de negociação em torno de sentidos. Tais influências podem ser mais ou menos legítimas, representando implicações diversas no processo de leitura das políticas.

Independente de apresentarem-se na forma escrita ou não, as políticas como texto não são entendidas aqui como algo completo, fixo e definido. Mas, segundo Nudzor (2010), podemos dizer que elas expressam a materialização de “(...) lutas e acordos entre os diferentes indivíduos, grupos e interesses envolvidos no processo político.” (p. 215).

Ao circular no espaço social, o texto político é, então, lido e interpretado e os seus leitores – os sujeitos envolvidos nesse processo, com suas vivências e experiências, influenciam essa leitura – ou seja, “(...) a legibilidade dos textos depende do que se lê, de como se lê e do contexto social e histórico da leitura” (DIAS, ABREU & LOPES, 2012). Nessa perspectiva, devemos estar atentos para o fato de que, enquanto produção de linguagem, a política tem em si, implícito, múltiplos significados, o que pode gerar diferentes possibilidades de leitura. Além disso, a pluralidade de leituras possíveis, também é um indicativo de uma gama de leitores diversos para os quais os textos políticos são endereçados (BALL, 1994; NUDZOR, 2010).

Ao projetar e materializar os textos políticos não podemos desconsiderar, no entanto, o fato de que se é levado em conta por seus autores as leituras prováveis, o que não representa que esses sejam capazes de controlar os sentidos e significados possíveis a serem atribuídos às políticas. Segundo Nudzor (2010), as “(...) diferenças na interpretação de textos de políticas emergem da dificuldade que os autores de políticas enfrentam em sua tentativa de controlar o significado e alcançar uma suposta leitura “correta” de seus textos” (p. 216).

No entanto, como pondera Ball (1994), do mesmo modo que o texto político pode ganhar outros contornos, bem diferentes do planejado por seus autores, intervenções promovidas por tais políticas podem determinar mudanças significativas no contexto da prática. Ou seja, embora em cada texto político seja possível realizar múltiplas leituras, não se pode negar que existem modos de regulação dessas interpretações (DIAS, ABREU & LOPES, 2012). Isso quer dizer, que nem toda leitura é possível e/ou válida. Do mesmo modo, os textos políticos podem ser mais ou menos legíveis em função dos recursos utilizados em sua produção ou do contexto no qual se apresentam. Porém, isso não representa uma limitação, pois há que se considerar que nesse arsenal de possibilidades existem muitas maneiras de se ler, interpretar e ressignificar as políticas (NUZDOR, 2010).

Nesse contexto no qual as políticas nem determinam o que devemos fazer, nem também podemos dizer que elas representam o que quisermos, pois nesse horizonte de possibilidades de leituras há um limite, uma margem ou até uma restrição, não estamos isentos de produzir “respostas” a tais políticas (BALL, 1994). Essas “respostas” são nossas leituras das políticas, que podem caminhar mais ou menos ao encontro das expectativas de seus autores, mas que, sem dúvida, envolve a ação dos sujeitos, sua capacidade criativa e inventiva frente a essas políticas. Podemos dizer, então, que esse movimento de ler, interpretar e ressignificar as políticas nunca é automático, instantâneo, imediato, pois ele é, sobretudo, fruto de um processo.

Ball (1994), ao argumentar a respeito da política como texto, vai na contramão de concepções que compreendem esta como ferramenta para a solução dos problemas educacionais. Segundo o autor é a política que coloca as questões para os contextos pelos quais atravessa, assim como para os sujeitos, que dificilmente têm a opção de se “esquivar” desta, das suas proposições e dos seus efeitos. Logo, a concepção de política como texto é importante na medida em que traz para o plano central a ideia de que as políticas podem ser contestadas e sua significação negociada em meio ao jogo político que não se encerra com a publicação e disseminação dos textos escritos (NUZDOR, 2010). Pelo contrário, nessa perspectiva, esta é só uma etapa do processo de produção das políticas.

Já a política considerada como discurso é compreendida como um ponto de vista entre tantos outros possíveis e, portanto, nessa perspectiva, a política não pode ser tomada separadamente do seu contexto, nem tão pouco das relações materiais que a constituem (DIAS, ABREU & LOPES, 2012). Ball, com base nos estudos e pesquisas

de Foucault, entende que o discurso não se limita apenas ao que é dito e, portanto, busca analisar as relações de poder que determinam que sujeitos, em quais espaços e em que circunstâncias proferem um dado discurso (BALL, 1994, LOPES & Macedo, 2011). Podemos dizer que a política tomada enquanto prática discursiva não atua somente no processo de significação, mas esta também influencia as próprias regras do jogo político.

No processo de produção das políticas, em meio a múltiplas vozes em jogo, algumas são silenciadas, outras ganham maior destaque ou ainda cabe dizer que a estas se confere maior legitimidade. Ou seja, nesse processo, enquanto “(...) algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas” (MAGUIRE & BALL, 2007, p.102).

Os discursos, em meio a relações de poder, podem privilegiar certas práticas, formas de agir, pensar, falar, assim como podem excluir outras. De acordo com Nudzor (2010), “(...) isso exemplifica o argumento de que, apesar de os atores de políticas na prática estarem inseridos em vários discursos discordantes e contraditórios, alguns dos discursos dentro dos quais eles estão inseridos são mais dominantes do que outros (...)” (p. 218). Isso quer dizer, que conferir ou não legitimidade para um dado discurso representa legitimar ou deslegitimar também as ideias, crenças e valores que o constituem.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Ball aposta em uma concepção que entende a política também como discurso, pois acredita que os discursos circulantes na arena política influenciam nossa forma de pensar e agir, assim como nossa maneira de responder as propostas de mudança implícitas nas reformas. Logo, a política como discurso tem a ver com a produção, disseminação e legitimação de ideias, com as quais só podemos operar e reagir na e pela linguagem (NUDZOR, 2010).

Compreender as políticas como texto e discurso, implica entendê-las a partir da relação de ambas as perspectivas, que expressam consensos em torno da negociação de sentidos. De acordo com Ball (1994), isso quer dizer que a política não pode ser completamente definida nem por um, nem por outro conceito, ou seja, nem só como texto, nem só como discurso, pois na sua compreensão ela é representada pela interseção de ambos.

Olhar para as políticas como texto e como discurso representa ainda ampliar a perspectiva de análise e considerar no processo de investigação os múltiplos espaços de produção e circulação das políticas como, por exemplo, as instâncias governamentais, o

campo acadêmico-científico, as escolas, enfim, grupos sociais distintos que lutam para legitimar seus sentidos e significados para as políticas. Parafraseando Nudzor (2010), é também uma maneira de se tentar olhar para as políticas levando em conta, tanto os fatores externos aos sujeitos, que influenciam sua forma de se posicionar frente às políticas, como as possibilidades, ainda que relativas, que esses têm de produzir novos sentidos. Busca-se, assim, compreender em nossas análises as políticas como discurso e texto.

Segundo Nudzor (2010), no âmbito acadêmico-científico algumas críticas são tecidas não só às proposições de Stephen Ball de análise das políticas, mas às argumentações, de modo geral, pautadas em perspectivas pós-modernas, que supervalorizam a capacidade de ação dos sujeitos, sobretudo, daqueles que estão inseridos em outros contextos, fora da esfera governamental, enquanto atores com vez e voz no processo de produção das políticas. No entanto, para Ball sua forma de conceber as políticas como texto e discurso trata-se do intento de se obter um recurso pelo qual fosse possível analisar de modo relacional os contextos macro e micro e não sobrepor um ao outro, dando margem para a construção de outras formas de se antagonizar tais contextos (NUDZOR, 2010).

Portanto, olho para as políticas curriculares pensando-as no âmbito das políticas educacionais, movimento no qual, segundo Dias (2009), implica levar em conta “(...) o cenário em que tais reformas ocorreram, os discursos que as informaram, os percursos que adotaram e suas principais repercussões ou efeitos, para poder compreender porque o currículo adquiriu centralidade no âmbito das reformas educativas” (p. 25).

Segundo Lopes (2004), em meio às diversas ações instituídas pelas políticas educacionais, são as transformações no currículo que têm recebido maior destaque, sendo compreendidas, inclusive, enquanto a própria reforma educacional. Nesse contexto, as questões curriculares têm sido colocadas no centro do debate das políticas no campo da educação no cenário global e no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

As políticas curriculares figuram no contexto das reformas enquanto instrumento de ampla abrangência favorável à legitimação de um determinado projeto político-social. Estas emergem no fluxo das reformas educacionais endereçadas, principalmente, para a escola básica, seus professores e sua formação (DIAS, 2009). Seus textos e discursos trazem em si, muitas vezes, um movimento de negação às práticas curriculares

vigentes, a fim de legitimar o discurso da mudança e da nova política curricular, assim como dos novos ideais de educação que se pretende implementar (LOPES, 2004).

Nos anos 1980, com base em uma abordagem de cunho marxista, a análise das políticas curriculares é influenciada por tendências neoconservadoras e neoliberais. Os Estados Unidos e a Inglaterra podem ser citados como exemplos de países que tomaram para si tais influências no processo de produção das políticas educacionais. Lopes e Macedo (2011, p. 239) apontam como princípios dessas políticas:

(...) tentativas de estabelecimento de currículos nacionais, implantação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição dos livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências.

No Brasil, nos anos 1990, o pensamento do curricularista norte-americano Michael Apple influenciou significativamente os estudos e pesquisas no campo das políticas curriculares. Apple contestava o alcance das resistências e ressignificações produzidas no âmbito de uma política curricular nacional, pois compreendia que esta tem um amplo poder de seleção, organização e disseminação do conhecimento. Apple afirmava que “(...) a imposição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados, por meio de exames nacionais, determinam o currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 242).

Nesse momento, mas precisamente, no início dos anos 1990, uma série de documentos curriculares é publicada no Brasil, em um período conhecido como o auge das reformas neoliberais. Destacam-se os Parâmetros e as Diretrizes curriculares Nacionais, produzidos e difundidos durante o governo Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1995-2002).

De acordo com Lopes (2004), a centralidade do currículo nas políticas educacionais observada nos anos 1990, estendeu-se ao período subsequente, referente ao governo do Partido dos Trabalhadores, tanto no mandato de Lula da Silva (2003-2010), como no de Dilma Rousseff (2011 até o presente momento). Ainda segundo a autora, no governo Lula da Silva, as políticas curriculares apresentaram certa continuidade das propostas de FHC à medida que, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais permaneceram como referência para as ações do Ministério da Educação. Do mesmo modo, tanto o governo de Lula da Silva como o de Dilma Rousseff, ao imprimirem um novo entendimento sobre a universalização da educação,

não mais restrita ao acesso à escola, mas, sobretudo, voltado à permanência e à conclusão de cada uma das etapas com qualidade, tomam tais parâmetros como “(...) padrões de referência para a supervisão, o controle social e a avaliação da educação.” (MATHEUS, 2013, p. 8). Ou seja, ainda segundo Matheus (2013), em nome da “qualidade da educação” os governos de Lula e Dilma recorreram fortemente às políticas de avaliação, de modo a retomar os mesmos mecanismos instrumentais utilizados pelo governo anterior que haviam sido a princípio negados.

Ainda nos anos 1990, a figura de um Estado onipotente nas políticas educacionais é questionada por Stephen Ball, que busca superar a dicotomia entre produção e implementação, uma vez que leva em conta em suas análises o espaço de contestação e ação dos sujeitos da prática no jogo político. Assim, as articulações em torno das políticas não se encerram na forma de documentos escritos, pois, segundo Lopes (2004), à medida que circulam nos mais variados espaços sociais e são vivenciados e praticados por diferentes sujeitos, os textos políticos são lidos, interpretados e ressignificados e, assim, são produzidos novos sentidos sobre as políticas.

Isso quer dizer, que por não se materializarem como algo fixo, as políticas sempre apresentam “espaços de manobra” e, portanto, estão sempre sujeitas a “(...) algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais” (BALL & MAINARDES, 2011, p.14). Ainda segundo Ball (2011), isso se dá, uma vez que a maior parte das políticas é fruto de acordos frágeis que podem ser retrabalhados, ressignificados e recontextualizados de múltiplas maneiras, desde o momento de sua discussão e elaboração até chegarem ao campo da prática, no qual podem ganhar novos sentidos, pois sempre que os textos e discursos se movem abrem-se brechas para novas formas de significação entrar em jogo. A formulação de políticas curriculares é marcada pela dinamicidade desse processo ou ainda, segundo Ball (2001), a produção de políticas

(...) é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (p. 102).

Assim, as políticas curriculares constituem-se como arena de luta, que mobiliza conhecimento e poder, em torno de diferentes demandas relativas à educação, disputadas por diversos setores da sociedade – as instâncias governamentais, as

agências multilaterais, os movimentos sociais, a comunidade escolar, entre outros – na qual se estabelecem acordos e consensos em busca de um projeto hegemônico (DIAS, ABREU & LOPES, 2012). No entanto, há que se considerar que esse processo não se dá sem a presença de embates e conflitos em torno da negociação, sempre provisória e precária, de sentidos para as políticas curriculares.

A política curricular é, então, fruto de um processo de seleção e produção de conhecimentos, crenças, valores, enfim, de culturas e, portanto, toda política curricular pode ser considerada uma política cultural. Desse modo, assumo a discussão da política curricular como política cultural pública (MACEDO, 2006). Assim como Dias, Abreu e Lopes (2012), compreendo o processo de seleção e produção de cultura, materializado e difundido em forma de políticas curriculares, como foco privilegiado no processo de análise e estudo das políticas públicas. Do mesmo modo, também me interesso pelas múltiplas possibilidades de análise e compreensão das relações das políticas curriculares com outras políticas públicas de caráter mais amplo, viabilizada por esta perspectiva.

Desse modo, lançar o olhar às políticas curriculares é fundamental para compreender o próprio ciclo de políticas voltado para a escola e o ensino da Educação Básica. Segundo Dias e Abreu (2012), investigar tais políticas faz-se relevante também para “(...) visualizar a escola como protagonista ativa no processo de produção de políticas curriculares” (p.45). A partir dessa perspectiva, as políticas curriculares não são tomadas aqui apenas como algo restrito às instâncias governamentais, mas, sobretudo, enquanto produção dos múltiplos contextos e sujeitos que as planejam, vivenciam e recriam no âmbito educacional.

Olho para as políticas curriculares para além de uma perspectiva verticalizada, que concebe a produção de políticas limitada aos movimentos de fora para dentro e de cima para baixo, na qual o poder de decisão do jogo político está centrado no Estado ou em organismos internacionais e não há espaço para as decisões locais e/ou para a figura dos sujeitos e de grupos sociais (DIAS, 2009; PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Compreendendo as políticas curriculares fora de uma visão essencializada, que delimita os campos e sujeitos passíveis de estar à frente do processo decisório e, portanto, as concebo como fruto de um processo, de um ciclo contínuo, no qual haverá sempre questões em jogo.

Deslocam-se, então, os discursos para novas arenas políticas, focalizando as manifestações de organizações da sociedade civil, fora das instâncias governamentais, pela qual emergem novos protagonistas no processo de produção das políticas. Ou seja,

para além de uma compreensão verticalizada da produção das políticas curriculares, segundo Lopes (2011), nessa perspectiva, busca-se

(...) modelos teórico-metodológicos capazes de investigar discursos circulantes no processo de construção de políticas, valorizando as relações saber-poder para além da esfera do Estado. Com isso, não apenas são modificadas as bases teóricas de compreensão das políticas, mas novos objetos de investigação são construídos, dando visibilidade a processos mais complexos de produção do próprio jogo político (p. 21-22).

Concordo que as políticas curriculares não podem ser estudadas, a partir de uma visão centrada apenas na produção, seleção e distribuição do conhecimento, uma vez que as mesmas são compostas por diferentes perspectivas, assim como, podem ser lidas, interpretadas e recontextualizadas de diferentes formas. O espaço de negociação de sentidos possibilita, então, a manutenção dos limites discursivos, assim como a circulação de textos e discursos entre diferentes contextos, caracterizando o processo de construção das políticas como um ciclo contínuo e não hierárquico.

Nesse sentido, Ball representa grande contribuição para o campo das políticas educacionais, sobretudo, por seus estudos irem à contramão das pesquisas realizadas até então, que privilegiavam uma análise pautada exclusivamente no âmbito oficial, sem considerar as demais instâncias produtoras de políticas. Segundo Dias, Abreu e Lopes (2012), essa ampliação do eixo de análise permitiu incorporar novos contextos no processo de investigação das políticas educacionais, de modo a considerar a dinâmica entre os campos macro e micro e suas relações, sem tomá-los, no entanto, como pólos distintos e antagônicos.

Stephen Ball, em parceria com Richard Bowe, desenvolve, então, a abordagem do ciclo de políticas. Cabe destacar que o objetivo do ciclo de políticas não é descrever, nem tão pouco fazer elucidacões a respeito das políticas. Para Ball (2009), o ciclo de políticas é um método, ou seja, uma abordagem pela qual se pesquisa e teoriza a respeito das políticas.

Ball posteriormente acrescenta à proposta inicial do ciclo de políticas o termo “contínuo”, a fim de reafirmar a ideia deste enquanto um processo dinâmico. Segundo Dias (2009), pode-se dizer ainda que

Entre os objetivos para a inclusão da idéia de continuidade, penso que está a de romper com a fragmentação ainda tão presente nas análises que ora investigam o que pesquisadores chamam de produção, quando se referem à formulação das políticas, ora o processo de implantação (p. 58).



Nessa perspectiva, Ball (2009) recusa, inclusive, a própria ideia de que as políticas são implementadas, pois isso representaria estar de acordo com uma concepção que acredita que este processo é direto, linear e que nele não há contestação, assim como nas escolas não há espaço para criação. *Policy enactments* ou “encenação das políticas” é um conceito desenvolvido por Ball para se contrapor a ideia de implementação. Ball apostará na ideia de que os textos e discursos são postos em cena pelos sujeitos/atores sociais envolvidos no jogo político, uma vez que esses imprimem no processo de leitura, interpretação e tradução das políticas em práticas concretas a sua subjetividade (BALL, 2009; 2012). Ou seja, ainda segundo Ball (2009)

(...) 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 (p. 305).

A proposta do ciclo é constituída por contextos distintos, porém, inter-relacionados, sem, no entanto, que esses representem uma sequência ou etapas lineares rigorosamente seguidas no processo de produção de políticas (MAINARDES, 2006).

Desse modo, por não se tratar aqui os diferentes contextos de forma isolada, mas buscar compreendê-los pela dinamicidade das suas relações, há que se considerar que “(...) a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação” (LOPES, 2011, p.23).

Os autores propuseram, então, inicialmente, o ciclo contínuo de políticas com três contextos principais, que se caracterizam enquanto arenas de luta, negociação e produção de políticas. São eles: o contexto de influência, o contexto de produção de texto político e o contexto da prática.

O primeiro deles é o contexto de influência, no qual, geralmente, se inicia o processo de discussão e produção das políticas públicas. Podemos dizer ainda que é nesse contexto que diferentes grupos de interesse – partidos políticos, entidades governamentais, setores privados, agências multilaterais, comunidades disciplinares e tantos outros sujeitos envolvidos em torno de demandas –, em meio a relações de poder, lutam para legitimar seus discursos políticos. Ou seja, é no contexto de influência que “(...) grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse contexto,

então, são construídos os discursos políticos e definidos os princípios básicos que vão orientar as políticas.

Segundo Mainardes (2006), em trabalhos recentes, Ball traz novas contribuições que nos permitem realizar uma análise mais aprofundada no âmbito do contexto de influência, acerca das influências globais e internacionais que incidem no processo de produção das políticas públicas nacionais. Tais influências, segundo Ball, podem ser compreendidas a partir de duas perspectivas: a primeira refere-se a um fluxo de ideias formado por redes políticas e sociais que abrangem o trânsito internacional de ideias, o processo de transferência de políticas, além dos indivíduos e grupos que podem comercializar suas ideias tanto no mercado político, como no acadêmico, como por exemplo, por meio de publicações de livros, periódicos e entrevistas; já a segunda, trata do financiamento, atrelado a algumas exigências políticas, oferecido pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que podem ser citados aqui como exemplos de agências responsáveis por exercer influência no processo de produção das políticas públicas no campo da educação. No entanto, ainda segundo Mainardes (2006), há que se considerar a dinamicidade entre as instâncias global e local nesse fluxo de influências, ou seja, “(...) a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (p. 52).

O segundo contexto é o contexto da produção do texto político, no qual se situam as agências executivas e legislativas, responsáveis por elaborar e regulamentar documentos que visam representar a política à sociedade em geral ou no caso das políticas curriculares para a formação de professores às escolas. Tais representações podem apresentar as mais variadas configurações, que vão desde os textos políticos oficiais, até comentários formais ou informais, pronunciamentos, comunicados e declarações a respeito das políticas públicas. Portanto, cabe destacar que as políticas não se encerram na produção dos documentos oficiais, ou seja, no contexto da produção de texto político, uma vez que os mesmos ainda podem representar tantas outras possibilidades, de acordo com as leituras que serão realizadas, num dado tempo e contexto específicos.

No terceiro e último dos principais contextos, naquele destinado à prática, tanto os discursos produzidos no contexto de influência, como os textos elaborados no contexto da produção de texto são submetidos à leitura, interpretação e criação de novos sentidos. Esse espaço também produz política que pode vir a incorporar textos de definição curricular e influenciar outras políticas. Segundo Mainardes (2006), é nesta arena que “(...) a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (p. 53).

Lopes e Macedo (2011) defendem que o processo de produção de sentidos nas políticas de currículos ocorre, sobretudo, em dois âmbitos: nas comunidades disciplinares ou nas instituições de ensino. As comunidades disciplinares são compostas por professores e pesquisadores que se reúnem pela sua relação com um dado conhecimento disciplinar, seja de ensino e/ou de pesquisa, de modo que sua leitura e interpretação dos textos políticos podem promover ou dificultar o processo de implementação de uma reforma. Já as instituições de ensino, sobretudo as escolas, representam espaços nos quais os seus profissionais também poderão apresentar múltiplas possibilidades de leitura das políticas públicas, uma vez que a fazem a partir de suas histórias, vivências, valores e visões de mundo e, portanto, tal leitura jamais será ingênua, podendo também, favorecer ou inibir as propostas de mudança.

Por transitar em diferentes espaços e se colocar diante da análise de sujeitos com diferentes concepções de educação não é possível controlar os significados que serão impressos nos textos políticos e, segundo Ball, nem mesmo seus autores teriam esse poder. Isso quer dizer que, além da própria interpretação em si representar uma questão de disputa em torno da significação, os textos políticos podem sofrer tantas outras interferências e influências como, por exemplo, ter fragmentos menos privilegiados, outros nem se quer lidos, ignorados, mal entendidos e/ou contestados.

Ball ainda destaca que esse processo de interpretação e reinterpretação das políticas não se limita ao espaço escolar, nem tão pouco se trata de uma exclusividade do contexto da prática. O autor chama a atenção para os demais contextos, pelos quais os discursos das reformas atravessam, uma vez que esses representam também arenas de disputa pela significação das políticas públicas.

Depois de apresentar os três principais contextos, segundo Mainardes (2006), Ball expande tal abordagem, agregando outros dois contextos ao ciclo contínuo de políticas. São eles: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos considera que as políticas devem ser analisadas, considerando os seus impactos e as suas interações, sobretudo, com relação a questões ligadas a justiça social, igualdade e liberdade individual. De acordo com Ball, a ideia de que as políticas têm efeitos é mais apropriada do que falarmos apenas em resultados. Ainda segundo o autor, tais efeitos podem ser analisados como gerais e/ou específicos. Isso quer dizer, que as políticas devem ser investigadas em suas mais variadas facetas, buscando analisar, por exemplo, desde os impactos no currículo, no ensino ou na avaliação, até as relações de uma dada política com as demais políticas setoriais e/ou com um conjunto de políticas.

Ball indica a importância das pesquisas de políticas locais serem tomadas como ponto de partida para estudos que investiguem questões de caráter mais abrangente (MAINARDES, 2006). Isso quer dizer, que os efeitos de uma política tomados isoladamente podem oferecer uma análise limitada se comparada ao olhar para um conjunto de políticas, ou seja, para os seus efeitos gerais.

Ainda no que diz respeito aos efeitos, Ball ainda pontua a distinção entre os efeitos de primeira e segunda ordem. Segundo o autor, podem ser considerados efeitos de primeira ordem as transformações na estrutura ou na prática e que podem ser identificadas tanto em contextos específicos, como em um sistema. Já os efeitos de segunda ordem, são atribuídos aos impactos dessas transformações nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

O último contexto proposto pela abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball é o contexto da estratégia política. Tal contexto se propõe a identificar as atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades produzidas e/ou reproduzidas pelas políticas públicas investigadas.

Ball (2009) aponta que estudos e pesquisas realizadas a partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas, muitas vezes não fazem referência a esses dois últimos contextos propostos – o contexto de resultados e/ou efeitos e o contexto da estratégia política. O autor argumenta que ambos têm grande relevância para se pensar a respeito das políticas e que os mesmos podem, inclusive, ser tratados a partir de outros contextos, à medida que os atravessam. Os resultados de primeira e segunda ordem, tratado pelo contexto de resultados e/ou efeitos, por exemplo, podem ser vistos no contexto da prática, pois, em geral, emergem enquanto desdobramento da ação dos sujeitos que atuam nesse campo, como os professores. Do mesmo modo, Ball (2009)

indica que o contexto da estratégia política pode ser observado no contexto de influência, por seu papel no processo de mudança de rumos das políticas.

Enfim, para Ball (2009), não é necessário, nem tão pouco vantajoso fazer esta separação. Pelo contrário, a segmentação na abordagem dos contextos do ciclo contínuo de políticas poderia vir a comprometer o cerne de sua proposta que é compreender a política como um processo dinâmico, em contaste movimento, e não como etapas isoladas e desconexas. Ball (2009) defende, então, que os contextos sejam pensados, principalmente, pelas suas relações, à medida que se atravessam, que se inter-relacionam uns com os outros. Desse modo, ainda segundo Ball (2009) “(...) pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços” (p. 307)

A partir desse panorama, podemos compreender a relevância dos estudos e pesquisas de Stephen Ball para o campo de investigação das políticas curriculares. Entre as contribuições de Ball destaca-se a abordagem do ciclo contínuo de políticas, por meio da qual buscarei neste trabalho analisar os discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores presentes nos artigos acadêmico-científicos e no Plano

## **1.2. O professor no foco das políticas de currículo**

Em meio às reformas, a educação passa a assumir objetivos cada vez mais ambiciosos, ocupando-se ao mesmo tempo, por exemplo, desde a formação para a cidadania até a preparação de mão-de-obra qualificada para atender ao mercado de trabalho. Entre tantas demandas e em contextos diversos, a responsabilidade de atingir tais objetivos tem sido depositada no professor, ou seja, fica a cargo desse profissional “(...) interpretar grandes fins em função de situações concretas e agir com meios limitados, sem nunca poder verificar se os fins foram atingidos” (TARDIF & LESSARD, 2011, p.77).

De acordo com Paiva, Frangella e Dias (2006), à medida que as transformações almeçadas pelas reformas educacionais para a escola são atreladas aos professores, esses também passam a ocupar um lugar de destaque nas políticas educacionais. Tais políticas voltam-se não só para os professores, mas, sobretudo, para a sua formação. Assim, segundo Dias (2013), a formação de professores “(...) assume centralidade como a

reforma que pretende assegurar a consolidação das reformas anteriores, em especial às voltadas para a escola básica” (p. 464).

A temática da formação de professores, então, ganha cada vez mais espaço no cenário educacional, tanto no campo acadêmico-científico, como no das políticas públicas (BARRETO & GATTI, 2009). No entanto, esse contexto é fruto de um processo que foi sendo construído ao longo da história da profissão docente.

De acordo com Soligo e Grandin (2008), desde a década de 1960 a formação de professores tem privilegiado a dimensão técnica, ou seja, o conhecimento acerca do conteúdo específico da área de ensino, em detrimento dos saberes pedagógicos. Embora a década de 1980 tenha mobilizado um movimento de rejeição desta concepção, dando espaço para o caráter político da prática docente, nesse momento, muitas expectativas também foram depositadas no professor e na ação pedagógica enquanto meio de transformação social.

Do mesmo modo, as reformas educacionais dos anos 1990 se caracterizaram pelo apagamento de algumas responsabilidades do Estado e a subordinação da educação às exigências de agências multilaterais, como o Banco Mundial, e da lógica do mercado, o que fomentou a busca pela dita “qualidade total em Educação” (SOLIGO & GRANDIN, 2008). Segundo Macedo (2014), esse cenário é sustentado por um discurso de crise da educação, que visa não só desqualificar o caráter público desta, apontando sua ineficiência, mas construir identidades em seu interior que possam ser responsabilizadas, destacando, sobretudo, a gestão pública e a formação de professores como os “inimigos” da escola de qualidade.

Essa ideia de crise da educação vai produzir modos de legitimar a abertura da gestão pública da educação para o setor privado, regido pela lógica do mercado, na qual a educação passa a se submeter à economia (HYPOLITO, VIEIRA & PIZZI, 2009; MACEDO, 2014). De acordo com Hypolito (2010)

(...) o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (p. 1352).

As políticas curriculares têm colocado uma série de prescrições às escolas a serem assumidas pelos docentes na forma de práticas, retirando espaço e autonomia dos

professores de tomarem as próprias decisões a respeito do planejamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mas, se por um lado nos perguntamos se é possível que tais políticas provoquem mudanças significativas no interior das escolas, por outro não podemos negar que toda vez que o trabalho educacional é reposicionado pela reforma, os sujeitos envolvidos nesse processo são também em alguma medida afetados e provocados à reflexão sobre a escola, o currículo e o próprio processo ensino-aprendizagem.

As sucessivas ondas de políticas que desembarcam as portas da escola, visando, sobretudo, o treinamento, a capacitação, a reciclagem de seus professores e que trazem em si, por meio da reformulação desses termos já desgastados, formações discursivas que buscam reafirmar o não-saber do professor têm sido recebidas sob fortes críticas e descrença por parte dos docentes (ANDRADE, 2011). Desqualificados em seu saber/fazer, os professores, por sua vez, não se reconhecem em tais políticas, pelo contrário, as consideram inadequadas à realidade do cotidiano escolar e, portanto, impossíveis de serem postas em prática.

Observa-se, então, que os docentes, enquanto categoria profissional, ainda têm tido participação limitada, quando não nula, na elaboração de políticas voltadas para a formação de professores. Convidados a este cenário como expectadores, de fato não se reconhecem nos programas e propostas destinados à sua formação, logo “(...) não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar a sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.” (BARRETO & GATTI, 2009, p. 202). Segundo Andrade (2011), esse lugar de expectadores de movimentos em torno da sua própria formação, posto aos professores, só os desacelera, sedimentando-os em uma posição de quem espera que lhe digam algo, quando já não lhe restam mais argumentos em defesa dos seus princípios no seu discurso docente, gradativamente deslegitimado pelas políticas.

No entanto, de acordo com Ball (2009), à medida que os professores leem, interpretam e traduzem os textos e discursos políticos na forma de práticas estes não podem ser considerados como meros executores/implementadores de políticas. Traduzir os textos e discursos políticos não é uma tarefa simples. É um processo, no qual professores trazem suas vivências e experiências e, portanto, antes de tudo, trata-se de um movimento que envolve subjetividades. É um processo social, pessoal, mas também

material e, portanto, não está apenas nas mãos dos professores/atores colocá-las em cena. Segundo Ball

Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (p. 305-306).

Em meio aos discursos que estão em jogo em torno da formação de professores, vêm se legitimando cada vez mais aqueles que buscam imprimir na prática pedagógica dos docentes, estratégias para assegurar o sucesso das reformas educacionais. Paraphrasing Dias (2013), pode-se dizer ainda, que o foco no professor no âmbito das políticas curriculares não se dá apenas como estratégia para se garantir seu envolvimento e comprometimento mediante as proposições para o currículo e a formação dos seus alunos, mas, sobretudo, nesse processo, é objetivada também a aceitação daquilo que lhe é proposto a respeito da sua própria formação.

Segundo Hypolito (2010), podemos destacar que ao colocar o professor no centro do debate das políticas curriculares, o que se espera desse profissional, assim como o que se busca junto a ele, via programas e políticas de formação, é o recrutamento de mão de obra para assegurar o desenvolvimento das propostas curriculares em jogo. Pode-se dizer ainda, que se busca junto aos professores, pela via da sua formação, a efetivação no âmbito da implementação de um currículo considerado “necessário”, sobretudo, para a reestruturação econômica.

Nesse cenário, chama atenção a defesa da profissionalização enquanto novo componente para a formação docente como se antes da intensificação da discussão acerca do profissionalismo, a formação de professores não fosse uma formação profissional (DIAS, 2013). Funda-se, então, um novo profissionalismo, no qual estimula-se processos de auto-formação e os professores passam a ser responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional (BALL, 2013).

No chamado novo profissionalismo, a formação é pautada em uma perspectiva de desenvolvimento de performances, cujos principais objetivos são: o alcance de bons resultados, a melhoria de índices e o cumprimento de metas. Nessa perspectiva, o



professor não ganha só destaque no cenário das políticas, mas também responsabilidades, via processos de responsabilização (DIAS, 2009).

Assim, segundo Dias (2009), ganham força também discursos nas políticas curriculares em torno do conhecimento e da informação, em um contexto de globalização, no qual o mundo passa constantemente por mudanças e há uma supervalorização daqueles que caminham e acompanham esse movimento. Parafraseando Ball (2013), isso são contornos de uma sociedade “pedagogizada”, na qual a vida é orientada para aprender e aprender é uma atividade sem fim. Ainda de acordo com Ball (2013), está em jogo a capacidade de renovar-se, no qual os novos conhecimentos tomam o lugar daquilo que já não serve mais, dos saberes que ficaram ultrapassados, e a experiência é vista como um obstáculo para a mudança.

Intensificam-se as exigências à formação dos professores, que devem mover-se, interar-se, renovar-se ao mesmo tempo ou na mesma velocidade em que o conhecimento é produzido. Segundo Dias (2009), este é o discurso do “aprender a aprender” que “(...) está presente nas discussões sobre a formação de professores, promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação” (p. 33).

O sucesso ou fracasso do trabalho pedagógico passa a ser uma questão pessoal, ou seja, de quanto se emprega esforços e empenhos em seu próprio processo formativo ou ainda, segundo Ball (2013), “(...) isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar” (p. 147). Maguire e Ball (2007) alertam para o risco da fragmentação e estratificação do trabalho docente, uma vez que, nesse cenário o magistério “(...) parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica” (p. 103).

O discurso de valorização do conhecimento prático, das habilidades e competências necessárias para o ensino, é marcante em currículos de formação de professores. Ainda que se discuta a respeito, por exemplo, da elevação desta formação para nível superior, assim como fora observado no estudo de Dias (2013), inclusive, como uma meta a ser atingida na região ibero-americana, a prática ainda ocupa lugar de destaque no currículo desta formação, por meio de disciplinas, como as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados. Segundo Dias (2009), essa sobreposição da

prática sobre a teoria revela a tensão presente no currículo da formação docente<sup>5</sup> entre conhecimentos teóricos e práticos.

Segundo Dias (2009) no contexto das políticas curriculares há que se estar atento ainda para as avaliações de larga escala, não só por essas buscarem regular o currículo, mas também em função da sua “preocupação” com a formação dos professores que estão à frente do planejamento e desenvolvimento curricular. As avaliações também visam verificar a formação dos professores pela via do desempenho dos alunos, objetivando reorientá-la de acordo com os resultados. Ou seja, pela via da avaliação dos alunos, professores são encaminhados para cursos e programas de formação continuada com o objetivo de atualizar-se ou ainda, segundo Dias (2009), estes são também encaminhados à formação como ação de “correção” ou “reparação” de suas práticas. Processos “formativos” estes que, tendo como respaldo o resultado de avaliações de larga escala, justificam a entrada na escola de pacotes de formação que não visam apenas dizer aos professores “o que fazer”, mas “como ser”.

Portanto, há que se estar atento a esses processos, pois, cada vez mais, se estabelece “(...) uma suposta correspondência entre a formação dos professores e os resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais de avaliação do desempenho” (DIAS, 2013, p. 464). Esse discurso é sustentado, sobretudo, com base na argumentação de que professores bem formados são mais capazes de assegurar melhores resultados de desempenho dos estudantes, alavancando, conseqüentemente o cenário da educação nacional (DIAS, 2009). Mas, se por um lado a expectativa em torno do professor com relação ao desempenho dos seus alunos é vista de forma negativa ou ainda como estratégia de políticas de responsabilização docente, por outro, esta “responsabilidade” dá ao professor um papel de destaque, de protagonismo no cenário educacional, de modo que este possa assumir cada vez mais, autonomamente, a tarefa de curricularista (DIAS, 2013).

Segundo Ball (2002), nessa perspectiva, os profissionais da educação, sobretudo, os professores estão cada vez mais sujeitos à regulação, comparação e classificação do seu desempenho. Isso quer dizer, que as políticas educacionais não desenvolvem estratégias apenas para reformar a educação, mas, segundo Ball (2002), essas objetivam também “reformar” professores. Nessa perspectiva, destacam-se as políticas curriculares

---

<sup>5</sup> O currículo analisado na investigação de Dias (2009) foi para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

para a formação de professores atuando na construção de novos papéis profissionais, forjando identidades docentes e até mesmo modificando o que significa ser professor.

A análise desse cenário nos mostra, então, como investigar as políticas para a formação de professores são fundamentais para a compreensão das próprias demandas da escola e vice-versa. Compreendo, assim como Dias e Abreu (2012), que “(...) não se faz pesquisa sobre as demandas para as políticas de formação de professores sem estar, a todo o momento, pensando as demandas destinadas à escola básica” (p. 37). Portanto, pensar as políticas para a formação de professores é pensar também as políticas voltadas para a educação básica.

De acordo com Lopes (2004), há que se considerar nesse campo de investigação os múltiplos sentidos oriundos dos seus desdobramentos no interior das escolas. Isso representa abrir um novo canal para dialogar com o currículo que é verdadeiramente praticado nas escolas, ou seja, com o currículo “vivo”, aquele que é fruto das reinterpretações e ações dos docentes em sua prática pedagógica cotidiana. Ou seja, de acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares precisam ser olhadas e compreendidas como fruto de um conhecimento produzido, simultaneamente, para a escola e pela escola.

Segundo Macedo (2006), ao analisar as teses e dissertações de diferentes programas de pós-graduação no Brasil, produzidas no período de 1996 a 2002, com foco nos estudos de currículo, observou-se o expressivo interesse de pesquisadores do campo em investigar a prática curricular ou o chamado currículo vivido, em relação aos estudos acerca do currículo formal. No entanto, a autora aponta que é necessário certo cuidado para ao privilegiar as manifestações da prática, não desconsiderar a sua relação com os documentos oficiais, como se esses não exercessem influência no currículo vivido no cotidiano escolar. Ou seja, à medida que se desloca o foco para as ações subjetivas do cotidiano escolar, como dos professores, por exemplo, corre-se o risco de limitar as análises, uma vez que fixa-se a possibilidade de mudança ou não apenas nos sujeitos (NUDZOR, 2010; MACEDO, 2006).

Macedo (2006) aponta que tal dicotomia entre o currículo formal e o currículo vivido tem implicações políticas que precisam ser levadas em conta. Uma dessas implicações refere-se aos efeitos que essas relações dicotômicas promovem à medida que reforçam uma ideia hierarquizada de poder, que não se dá apenas de cima para baixo, mas acontece inversamente também, de baixo para cima.

Nessa perspectiva, de acordo com Macedo (2006), é preciso pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, para além da produção de antagonismos ainda presentes entre produção e implementação ou ainda entre currículo formal e currículo vivido na discussão em torno das políticas curriculares para formação de professores. Portanto, volto a destacar as contribuições de Stephen Ball, sobretudo, no que diz respeito à compreensão das políticas como um ciclo contínuo e não hierárquico, que consideram os espaços de contestação e a ação dos sujeitos da prática no jogo político.

Ressalto a importância de se pensar o professor, à medida que este tem ocupado um lugar de destaque nas políticas curriculares, sobretudo, em função da sua formação e atuação serem frequentemente atreladas às mudanças das reformas educacionais. Porém, sem tomá-lo de forma descontextualizada, sem pensar sua ação fora das relações que este estabelece com o campo acadêmico-científico, com as políticas locais ou mais amplas, com a produção das agências multilaterais, entre outras.

## **2. SENTIDOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1. Primeiras palavras**

Abro esta seção, apresentando minhas primeiras impressões, do lugar de professora, sobre a responsabilização docente. O faço, a fim de trazer à tona nesta narrativa, as experiências e vivências que atravessaram minha trajetória profissional, destacando nesse caminho a relevância da formação como instrumento de empoderamento e luta, que contribuiu não só para constituir a professora que sou hoje, mas que, sobretudo, me mobilizou e me trouxe até aqui, diante das questões relacionadas à responsabilização docente, que tomo como problema de pesquisa a ser investigado.

Nem sempre foi fácil sustentar a escolha pela educação, sobretudo, pela escola pública. Talvez por essa razão, recuperar as memórias do início de carreira, de minha passagem pela rede pública de ensino da minha cidade, também não seja uma tarefa simples.

Em 2011, inicio minha trajetória profissional em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro, localizada no Morro do Vidigal. Ao chegar à escola, junto aos demais professores que também haviam acabado de tomar posse, logo ouvi da direção: “Pra você, que está começando agora, vou entregar a turma de primeiro ano”. Após me dar tal incumbência, ela ainda justificou sua escolha como gestora, apontando que o primeiro ano era uma boa turma para se começar na carreira dentro da rede, pois a mesma não participava das avaliações de larga escala e também não havia reprovação atrelada ao desempenho dos estudantes. Alocar minha inexperiência na turma de alfabetização, então, não parecia ser uma escolha aleatória.

Oficialmente à frente da única turma de primeiro ano do ensino fundamental desta escola, fui inscrita em um projeto de formação continuada da rede, voltado para professores alfabetizadores deste ano de escolaridade. Embora essas turmas não participassem das avaliações de larga escala, na contramão do que a gestão da escola apostava – elegendo os professores mais experientes para as turmas participantes desses exames –, a Secretaria Municipal de Educação parecia engajada em investir neste ano de escolaridade, momento inicial do processo formal de alfabetização.

Nesta formação, estavam previstas ao longo do ano de 2011, encontros uma vez ao mês, aos sábados, com duração de quatro horas, com a atuação de professores

itinerantes – professores mais experientes na rede – que visitariam as turmas uma vez por semana para auxiliar o professor regente no desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, no primeiro encontro fui surpreendida pelo fato de que não se tratava de uma formação voltada para todos os professores alfabetizadores da rede, mas para aqueles que faziam parte das quatro escolas de cada uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação do município, que haviam apresentado no ano anterior os índices mais baixos nas áreas de leitura e escrita. Ou seja, acabara de entrar na escola e já representava ali a estatística daqueles que não haviam conseguido atender as expectativas da rede.

Na sequência, as professoras-formadores seguiram apresentando uma série de slides pautados em dados oriundos de avaliações de larga escala como a Prova Brasil e a Prova Rio (um exame elaborado pela própria rede de ensino). Falavam dos baixos índices alcançados pela rede, das não-aprendizagens dos estudantes, dos objetivos e das metas que não foram alcançados e, é claro, do nosso papel, da nossa responsabilidade, como professores, em reverter esse quadro.

Diante desse cenário alarmante, saí completamente tomada por aquele discurso. Aliás, posso dizer que senti por várias vezes na pele que os rótulos gerados por avaliações e rankeamentos não são postos apenas na escola, pois nós professores também carregamos esse peso nas costas ou ainda posso dizer que levamos impresso em nós essa marca, bem grande, em caixa alta, com a qual somos obrigados a conviver junto com a profunda vergonha que sentimos de fazer parte desse “fracasso” e de sermos apontados como os responsáveis por ele.

De volta à escola, para começar o ano letivo, com a responsabilidade de alfabetizar as crianças e reverter os baixos índices da escola, recebo da direção apenas uma lista impressa com mais de trinta nomes e uma resma de folhas brancas. Naquele momento, com uma turma cheia e poucos recursos materiais, me vi muito só, sem ter nem se quer com quem compartilhar minhas questões ou trocar informações, já que apenas eu trabalhava com o primeiro ano. Os demais professores, aqueles que lecionavam para outros anos de escolaridade, consideravam que a alfabetização não era mais sua responsabilidade, em função do alto número de estudantes que chegavam aos anos seguintes sem o conhecimento da leitura e da escrita, tornando ainda mais difícil o trabalho pedagógico desses, que além de ensinar os conteúdos específicos ainda tinham que dar conta das alfabetizações não concluídas.

Embora o projeto de formação da rede previsse o acompanhamento dos professores regentes por um professor itinerante, este profissional pouco ia a minha escola, em função desta ficar em local de difícil acesso. Além disso, o professor itinerante, que a princípio desempenharia um papel de co-participação junto ao professor regente, acabou por assumir uma postura de observador, de fiscalizador de práticas, oferecendo poucas contribuições para a melhoria do trabalho pedagógico.

Em consequência, a formação presencial se tornou palco de exposição, avaliação e comparação de performances dos professores regentes em acompanhamento. Privilegiavam-se discursos que exaltavam determinadas práticas, a fim de reforçar a ideia da melhoria da aprendizagem única e exclusivamente por meio do empenho e investimento por parte dos professores. Elegia-se, então, no âmbito da formação, um profissional como exemplo, com o propósito dele vir a multiplicar suas práticas “transformadoras” e deixava a cargo dos demais incluir seus estudantes, com suas múltiplas questões, naquele modelo padrão, como se este fosse capaz de gerar bons resultados, independente das especificidades e peculiaridades presentes em cada contexto escolar de uma das maiores redes da América Latina.

Era visível em alguns trabalhos questões de outra ordem que também influenciavam o desenvolvimento de boas propostas como, por exemplo, uma infraestrutura mais adequada, recursos materiais disponíveis e, sobretudo, a presença de uma coordenação pedagógica mais ativa. Já aqueles que não tinham à disposição o mesmo apoio e/ou estrutura, encenavam práticas visivelmente pensadas, elaboradas e endereçadas para a formação. Investia-se dinheiro do próprio salário na compra de materiais, selecionava-se uma ou outra produção dos melhores estudantes para serem apresentadas para o grupo, pois, nessa arena na qual estava em jogo o desempenho, valia tudo para se destacar, para não ficar “por baixo”.

Após alguns meses, ainda preocupada com a responsabilidade de alfabetizar mais de trinta crianças e ciente das especificidades inerentes a alfabetização, busco na universidade estudos e pesquisas que pudessem contribuir verdadeiramente para o aprimoramento da minha prática pedagógica. Tomo conhecimento, então, do projeto de pesquisa *As (im)possíveis alfabetizações de estudantes das classes populares pela visão de docentes da escola pública*, que buscava, pela via da formação, a partir de uma nova perspectiva, a superação do fracasso escolar, assim como da relação instituída entre universidade e escola básica. Esta pesquisa-formação se propunha, sobretudo, ir à contramão da superresponsabilização que tem sido frequentemente imputada ao

professor, apostando na ideia de responsabilidade partilhada entre professores e pesquisadores nesse trabalho.

Insiro-me nesta pesquisa, frequentando seu espaço de formação continuada, os *Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE*, tendo como principal objetivo estar junto aos meus pares, professores alfabetizadores, discutindo questões relativas ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do olhar para a nossa própria prática pedagógica. Nesse contexto, não só fortaleço meu discurso docente, mas também construo uma identidade de professora alfabetizadora.

Mobilizada pelo potencial formador que as discussões nesse espaço provocavam, passo a integrar o projeto não só como professora, mas também como pesquisadora desta formação. E foi ali, naquele espaço, fora da tutela de uma secretaria de educação, em meio aos meus pares, a outras vozes que também vinham do chão da escola, que comecei a me dar conta do quanto os discursos de responsabilização docente se faziam presentes na sala de aula de cada um daqueles professores e, sobretudo, o quanto isso afetava sua prática pedagógica e até a sua própria forma de olhar pra si como profissional, sua compreensão do que é exercer a profissão de professor, do que é ser professor.

Já não era mais mera expectadora do esvaziamento da minha prática para atender as demandas da rede. Aos poucos, fui tomando as rédeas do trabalho pedagógico da minha turma e passei a assumir uma postura mais crítica frente às questões que atravessavam meu trabalho como docente. Trabalhar em meio a tantas questões, no eterno dilema *ou isto ou aquilo* entre teoria e prática, continuou não sendo uma tarefa fácil, mas na formação e pela formação pude fortalecer minhas escolhas teóricas e tomar decisões com mais segurança em minha sala de aula.

Do mesmo modo, passei a observar com outros olhos o esvaziamento significativo de docentes da escola na qual trabalhava: adoeciam, afastavam-se, abandonavam, exoneravam. Teriam eles sido vencidos? Do lado de cá, na posição de quem, após dois anos e meio de atuação na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, também abdicou do cargo, posso apenas responder por mim e afirmo que nesse ato jamais fiz a renúncia à escola pública. Pelo contrário, optei por buscar outras vias de luta pela sua causa e pelos colegas que ainda se encontram no front.

Nessa perspectiva, a seguir, busco no âmbito acadêmico-científico, pela via da pesquisa, teorizar acerca das questões que me inquietavam como docente, que atravessavam constantemente não só minha prática, mas o meu exercício profissional, a



minha relação com o conhecimento, com os meus estudantes, assim como com o meu próprio processo de formação. Ou seja, lanço-me enquanto pesquisadora na investigação dos discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores.

## **2.2. Responsabilização e a formação de professores**

Ao abordar as questões que envolvem a responsabilização docente destaco as principais construções discursivas que alimentam esse debate no cenário das políticas educacionais brasileiras, com foco privilegiado no que diz respeito às políticas curriculares para formação de professores. Para tal, destaco não só as mudanças no âmbito do Estado que fomentaram a instalação desse sistema que conhecemos hoje por responsabilização, mas a própria origem desta expressão e de seus princípios cunhados nas políticas de accountability, até abordagens mais recentes, que tratam da sua expansão e da conseqüente exacerbação de seus mecanismos de controle.

Inicio sublinhando, assim como Ball (2010), as mudanças que ocorreram no âmbito do Estado e que promoveram transformações cruciais e que são de suma importância para a compreensão do tema em debate. A principal mudança se dá na própria natureza do Estado, que deixa de ser um Estado provedor para assumir a posição de um Estado regulador. Uma vez livre da responsabilidade total, o Estado passa a redistribuir funções e, sobretudo, responsabilidades.

Ou seja, sem o controle exclusivo sobre a prestação de serviços, segundo Ball (2004), o Estado também passa a considerar novas parcerias, dentre as quais se destaca aquela firmada com o setor privado. Essa “parceria” entre o setor público e privado também será respaldada por discursos que atacam a administração pública e acreditam que as escolas administradas pelo Estado “(...) são ineficazes porque elas são um monopólio; portanto, elas não têm qualquer incentivo para se aprimorar (...)” (RAVITCH, 2011, p. 24).

Nessa nova lógica, considera-se a introdução do setor privado, seu capital, suas regras e seus valores no âmbito daquilo que até então era campo de atuação e controle do setor público. As instituições públicas passam a ser, assim, repensadas também como oportunidade de lucro (BALL, 2004).

O campo da educação começa a atrair os olhares do mercado e torna-se uma das principais áreas de interesse do setor privado, pois, segundo Ball (2004), o mundo dos negócios cada vez mais tem cotado os serviços educacionais como boas oportunidades

para se obter ganhos. Observamos hoje uma ampliação do processo de mercantilização da educação, à medida que esta é tratada como uma mercadoria a ser vendida e/ou comprada (BALL, 2012).

Ações e práticas pedagógicas entram em jogo como serviços a serem vendidos e/ou comprados. Isso englobará desde a atuação no campo da gestão, produção e aplicação de avaliações de larga escala, produção de livros e demais materiais didáticos, equipamentos eletrônicos e tecnológicos, até a oferta de consultorias, formações, entre outros. Nesse contexto, até mesmo as ideias estão sujeitas a ser comercializadas como mercadorias “(...) visto que há muitas empresas interessadas em “vender” tais ideias no mercado global de políticas educacionais” (BALL, 2012, p. 463).

Com a expansão da atuação do setor privado no campo público, amplia-se também a circulação de discursos oriundos do mercado, pelos quais este tenta impor seus valores e reivindicar seus interesses. Tais discursos “(...) são importados para a educação e colocados sobre e contra o trabalho de especialistas da educação superior e as autoridades educacionais locais” (MAGUIRE & BALL, 2007, p. 101). No entanto, Maguire e Ball (2007) chamam atenção para o enorme descompasso existente entre os interesses do setor privado e as necessidades educacionais do setor público e, portanto, os perigos implícitos no intenso estreitamento dessa relação.

Ball (2004) observa a introdução da iniciativa privada no setor público com muita preocupação e chama atenção para o fato deste ganhar cada vez mais espaço de atuação, sobretudo, com base em um discurso que o legitima como única via possível para solucionar aquilo que no âmbito do público se acredita já não poder mais dar conta. Portanto, para Ball (2004)

Discursivamente, a participação do privado está se firmando rapidamente como um melhor caminho (*the one best way*) para pensar a respeito da futura cessão do setor público. Os valores do setor privado são celebrados, porém seletivamente, e os valores do profissionalismo (*bureau-professionalism*) são ridicularizados, e a transformação dos valores e da cultura do setor público em uma ética instrumental, que disso resulta, está passando despercebida (p. 1121-1122).

Para essa nova relação que se instaurou entre o Estado e o setor privado, segundo Ball (2012), já não cabe nem mais o clássico antagonismo entre público e privado. Pelo contrário, aqui vigora a parceria entre os setores, sobretudo, em função da criação de oportunidades de atuação para o setor privado no âmbito do Estado.

Ainda segundo Ball (2012), o principal impacto gerado por essa nova forma de relação do Estado com o setor privado é, sem dúvida, aquele que pode “(...) mudar o sentido do processo da educação, ou seja, o que significa ser educado, o que significa ser um professor” (p. 462-463). O autor ainda aponta outras preocupações, ao levantar as seguintes questões:

(...) será que o setor público herda apenas isso com a participação do setor privado? E as mudanças culturais e éticas que acompanham o incentivo ao lucro? Não nos deveríamos preocupar com o currículo moral oculto que tudo isso pode transmitir, direta ou indiretamente? Em outras palavras, o que é que o setor privado “ensina” em nossas escolas e faculdades? (p. 1119).

Esse novo modo de ser do Estado, no entanto, não significa sua retirada de cena ou uma redução de sua participação. Aliás, segundo Ball (2001), essa é uma interpretação rasa e equivocada acerca das mudanças ocorridas no Estado. Não há uma “saída de campo” deste ou o abandono de seus mecanismos de controle, o que há são processos de re-regulação, ou seja, o estabelecimento de novos modos de controle (BALL, 2001).

O Estado, mesmo assumindo uma postura menos intervencionista, ainda estabelece as condições sob as quais os diversos setores irão operar, assim como ainda exerce um papel de auditor do seu funcionamento (BALL, 2001; 2010). O Estado auditor, também pode ser considerado como Estado avaliador. Isso tem a ver segundo Schneider e Nardi (2015),

(...) com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão de medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (p. 63-64).

O Estado dito avaliador busca, principalmente, pela via da avaliação, estratégias para a definição de medidas e parâmetros que tornem viável manter sua nova posição na gestão da educação pública. De acordo com Hypolito (2010) a “(...) introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado (...)” (p. 1339).

Ball (2010) destaca nessa mudança no meio de regulação do Estado, o controle à distância. Nesse novo modelo de controle e/ou direção à distância a descentralização da gestão é uma alternativa para o até então controle coercitivo, uma vez que as restrições são substituídas por incentivos e a prescrição dá lugar para a autonomia, responsabilizável *a posteriori* (BALL, 1994). Além disso, ainda segundo Ball (2001),

esse novo modo de regulação trata ainda do estabelecimento de processos de auto-regulação, que por meio da introdução de uma maior autonomia, com mecanismos de autovigilância, introduz também mudanças no quadro ético do Estado.

No entanto, embora haja um discurso de um Estado mais descentralizado, Hypolito (2010) reforça a ideia de que isto não representa uma ausência de participação deste nas decisões no campo das políticas educacionais, tampouco no âmbito das políticas curriculares para formação de professores. Exemplos claros disso são as definições de diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) enfatizam que há certa contradição no âmago dessa nova configuração do Estado. Para os autores, se por um lado se enfatiza o Estado como “incapaz”, discurso, inclusive, pelo qual se corrobora a ideia de ineficiência do que é público, concedendo, assim, espaço para a atuação do setor privado, submetendo-nos as regras do mercado; por outro, valoriza-se um Estado “forte”, que não deixa de exercer o controle e busca centralizar aspectos fundamentais do cotidiano escolar como, por exemplo, o currículo, a elaboração de materiais didático-pedagógicos, as avaliações, os programas e projetos de formação de professores, entre outros. Segundo Ball (1994), pode-se dizer, então, que nesse novo modo de gestão há um discurso polivalente, pois, ao mesmo tempo em que liberta, emancipa e empodera os sujeitos, também restringe, aprisiona e subordina os mesmos.

Nesse processo de mudança pelo qual passa o Estado, Ball (2001) chama atenção não só para a introdução de novas estruturas, novas tecnologias, mas também para as novas formas de relação que são construídas em seu bojo. Ball (2001) enfatiza, principalmente, as mudanças que recaem sobre os valores, as culturas, as subjetividades e as novas formas de disciplina e de controle, que são produzidas por esta nova configuração do Estado e das relações que se fazem presentes nesse contexto.

Entre as novas formas de controle que emergem dessa nova configuração do Estado, destaco aquela relacionada à prestação de contas – a *accountability*. A *accountability* é um termo comum no vocabulário da esfera administrativa, que passou a ganhar espaço no cenário educacional, principalmente, a partir dos anos 1970 (SCHNEIDER & NARDI, 2015). Junto com a expressão, incorporou-se também à educação a lógica e os valores de mercado e seus modos de gestão com foco nos resultados.

Nas últimas décadas, a *accountability* tem se feito presente nas políticas educacionais, associada às avaliações de amplo espectro (dos estudantes, das escolas e

dos professores). A avaliação é uma das suas principais ferramentas e, portanto, figura como elemento crucial em seus processos de reforma educacional, sobretudo, àqueles que visam a melhoria da qualidade da educação.

Embora não exista uma tradução exata do termo *accountability*, pode-se dizer que o mesmo remete a prestação de contas. Nessa perspectiva, de acordo com Schneider e Nardi (2015), o termo *accountability* contempla duas dimensões: “(...) a de obrigação – por parte de quem presta contas – e, a de direito – por parte de quem solicita determinada informação” (p. 61).

Ainda segundo Schneider e Nardi (2015), estamos diante de um conceito em expansão e, portanto, “(...) em razão desse cenário, temos que a *accountability* é um conceito em transformação, mas cuja significação não fica circunscrita à sua terminologia” (p. 62). Assim, além da sua tradicional referência ao compromisso pessoal e profissional com a prestação de contas, também incluem-se a esta expressão a ideia de responsabilização, que prevê a atribuição de recompensas e/ou sanções, com base em dados, geralmente produzidos por avaliações de larga escala.

Nos países norte-americanos, a *accountability* tem sido interpretada como um conjunto de normas para se avaliar o trabalho e o desempenho dos agentes do setor público. De acordo com Schneider e Nardi (2015), nos Estados Unidos, “(...) ser “*accountable*” constitui uma virtude proativa e uma característica positiva de organizações e funcionários. Tem a ver com a “capacidade de dar resposta” (*responsiveness*), mas também com “senso de responsabilidade” ” (p. 61). Já em países, por exemplo, nos quais recentemente foi restaurada a democracia, a mesma expressão já é significada de outra forma. Nesse contexto, há a exigência de que os governantes eleitos ofereçam informações a respeito do uso dos recursos públicos, assim como que os cidadãos exerçam o seu direito de cobrar que esses se responsabilizem pelas suas ações, o que torna o debate da *accountability* uma ferramenta de empoderamento dos sujeitos, voltado ao controle social.

Portanto, ainda que a *accountability* seja tradicionalmente vinculada a processos severos de responsabilização, ela também pode remeter a outros significados que foram sendo atribuídos a ela, ao longo do tempo e de acordo com as experiências desenvolvidas em múltiplos contextos. Ou seja, segundo Schneider e Nardi (2015), a *accountability* “(...) se pautada em valores vinculados em princípios democráticos, a utilização de suas ferramentas compreenderia uma relação aberta e franca entre quem solicita prestação de contas e quem a presta” (p. 62).

No entanto, nem todos os discursos que circulam em prol da introdução de mecanismos e estratégias de accountability possuem motivações democráticas. Pelo contrário, segundo Schneider e Nardi (2015), experiências em vários países demonstraram a predominância de práticas e políticas pautadas em accountability com o caráter instrumental, cujo principal objetivo era a instalação de novos modos de controle com restritas discussões públicas.

Nessa perspectiva, destacam-se as ações com base em avaliações de larga escala, com aplicação de testes e exames padronizados e a ampla divulgação de seus resultados, visando fomentar mecanismos de responsabilização. Schneider e Nardi (2015) alertam que “(...) a criação de um programa de avaliação nacional no país, do qual todas as escolas públicas participem, não necessariamente vem seguido de uma política para estabelecer alguma forma de *accountability*” (p. 68).

Para os autores, podemos dizer que uma avaliação de larga escala está atrelada a políticas de accountability se em seus testes e exames estiver implícito, em alguma medida, consequências materiais ou simbólicas para os sujeitos envolvidos nesse processo como, por exemplo, gestores e professores. Segundo Schneider e Nardi (2015), quando a avaliação está a serviço de políticas de accountability há “(...) um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados produzidos, é tendente o estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas” (p. 63).

Embora possa se constituir de múltiplas maneiras e possuir diferentes sentidos, as políticas com base em princípios de accountability, levam em conta quatro pontos fundamentais. São eles:

(...) (a) autoridade – entendida como a opção das autoridades de tornar públicas as diferenças de desempenho existentes no sistema educacional; (b) informação – provas estandardizadas como fonte efetiva de informação; (c) padrões – análise das informações com a qual seja possível determinar o desempenho das escolas; e (d) consequências – capacidade de aplicar recompensas e sanções com base em *standards* estabelecidos (SCHNEIDER & NARDI, 2015, p. 69).

No Brasil, Schneider e Nardi (2015) destacam que as políticas com base em accountability ainda podem ser consideradas “fracas”, sobretudo, em função das dificuldades encontradas no país para se implementar esse tipo de sistema. Tais dificuldades são atreladas a “(...) forte oposição dos professores e seus sindicatos, a falta de continuidade de políticas educacionais e, ainda, a tradição intervencionista e

burocrática dos órgãos de administração sobre as escolas” (SCHNEIDER & NARDI, 2015, p. 70).

De acordo com Brooke (2006), a lógica de estabelecer uma relação entre as ações pedagógicas dos professores e os resultados obtidos pela escola é algo viável. Essa sua afirmativa se dá, pois o mesmo acredita que

(...) se os membros profissionais da comunidade escolar podem ser considerados responsáveis pela qualidade da experiência educativa sob seu controle direto, e se os resultados dessa experiência podem ser medidos objetivamente, então a avaliação do desempenho do estudante pode se tornar parte de um sistema de responsabilização que visa estimular a melhoria mediante a divulgação dos resultados da escola (BROOKE, 2006, p. 398).

No entanto, diferentemente do que ocorreu em países como Inglaterra e Estados Unidos, Brooke (2006) aponta que no caso brasileiro a resistência do magistério com relação às políticas de responsabilização com foco no desempenho é explícita e declarada. Ainda segundo o autor “(...) são poucos os governos que podem abrir mão do apoio dos movimentos sindicais organizados, incluindo o dos professores, para sua sustentação política” (p. 399).

Para Brooke (2006), ainda existe outra questão crucial para o debate acerca da accountability não ganhar força no país. Para o autor, o principal motor que mobiliza o debate em torno da prestação de contas e da responsabilização são os cidadãos e no Brasil ainda não é clara para a grande população a relação implícita entre os impostos pagos, o funcionamento das escolas públicas e o seu direito como contribuinte em ter assegurado uma educação de qualidade nesses estabelecimentos de ensino (BROOKE, 2006). Segundo Brooke falta a esse debate “(...) a mobilização dos contribuintes, tal como existe nos Estados Unidos, que faz da política educacional uma arena de discussão pública com participação garantida da comunidade” (p. 385).

Concordando com Schneider e Nardi (2015), podemos dizer que a principal evidência da accountability nas políticas educacionais brasileiras está ainda restrita ao sistema de avaliação de larga escala. E é pela via da discussão dos testes e exames standardizados, que o debate acerca da responsabilização ganha espaço no cenário educacional do nosso país.

A avaliação de larga escala assume um lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais, à medida que cumpre o papel de estabelecer objetivos e metas a serem cumpridos, além de verificar, periodicamente, se os resultados foram de fato alcançados, funcionando, assim, como uma importante ferramenta de controle do

Estado. Logo, esta torna-se também a preocupação central das escolas e dos professores e já não é mais apenas um instrumento de medida de desempenho, mas um fim em si mesma (RAVITCH, 2011). Esse movimento irá impulsionar ainda a disseminação de discursos de responsabilização docente, sobretudo, no âmbito das políticas curriculares para formação de professores.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), no Brasil, há três gerações de avaliação de larga escala, que emergem em momentos, contextos e com objetivos distintos. No entanto, as autoras ressaltam que a chegada de uma nova geração não representa o apagamento ou esquecimento de sua antecessora. Pelo contrário, as gerações de avaliação tanto não se sobrepõem, como coexistem nas redes de ensino. Tais avaliações, ainda segundo Bonamino e Sousa (2012), em diferentes medidas, trazem em si implicações e consequências para o currículo escolar e, portanto, olho para cada uma delas a fim de compreender essas questões.

A primeira geração de avaliação possui um caráter diagnóstico da educação brasileira, seus resultados são publicizados, mas não são “devolvidos” às escolas e, portanto, não há atribuição de consequências diretas para as mesmas, assim como para os professores. Essa geração se situa no final dos anos 1980 e é marcada pela primeira iniciativa de organização de um sistema de avaliação nacional da educação básica, que nos anos 1991 é nomeado pelo Ministério da Educação como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O Saeb avalia a cada dois anos, uma amostra de estudantes das redes públicas e privadas, regularmente matriculados nas séries finais de cada ciclo escolar da educação básica (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), nas áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

A segunda geração de avaliação busca dar conta de realizar uma devolução as escolas de seus resultados sem, no entanto, estabelecer consequências materiais às mesmas (BONAMINO & SOUSA, 2012). Suas consequências são mais simbólicas e se situam na divulgação das informações acerca do desempenho das escolas para as famílias e a sociedade de modo geral. Para Bonamino e Sousa (2012), essa geração de avaliação promove mecanismos de responsabilização que “(...) tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (p. 375).

Nesse cenário emerge, em 2005, a Prova Brasil, com características similares ao Saeb, pois também avalia os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática,



bienalmente, dos estudantes das redes públicas e privadas, regulamente matriculados nas séries finais de cada ciclo escolar da educação básica. Mas, por não possuir um desenho amostral, permite retratar as especificidades de cada município e suas respectivas escolas. Suas informações mais precisas contribuem para o estabelecimento de metas e estratégias de ações pedagógicas e administrativas, que poderão dar maior suporte ao processo de formulação de políticas públicas no campo da educação.

Em 2007 os resultados da Prova Brasil, com relação ao desempenho dos estudantes, somado aos índices de aprovação, obtidos pelo Censo Escolar, passam a compor o Indicador de desenvolvimento da Educação Básica. O Ideb se torna a principal referência no país, sobretudo, para o governo federal, para a definição de metas educacionais a serem alcançadas por redes e por escolas. Além da divulgação dos resultados, avaliações de segunda geração, como a Prova Brasil, e a construção de índices baseados em seus resultados, como o Ideb, dão margem para a construção de rankings e a comparação e competição entre redes e, principalmente, entre escolas.

Já na terceira geração, segundo Bonamino e Sousa (2012), entram em cena avaliações elaboradas por iniciativa dos próprios sistemas de ensino estaduais e municipais para aferir o desempenho dos estudantes e de suas escolas. Essas avaliações, em geral, são voltadas também para os anos finais de cada etapa da educação básica, com frequência bianual, e a elaboração dos itens de suas provas é pautada na matriz de referência do Saeb e da Prova Brasil. Podemos citar como exemplos dessa terceira geração:

(...) o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), criado em 2000, mesmo ano do Programa Nova Escola do Rio de Janeiro, substituído, em 2008, pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj). Um exemplo de sistema municipal de avaliação é a Prova Rio, criada em 2009 para avaliar a rede municipal de ensino (CERDEIRA, ALMEIDA & COSTA, 2014, p. 201).

Essa geração e suas avaliações podem ser atreladas a políticas de responsabilização consideradas “fortes”, ou seja, aquelas que preveem sanções ou recompensas em decorrência dos resultados das escolas. Ainda segundo Bonamino e Sousa (2012), nesse caso, “(...) incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas” (p. 375).

Nessa perspectiva, os testes e exames estandardizados, segundo Oliveira (2012), figuram enquanto principal estratégia nos processos de responsabilização docente, à medida que esses atribuem correspondência entre o desempenho dos estudantes e a atuação dos seus professores. Isso se dá, por exemplo, quando o resultado das avaliações incide sobre a remuneração dos professores, via pagamento de bônus e gratificações. Segundo Ravitch (2011), as estratégias e mecanismos de premiação serão o carro chefe dos processos de responsabilização docente.

Nesse contexto, de acordo com Barreto (2012), por meio dessas iniciativas de premiação ou sanção, “(...) os dispositivos de avaliação passam a se ocupar da qualificação e desqualificação profissional dos agentes educacionais em função do rendimento dos estudantes e estão assentados sobre a responsabilização individual dos resultados e a concorrência entre as escolas” (p.748). Assim, tais políticas acabam por implantar nas redes de ensino uma lógica competitiva, incentivando a disputa entre as escolas por melhores resultados que, segundo Barreto (2012), só tem servido para favorecer o aumento das desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse processo, tanto as redes de ensino, como as escolas e os próprios professores passam a ser cada vez mais cobrados com o objetivo de se obter êxito nos resultados dessas avaliações, uma vez que, nesse contexto, se compreende que o progresso das metas quantitativas representa a melhoria, em termos de qualidade, da educação. É possível dizer, então, que os processos de responsabilização estão estreitamente vinculados as avaliações de larga escala e que essas, por sua vez, afetam profundamente as escolas, o seu cotidiano, o currículo, as práticas pedagógicas e o trabalho dos professores.

Investigações nacionais e internacionais apontam que o uso dos resultados de avaliação de terceira geração para embasar estratégias de responsabilização consideradas “forte” pode colocar o currículo escolar em risco. Cerdeira, Almeida e Costa (2014) também argumentam que um dos principais efeitos negativos dessas avaliações, consideradas de alta consequência, dizem respeito ao estreitamento das práticas curriculares. Isso se dá, segundo os autores, sobretudo, em função das seguintes questões: a ideia de aprendizagem relacionada com a aquisição de conteúdos previstos de acordo com a relação idade/ano de escolaridade dos estudantes; a valorização de apenas algumas áreas do conhecimento no processo avaliativo, em detrimento de outras; e a redução da autonomia das escolas e da ação dos professores como curriculistas, frente aos testes.

Além das questões supracitadas, Bonamino e Sousa (2012) também destacam a própria situação conhecida como “ensinar para o teste”. A mesma ocorre quando “(...) os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 383).

Os testes e exames estandardizados, que visam medir o desempenho dos estudantes, ao indicar o que esses devem aprender também regulam, em alguma medida, o currículo escolar, assim como fomentam discursos em torno da elaboração de parâmetros e referenciais e até mesmo uma base curricular comum (BONAMINO & SOUSA, 2012). Para Bonamino e Sousa (2012), essa perspectiva mais universalista do currículo, que aparece no âmbito das avaliações de larga escala, é também reforçada “(...) pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares (...)” (p. 375).

No interior das secretarias de educação, as avaliações de larga escala mobilizam ainda iniciativas para implantar a elaboração de materiais didáticos próprios como, por exemplo, cartilhas e apostilas, de modo a direcionar o ensino para atender as expectativas desses exames e de políticas com foco nos resultados (BARRETO, 2012). Institui-se, então, uma concepção de ensino prescritiva, voltada apenas para *o que, como e quando* cada conteúdo deve ser lecionado, baseando-se mais na matriz das avaliações do que no próprio currículo escolar.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), isso não representa uma limitação das avaliações de larga escala em si. As autoras apontam que há questões na forma de interpretar essas avaliações, ou seja, quando se faz uma leitura distorcida do seu significado pedagógico devemos estar atentos para os perigos dessa perspectiva que pode acabar resultando em um estreitamento do currículo (BONAMINO & SOUSA, 2012).

Bonamino e Sousa (2012) fazem um balanço dos sistemas de avaliação de larga escala brasileiros. Ao analisar a primeira geração de avaliação, ou seja, aquela na qual não há consequências diretas, as autoras argumentam que se por um lado diretores e professores se sentem menos ameaçados e com maior liberdade para acolher ou não os dados produzidos pelos exames, por outro, observa-se que os mesmos, raramente, se mobilizam para se inteirar desses resultados e também nem sempre sentem ter responsabilidades com a prestação de contas de seu trabalho. No entanto, na segunda e terceira geração, as autoras já apontam a intensificação das políticas de

responsabilização, assim como a preocupação excessiva que passou a pairar, sobretudo, no trabalho dos docentes, que em muitos casos passam a reconduzir sua prática pedagógica para atender as expectativas dos testes, provocando um consequente estreitamento do currículo escolar.

Segundo Barreto (2012), a temática da responsabilização se faz relevante, pois as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil têm apontado, cada vez mais, na direção da responsabilização docente em busca do sucesso das reformas educacionais e da consequente melhoria da qualidade da educação. Indo ao encontro desta afirmativa, Ball (2004) também argumenta que os discursos de responsabilização docente que falam em nome da melhoria da qualidade da educação estão cada vez mais potentes, à medida que atravessam as salas de aula, afetando o trabalho docente e, principalmente, tornando as práticas já existentes frágeis, assim como fragilizam também o próprio discurso dos professores, construindo, assim, o ambiente perfeito para políticas baseadas na lógica dos resultados se mostrarem necessárias e se inserirem no cotidiano escolar.

Desse modo, observamos que os discursos de responsabilização docente vão interferir cada vez mais no cotidiano escolar e, sobretudo, no trabalho do professor, na sua formação e na própria identidade docente, à medida que este profissional passa a ser considerado como o grande responsável, mas também como principal meio para se reverter o jogo, superar o fracasso escolar e melhorar a qualidade da educação. De acordo com Soligo e Grandin (2008):

Temos visto, nas últimas décadas, que o desempenho do professor em sala de aula tem sido destacado como um dos fatores os quais o fracasso ou o sucesso escolar (principalmente, o primeiro) do estudante está atrelado. Os meios de comunicação e as novas tecnologias expõem ainda mais a suposta inoperância da escola e, conseqüentemente, a do professor. Assim, na tentativa de alterar o quadro de desvalorização da Educação Brasileira, o (a) professor (a) é tido como o sujeito central dos discursos oficiais sobre a Educação e a escola (p. 64).

De acordo com Brooke (2006), a responsabilização, historicamente, possui três maneiras distintas de se apresentar, que varia, principalmente, de acordo com os sistemas de ensino nos quais este mecanismo de controle se insere. A primeira delas é burocrática, na qual o professor busca estar de acordo com as regras e normas estipuladas por uma dada rede de ensino, ou seja, ele é responsabilizado conforme os parâmetros da rede que o contratou; a segunda refere-se à exigência de uma postura

profissional do professor perante as normas estabelecidas pela sua categoria, pelos seus colegas de profissão que irão julgar e responsabilizar aqueles que não seguirem o padrão de conduta profissional; e a terceira, que diz respeito a uma responsabilização com base em resultados, sobretudo, oriundos de testes e exames estandardizados, pelos quais o professor é responsabilizado pelas autoridades e a sociedade em geral pela aprendizagem dos estudantes, podendo sofrer consequências reais e/ou simbólicas (BROOKE, 2006).

Nesse último caso supracitado, de acordo com Oliveira (2012), a responsabilização se dá, então, quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da prática docente é tomada subjetivamente, como se fosse de responsabilidade de cada profissional exercer certa autovigilância para se alcançar um trabalho de qualidade. Ou seja, o professor é levado a buscar o desenvolvimento profissional mais por iniciativa própria do que por ações diretas do Estado.

A responsabilização está centralmente ligada aos discursos contemporâneos da profissionalização docente (DIAS, 2009). Nessa perspectiva, de acordo com Ball (2011), “(...) profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (p. 28).

Diane Ravitch (2011), ao falar sobre responsabilização, a partir do seu olhar para as escolas norte-americanas, a descreve como um processo pautado, principalmente, em testes e exames estandardizados, cujo foco principal é medir o desempenho dos estudantes, com o objetivo de recompensar e punir os “responsáveis” pelos resultados obtidos, enquanto estratégia para se conquistar a melhoria da qualidade da educação. Assim, realiza-se ações que podem ir desde a troca de gestão, inserção da iniciativa privada no setor educacional, até a demissão de professores, responsáveis por grupos de estudantes que não alcançaram os resultados esperados, e o fechamento de escolas de baixo desempenho.

Segundo Ravitch (2011), nos anos 1990, os políticos eleitos, de ambos os partidos, nos Estados Unidos, consideravam quase como uma lei a ideia de que a testagem e a responsabilização iriam contribuir para a melhoria da qualidade das escolas americanas. Pode-se dizer que havia um consenso: todos queriam a responsabilização. Ainda segundo a autora, por responsabilização, “(...) os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso” (RAVITCH, 2011, p. 115). Estava implícito no processo de responsabilização ainda que

(...) envergonhar as escolas que eram incapazes de aumentar os escores a cada ano – e as pessoas que trabalhavam nelas – iria levar a escores mais altos. Ele presumia que escores baixos eram causados por professores preguiçosos e diretores preguiçosos, que precisavam ser ameaçados com a perda de seus empregos. Talvez o mais ingênuo, ele presumia que escores mais altos nos testes padronizados de habilidades básicas eram sinônimo de uma boa educação (p. 132).

Porém, ainda que esteja claro que a avaliação é fundamental para se acompanhar o processo ensino-aprendizagem e identificar, além dos avanços, o que ainda pode e precisa melhorar, segundo Ravitch (2011), poucos percebiam como a qualidade dos testes e exames aplicados, visando a responsabilização, também era uma questão importante a ser observada. Aqueles que estavam à frente das reformas, por exemplo, acreditavam que “(...) os testes eram bons o bastante para fazer o que deveriam fazer – mensurar a performance dos estudantes –, e que um teste é um teste; eles não pensaram muito sobre questões técnicas como a validade ou fidedignidade” (RAVITCH, 2011, p. 115).

Ravitch (2011) destaca as questões implícitas em eleger apenas os testes e exames estandardizados como única estratégia para avaliar a educação. Segundo a autora existem questões que simplesmente não cabem e/ou não podem ser mensuradas por esses testes e que, por isso, podem rotular equivocadamente escolas como “mal sucedidas” e “fracassadas”. Ou seja, Ravitch (2011) argumenta que

(...) uma escola é bem-sucedida por muitos motivos, inclusive pelas personalidades de seu líder e professores; as interações sociais entre eles; a cultura da escola; os estudantes e suas famílias; a maneira com que a escola implementa as políticas e programas ditados pelo distrito, pelo estado e pelo governo federal; a qualidade do currículo e do ensino da escola; os recursos da escola e da comunidade; e muitos outros fatores. Quando uma escola é bem-sucedida é difícil dizer, é difícil saber qual fator foi o mais importante ou se foi uma combinação de fatores (p. 160).

Além disso, havia outra questão com relação aos testes padronizados: o uso equivocado desses, direcionado, sobretudo, para dar respaldo a processos de responsabilização. Era muito potente a credibilidade desses testes e a crença de que os mesmos poderiam dar respostas precisas e indicar quais estudantes deveriam ser aprovados ou retidos, que diretores e professores mereciam ser recompensados, punidos e até mesmo demitidos e quais escolas permaneceriam abertas ou seriam fechadas. A avaliação nesse sistema de responsabilização era compreendida como uma bússola capaz de indicar os rumos para uma educação de melhor qualidade.

Segundo Ravitch (2011) a grande questão de utilizar os testes padronizados como único recurso para respaldar decisões tão importantes que afetam a vida de incontáveis pessoas como, por exemplo, diretores, professores e estudantes, é que esses não são instrumentos precisos. Os testes e exames estandardizados são passíveis de falhas, mas poucos parecem estar atentos a esta questão. Há construções discursivas que sustentam uma ideia de que estes testes podem ser precisos, mas

(...) os escores dos testes não são comparáveis a pesos e medidas padronizados; eles não têm a precisão de uma balança ou uma régua. Os testes variam em sua qualidade, e mesmo os melhores testes podem algumas vezes ser passíveis de erros, em função de erros humanos ou problemas técnicos (RAVITCH, 2011, p. 174).

Há que se levar em conta, assim como em pesquisas de opinião, certa margem de erro quando se decide acolher como instrumento de medida de performances os testes padronizados. Quando se trata, por exemplo, de um teste que produzirá um resultado capaz de preservar ou demitir um dado professor de uma escola e/ou de uma rede de ensino, um número a mais ou a menos pode mudar completamente a vida profissional desse docente. Para Ravitch (2011), mesmo cientes de todas essas questões, “(...) quando nós usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da escolarização de uma vez só” (p. 190).

Nos Estados Unidos, os testes e exames estandardizados já foram colocados em questão. Ainda segundo Ravitch (2011), muitas falhas foram identificadas nesse sistema, entre elas, grandes oscilações entre as informações e os dados publicizados. Ou seja, as avaliações de larga escala, nas quais foram depositados inúmeros investimentos e tanta confiança, sobretudo, para fins de responsabilização, na melhor das hipóteses, podem ser consideradas como pouco confiáveis.

Mesmo que as avaliações padronizadas fossem capazes de fato de medir a qualidade da educação, das escolas e dos professores, ainda segundo Ravitch (2011), isso não garantiria que a localização dentro do sistema dos melhores resultados fosse assegurar a multiplicação do bom desempenho para todas as demais unidades escolares. O sucesso “(...) seja ele definido como elevados escores nos testes, taxas de graduação ou satisfação dos estudantes, não pode ser engarrafado e distribuído à vontade” (RAVITCH, 2011, p. 160).

De acordo com Ravitch (2011), um dos maiores aprendizados para se levar das políticas de responsabilização americanas está exatamente no perigo que há em tomar

uma experiência bem sucedida em um dado contexto e considerar que ela possa ser expandida e aplicada em toda uma rede de ensino e que a partir dela pode-se estabelecer padrões para serem alcançados por todos. Para Ravitch (2011), a responsabilização, como a conhecemos hoje, com medidas cada vez mais rigorosas e consequências perversas, não está ajudando em nada a educação, nossas escolas e seus professores. Pelo contrário, só tem contribuído para disseminar medo, insegurança e instabilidade nas redes de ensino e entre os docentes.

Ball (2010) tem buscado em seus estudos e pesquisas investigar professores frente a tal discurso pautado na performance, ou seja, na produtividade e no desempenho. Para o autor, esses mecanismos que exercem ações indiretas de medida e controle da eficácia das políticas, por meio do estabelecimento de objetivos e metas, avaliações, comparações de desempenho, entre outros dispositivos, contribuindo para a responsabilização dos docentes, podem ser considerados no âmbito da cultura da performatividade.

Partindo do pensamento de Jean-François Lyotard, Ball (2010) argumenta que a performatividade é uma cultura, um sistema, uma tecnologia ou ainda um novo modo de regulação no campo da educação e das políticas educacionais, que tem afetado diretamente o trabalho docente. Para Lyotard (2011), a ideia de performance “(...) implica a de sistema com estabilidade firme, porque repousa sobre o princípio de uma relação, a relação sempre calculável em princípio entre calor e trabalho, entre fonte quente e fonte fria, entre *input* e *output*” (p. 101).

A incorporação de critérios pautados na performance, segundo Lyotard (2011), não se dá, no entanto, sem instituir também, em alguma medida, certo “terror”. Ainda segundo o autor, cada vez que a eficácia, “(...) isto é, a obtenção do efeito visado, tem por motor um “Diga ou faça isto, senão não falarás mais”, entra-se no terror, destrói-se o vínculo social” (LYOTARD, 2011, p. 85).

A performatividade será, então, a principal responsável pelos terrores em torno da busca incansável por desempenho, excelência e eficácia. Isso quer dizer que aqueles que não cumprirem as metas e objetivos estipulados com base na performance correm o risco de serem apontados, constrangidos e até mesmo eliminados desse sistema (LYOTARD, 2011). Segundo Lyotard (2011), nessa nova lógica, na qual vigora a performance, ou “(...) sede operatórios, isto é, comensuráveis, ou desaparecei” (p. XVII).



A performatividade atuará estabelecendo sistemas de julgamento, comparação e exposição de performances enquanto estratégia de controle (BALL, 2001). Nesse sentido, ela será fundamental para dar suporte ao novo papel assumido pelo Estado, de governo à distância, atuando em seu monitoramento, por meio de estratégias para mensurar o desempenho, a produção e/ou os resultados, qualificando ou não um determinado indivíduo ou uma organização. De acordo com Ball (2004), pode-se dizer ainda que a performatividade “(...) objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com o conhecimento (...)” (p. 1116).

Ball (2004) analisa como a performatividade se insere discreta e profundamente nas relações, culturas, práticas e também na subjetividade das organizações e de seus profissionais. Ela institui valores, produz novos perfis profissionais e, assim, pretende garantir o alinhamento de todos aos moldes de seu sistema. A teoria por trás dessas táticas é “(...) um “choque cultural”, mantendo todos na ponta dos pés, temerosos, inseguros” (RAVITCH, 2011, p. 81).

Pode-se dizer, então, que a performatividade é um discurso de poder, um modo de regulação ou ainda, segundo Ball (2010), um complexo sistema de julgamento, comparação e exposição das performances dos diferentes sujeitos e/ou das organizações. Para Ball (2005), a performatividade é alcançada

(...) mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados (...) (p. 544).

Nesse sistema, a definição de critérios, de competências a serem alcançadas, é fundamental. Por esses critérios é possível se avaliar as performances realizadas ou ainda aquelas que poderão vir a serem postas em prática (LYOTARD, 2011).

Segundo Ball (2010), as performances “(...) significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento” (p. 38). Pode-se dizer, então, que a performance funciona como um parâmetro de medida da produtividade dos sujeitos e das organizações.

A performance representa “(...) a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (BALL, 2001, p. 109). Nesse cenário, segundo Ball (2010), há o risco de que as relações sociais cada vez mais sejam substituídas por relações pautadas no juízo de valor do outro e que o próprio valor dos sujeitos passe a ser medido apenas pela sua produtividade.

Para atender as novas regras impostas pela performatividade, as escolas, assim como seus professores, têm investido altamente em construir uma “boa imagem”, a melhor imagem para se destacar no mercado. Ou seja, a identidade das instituições de ensino como um todo é substituída pela plasticidade. De acordo com Ball (2004)

Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar (p. 1117).

Nesse contexto, há um distanciamento das preocupações relacionadas às questões educacionais e o projeto educativo vai aos poucos sendo esvaziado no interior das escolas para dar lugar, sobretudo, às demandas do mercado (BALL, 1994; 2001; 2010). Ball (1994) segue apontando que a visão das escolas enquanto um mercado tem transformado a educação em um bem de consumo.

O foco deixa de ser o ensino, os professores, e passa a ser a imagem da escola, que deve ser atrativa aos pais, os consumidores, aqueles que detêm o poder de escolha, os responsáveis pela matrícula dos filhos em uma e não em outra escola (BALL, 1994). Assim, à medida que se legitima nos sistemas educacionais estruturas similares às do mercado, somos, então, enquanto trabalhadores, transformados em mercadorias ou ainda obrigados a nos colocarmos desta forma, mercantilizando nossa força de trabalho e nosso conhecimento. Nesse contexto, segundo Lyotard (2011)

(...) pode-se imaginar que os conhecimentos sejam postos em circulação segundo as mesmas redes da moeda, e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser saber/ ignorância para se tornar como no caso da moeda, “conhecimentos de pagamento/ conhecimentos de investimento”, ou seja: conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana (reconstituição da força de trabalho, “sobrevivência”) *versus* créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as *performances* de um programa (p. 7).

Como um sistema que tem por princípio a avaliação e comparação de *performances* como importantes instrumentos de medida e controle da produtividade, a performatividade irá se estabelecer com base na produção e publicação desses resultados (BALL, 2012). Para Ravitch (2011), as escolas deveriam ser informadas pelos dados, não movidas por eles.

No entanto, a avaliação e a produção de dados transformaram-se em uma estratégia de contabilidade para educação. Quando se trata de melhorar a qualidade da

educação a principal preocupação não é o currículo ou o ensino, mas os dados (RAVITCH, 2011).

Também é pela via desses dados e indicadores de desempenho que se instala todo o processo de comparação, classificação e diferenciação entre as instituições de ensino e seus professores. Esses resultados informam e indicam como professores serão responsabilizados, se serão recompensados ou punidos. É por meio desses dados ainda que as políticas obtêm “respaldo” para elaborarem programas e projetos de formação, que visam promover a cultura da performance e, sobretudo, envolver os docentes na busca por melhores resultados.

Entendo que a avaliação é um elemento crucial nesse sistema. Importante tanto para quem avalia, como para quem é avaliado. Há sempre expectativas de ambos os lados nos processos avaliativos. Segundo Ball (2012), a performatividade é uma grande luta por visibilidade e o amplo interesse em torno desse lugar de destaque é fruto do “(...) efeito generalizado de visibilidade e avaliação penetrando o modo como pensamos sobre a nossa profissão que faz o trabalho de performatividade” (p. 41).

Por isso, as avaliações são realizadas constantemente e seus resultados são amplamente divulgados, em geral, na forma de tabelas comparativas e/ou de rankings de classificação. Cabe destacar ainda que a performance não é avaliada só por exames externos ou pela presença de inspeções, mas, sobretudo, esse sistema se fortalece pela autovigilância e pela avaliação entre os pares. De acordo com Ball (2012), aqui está a principal questão da performatividade, seu principal mecanismo de controle e aquilo que a diferencia de outros regimes de poder: o fato é que não se trata apenas daquilo que fazem a nós, mas o que fazemos a nós mesmos e aos outros.

Nesse contexto, ou melhor, nesse novo modo de regulação, a questão do controle e, sobretudo, de quem detém o controle, o poder de julgar e/ou avaliar é crucial. Segundo Ball (2012), “(...) um aspecto fundamental do movimento da reforma educacional global são as lutas situadas e as mudanças no controle do campo da avaliação e dos seus valores” (p. 37).

De acordo com Ball (2010), a avaliação, as inspeções, a prestação de contas e a elaboração de dados, podem ser consideradas como a “língua franca” da cultura da performatividade. Nessa perspectiva, os trabalhadores do campo da educação são recursos humanos à serviço da cultura da performatividade, aliás, seu próprio trabalho não passa de uma série de objetivos de produtividade a serem alcançados e as

aprendizagens dos seus estudantes são interpretadas como um produto final desse processo caótico (BALL, 2001).

A lógica desse sistema exige que todos se mantenham sempre atentos e em alerta, pois as avaliações e as inspeções para checar o andamento da performance podem ocorrer a qualquer momento, de múltiplas maneiras, envolvendo os mais variados tipos de agentes (BALL, 2010). Segundo Ball (2011), a grande questão da performatividade não é a possibilidade de ser vigiado, mas sim a dúvida, a incerteza, a instabilidade e o cenário improvável construído por esse sistema.

Esse sentimento de dúvida, incerteza e instabilidade paira nas salas de aula e convive cotidianamente com os professores no exercício de sua prática profissional. De acordo com Ball (2012), na cultura da performatividade a principal estratégia de gestão é ser “(...) onipresente, invisível, inevitável – parte de e inserida em tudo o que fazemos” (p. 44).

Essa sensação de instabilidade é gerada não só com relação às dúvidas a respeito de que tipo de avaliação será aplicada, mas a grande questão é o fato de poder estar em jogo, sobretudo, a cobrança de todo e qualquer tipo de requisito de desempenho (BALL, 2012). Ou seja, em um cenário no qual tudo pode ser cobrado, o esforço para buscar fazer uma espécie de seleção e priorização de determinados aspectos torna-se impossível, tanto quanto frear os processos de pressão e intensificação do trabalho docente, produzidos como desdobramento da cultura de valorização da performance.

Segundo Ball (2001), enquanto professores trabalhamos com base na insegurança, na instabilidade e na precariedade, em um contexto, no qual há um “(...) fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados (...)” (p. 110). Desse modo, na condição de profissionais do campo da educação, nós, professores,

(...) agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia (BALL, 2010, p. 40).

A performatividade e seus mecanismos de regulação e controle podem ser vistos em múltiplas vertentes no contexto educacional, indo desde as interferências no campo do currículo, com a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, até a aplicação de modelos padronizados de avaliação e medida, como modo de verificar em *locus* se os docentes de fato cumpriram o trabalho “encomendado”. Portanto, segundo

Ball (2010), a performatividade no contexto do trabalho docente é “(...) a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como *Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório?*” (p. 39, **grifos do autor**).

Nessa perspectiva, com base na lógica da performatividade, por nem sempre estar claro o que esperam de nós, tornamo-nos inseguros, pois não temos certeza se o nosso desempenho será “aceitável” e ainda se fazemos tanto quanto os outros, tão bem, pois, segundo Ball (2005), embora “(...) não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização (...)” (p. 557). Enfim, esses sentimentos de incerteza e insegurança levam os professores a uma busca incansável por aperfeiçoamento, qualificação, formação, nas quais estes objetivam novos modos de fazer e de ser, para se transformarem e se tornarem um outro que é melhor diante os olhos da performatividade e, portanto, mais eficiente (BALL, 2005).

Outra importante estratégia de controle utilizada pela performatividade e que merece atenção nessa discussão, se dá pela via da gestão. Para Hypolito (2010), “O ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (p. 1339).

O gestor, figura recente nas instituições do setor público, surge no cenário das reformas educacionais ocupando certa posição de destaque (BALL, 2002). Pode-se dizer ainda que ele é no cenário atual a figura central quando se trata de políticas públicas para o campo da educação.

A introdução desse novo modo de regulação e controle se dá, sobretudo, pelo fortalecimento desses gestores, que passam a ter maior autonomia e poder, pelos quais esses agem mobilizando e incentivando o engajamento de todos no âmbito da organização, em prol da excelência e da eficácia, tão valorizadas pela performatividade (BALL, 2012). Segundo Ball (2002), argumenta-se que os gestores precisam ter autonomia, tanto no uso dos recursos humanos, como dos financeiros, ou seja, deve-se deixar o gestor livre para gerir, pois, do contrário, não seria possível lhe imputar responsabilidades sobre os resultados, se este não tivesse o poder para tomar decisões acerca do processo que envolve o desenvolvimento da performance. No entanto, ainda segundo Ball (1994), a autonomia do gestor, torna-se a limitação dos professores no contexto escolar.

Nessa lógica, nos sistemas de ensino, os gestores fazem parte da comunidade escolar, mas são ali os olhos atentos da performatividade. Segundo Maguire e Ball (2007), o gestor ou diretor, aquele considerado nesse sistema como o “líder de professores” ou então o “líder da transformação”, possui um papel crucial no processo de reestruturação escolar, ou seja, na instalação dessa nova cultura e dos novos valores que devem ser incorporados pelos professores. Ainda segundo Ball (2001), “O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (...)” (p. 108-109).

A figura de um gestor responsável por assegurar a manutenção da performance não é exatamente a de um profissional mais engajado e preocupado com as questões do dia a dia de uma escola. Nesse contexto, a recondução do trabalho dos professores pela figura desse gestor, além de interferir profundamente na autonomia docente, interfere no processo de construção de uma prática pedagógica autêntica e de um ensino verdadeiramente significativo, para que se possa atender as expectativas da performatividade. Segundo Maguire e Ball (2007), podemos dizer que os novos mecanismos de controle, reformam também as relações intra-escolares, entre professores, professores-gestores e professores-estudantes.

Inclusive, cabe destacar que a performatividade afeta os próprios gestores, que são colocados na linha de frente para se fazer cumprir ordens em prol do desempenho. Concordando com Ball, a performatividade, segundo Hypolito (2010), é responsável por uma espécie de terror instaurado por toda a comunidade escolar, sobretudo, por meio da introdução de mecanismos de prestação de contas e de responsabilização.

Ball (2012) enfatiza que a performatividade é considerada a “irmã feia” da reforma, por ser uma tecnologia, que tem por imperativo a busca incansável por excelência e perfeição; objetivos claramente inatingíveis, mas pelos quais ela colocará todos os profissionais sob seu regime no front. Jogar esse jogo, com base nas regras estipuladas pela performance

(...) requer o abandono de fábulas, exige espíritos claros e vontades frias, coloca o cálculo das interações no lugar da definição de essências, faz com que os “jogadores” assumam a responsabilidade dos enunciados que eles propõem, mas também das regras às quais eles os submetem para torná-los aceitáveis (LYOTARD, 2011, p. 113).

Não é à toa que a performatividade destaca-se pelos seus mecanismos de “terror”. Por isso, parafraseando Ball (2012), ela é tida como amarga, implacável, incansável e, principalmente, impossível de se satisfazer.

Concordamos com Ball (2001), que nessa nova lógica de regulação, na qual passa a vigorar a ideia de responsabilidade partilhada sobre os resultados, a gestão e os mecanismos de controle não são mais centralizados, eles agora são difusos e encontram-se espalhados por todo o sistema de ensino. O que é central não são mais os meios, mas a ideia de auto-controle. Como dito anteriormente, implantam-se, então, novos mecanismos, baseados no princípio da auto-vigilância, pelos quais não só o gestor, mas todos são responsáveis por monitor o seu próprio desempenho e o do próximo.

Com a adoção de mecanismos mais sutis de controle, concede-se maior autonomia aos docentes. Assim, segundo Ball (1994), os professores voltam a assumir o protagonismo do trabalho pedagógico, ainda que, por outro lado, acabem figurando enquanto principais responsáveis pelo sucesso e/ou o fracasso escolar. Destacamos desse modo o caráter de ambivalência dos processos de responsabilização.

Se os estudantes apresentam bom desempenho em testes padronizados, o professor é visto como responsável por esta conquista, mas se eles não obtêm bons resultados, a responsabilidade pelo “fracasso” também é do professor. Ou seja, de acordo com Ravitch (2011), os professores são apontados, ao mesmo tempo, como a causa da baixa performance dos estudantes e a cura para reverter este quadro e alcançar melhores resultados. Discursos semelhantes a esses encontram-se nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores e da Pedagogia assim como em textos políticos da região Ibero-americana em análises desenvolvidas por Dias (2009, 2013, 2014).

Nessa perspectiva, embora o professor ganhe grande visibilidade no que diz respeito aos processos de avaliação, comparação e responsabilização, podemos dizer que o mesmo é quase invisível quando se trata de tomar decisões (BALL, 1994). Ou seja, os professores só são chamados à cena quando se trata de processos referentes à implementação das políticas. Assim, segundo Ball (1994), os professores ficam ainda presos a uma rede de discursos que muitas vezes só se dirigem a eles para lhes dizer “o que” e “como” fazer ou ainda para usá-los como mais um recurso para se alcançar o tão desejado sucesso das reformas.

Segundo Maguire e Ball (2007), “(...) o ponto é que questões como responsabilização (accountability) foram reconfiguradas pelas reformas políticas

recentes como estritamente relacionadas a resultados de testes em detrimento de outras possibilidades mais educativas (...)” (p. 102). No entanto, os autores destacam que nesse novo modo de gerenciamento do Estado, baseado no princípio de responsabilidade partilhada, além do ônus, já amplamente discutido, pode haver também implícito um grande bônus, sobretudo, para os docentes. Isso se dá, pois esse movimento traz em si, junto com a responsabilização, a possibilidade de empoderamento do professor, uma vez que este ganha espaço e autonomia para a realização de uma prática pedagógica mais autoral (MAGUIRE & BALL, 2007). Ou seja, mais uma vez a ambivalência entra em cena.

### **2.3. Reformulação do trabalho docente, intensificação e a construção de novas identidades profissionais**

Segundo Ball (2010), os discursos de responsabilização docente têm produzido e difundido no interior das escolas novas regras, uma nova cultura e, principalmente, uma nova ética profissional. Sublinho, portanto, tais questões em função das profundas mudanças que essas irão promover não só no fazer docente, mas, sobretudo, naquilo que atravessa, atinge e transforma o que significa ser e exercer a profissão de professor (BALL, 1994).

Essa nova ética profissional introduzida nas escolas, sobretudo, a partir da implantação da cultura da performatividade, está pautada no individualismo, na luta por interesses particulares, por um melhor desempenho (BALL, 2012). Ou seja, aqui a competitividade é o carro chefe para se obter uma maior produtividade, bons resultados, e alcançar tais objetivos é o que passará a contar para qualificar um profissional como um bom professor.

Para Ball (2012) pode-se dizer que o próprio profissionalismo, em si, está perdendo as forças. Talvez, por essa razão, o discurso da profissionalização docente surja nas últimas décadas como algo novo. De certo modo, uma nova forma de constituição da profissão docente diante das contingências postas pelas políticas contemporâneas.

A cultura do desempenho implicará processos de responsabilização, pelos quais, segundo Ball (2012), promovem-se profundas mudanças na formação da identidade profissional dos professores, de tal maneira, que nesse cenário “(...) o profissionalismo, como uma prática ético-cultural, parece não ter lugar, nem futuro” (p. 34). O que



observamos, então, é que professores, constantemente, têm sido provocados a repensar o que fazem e o que são como profissionais.

Embora reconheçamos que existem muitos modos de constituir-se professor, na concepção de Ball (2012) há dois tipos de profissional nesse contexto que merecem destaque: um autêntico, pré-reforma, e outro “retrabalhado” pela mesma. Segundo o autor é de suma importância destacar ambos os processos – profissionalismo e pós-profissionalismo –, pois “Salas de aula “autênticas” e “reformadas” podem ser lugares bem distintos de estar, tanto para o estudante quanto para o professor” (BALL, 2012, p. 48).

O profissional considerado por Ball (2012) como autêntico, ainda que atravessado pela política e, em alguma medida, afetado por ela, não é totalmente reformado pela reforma. São nessas “brechas” que garantem a possibilidade de reflexão desse profissional e a sua autenticidade. Para Lyotard (2011), quando não aceitamos nos subjugar às políticas do Estado, sem questioná-las, recusando seu conjunto de prescrições, estamos a um passo de conquistar a possibilidade de reencontrar a função crítica do nosso saber, do nosso ofício, ou seja, do trabalho docente.

O profissional autêntico está sujeito a se sensibilizar e refletir diante das questões e dilemas que se apresentam em seu cotidiano e, portanto, vive a dinâmica do seu ofício por inteiro, está continuamente aprendendo nele e com ele e experimentando possibilidades de tornar-se algo mais. Em seu trabalho está implícito o seu compromisso, sua motivação, seu desejo, assim como seus princípios e seus valores. Do mesmo modo, seu ensino não é vazio e árido, ele é preenchido de significado.

À medida que as tecnologias da performatividade nos dizem aquilo o que fazer, nos propõe novos modos de ser e, assim, restringem nossas ações, tornam cada vez mais estreitas, precárias e restritas as brechas e as possibilidades de escape, pode-se dizer que o profissionalismo é colocado em questão (BALL, 2012). Ainda segundo Ball (2012), o profissionalismo se fragiliza “(...) pelos efeitos combinados das tecnologias da performatividade e do gerencialismo, que juntas, perfeita e extremamente, representam a busca modernista da ordem, da transparência, e da classificação (...)” (p. 35).

No “pós-profissionalismo” os trabalhadores, de acordo com Ball (2012), são produções exógenas, elaboradas para seguir regras, ou seja, o seu profissionalismo “(...) é inerente à vontade e a capacidade de se adaptar às necessidades e vicissitudes da política” (p. 46). Sua prática profissional é avaliada pelo seu desempenho em cumprir os objetivos e as metas estipuladas e sua performance só é considerada “adequada” quando

se segue à risca as prescrições postas externamente. O “pós-profissionalismo”, então, prevê profissionais que sejam capazes de “dar respostas” às políticas na forma de desempenho, de performance.

Assim, o “pós-profissionalismo” não pode ser considerado como profissionalismo autêntico por ser um profissionalismo pensado e elaborado por outra pessoa e não por aquele que o realiza. Para os reformadores, o professor “retrabalhado” é aquele que deve atuar de acordo com os manejos externos, como em um show de ventríloquo, no qual a fala e as ações são sempre coordenadas pelo outro (BALL, 2012). Nesse contexto, de acordo com Ravitch (2011), há que se questionar como é possível “(...) professores ensinar com sucesso crianças a pensarem por si mesmas se eles não são tratados como profissionais que pensam por si mesmos?” (p. 86).

Segundo Ball (2012), podem existir três tipos de práticas não autênticas no âmbito desse “novo profissionalismo”. Uma primeira em relação a si mesmo; a segunda diz respeito a relação com os estudantes, ou seja, quando o compromisso profissional deixa de ser com o currículo e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem e passa a ser com os objetivos estipulados e as metas a serem atingidas; e a terceira está presente na relação com os pares, professores, quando se substitui o envolvimento no coletivo pelo individualismo e o diálogo e a luta por silêncio e conformação.

No entanto, segundo Ball (2005), independente da nomenclatura utilizada, “O que é amplamente denominado “novo profissionalismo” (McNess, Broadfoot, Osborn, 2003, p. 248), “reprofissionalismo”, “pós-profissionalismo” ou mesmo “profissionalismo pós-moderno” não é, de forma alguma, profissionalismo” (p. 542). Contudo, cabe ainda sublinhar que podem existir tantas outras maneiras de ser professor, para além do binarismo apresentado aqui por Ball.

Ressalta-se ainda que em uma lógica na qual vigore o desempenho há também uma reelaboração das relações, do que é compromisso individual e compromisso com a organização. Para atender as expectativas da performatividade tem se exigido um novo tipo de professor em cena. Segundo Ball (2012), trata-se de “(...) um professor que pode maximizar a sua performance, que pode descartar princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e a melhoria são o motor propulsor de sua prática” (p. 44-45). No entanto, parafraseando Ball (2012), ao mesmo tempo em que essas identidades ditas pós-profissionais, “retrabalhadas”, são muito potentes, não se pode negar que em si estas carregam também pontos de fragilidade e pode-se dizer ainda que por vezes tornam-se impossíveis de se sustentar.

Os docentes perdem, então, cada vez mais espaço, enquanto categoria profissional, para dizer o que pensam e o que elaboram a respeito da sua prática, uma vez que até o próprio direito à reflexão parece cerceado dentro dessa lógica (BALL, 2012). Professores “(...) têm sido objeto de um discurso de escárnio e não podem mais “falar por si mesmos” em debate público sobre a sua profissão” (BALL, 2012, p. 36). O que Ball (2012) quer dizer, sobretudo, é que o discurso docente gradativamente vem sendo deslegitimado e este já não encontra mais interlocutores dispostos a ouvir argumentos em prol da defesa do trabalho docente ou ainda, segundo o autor, de um profissionalismo autêntico.

No “novo profissionalismo”, as subjetividades são atravessadas por ideias, valores e princípios externos. Portanto, nesse contexto, os docentes sentem sua essência e sua identidade cada vez mais confusas e entrelaçadas com as da organização.

Segundo Ball (2013), a performatividade provoca ainda certa desmobilização entre os professores e, portanto, os valores coletivos, a ideia de pertencimento, a solidariedade baseada em uma identidade profissional comum, a constituição de uma categoria, a filiação em sindicatos, enfim, tudo isso aos poucos perde a força, se dilui. Ou seja, esse movimento contribui para que se dissolvam as instituições sociais, à medida que se amplia o individualismo e se estimula que cada um tome conta de si, do seu desempenho e do desenvolvimento de sua carreira, enfraquecendo, assim, o sentimento e o compromisso de classe (BALL, 2013). Criam-se, então, as condições perfeitas para a implantação e disseminação de discursos de responsabilização docente, com foco em resultados e na meritocracia no âmbito das políticas curriculares para formação de professores.

Para os reformadores, sobretudo, para aqueles desejosos por “retrabalhar” professores, no futuro, as escolas poderiam, inclusive, funcionar sem sindicatos, pois, em sua concepção “(...) o melhoramento escolar depende de quebrar com os sindicatos, remover a estabilidade dos professores e vincular o pagamento dos professores aos scores dos estudantes” (RAVITCH, 2011, p. 196). Ou seja, o vínculo aos sindicatos, a sensação de pertencimento a uma categoria e a luta por direitos trabalhistas estaria indo de encontro a liberdade almejada pela administração escolar para implantar mecanismos de responsabilização como, por exemplo, demitir professores arbitrariamente, assim como definir seu pagamento de acordo com os caprichos da performance. Portanto, ainda segundo Ravitch (2011), em contextos com processos e políticas de responsabilização, cada vez mais severos, se torna fundamental o fortalecimento dos

sindicatos para que se assegurem os direitos do professor, sobretudo, “(...) para proteger o seu direito de pensar, falar e ensinar sem medo” (p. 197).

Do contrário, segundo Ball (2012), a identidade dos professores é colocada em questão e corre o risco de ser substituída por mecanismos de projeção. Suas identidades podem ser colocadas em jogo por uma representação daquilo que desejam externamente que este profissional seja, no lugar deste poder ser em seu ofício aquilo que realmente é.

Emergem, assim, novas subjetividades, novos papéis sociais e, sobretudo, novas identidades profissionais, que vão definir o que é ser professor (BALL, 2010). Nesse contexto, inserem-se também novos modos de avaliar o que seja ser um bom professor, pois o que passa a ter valor é o julgamento da performance.

Os discursos de responsabilização, pautados no julgamento severo da performance, desenham um cenário no qual cada vez mais os professores são estimulados a agir “(...) num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições (...)” (BALL, 2001, p. 110). Inseridos nessa lógica, os docentes passam a olhar para si como sujeitos calculáveis. Aqui impera a performance e, portanto, parafraseando Ball (2012), não passamos de mais uma estatística, um item em um banco de dados, um número, uma cifra.

Os professores passam a atribuir valor ao seu próprio trabalho, não em função do que ele de fato representa, mas de acordo com os critérios pautados na performance, no desempenho e, principalmente, na produtividade. Ainda segundo Ball (2012), o que acontece aqui é que “(...) a complexidade humana se reduz à forma mais simples possível – a uma classificação ou a um número numa tabela” (p. 39).

Nessa perspectiva, o compromisso dos profissionais com a autenticidade de suas práticas pode estar em risco, ameaçado por mecanismos de responsabilização, uma vez que existem duas avaliações em jogo: a pensada, elaborada e desenvolvida pelo professor, considerando as demandas e as especificidades da sua realidade e o julgamento severo pautado na performance (BALL, 2010). Ou seja, “Aqui existe o “dividir” potencial entre os julgamentos dos próprios professores sobre “boas práticas” e as “necessidades” dos estudantes, de um lado, e os rigores da performance, do outro” (BALL, 2012, p.43).

As avaliações de larga escala emergem como um dos mais potentes mecanismos de responsabilização dos professores, que pode vir a dar suporte, inclusive, às políticas para a carreira docente com base na meritocracia. Tais instrumentos de avaliação entram em cena com a função de medir, comparar e classificar desempenhos a serem

publicizados. No entanto, parafraseando Ravitch (2011), qualquer sistema de avaliação de larga escala que produza um grupo de 25% de melhores escolas, professores e estudantes, acaba por sugerir, sobretudo, ao senso comum, que os outros 75% são os piores.

A divulgação dos resultados é essencial para as políticas de responsabilização. Por meio desses dados não só se expõe os sujeitos de acordo com o julgamento severo da performance, mas ainda busca-se incitar “(...) a indignação moral pública, construída em nosso nome na mídia, que visa difamar a “pior escola” e “professores insatisfatórios” ” (BALL, 2012, p. 40).

Segundo Ball (1994), no processo de busca incansável por resultados não há espaço para nada menos do que a perfeição. Àqueles que não atingem os patamares desejados estão fora desse padrão e, portanto, são vistos socialmente como “fracassados”.

Nesse contexto, que os profissionais do campo da educação têm atuado, não só há mudanças nas condições de trabalho, mais intensificadas, mas também na própria relação entre os trabalhadores e o seu trabalho. Modifica-se, inclusive, o que o trabalho docente de fato é (BALL, 2010).

Ainda no campo das transformações com relação ao trabalho docente, de acordo com Ball (2012), no interior das escolas, a performatividade vai produzir dois efeitos, aparentemente conflitantes, mas que na verdade são complementares e fundamentais para fomentar discursos de responsabilização. Se por um lado ela promove o aumento da individualização, o enfraquecimento da solidariedade entre os pares, a perda da identidade profissional comum e a própria quebra do vínculo com entidades sindicais, por outro fortalece certa “cultura corporativa”, que atuará reestruturando as relações entre o compromisso individual e as ações da organização.

Tais efeitos não só têm uma dimensão objetiva, mas também subjetiva, que afeta profundamente o nosso “eu”, nossos valores, nossos princípios. Ball (2005) coloca em pauta certa dimensão subjetiva da performatividade, que coexiste com essa outra dimensão mais conhecida: racional e objetiva. Esse outro lado da performatividade que interpela nossa subjetividade vem carregado de ideias um tanto quanto sedutoras, que dizem respeito à conquista de um bom desempenho, a melhoria da qualidade profissional e o alcance da excelência.

Portanto, existe a possibilidade de haver na cultura da performatividade um “eu triunfante” (BALL, 2005). Isso quer dizer, que de alguma forma somos seduzidos pelos

“encantos” da performance, buscamos melhorar nosso desempenho e alcançar a excelência (BALL, 2005; 2010). Parafrazeando Lyotard (2011), a performatividade aguça e reforça nossa capacidade de suportar a busca incomensurável pela performance.

Para Ball (2005), aprendemos com a performatividade que podemos ser mais do que somos. Podemos dizer, então, que

(...) é muito sedutora a proposta de se ter um “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial (...) (BALL, 2005, p. 547).

Esse movimento se dá, segundo Lyotard (2011), com base no medo, no terror e na constante ameaça de não se enquadrar no padrão de eficiência estipulado pela cultura da performatividade, que irá impor a todos aqueles que estão sob o seu regime: “Adaptai vossas aspirações aos nossos fins, senão...” (p. 160). Frequentemente responsabilizados por não alcançar tais padrões, os professores colocam-se a serviço da performance: buscam formação e acabam por formatar-se para atender as exigências desse sistema.

Essa nova identidade docente que os discursos de responsabilização, no âmbito da cultura da performatividade, buscam fundar no professor se faz presente, sobretudo, em processos de formação. Portanto, para Ball (2005), pode-se dizer que seu principal desdobramento na identidade docente “(...) apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência (...)” (p. 548).

A busca por um bom desempenho, pela excelência, estimula a competição entre os próprios pares no contexto escolar, ou seja, entre gestores, professores, em um movimento no qual os interesses em prol da performance e os princípios e valores pessoais se atravessam, se entrelaçam, se confundem. Nesse contexto, emergem múltiplos mecanismos de responsabilização: sistemas de bônus, gratificação e recompensas das mais variadas, assim como mecanismos de sanção, ambos com o objetivo de fortalecer a competitividade e garantir a manutenção da performatividade.

O que é chamado de “motivação”, na verdade, são atitudes que visam impulsionar comportamentos que celebram essa disputa e a competição, modificando, assim, profundamente os valores e as relações no campo da educação. Segundo Ball (2001), nesse contexto, emerge “(...) um novo currículo ético nas e para as escolas (...)” (p. 106).

Isso pode afetar, sobretudo, o modo de ser de cada um, promovendo nos docentes, além da sensação individual de satisfação e orgulho, também sentimentos de culpa e vergonha (BALL, 2002). Parafraseando Ravitch (2011), para as políticas de responsabilização, na busca pela eficiência, vergonha e humilhação são consideradas mecanismos adequados para incentivar a melhora. (p.106).

Para Ball (2012), apesar de aparentemente racional e objetiva, a performatividade age direta e profundamente no nosso “eu” e seus desdobramentos inflam, sobretudo, os sentimentos de responsabilidade e culpa. Os encantos da performance não só nos fazem desejar a corrida pelo desempenho, mas também nos faz sentir culpados quando falhamos nessa missão, afinal, também passamos a almejar seu reconhecimento como um “bom professor”. Logo, a sensação de instabilidade está presente também no campo do “eu”, pois nem se quer nossa autoestima consegue escapar dos terrores da performatividade (BALL, 2010; 2012).

Podemos dizer que as políticas de responsabilização, no âmbito da cultura da performatividade, não conduzem apenas mudanças no campo técnico e estrutural do sistema educacional, uma vez que estas carregam, potencialmente, estratégias para reformar os profissionais que integram esse sistema, sobretudo, os professores (BALL, 2012). Uma reforma dessa ordem “(...) não só muda o que fazemos. Ela também procura mudar quem somos (...)” (BALL, 2012, p. 39). E, portanto, enquanto pesquisadores devemos manter um olhar atento às mudanças promovidas por tais reformas, sobretudo, aquilo que diz respeito aos mecanismos de responsabilização, que perpassam o campo das relações, à medida que irão interferir também na subjetividade dos sujeitos, introduzindo novos valores e produzindo novos papéis e novas identidades profissionais (BALL, 2012).

Para Ball (2012), os maiores desdobramentos de ações promovidas com base na performatividade estão na escola e afetam principalmente e profundamente a vida e a alma dos professores. Em crítica ao processo de performatividade, Lyotard (2011) também aponta o quanto a prevalência de critérios pautados em desempenho tende a afetar o ensino.

Além de toda uma reformulação na estrutura dos sistemas de ensino, há também tentativas de modificar-se o próprio *locus* de controle, à medida que o poder de decisão sobre o currículo e o ensino é deslocado e passa a estar fora da escola e não nas mãos dos professores (BALL, 2005). Assim, para Ball (2012), a prática de sala de aula é “(...) cada vez mais “composta” de respostas às novas exigências externas” (p. 40). Mesmo

com base nessa perspectiva, na qual os professores são convidados à cena para implementar políticas e colocarem em ação um currículo que geralmente é pensado e elaborado fora dos muros da escola, não se pode perder de vista, assim como pontua Ball (1994), as múltiplas possibilidades de leitura que ainda existem no contexto da prática e a capacidade dos professores de produzirem novos significados para tais políticas.

De acordo com Ball (1994), esse aumento do caráter técnico do trabalho docente tende a provocar uma considerável redução de uma prática profissional autêntica dos professores. Do mesmo modo, as decisões com relação ao trabalho pedagógico também ficam mais restritas, à medida que os docentes perdem espaços de autonomia para dar lugar à padronização do ensino, que vem sendo instalada nas salas de aula, embora esses ainda sejam responsabilizados pela totalidade desse trabalho.

Esses processos de reformas, sobretudo aqueles que dizem respeito ao currículo, trazem modificações significativas para os professores, uma vez que estas atravessam sua prática pedagógica, trazendo implicações para a autonomia de sua ação, ao mesmo tempo em que também intensificam o trabalho docente (HYPOLITO, VIEIRA & PIZZI, 2009). Do mesmo modo, os efeitos sobre o trabalho docente também repercutirão diretamente nas práticas curriculares, no processo ensino-aprendizagem, na relação entre professores e seus estudantes. Nesse sentido, em função da forte relação entre a ação docente e o currículo, que as políticas vêm cada vez mais os colocando no foco das reformas.

Nessa disputa, em que está em jogo a produtividade dos profissionais da educação, é potente as questões relacionadas à intensificação do trabalho docente. Segundo Lyotard (2011), na busca por melhores desempenhos, ou seja, pela otimização da relação entre: “(...) aumento do *output* (informações ou modificações obtidas), diminuição do *input* (energia despendida para obtê-las)” (p.80), além da intensificação do trabalho dos professores, gera-se também contradições, à medida que busca-se aprimorar a performance atribuindo mais trabalho para um número cada vez menor de trabalhadores.

Desse modo, tais processos de intensificação do trabalho docente, que visam o aumento do fluxo das atividades para atender as expectativas e o alto nível de exigência da performatividade acabam por consumir tanta energia dos professores que só é capaz de gerar cansaço, desgaste e estresse (BALL, 2002). O tempo e esforço gastos em prol dos resultados reduzem drasticamente a possibilidade de investimento desses



profissionais em si, na sua carreira e na melhoria do trabalho docente. A ideia de um sistema perfeito, sem falhas, no qual deve-se trabalhar a fim de promover a melhoria das performances mostra-se inconsistente, pois, segundo Lyotard (2011), ele mesmo coloca em questão o desempenho com o qual se comprometeu a elevar.

Esses processos de intensificação, segundo Ball (2001), podem ser observados também, à medida que a produtividade de cada profissional, assim como do coletivo, está diretamente relacionada com a estabilidade dos seus postos de trabalho. Penso que os discursos de responsabilização, com base no desempenho, lançarão mão de mecanismos de controle que “(...) farão os indivíduos “querer” o que é preciso ao sistema para ser eficiente” (p. 113). Nesse contexto, o trabalhador passa a querer para si aquilo que o mercado quer, ou seja, aquilo que irá garantir uma maior e melhor empregabilidade.

Nessa perspectiva, modifica-se, então, o próprio sentido do trabalho docente. De acordo com Ball (2010), enquanto profissionais, em um cenário gerido pela performance, somos constantemente responsabilizados e nos vemos obrigados a nos articular “(...) dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade” (p. 39).

Ball (2010) problematiza esses jogos representacionais, com base em estudos de Foucault, que os compreende como fabricações. A fabricação é uma versão de uma organização ou de seus profissionais criada para atender única e exclusivamente à cultura da performatividade e, portanto, não tem compromisso com a verdade e nem tão pouco existe fora desse contexto, na vida ou no cotidiano das instituições de ensino.

As fabricações são produções intencionais, em meio a um ambiente gerenciado pela performance, pela qual os profissionais da educação, sobretudo, os professores, escolhidos majoritariamente como sujeitos responsabilizáveis, tem buscado apresentar projeções de si que possam conferir autenticidade não aquilo que são, mas aquilo que se almeja ser ou alcançar diante do olhar criterioso e rigoroso da performatividade. Segundo Ball (2010), enquanto professores, “(...) somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos” (p. 49).

A fabricação, então, é o abandono de uma identidade e o investimento na performance, pela qual “(...) somos apresentados a outras maneiras de dizer quem nós somos e de representar a nós mesmos” (BALL, 2010, p. 51). O resultado é uma espécie de espetáculo, no qual o que está verdadeiramente em cena não passa de uma representação daquilo que a performatividade quer ver. Entra em cena, então, não o

professor do cotidiano, mas seu “eu fabricado”, produzido para aquela situação, para ser responsabilizado pelo julgamento rigoroso da performatividade.

Todo “esse investimento” dos profissionais na performatividade os tornam, muitas vezes, irreconhecíveis para si mesmos (BALL, 2004). Fabricar-se é trair a si, renegar seus princípios, abrir mão de sua autenticidade (BALL, 2002). Parafraseando Ball (2005), ser esse “outro” professor, aquele que a performatividade deseja, tem um grande ônus para o “eu profissional”, pois gera conflitos e dilemas pessoais ontológicos para os docentes.

Por outro lado, Ball (2010) argumentará ainda que as fabricações nem sempre representam um abandono total do compromisso do profissional com o trabalho docente. Ou seja, certo “rendimento” às condições postas pela performatividade podem representar uma estratégia de sobrevivência dentro desse sistema (BALL, 2011). O investimento no gerenciamento da própria imagem pode funcionar também como último recurso, como estratégia de escape do controle rigoroso, de seus mecanismos de responsabilização, enfim, dos terrores da performatividade (BALL, 2010).

É possível observar esse movimento de gestores e docentes, por exemplo, para engendrar meios de escape dos sistemas de avaliação padronizada e dos discursos de responsabilização que vem em seu bojo. Ou seja, buscam-se atalhos, truques e até formas de “trapacear” para conquistar uma boa performance, sobretudo, quando esses exames estão intimamente atrelados a sistemas de sanção e recompensa. Observa-se, então, que as pressões geradas pela responsabilização corrompem concepções, crenças, valores, enfim, tudo que for possível em nome de uma melhor performance. Segundo Ravitch (2011),

Quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. Mas quando o propósito do teste é a responsabilização, então, os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneira que nada têm a ver com a aprendizagem (p. 177).

Ball (2010) faz uma ressalva de que há que se pensar nas brechas diárias que se apresentam no cotidiano escolar e nas possibilidades de escape de tais mecanismos em ação para nos responsabilizar sem que, no entanto, seja necessário burlar os exames

estandardizados. O autor destaca, então, que há “(...) um importante elemento de conformidade cínica em funcionamento nos processos de fabricação individual e institucional” (BALL, 2010, p. 50).

Ball (2012) identifica ainda a presença de sentimentos dúbios em processos de fabricação, pois se de um lado há certa conformidade, por outro não se pode negar que há traços de resistência. Ou seja,

Por um lado, os professores estão preocupados com o fato de que o que fazem não será representado nem valorizado dentro das métricas de responsabilização e, do outro lado, com o fato de que essas métricas, se levadas a sério, distorcerão ou “tornarão oca” a sua prática (BALL, 2012, p. 45).

Mas, ainda segundo Ball (2012), resistir, lutar pelos seus valores, posicionar-se contra tais discursos de responsabilização, não é uma tarefa fácil. Pelo contrário. Resistir representa travar uma queda de braço sem fim com essa lógica, na qual nem sempre conseguimos ter forças suficientes para sairmos vitoriosos. O resultado disso é: tensão, estresse e esgotamento.

O professor que busca caminhar na contramão do que tais discursos veiculam, segundo Ball (1994), vira alvo dos seus próprios pares, uma vez que é visto como um dissidente ou ainda como aquele que não quer se empenhar, aquele que vai “prejudicar” o desempenho da escola, o ganho de uma gratificação no âmbito das políticas de responsabilização. Nesse cenário, valores e interesses ficam completamente fundidos (BALL, 1994).

Há, sobretudo, nessa tentativa de resistência uma espécie de esquizofrenia de valores, pois os discursos de responsabilização cotidianamente põem à prova o compromisso com valores individuais dos professores pela preservação e manutenção da cultura do desempenho (BALL, 2012). Podemos dizer que esses professores possuem uma espécie de “consciência bifurcada” e vivem um “eu-segmentado” por estarem sempre divididos entre seus princípios e as expectativas da performatividade (BALL, 2012). São entraves diários, uma luta constante travada no interior do “eu” entre autenticidade e performatividade.

Diante dos “terrores” apresentados, segundo Ball (2005), não é à toa que “(...) o regime de performatividade expulsa cada vez mais professores do sistema educacional” (p. 553). Podemos dizer também que esses professores não são “expulsos” e que esse movimento de saída é mais uma ação de resistência, uma forma de dizer “não” para a perda de sua autenticidade, uma atitude verdadeiramente responsiva com o trabalho

pedagógico ou ainda uma alternativa para aqueles que não abrem mão de seus compromissos e valores no ato de ensinar (BALL, 2005).

Esse e tantos outros efeitos provocados pela performatividade somam um quantitativo incontável e preocupante para o campo da educação e, sobretudo, para o trabalho docente. Segundo Hypolito (2010), dentre os maiores impactos gerados pela cultura do desempenho no cenário educacional, podemos destacar:

(...) a pressão emocional e o estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror) (p. 1341).

Para reverter esse quadro de terror e esquizofrenia imposto, sobretudo, por políticas *top down*, Maguire e Ball (2007) apontam que aos professores não pode ser mais reservado o lugar de expectadores de reformas endereçadas a eles, fruto do discurso do outro. Políticas implantadas de cima para baixo refletem um olhar do Estado para os professores “(...) de uma altitude de dez quilômetros e vendo-os como objetos a serem movidos por grandes ideias e grandes planos” (RAVITCH, 2011, p. 25). Portanto, segundo Ravitch (2011), excluir os sujeitos envolvidos nesse processo da tomada de decisões sobre as políticas educacionais, desconsiderando os educadores

(...) que trabalham com os estudantes diariamente não resolve problema algum. A educação pública é uma instituição vital em nossa sociedade democrática, e sua governança deve ser democrática, aberta à discussão pública e à participação pública (p. 111).

Essa ausência significativa tem colocado os docentes à margem da discussão das políticas educacionais ou ainda como objeto e não como sujeitos do discurso político (BALL, 1994). Para Maguire e Ball (2007), os professores são sujeitos da política e, portanto, esta deve ser “(...) negociada e controlada pelos professores e não apenas ou imposta a eles” (p. 100).

### **3. PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE EM REVISTA**

#### **3.1. O uso de periódicos como estratégia de investigação**

Assumo nesta seção investigar a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores da educação básica. Adentro as páginas de periódicos especializados do campo da educação, percorrendo seus números, folheando artigos, atenta aos discursos que emergem e se apresentam página a página, a fim de analisar cuidadosamente cada traço e registro desse material escrito, que tomo como fonte de pesquisa nesta investigação.

Para trabalhar com os periódicos do campo da educação, lanço mão de uma abordagem qualitativa, na qual elenco como procedimento metodológico a análise documental. Faço esta opção por considerar que, enquanto documentos, os periódicos representam a ação e a produção humana, assim como levo em conta também a sua forma de compreender um determinado fato social (SILVA *et al*, 2009). Pode-se dizer, então, que em suas páginas materializam-se concepções, ideias, crenças e valores acerca das políticas curriculares para a formação de professores.

Embora ainda pouco explorada no campo da educação, ficando a cargo, principalmente, das pesquisas historiográficas, segundo Lüdke e André (1986), a análise documental configura-se em uma técnica profícua em revelar novas perspectivas acerca de múltiplos temas, abrangendo, inclusive, questões contemporâneas. Portanto, faz-se relevante tomar neste estudo tal procedimento metodológico para analisar os discursos de responsabilização docente nas políticas curriculares para a formação de professores.

Há que se destacar também que não trato aqui a análise documental enquanto processo de mera descrição de dados, mas, sobretudo, como um campo fértil de acesso a informação, por meio de um olhar cuidadoso, criterioso e crítico das fontes documentais disponíveis. Para tal, nesse processo de tratamento das fontes, destaco dois momentos fundamentais: o levantamento de documentos pertinentes à natureza da pesquisa e a análise dos mesmos.

Iniciei o trabalho, então, indo à busca das possíveis fontes. Optei pelos periódicos especializados do campo da educação, por se configurarem como fontes estáveis, ou seja, por manterem certa regularidade quanto à forma, periodicidade e meio de publicação. Além disso, segundo Fernandes (2008), esses se destacam também pela sua originalidade enquanto artefatos de análise no âmbito da pesquisa educacional.

Podemos dizer ainda, que tais periódicos representam um veículo de disseminação de um discurso especializado sobre a educação e, por isso, constituem um campo fértil de textos e discursos que podem guardar, impressos em suas páginas, informações relevantes acerca das políticas produzidas por múltiplos sujeitos sociais, que transitam em diferentes contextos. Ainda segundo Fernandes (2008), olhar para a imprensa educacional por meio dos seus periódicos se faz relevante em função da sua “(...) produção e difusão de conhecimentos em educação, por se constituir em espaço privilegiado de divulgação de teorias e de práticas educativas, além de fornecer pistas sobre a circulação de ideias e modelos educativos” (p.15). Nesse sentido, compreendo que tais fontes podem guardar em si o próprio processo de luta pela construção de discursos hegemônicos sobre responsabilização docente no processo de produção das políticas curriculares para a formação de professores da educação básica.

Volto-me, então, para a pesquisa de periódicos do campo da educação que pudessem constituir uma amostra representativa para a análise em questão. Para tal, pauto-me em estudos e pesquisas no campo da educação que se debruçam em periódicos especializados da área e os utilizam como fontes de investigação. Destaco, portanto, o trabalho de estado da arte da formação de professores realizado por André et al (1999) e o estudo desenvolvido por Leite (2014), que trata especificamente da análise dos sentidos presentes no campo acadêmico-científico da chamada cultura da performatividade. A partir do olhar para essas pesquisas pude identificar os periódicos nos quais há maior circulação de artigos que podem representar um *corpus* em potencial para análise da temática em questão, ou seja, a responsabilização docente.

A partir desse panorama, atento-me para escolha dos periódicos, assim como recomendado por Catani (1996), com base em critérios de expressividade e acessibilidade, levando em conta também a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional. Considero também nesse processo o sistema Qualis-Periódicos da CAPES, uma vez que é notório o reconhecimento do mesmo no âmbito acadêmico-científico.

O Qualis-Periódicos é um conjunto de procedimentos e medidas, realizado sob a coordenação da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), para avaliar e estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros. Isso não quer dizer que cabe a CAPES “escolher” quais são os melhores periódicos de cada área.

Essa avaliação se dá a partir da coleta de dados fornecidos pelos programas de pós-graduação de cada área, que alimentam a Plataforma Sucupira, ano a ano. Após o período de coleta de dados, esse sistema é atualizado e verifica a qualidade dos veículos de divulgação, nesse caso, dos periódicos científicos, para os quais os membros dos programas de pós-graduação estão endereçando seus ensaios, resenhas, artigos, enfim, todo o resultado da sua produção acadêmico-científica. Ou seja, essa avaliação indica onde os docentes de cada área têm publicado suas pesquisas.

Por meio desse sistema é possível avaliar, classificar e consultar o “Qualis” dos periódicos de cada área. Os periódicos são enquadrados em um estrato indicativo de qualidade. Os estratos são: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Nessa escala, podem ocorrer variações entre o estrato A1, sendo este o valor mais elevado, até C, que representa o menor valor.

No âmbito desse sistema volto meu olhar para os periódicos que fazem parte da área denominada de Educação. Dentre eles, destacam-se aqueles periódicos avaliados pelo Qualis-Periódicos como A1 e A2, pois, segundo Leite (2014), tais periódicos, com a mais alta classificação, possuem capacidade de ampla abrangência dos textos e discursos que veiculam, assim como o seu potencial em atrair pesquisadores influentes é reconhecidamente maior.

Fazem parte desse universo de periódicos da área de Educação, com estrato de qualidade entre A1 e A2, de acordo com informações da última atualização do sistema Qualis-Periódicos<sup>6</sup>, realizada no ano de 2014, cento e onze revistas científicas. Dessas, quarenta e oito possuem qualificação A1 e sessenta e três A2.

Considerando os critérios aqui apresentados, foram selecionados três periódicos especializados do campo da educação: *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* e *E-Curriculum*. Cabe destacar ainda, que ao se fazer uma escolha por este grupo de periódicos e não outro assumo as limitações desta amostra e sua impossibilidade de abarcar a totalidade dos discursos acerca da responsabilização no âmbito das políticas curriculares para formação de professores que circulam no campo acadêmico-científico.

A revista *Educação & Sociedade* figura hoje como um dos mais importantes periódicos editados no campo da educação. Possui qualificação A1, de acordo com a CAPES. Sua presença no cenário educacional data de 1978, sob a responsabilidade do

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em Campinas, São Paulo. Conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), do Programa de Apoio a Publicações Científicas do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), que tem lhe garantido anos de publicação ininterrupta.

O periódico é publicado trimestralmente, na versão impressa, sendo um de seus números anuais uma edição especial, temática, desde 1995. O corpo editorial da revista é composto por membros de diversas universidades brasileiras e estrangeiras. Do mesmo modo, suas publicações recebem contribuições não só de autores do Brasil, mas de diversos países, entre as quais destacam-se aquelas oriundas do intercâmbio de ideias que este periódico vem buscando estreitar com os países da América Latina e da Europa.

Suas páginas agregam um grande número de informações, fontes teóricas, análises, debates, resenhas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, distribuídos em seções como, por exemplo: *Dossiê Temático*, *Revisão e Síntese*, *Análise de Práticas Pedagógicas*, etc. Seus artigos são disponibilizados online, na Base SCIELO, mas também estão presentes em outras fontes de indexação, incluindo fontes internacionais como, por exemplo, a Redalyc, do México.

*Cadernos de Pesquisa* é um periódico publicado desde 1971. Possui qualificação A1, de acordo com a classificação da CAPES. É produzido sob responsabilidade da Fundação Carlos Chagas, instituição privada, sem fins lucrativos, reconhecida em múltiplas instâncias pelo seu trabalho de pesquisa na área da educação. Além da própria Fundação Carlos Chagas, a revista conta com o apoio da Editora Autores Associados, do Programa de Apoio a Publicações Científicas do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), do Ministério da Educação (MEC), do CNPq e da CAPES.

Seu corpo editorial também é composto por membros da Fundação Carlos Chagas, que ocupam o lugar de editores executivos. Além desses, outros pesquisadores, de diferentes universidades do Brasil e de outros países, atuam na comissão e no conselho editorial do periódico.

Inicialmente trimestral, assumiu publicações quadrimestrais a partir de 1997, voltando em 2014 a ser trimestral. Em sua trajetória este periódico tem tido como missão socializar as pesquisas produzidas no campo da educação, fomentando em seus artigos o debate acerca de temas emergentes da área como, por exemplo, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais, infância, juventude, escola, trabalho,



família e políticas públicas e sociais. Entre as suas seções, podemos citar como presenças constantes nos números deste periódico: *Tema em Destaque*, responsável por acolher dossiês sobre temas emergentes e *Outros temas*, que apresenta uma seleção de artigos que aborda questões variadas. O periódico ainda conta com as seguintes seções: *Temas em Debate*, que trata de assuntos polêmicos; *Espaço Plural*, que acolhe entrevistas, relatos de experiência, documentos de valor acadêmico e histórico e declarações públicas de entidades; e o espaço *Resenhas*.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas realizadas no país, embora esta também abra espaço para a divulgação de trabalhos do exterior, tornando acessível aos leitores deste periódico textos de autores internacionais reconhecidos, traduzidos para o português e/ou para o espanhol. Além da versão impressa, seus textos podem ser encontrados também online, na Base SCIELO e em tantas outras fontes de indexação, inclusive, internacionais.

Já a revista científica *E-Curriculum* é um periódico eletrônico. Esta possui uma política de livre acesso do seu conteúdo por acreditar que ao disponibilizá-lo gratuitamente ao público pode proporcionar uma maior democratização do conhecimento científico, produzido nacional e internacionalmente. Seu corpo editorial é composto por membros de diferentes universidades brasileiras e de outros países.

Este periódico é fruto de esforços de pesquisadores do campo do Currículo. É vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e possui qualificação Qualis A2, de acordo com a CAPES. Suas publicações são quadrimestrais, voltadas para a socialização da produção de estudos e pesquisas do campo da educação, com ênfase na subárea de currículo.

O mesmo tem se comprometido a fomentar o debate de temas educacionais da atualidade, nas seguintes linhas editoriais: políticas públicas em educação, formação de professores, tecnologias da educação, conhecimento e cultura, avaliação e interdisciplinaridade. Entre as temáticas abordadas pelo periódico destaca-se a questão curricular, tanto em função de como e de que maneira ela perpassa os demais assuntos citados, como pelo próprio fato do currículo vir ganhando centralidade no debate acerca das políticas públicas educacionais. Tais questões são tratadas em geral, em uma seção denominada *Trabalhos Científicos*, que trás uma seleção de artigos com temas variados, e pelo menos um dos seus três números apresenta desde 2012 uma seção *Dossiê Temático*, sob a coordenação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) para a

discussão pautada pela entidade. Além disso, outras seções aparecem esporadicamente em alguns números como, por exemplo: *Debate*, *Resenhas* e *Entrevistas*.

A partir da apreciação criteriosa dos periódicos apresentados busco realizar o estudo e a análise dos dados produzidos, uma vez que compreendo as fontes documentais em questão enquanto artefatos com alto potencial em si de apresentar múltiplas perspectivas acerca de um determinado fato, em um dado tempo e espaço. Para tal, considero como recorte temporal desta pesquisa os anos de 2011-2014.

Esse período abarca o primeiro mandato do governo da presidente da república Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Tal momento compreende também o processo de tramitação do novo Plano Nacional de Educação, culminando com a aprovação do texto desse documento, ao final do primeiro mandato do governo de Dilma, em 2014. Olhar para esse momento representa, então, olhar também para o que se está discutindo e projetando para os próximos dez anos no campo das políticas públicas para a educação brasileira. Paralelamente à análise dos discursos de responsabilização docente nos periódicos do campo da educação, considero nesta investigação o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14).

Trago à tona esses documentos, a fim de buscar interfaces entre o contexto de influência, aqui representado pelos discursos acadêmico-científicos que circulam nos periódicos do campo da educação, e o contexto de produção de texto político, a partir da análise do Plano Nacional de Educação, sobretudo, o bloco de metas destinadas à formação de professores. Busco essa interface, pois de acordo com Ball (2009), a segmentação da abordagem do ciclo contínuo de políticas, ou seja, a análise isolada dos seus contextos pode vir a comprometer a compreensão da política como um processo dinâmico.

Nessa perspectiva, por compreender que os contextos devem ser pensados pelas suas relações, à medida que esses se atravessam e se inter-relacionam uns com os outros, também levo em conta, assim como Ball (2009), que um contexto pode ser observado inserido em outro. Portanto, analiso os periódicos especializados do campo da educação para além do contexto de influência, buscando na circulação dos textos e discursos acadêmico-científicos, tantos outros textos e discursos em potencial. Acredito, então, que ao tomar como fonte artigos que são reflexo de trabalhos de pesquisa, também abarco as interfaces que esses estudos já estabeleceram para chegar aos seus resultados tanto, por exemplo, junto ao contexto da produção do texto político, revisitando textos e discursos do âmbito da esfera oficial, como com o próprio contexto

da prática, à medida que esses tenham visitado escolas, entrevistado diretores, coordenadores e professores.

Desenvolvi um processo de cuidadosas e atentas leituras e releituras dessas fontes, a fim de buscar nesses periódicos e nos documentos supracitados questões que atendessem ao meu problema de pesquisa. Portanto, considerei também nesse processo a importância de se fazer inferências, buscando as mensagens latentes, ou seja, aquelas que se encontram para além dos discursos e dos textos apresentados nos documentos em questão, de modo a superar a mera descrição do conteúdo explícito (SILVA *et al.*, 2009).

A fim de assegurar que os periódicos selecionados representavam fontes férteis para esta pesquisa, fiz um levantamento<sup>7</sup>, a partir da ferramenta de busca disponibilizada em suas páginas na internet, utilizando as palavras-chave “accountability”, “responsabilização” e “performatividade”, na qual identifiquei artigos que mencionavam estas em seu título, resumo e/ou palavras-chave. Ou seja, esse material já fornece indícios, sobretudo, pelo destaque que se dá aos significantes elencados, que tratam de textos voltados para o debate em questão.

Ao realizar a busca a partir dos significantes supracitados, no periódico *Educação & Sociedade* foram selecionados quatro artigos, enquanto nas revistas *Cadernos de Pesquisa* e *E-Curriculum* destacaram-se cinco artigos de cada uma. Ao todo identifiquei nessa busca, dentro do período investigado (2011-2014), quatorze artigos, somando o quantitativo encontrado nos três periódicos. Pelos significantes elencados fazerem parte de um mesmo campo semântico, alguns textos apareceram como resposta para mais de uma palavra-chave. No entanto, esses só foram contabilizados uma vez para que se pudesse chegar a um número de textos mais preciso a serem analisados.

Além da busca por palavra-chave, também busquei em cada um dos periódicos dossiês temáticos que discutissem sobre responsabilização. Cada periódico selecionado, dentro do período investigado, apresentou pelo menos um dossiê temático sobre o tema. Aqueles dossiês que abordavam tal questão foram analisados cuidadosamente, a fim de buscar nessas seções textos em potencial para este estudo.

Na revista *Educação & Sociedade*, no ano de 2012, foi publicado o Dossiê *Políticas públicas de responsabilização*, no qual pude selecionar três artigos que tratavam especificamente da responsabilização docente. Além desse, no ano de 2013, a

---

<sup>7</sup> O referido levantamento encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

revista publicou outro dossiê temático: *Desafios à educação brasileira: PNE, responsabilização, colaboração e Sistema Nacional de Educação*, que embora abarcasse uma amplitude de questões, proporcionou dois artigos para agregarem ao grupo de textos e discursos a serem analisados. Em *Cadernos de Pesquisa* também há um dossiê, publicado no ano de 2013, intitulado *Responsabilização e prestação de contas na avaliação*, do qual foram extraídos dois artigos. Já na *E-Curriculum*, destaca-se o dossiê, também publicado em 2013: *Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo*, que apresentou seis textos pertinentes a esta pesquisa.

Alguns textos presentes nos dossiês temáticos, já haviam aparecido na busca das palavras-chave. Esses também não foram contabilizados duas vezes. Logo, ainda que desses dossiês tenham emergido treze textos relevantes, ao retirar da contagem aqueles que já haviam sido selecionados por palavra-chave, ao final podem ser de fato considerados para análise oito artigos oriundos de dossiês temáticos.

Nesse levantamento, foi levado em conta ainda que o objetivo principal desta pesquisa é analisar os discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores da educação básica brasileira e, portanto, aqueles estudos que abordavam os sistemas educacionais de outros países ou os que tratavam, por exemplo, do ensino superior, também não foram incluídos nessa análise. Mesmo que em alguns casos esses fizessem parte do recorte temporal, considerou-se que esses estavam à margem do foco em questão.

Quanto ao recorte temporal, cabe destacar que nesse processo de levantamento de material para análise, na pesquisa por palavras-chave, apenas oito artigos ficaram “fora” do período pré-estabelecido e, portanto, sublinho como a discussão em torno dessa temática passou a ganhar maior força nos últimos anos, sobretudo, dentro do período investigado, que apresenta quase o dobro de publicações se comparado a todo o período anterior. Logo, volto a destacá-lo como um espaço-tempo fértil para se investigar a produção dos discursos de responsabilização docente.

Considerando todos os fatores supracitados, podemos dizer que os periódicos *Educação & Sociedade* e *E-Curriculum* figuram com o maior número de artigos, apresentando, cada um, oito textos sobre responsabilização, seguidos pelo *Cadernos de Pesquisa*, no qual foram selecionados seis artigos. Ao todo, somando os artigos selecionados por palavras-chave e em dossiês temáticos, contamos com vinte e dois artigos, a serem analisados nas próximas seções que se seguem.

### 3.2. Discursos em disputa em torno da significação da responsabilização no campo da educação

Nesta seção, apresento as discussões que vem sendo desenvolvidas e significadas no Brasil sobre o conceito de responsabilização. Considero como espaço-tempo desta investigação, os estudos e pesquisas desenvolvidos no campo acadêmico-científico, no período de 2011 a 2014, olhando-os, assim como Stephen Ball, como um contexto de influência, e suas reverberações no contexto da produção do texto político, pela via da análise do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13. 005/14).

Isso implica dialogar com diferentes autores, das mais variadas linhas de pesquisa, ancorados em concepções teóricas diversas e que buscam, cada um do seu lugar, com base em suas referências, seus estudos e pesquisas, não só apresentar seu ponto de vista, mas, sobretudo, legitimar os significados que tem atribuído a responsabilização. Embora esse movimento traga à tona antagonismos presentes no campo, cabe destacar que o objetivo desta pesquisa não é produzir binarismos, mas discutir o que está em jogo na luta pela significação da responsabilização no âmbito das políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira.

A partir da leitura dos vinte e dois artigos selecionados para essa investigação pude identificar diferentes sentidos atribuídos à responsabilização no campo acadêmico-científico. Do mesmo modo, Salomão Barros Ximenes, em seu artigo *Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à Educação*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 2012, afirma que o termo “responsabilidade” “(...) comporta diferentes acepções no debate público educacional” (p. 361).

A polissemia do termo gera múltiplas leituras e diferentes formas de interpretá-lo. No entanto, nesse universo de possibilidades, nem sempre está claro: de que responsabilização se está falando? A quem ela está endereçada? Essas são questões cruciais para o campo e, portando, as tomo como norte desta discussão.

Ximenes (2012) em seu artigo apresenta alguns dos principais sentidos atribuídos à responsabilização no campo da educação. Os sentidos identificados pelo autor como predominantes, também são corroborados nos demais artigos que compõem essa pesquisa, nos quais tais sentidos não só circulam, mas são evocados pelos seus autores recorrentemente. Destacam-se três sentidos de responsabilização, que serão abordados em subseções subsequentes: a) quando se trata das responsabilidades de cada ente federado, com cada uma das etapas de ensino da educação básica; b) a atribuição de responsabilidades atreladas ao desempenho, aos resultados dos testes

estandardizados ou ainda pode-se dizer que é aquela conhecida como um “sinônimo” de accountability; e, por fim, c) há uma menção no que se refere à punição daqueles que por ventura não respeitem as normas educacionais, desdobrando-se em questões que perpassam a judicialização da educação e a demanda posta por alguns grupos pela criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional no Brasil.

### **3.2.1. Responsabilidades e atribuições do Estado**

Segundo Salomão Barros Ximenes, em seu artigo *Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à Educação*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 2012, uma das formas de significar o termo “responsabilidade” está relacionada aquilo que é dever e/ou atribuição do Estado e é desse modo, por exemplo, que o autor aponta que “Cury (2011, p. 3), em trabalho apresentado como subsídio às discussões do Fórum Nacional de Educação, assim o define (...)” (p. 361). Ainda segundo o autor, no Documento Final da Conae (Conferência Nacional de Educação), de 2010, o termo também se faz presente, em vinte e nove ocasiões, e em sua maioria refere-se ao sentido definido por Cury anteriormente

(...) aludindo, no contexto da crítica à política educacional, ao debate sobre a necessidade de adequação e explicitação do regime constitucional de competências em matéria de ensino, ou ainda ao dever educacional do Estado e as atribuições dos diferentes entes federados (XIMENES, 2012, p. 361).

Embora seja de extrema importância que em um evento do porte da Conae se faça presente a discussão em torno da necessidade de se melhor definir o papel de cada ente federado no âmbito da educação pública brasileira, esse modo de significar “responsabilidade” não se refere aquela a qual estou investigando – a responsabilização docente. Inclusive, Ximenes (2012) argumenta que nessa circunstância o termo “responsabilidade” poderia ser substituído por outros como, por exemplo, “atribuição” ou “competência”, enfim, por algo que tornasse mais claro que o que está em jogo é aquilo que é da alçada do Estado, ou seja, seus deveres com relação à prestação de serviços públicos no campo da educação.

Tal sentido de responsabilização, presente nos textos e discursos do campo acadêmico, ou seja, oriundo do contexto de influência, também é observado no âmbito do contexto da produção do texto político, no Plano Nacional de Educação (Lei nº.

13.005/14). O PNE se refere da seguinte maneira ao regime de colaboração entre os entes federados, como uma das estratégias da meta de número vinte:

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste (p. 15).

### 3.2.2. Responsabilização e o foco no desempenho e nos resultados

Já a responsabilização atrelada aos resultados e, sobretudo, às avaliações de larga escala, com foco no desempenho, na performance de estudantes e professores é o sentido de responsabilização mais presente nos textos e discursos analisados. De acordo com Schneider e Nardi (2015), isso pode ser atribuído ao fato da discussão desta forma de responsabilização ter iniciado nesse contexto e, portanto, esta ainda encontra-se fortemente atrelada aos testes e exames standardizados.

Maraysa Ribeiro Alexandre, Ricardo S. Pedroso Lima e Fábio Domingues Waltenberg no texto *Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados*, publicado no *Cadernos de pesquisa*, em 2014, apresentam outros argumentos para a concentração da discussão da responsabilização docente estar atrelada às avaliações de larga escala, com foco na lógica dos resultados. Para os autores, isso se justifica, pois as políticas de responsabilização

(...) não encontram fundamento teórico no campo da educação. Geralmente são economistas ou administradores, acadêmicos ou gestores em secretarias de educação quem as propõe, inspirados, deliberada ou inadvertidamente, em uma literatura de estirpe econômico-administrativa (...) (ALEXANDRE, LIMA & WALTENBERG, p. 38).

Nessa perspectiva, não só introduz-se no campo da educação tais discursos de responsabilização, oriundos da literatura econômico-administrativa, como sua linguagem e suas estratégias também acabam por se estabelecer no campo. Parafraçando Ball (2001), passamos a viver cercados de números, cifras, indicadores de desempenho e, enquanto docentes, também nos vemos frequentemente, diante desse cenário, como mais um dado a ser computado.

Salomão Barros Ximenes, em seu artigo *Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à Educação*, publicado no periódico

*Educação & Sociedade*, em 2012, concorda com a afirmação de Alexandre, Lima e Waltenberg (2014) e ainda chama atenção para o agravante destas abordagens oriundas do campo econômico estar tomando à frente das políticas públicas educacionais. Para Ximenes (2012), tais abordagens

(...) pressionam pela definição de qualidade e responsabilização com base predominantemente em resultados de testes, reduzindo o direito a educação, e suas dimensões coletiva, igualitária e processual, a ideia de direito a aprendizagem, de viés fortemente individualista e centrado no resultado, capaz de criar oposições entre o estudante e o sistema, compreendidos como cliente e empresa (p. 360).

Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Luana Serra Elias Tavares no artigo *Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 2013, afirmam pensar a responsabilização, assim como Stephen Ball, fruto “(...) dos efeitos combinados de algumas “tecnologias políticas” apontadas como: forma de mercado, performatividade e gerencialismo” (p. 1290), e que se encontram fortemente presentes nos discursos oficiais.

Eric Ferdinando Kanai Passone, no artigo *Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, de 2014, também dialoga com Stephen Ball e seus estudos e pesquisas acerca da performatividade, ao tratar da responsabilização pautada na lógica dos resultados, conceituando-a assim como esta é “(...) definida originalmente por Lyotard (1984, p. 84) como “terrores de desempenho e eficiência” (...)” (p. 436).

Liliane Cecília de Miranda Barbosa e Lívia Maria Fraga Vieira, em seu artigo *Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente*, publicado no periódico *E-Curriculum*, de 2013, apontam que

O termo *accountability* tem sido frequentemente empregado como sinônimo de responsabilização ou dever de responder por algo perante outrem. No caso da educação, o termo tem sido empregado para designar a responsabilidade dos agentes públicos em responderem pelos resultados das unidades escolares perante a sociedade (p. 414).

As autoras destacam, sobretudo, os docentes, como principais agentes “responsabilizáveis”. Barbosa e Vieira (2013) compreendem que a responsabilização é fruto da descentralização do Estado e da consequente introdução de mecanismos de controle à distância, via testes estandardizados, pelos quais se tem avaliado o trabalho do professor atrelado ao desempenho do seu aluno.



Além dessa forma de responsabilização docente, oriunda do Estado, Barbosa e Vieira (2013) destacam ainda que esta responsabilização, inspirada na *accountability* americana, também gera cobranças por parte da sociedade, a partir da divulgação dos resultados dos testes e exames na mídia. Mas, sem dúvidas, a responsabilização mais severa endereçada aos docentes é aquela do professor para si próprio e que Barbosa e Vieira (2013) nomeiam como responsabilização subjetiva.

Embora não se utilize da abordagem do ciclo de políticas, podemos dizer que Antonio Flávio Barbosa Moreira, em seu artigo *As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização*, publicado no *E-Curriculum*, em 2013, traz à tona que há também múltiplas possibilidades de significar a responsabilização no chão da escola, que escapam ao que é idealizado e posto pelos formuladores de políticas. Moreira (2013) destaca que “(...) os resultados das iniciativas referentes à promoção de um sistema de responsabilização não são garantidos. Resistências e contradições podem neutralizar os propósitos desse sistema e, paradoxalmente, favorecer uma maior autonomia da escola e do docente” (p. 361).

Alexandre, Lima e Waltenberg (2014) chamam atenção para tais resistências e afirmam que há um intenso movimento contrário as políticas de responsabilização, por parte dos docentes. Segundo os autores,

(...) já se pode começar a interpretar algumas razões para a repulsa de muitos por programas de responsabilização. Ela poderia ser creditada, ao menos em parte, ao incomodo provocado pela possibilidade de remuneração variável, mal-estar que se explica justamente pela aversão ao risco dos agentes. O nível de intolerância ao risco pode variar de indivíduo para indivíduo, e há evidências, tanto de experimentos de laboratório, como da análise de pesquisas domiciliares (FALK; DOHMEN, 2008), de dois fatos estilizados associados: (i) que mulheres tendem a ser, em média, mais avessas ao risco que homens; (ii) que professores tendem a ser, em média, mais avessos ao risco que o trabalhador médio. A repulsa associada à incerteza do salário explicaria parte da resistência a responsabilização, especialmente num mercado de trabalho feminizado como o de educadores (CHEVALIER; DOLTON, 2005) (ALEXANDRE, LIMA & WALTENBERG, p. 46).

(...) devemos admitir que, com base no que se apresentou aqui, que somos muito reticentes a ideia de que programas de responsabilização sejam um mecanismo crucial de melhoria da qualidade de nosso sistema de ensino. Parece-nos que, na melhor das hipóteses, um programa de responsabilização, mesmo que extremamente bem concebido e implementado, será capaz de recompensar apenas inadequada ou grosseiramente o esforço de professores. Nada impede que, apesar disso, a nota média dos alunos aumente como consequência da implementação do programa – de modo que um dos

objetivos será alcançado. Porém, ao custo de efeitos colaterais ainda não integralmente conhecidos, de disseminação de ressentimentos variados, e de resistências que poderiam minar a legitimidade da reforma no médio prazo (ALEXANDRE, LIMA & WALTENBERG, p. 59).

Portanto, Moreira (2013) ilumina em seu discurso o quanto o contexto da prática pode ser potente no processo de ler, interpretar e ressignificar tais políticas. Além disso, segundo Mainardes (2006), há que se considerar que é deste espaço, ou seja, do contexto da prática, que podem emergir mudanças significativas na política elaborada na esfera oficial.

Mara Regina Leme de Sordi (2012) apresenta em seu trabalho *Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, de 2012, a responsabilização, enquanto sinônimo de accountability, ou seja, como prestação de contas, comportando mais de um significado, simultaneamente. Desse modo, a autora destaca que ao mesmo tempo em que a responsabilização trata da prestação de contas do professor para o Estado e a sociedade de modo geral, ela também pode se referir as responsabilidades do Estado para com a educação pública. Nessa perspectiva, o Estado pode deixar de ser o mandatário e passar ao lugar daquele para quem as políticas de responsabilização são endereçadas. Identificamos, então, que há a possibilidade da responsabilização ser uma via de mão dupla, na qual

(...) os representantes do poder público são também considerados protagonistas e, como tal, possuem expectativas referenciadas no direito das crianças as aprendizagens. O lócus que ocupam conferem-lhes autoridade e legitimidade para demandar da escola compromisso com os direitos dos estudantes. Paralelamente, possuem e devem demonstrar responsabilidade com as condições objetivas em que operam as escolas, prestando contas publicamente do que estão fazendo ou das razões que obstaculizam o fazer aquilo que precisa ser feito, atendendo as demandas responsabilmente trazidas pelas escolas (SORDI, 2012, p. 495).

O trecho supracitado é fruto da pesquisa de Sordi (2012) que visou investigar um modelo alternativo de regulação da qualidade, enquanto reação aos testes e exames estandardizados, com foco nos resultados, desenvolvido nas escolas públicas do município de Campinas, em 2008. Como é possível perceber, sob esse ponto de vista, ao imprimir uma nova maneira de significar a responsabilização, muda-se também a posição dos atores sociais e abre-se caminho para se pensar as políticas, assim como Stephen Ball, que se posiciona na contramão de concepções verticais, do tipo “top

down”, e compreende a política como um ciclo contínuo e não hierárquico. Ou seja, nessa perspectiva “(...) não há linha demarcatória entre quem demanda e quem é demandado, quem avalia e quem é avaliado. Todos se responsabilizam e se comprometem na governança da escola e da rede municipal” (SORDI, 2012, p. 498).

Segundo Sordi (2012), esta forma de conceber a responsabilização já não se trata mais daquela que tradicionalmente conhecemos como responsabilização docente, pois nesse caso o docente não assume esse lugar de “agente responsabilizável” sozinho. Pelo contrário, o que acontece nesse caso, ainda segundo Sordi (2012), pode ser chamado de responsabilização compartilhada.

Por sua vez, Maria Helena Augusto apresenta no artigo *Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, de 2013, alguns outros trabalhos de pesquisadores que também se debruçam sobre a temática da responsabilização, trazendo ao debate diferentes pontos de vista presentes no campo. A autora destaca os trabalhos de Afonso (2009) e Demailly (2004), que fazem críticas a esse modelo de responsabilização baseado na *accountability*, por considerar que seus métodos não são democráticos.

Segundo Augusto (2013), Afonso defende que a “(...) prestação de contas, para salvaguardar direitos fundamentais, precisa prever procedimentos democráticos, garantir o direito à informação e à transparência (AFONSO, op. cit.)” (p. 1277). Do mesmo modo, a autora aponta que Demailly (2004) destaca como principal mecanismo anti-democrático nesse processo que “(...) os professores não participam da formulação de tais medidas de avaliação, associadas à responsabilização. Para Demailly (2004), o limite da obrigação de resultados é o da possibilidade de formulação democrática de uma vontade geral” (p. 1278). Indo ao encontro dessa perspectiva, Augusto (2013) também traz para a discussão a concepção de responsabilização de Campos (1990), que compreende que

(...) a *accountability* deve ser entendida como questão de democracia e tende a acompanhar o avanço dos valores democráticos, como igualdade, participação, representatividade e governo pelo povo. Nesse sentido, a autora defende que um controle efetivo que coíba abusos do poder por parte do governo é consequência da cidadania, sendo o desenvolvimento da consciência popular a primeira condição para a democracia participativa, e, portanto, para a *accountability*, e tal controle efetivo será determinado pela qualidade das relações entre governo e cidadãos, sendo que a responsabilidade ou não responsabilidade dos servidores públicos será consequência das atitudes e comportamentos das próprias “clientelas” (p. 416).

No entanto, Nigel Brooke, no artigo *Controvérsias sobre políticas de alto impacto*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, de 2013, apresenta críticas a estudos mais contemporâneos de Afonso, nos quais o autor permanece defendendo procedimentos mais democráticos nas políticas de responsabilização. De acordo com Brooke (2013),

Tanto a proposta de *Accountability* Inteligente como a de *Accountability* Democraticamente Avançada, defendidas por Afonso, requereriam, para a escola, uma reengenharia social e institucional de tal tamanho que a obra ficaria eternamente incompleta. Haveria necessidade de instrumentos avaliativos diversos com abordagens mais inclusivas e deliberativas, abrangendo grupos de discussão e fóruns públicos, tempos mais longos e mudanças nos valores de todos os grupos sociais envolvidos para atenuar as desigualdades de poder e outras assimetrias. Por mais que se queira fugir das soluções de curto prazo, sugerir como alternativa a *accountability* baseada na avaliação quantitativa, um mundo novo, hipotético, sem exemplos conhecidos, e cuja viabilidade prática parece duvidosa, mais uma vez, retira a discussão do campo das políticas públicas (p. 338).

Augusto (2013) também traz para o debate a concepção de Veloso (2009) que apresenta argumentos favoráveis aos mecanismos de responsabilização, nos moldes da *accountability*, criticados por alguns autores citados anteriormente. Segundo Augusto (2013)

Veloso (2009) defende que a responsabilização dos atores envolvidos no processo educacional pelos resultados pode ser feita por meio da divulgação pública das notas das escolas nas avaliações externas, com o objetivo de gerar pressão por parte de pais e gestores sobre as escolas com piores resultados (p. 416).

No âmbito do contexto de influência, mas na esfera dos organismos internacionais, também podemos identificar expresso em seus textos e discursos a discussão em torno dos sentidos atribuídos a responsabilização. Cabe destacar que essas agências são responsáveis por exercer ampla influência no processo de produção das políticas públicas no campo da educação e, por isso, olhar para sua produção se faz relevante (MAINARDES, 2006).

Mesmo que consideremos, assim como Passone (2014) destaca nos argumentos de Nigel Brooke, que há indícios “(...) que na América Latina houve uma migração de políticas de responsabilização de um país para o outro – em parte pela atuação das agências internacionais, como Banco Mundial, Unesco, Cepal, OCDE etc. (...)” (p. 437), cabe ressaltar que “(...) essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Ou seja, ainda que a globalização promova essa migração de políticas, os sentidos que estão em jogo sempre estarão sujeitos a processos de contestação e ressignificação (MAINARDES, 2006; LOPES, 2011). Barbosa e Vieira (2013), por exemplo, ao analisarem o documento *Panorama da Educação 2007 – indicadores da OCDE*, produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, destacam que, embora a responsabilização se faça cada vez mais presente entre os países membros desta organização, não há um consenso com relação a sua significação, pois, embora haja essa circularidade de políticas

(...) os objetivos da avaliação e da responsabilização escolar diferem de país para país. Porém, mesmo dentro de um país, esses arranjos costumam ser vistos de modos diferentes. Por vezes, há quem considere que esses arranjos são como “alavancas de políticas” que podem de fato elevar a qualidade da educação, bem como garantir a responsabilidade das instituições no uso do dinheiro público. Há, porém, quem acredite que as avaliações possam provocar profundos constrangimentos entre as escolas e seus atores, ao se tornarem centros de competição, gerando o mal estar docente e a sobrecarga de tarefas, bem como a autopunição e o sentimento de fracasso diante de resultados insatisfatórios (p. 417-418).

Rosanne Evangelista Dias, no artigo *Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano*, publicado no *periódico E-Curriculum*, em 2013, nos apresenta diferentes formas de significar a responsabilização que se fazem presentes no âmbito dos textos políticos dos organismos internacionais, destacando os múltiplos sentidos que estão em jogo no processo de significação da responsabilização docente também nesta esfera. Ainda de acordo com Dias (2013), tal perspectiva “(...) aponta para uma posição de ambivalência que nos aponta para as diferenças presentes envolvendo as discussões sobre a formação curricular docente” (p. 468).

Em sua pesquisa, Dias (2013) observa na “(...) correspondência estabelecida entre desempenho dos alunos (da educação) e a formação de professores uma responsabilização docente que acentua a performatividade na atividade do magistério da educação básica.” (p. 468). Por outro lado, a autora destaca que esta mesma demanda por formação atrelada ao desempenho dos estudantes, que tem uma conotação negativa no campo, associada a mecanismos de responsabilização fortes ou “high stakes”, pode também ser compreendida positivamente, à medida que atribui “(...) maior responsabilidade ao professor, por vezes defendendo uma demanda capaz de dar ao professor um papel de protagonista na educação” (p. 468). Nessa perspectiva, emerge da

ideia de responsabilização do professor o protagonismo docente, sobretudo, no que diz respeito à produção do currículo escolar ou pode-se dizer também que o professor como curricularista ganha destaque (DIAS, 2013).

Por outro lado, é reconhecida a posição de algumas dessas agências, como o Banco Mundial, quando o assunto é responsabilização. No artigo *A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização*, publicado no período *E-Curriculum*, de 2011, Eneida Oto Shiroma destaca na análise do relatório *Brazil: teachers development and incentive, a strategic framework*, que

Segundo os consultores do Banco Mundial, num sistema educacional descentralizado como brasileiro, para se assegurar que uma decisão política tomada no centro seja operacionalizada na sala de aula é necessário um conjunto articulado de mecanismos de controle de qualidade e *accountability* (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p.8). Na opinião dos autores, o senso de direção e orientação para os resultados são fracos nas instituições educacionais brasileiras. Destacaram que o governo brasileiro não havia empreendido esforços para conceder incentivos financeiros aos professores, que os coordenadores pedagógicos não possuíam liderança e que as inspeções escolares eram irregulares e mais voltadas para o controle, oferecendo pouco retorno às escolas. Constataram que o país não tinha tradição de avaliar o desempenho dos professores e eram raras as sanções pelo baixo desempenho ou recompensas por excelência. Em suma, concluíam que os professores brasileiros não eram responsabilizados pela aprendizagem dos alunos. Diante disso, sugeriram a adoção de um novo paradigma de desenvolvimento profissional dos professores apoiado na idéia de “educação ao longo da vida” e da “orientação para os resultados” (DELANNOY; SEDLACEK, 2000, p.14) (p. 11-12).

Shiroma (2011) chama atenção para um discurso do Banco Mundial que reforça as políticas de responsabilização, em sua versão mais forte e/ou severa, aquela responsabilização conhecida como “high stakes”, com foco nos resultados e que prevê sanções ou recompensas para as escolas e os docentes, de acordo com os mesmos. Além disso, há que se iluminar na análise de Shiroma (2011) que a “solução” apresentada por essa agência para dar conta de nossos professores “pouco” responsabilizados pelo Estado está no investimento na formação dos mesmos, com um currículo pautado e orientado para os resultados. Ainda de acordo com o Banco,

(...) em 2000 o Brasil havia iniciado a tarefa de estabelecer padrões – para o currículo e formação de professores – mas ainda precisava completá-los instituindo a avaliação dos professores. Afirmaram que com a crescente autonomia da escola, o controle seria substituído pelo sistema de *accountability* que combina autoavaliação com avaliação externa. Não obstante, acrescentaram um rol de recomendações para a reforma educacional brasileira: estabelecer rigorosos e periódicos processos de avaliação e certificação de professores; reforçar e viabilizar a gestão e professores eficazes; definir as necessidades do

desenvolvimento profissional de professores no contexto do PDE e relacioná-las com um sistema de apoio e incentivos; vincular pagamento e incentivos ao desempenho (SHIROMA, 2011, p. 12).

Portanto, não nos surpreende que a política de responsabilização em vigor em Minas Gerais, ao longo dos anos de 2003 a 2011, investigada por Augusto (2013), preveja, entre outras ações, a realização de testes estandardizados, a publicização de resultados na mídia local e o pagamento de bônus aos seus professores e, ainda, que isso seja considerado uma política de “sucesso” pelo Banco Mundial. Segundo Augusto (2013)

(...) a política de resultados de Minas Gerais é bem vista pelo Banco Mundial, que considera a medida de bônus de produtividade adotada como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação. Segundo o relatório do Banco Mundial denominado *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*, publicado em novembro de 2011, o estado de Minas Gerais tem sido líder no *School-Based Management*, com as políticas que incentivam o desenvolvimento da gestão educacional, sendo uma delas a premiação pelo mérito (p. 1274).

No âmbito da discussão da responsabilização oriunda dos organismos internacionais, Shiroma (2011) ainda destaca duas obras de Guiomar Namó de Mello, que desde os anos 1990 vem trabalhando em consultorias para o Banco Mundial, além de ter ocupado também a posição de Especialista Sênior de Educação nesta agência. Segundo Shiroma (2011), os livros de Mello buscam difundir recomendações dos organismos internacionais. No caso de Guiomar Namó de Mello, não devemos esquecer ainda de sua atuação de referência no campo educacional, destacando-se na formação de professores e atuando em esferas de definição de textos políticos no país, seja no MEC ou no CNE por ocasião do governo de Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2002).

Tanto no livro *Teses da social democracia para a educação*, como em *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, Mello reproduz prescrições dos organismos multilaterais, apontando na direção do estímulo de uma cultura avaliativa no país, com foco nos resultados, pelos quais fosse possível se responsabilizar os professores, assim como atrelar a sua remuneração ao desempenho de seus alunos (SHIROMA, 2011). Indo ao encontro do argumento apresentado por Mello, em 1994, mesmo ano da publicação de seu último livro aqui citado, segundo Shiroma (2011)

(...) o MEC publicou “Escolas eficazes: um tema revisitado” da mesma autora. Neste livreto, Mello apresenta um diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros e termina propondo a avaliação de

resultados como um caminho para converter o professor em um professor eficaz. No mesmo ano, o Banco Mundial disponibilizou na Internet um site “Escolas e professores eficazes”, oferecendo vasto material bibliográfico, receitas, recomendações, orientações para as escolas obterem mais resultados em menor tempo e com menos custos (p. 14).

Com estes posicionamentos, Guiomar Namó de Mello foi nomeada membro da Câmara de Educação Básica do CNE. No Conselho, entre outras atividades, foi relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Não é de estranhar, portanto, a tônica da gestão nas resoluções e DCN uma vez que os Pareceres que lhes deram origem, já continham os germens da formação do professor gestor orientado para eficácia (p. 15).

Shiroma (2011), ao destacar Guiomar Namó de Mello, enquanto agente de ampla influência no campo da educação e que, por isso, circula, assim como faz circular suas ideias e seu modo de significar a responsabilização de um contexto a outro, traz ao debate a ideia do ciclo contínuo de políticas de Ball, pois conseguimos por meio desse exemplo visualizar claramente como o processo de produção de políticas não é estático e tampouco se dá apenas na esfera oficial. Ao observar o trânsito de Mello e suas ideias, assim como afirmam Torres e Dias (2011), destaca-se sua ação de influência, sobretudo, a sua capacidade de articulação e construção de consensos, o que lhe concede espaço no contexto de definição de texto político também.

Em meio a esse panorama, cabe destacar ainda, que um dos principais embates no campo, na luta em torno da significação pela responsabilização, está entre os pesquisadores Nigel Brooke e Luiz Carlos de Freitas. Ambos são reconhecidos entre seus pares por se debruçar sobre a temática da responsabilização e, portanto, não nos surpreende seus trabalhos aparecerem entre os artigos selecionados para esta investigação, assim como, tantos outros serem citados nos demais artigos analisados, invocados por outros autores.

As divergências de ponto de vista entre Nigel Brooke e Luiz Carlos de Freitas ficam ainda mais claras no dossiê organizado pelo periódico *Cadernos de Pesquisa*, em 2013, que traz em sua seção intitulada *Temas em Debate* um artigo de cada autor, como fruto do diálogo entre os mesmos, que ocorreu ao longo do evento *Ciclo de debates 25 anos de sistemas educacionais no Brasil*, promovido pela Fundação Carlos Chagas, no ano anterior a esta publicação, em 2012.



Segundo Adriana Bauer, responsável por escrever a apresentação deste dossiê, ao dar início a sua fala, em uma palestra do evento para o qual fora convidado a participar, Nigel Brooke direcionou seu discurso a Luiz Carlos de Freitas, que estava presente na platéia, o que gerou um profícuo debate entre os autores acerca das políticas de responsabilização no Brasil. Segundo Bauer, no dia seguinte, fora a vez de Luiz Carlos de Freitas que também convidado a proferir uma palestra, decidiu reorganizar sua fala a fim de dar continuidade ao debate proposto por Brooke.

Esse momento gerou dois artigos, fruto da transcrição do debate travado entre os autores no evento. São eles: *Controvérsias sobre políticas de alto impacto*, de Nigel Brooke e *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*, de Luiz Carlos de Freitas.

Iniciando o debate, Brooke (2013) destaca que a expansão de políticas de responsabilização no Brasil se deve em razão ao “atraso” do sistema de educação do nosso país com relação a outros sistemas educacionais considerados “bem-sucedidos”. Sua argumentação se pauta na crença de que a implantação de testes e exames estandardizados e seus desdobramentos como, por exemplo, a previsão de bonificação para professores, entre outros mecanismos de responsabilização considerados fortes, traria resultados mais positivos no que diz respeito à melhoria dos resultados educacionais.

Com relação às consequências da expansão das políticas de responsabilização no Brasil, sobretudo, a mais polêmica delas, o pagamento de incentivos monetários aos professores, Brooke (2013) argumenta que

(...) o “pagamento por resultados” se deve a quase ausência no Brasil de uma série de pré-condições para o funcionamento da *accountability*. Primeiro, há pouco ou nenhum esforço por parte dos gestores em publicizar os resultados. Ao contrário, ouve-se muito mais sobre a preocupação em não publicar nada que possa levar a alguma comparação ou ranqueamento de escolas. Em segundo lugar, as consequências das bonificações brasileiras são todas positivas. Pode-se dizer que não ganhar o bônus é equivalente a um castigo, mas esse argumento tenta criar uma equivalência entre a não bonificação e o fechamento da escola, o remanejamento do professor, o não avanço na carreira ou a perda do emprego, que são alguns dos castigos de verdade do sistema americano, principalmente a partir do NCLB, de 2001. A versão brasileira é *light*, sim (p. 344).

Contudo, Freitas (2013) é enfático ao afirmar que para ele não há “(...) essa ideia de meia responsabilização e responsabilização plena ou responsabilização *light* e responsabilização dura” (p. 359). Para o autor a responsabilização que está em

discussão, aquela que temos no Brasil, no âmbito das políticas públicas, é oriunda sim da *accountability* americana. Divergindo de Brooke, Freitas (2013) não acredita que “(...) o Brasil teria uma *accountability* aculturada e, portanto, mais *light*” (p. 349). Segundo Freitas (2013)

A lógica do argumento dele é que as políticas de responsabilização ou de *accountability* no Brasil seriam diferentes das políticas de *accountability* americanas. Isso é uma petição de princípio. Ou seja, ele pede que acreditemos que as políticas do Brasil são diferentes das políticas americanas. No entanto, além do estudo da Fundação Itaú Social, há outras evidências que poderíamos trazer para mostrar que há um vínculo, sim, e que as ideias têm uma origem muito clara dentro da política educacional americana (p. 352).

Nossas políticas de responsabilização, segundo Freitas (2013), podem ser consideradas sim como fortes, uma vez que tem implicadas em si a ideia de prestação de contas. Indo ao encontro da colocação de Freitas (2013), considero que não podemos ser ingênuos em achar que onde há prestação de contas, não há consequências para as escolas, para os gestores e, sobretudo, para os docentes.

Freitas (2013) destaca ainda que não temos apenas o caminho da *accountability* a seguir, ainda mais quando se trata de uma *accountability* considerada forte, verticalizada, na qual os professores são os principais agentes “responsabilizáveis”. Segundo o autor

Há outras concepções de *accountability*, e é preciso desmistificar isso, porque as pessoas que discordam da *accountability* verticalizada são automaticamente enquadradas como contrárias à responsabilidade educacional – como se quem não aceitasse a responsabilidade da *accountability* desresponsabilizasse os gestores pela condução dos processos educacionais e a melhoria das redes. Obviamente, não se trata de desresponsabilização, mas de outras formas de responsabilização que existem, não tão verticalizadas, mas combinadas com ações horizontalizadas. Mesmo porque, temos, na própria lógica de medição que valorizamos, com tecnologia de ponta, dentro do próprio Pisa, no topo do Pisa, países que são muito bem avaliados e que não adotam uma política de *accountability*. Então, não estamos condenados a uma política de *accountability* verticalizada. Há outras opções, e elas têm sido bem avaliadas também dentro do próprio Pisa (p. 349-350).

Nigel Brooke é frequentemente questionado não só por Freitas (2013), mas, inclusive, por outros autores do campo, por não levar em conta com seriedade o fracasso das políticas de responsabilização decorrentes da experiência americana. Nessa ocasião, Brooke (2013) reconhece ser legítimo o olhar dos seus pares com relação às consequências da *accountability* americana, uma vez que a nossa política de

responsabilização é influenciada pelas políticas estadunidenses. Porém, Brooke (2013) argumenta:

Minha posição é que não só existem diferentes modalidades de *accountability*, com diferentes histórias e condicionantes, como também, ao adotar certo tipo de *accountability*, iniciamos um novo processo de internalização e adaptação que pode levar a política a formatos inteiramente novos. Além do mais, o contexto cultural do seu novo lar também influenciará os resultados (p. 340).

No entanto, minha proposta de que se faça uma distinção entre a *accountability* no Brasil e a *accountability* nos Estados Unidos foi interpretada como uma expressão de fé, sendo livre, portanto, da obrigação de apresentar evidências. Ao sustentar a existência de diferenças nos contextos brasileiro e americano e prever que a forma e os impactos das políticas de *accountability* também seriam diferentes, eu estaria partindo para um exercício de fé. Mas, sustentar o contrário, ou seja, que a assimilação da política de *accountability* do modelo americano é inevitável e seus efeitos já predeterminados, parece-me uma “petição de princípio” bem maior. (...) A conclusão a que chego é que não devemos ficar impedidos de exercer um processo legítimo de monitoramento e responsabilização dentro dos limites e parâmetros fixados pelos gestores brasileiros porque uma versão desvairada dessa política ultrapassou os limites em outro lugar. Resta saber, no entanto, se a versão brasileira terá saldo positivo. (p. 340)

Foram essas as razões que me levaram a especular as diferenças culturais entre os Estados Unidos e o Brasil que poderiam explicar a criação de modelos tão diversos. Uma parte dessa explicação reside nas diferenças no trato da coisa pública, havendo uma cultura de *accountability* naquele país que antecede e ultrapassa sua versão educacional e que advém da identidade do americano como pagador de impostos e cobrador de bons serviços dos governantes e dos provedores de serviços públicos. O segundo elemento nessas especulações diz respeito a história e cultura do magistério público no Brasil, que se mostra bastante impermeável a influências ou cobranças externas pelas normas monolíticas que regem o serviço público e protegem o servidor contra a interferência externa, incluindo a do seu empregador. Nesse ambiente, a *accountability* americana não teria como prosperar. Os pais sabem que sua pressão tem alcance limitado, as Secretarias conhecem os limites da sua autoridade e os professores sabem que sua imunidade é grande (p. 344-345).

No entanto, de acordo com Freitas (2013), a argumentação de Brooke não vem acompanhada de dados que possam sustentar aquilo que o autor defende. Segundo Freitas (2013), Brooke “(...) nos pede que acreditemos que o Brasil poderá seguir um caminho diferente dos Estados Unidos. É um desejo. Mas está no campo da fé, não está no campo da ciência” (p. 354). Parafraseando Freitas (2013), o que torna mais difícil de dar credibilidade a argumentação de Brooke, além da falta de evidências, é o fato de já haver indícios no campo que apontem na direção contrária ao que o autor afirma como,

por exemplo, o estreitamento curricular, o movimento de “treinar para os testes” presente dentro das escolas, a remuneração de professores, condicionada a resultados, entre outras. Portanto, Freitas (2013) reafirma: “Não tenho nenhuma esperança de que escaparemos de passar pelo que países como os Estados Unidos estão passando hoje. Acho que passaremos por isso” (p. 348).

Para Freitas (2013) a falta de dados é uma questão muito séria quando se trata de pesquisa científica, principalmente no que diz respeito às políticas públicas. Trata-se, sobretudo, de uma questão de ética. Ainda segundo Freitas (2013)

(...) temos um problema lógico, porque a proposta dele é: façamos política pública de *accountability*. Ele afirma isso. E ao mesmo tempo diz: não me julguem, esperem, deixem os dados aparecerem. O que significa isso? Que essa política não tem dados? Se tivesse, ele não precisava pedir que esperássemos. Ele poderia arrolá-los de imediato: estas são as minhas bases empíricas e é aqui que estou sustentando minha proposta de política pública. Mas ele não tem dados (p. 355).

Há outros estudos apontando dificuldades, e mesmo assim queremos aplicar isso a redes inteiras. Não. Lamento muito. Há um problema ético. Não posso mexer com a vida de milhares de escolas, milhares de professores, milhares de alunos, pais de alunos com uma ideia que não tem suporte tendencial. No mínimo, o que posso reconhecer, Nigel, é que vale a pena investigar. Façam estudos, sem dúvida nenhuma. Não tenho nada contra. Estudos controlados, estudos localizados, para entendermos bem como isso funciona. E no dia em que tivermos um entendimento de como isso funciona, podemos tentar passos maiores (p. 356).

Freitas (2013) menciona estudos que apontam preocupações nas políticas de responsabilização, principalmente, aqueles que tratam de países, como os Estados Unidos, que já vem discutindo essas questões há mais tempo. Quando o assunto é a responsabilização ou as políticas de *accountability* americana uma grande referência é Diane Ravitch. Não é à toa que seus estudos e pesquisas foram amplamente citados em artigos que compõem essa pesquisa (ANDREWS & VRIES, 2012; FREITAS, 2012; ALEXANDRE, LIMA & WALTENBERG, 2014; PASSONE, 2014), nos quais a autora, assim como pontuado no capítulo anterior, destaca o quanto as políticas de *accountability* americana foram e ainda são muito questionadas, sobretudo, em função de suas consequências.

Mas, o relato do fracasso da experiência americana não parece ser o bastante para que autores não só falem a favor da responsabilização, como se coloquem em prol de sua implantação como política pública no Brasil. Podemos citar como exemplo, o posicionamento de Nigel Brooke. No entanto, Passone (2014) apresenta alguns pontos

conflitantes na argumentação de Brooke como, por exemplo, a ressalva feita pelo próprio autor ao tratar da avaliação como estratégia de responsabilização no Brasil. Segundo Passone (2014), Brooke “(...) alerta para os riscos de as políticas de responsabilização forte aumentarem as desigualdades sociais dos sistemas, na medida em que as tecnologias utilizadas no país desconsideram o valor agregado da escola e a origem socioeconômica dos alunos” (p. 438).

Do mesmo modo, Maurício Érnica, no artigo *Divergências e chão comum: o direito à educação no IV Seminário de Educação Brasileira*, publicado em 2013, no periódico *Educação & Sociedade*, aponta que Nigel Brooke também faz ressalvas com relação às políticas de responsabilização. Mesmo assim, Brooke, acompanhado de outros autores, saiu em defesa de tais políticas, na ocasião do IV SEB. Segundo Érnica (2013)

Nigel Brooke e José Francisco Soares reconhecem efeitos negativos das políticas de *accountability*, por exemplo, no Chile e nos EUA. No que diz respeito aos EUA, reconhecem a validade de estudos recentes que mostram sua baixa eficácia e sua contribuição para o aumento de desigualdades. Por que, então, defendem-nas para a realidade brasileira? (p. 1334).

No entanto, Nigel Brooke parece não estar sozinho. Érnica (2013), em seu texto, ainda aponta, que, embora a responsabilização seja um tema polêmico, nos debates do IV SEB

(...) todas as posições participantes do centro do debate assumem, à sua maneira, a premissa de que é preciso haver instrumentos para verificar o cumprimento do direito à educação e para assegurar que os responsáveis pela obrigação de assegurá-lo cumpram esse dever. Alguma forma de avaliação e alguma maneira de responsabilização são partes do chão comum dos debates (p. 1330).

Porém, como chegar a um acordo com relação a que responsabilização “precisamos” se nem de certo há um consenso com relação a qual responsabilização estamos falando, uma vez que já ficou clara a polissemia deste termo. Não podemos perder de vista que os embates presentes no campo dão fôlego a este debate. E é em meio à luta por significar a responsabilização que emergem questões implícitas nesse processo, inclusive o próprio fato da sua significação encontrar-se no campo do indecível. De acordo com Passone (2014),

(...) temos um cenário em que a questão da eficiência e eficácia das políticas de responsabilização e utilização de incentivos monetários parece se inscrever no âmbito da lógica do indecível, isto é, daquilo que é impossível de ser classificado como verdadeiro ou falso. Portanto, cabe-nos perguntar: como podemos compreender esse

estado, paradoxal e contraditório, que se expressa, de um lado, nas ações de governos que investem tempo e recursos, tão escassos e importantes para a educação, em sistemas de avaliação por resultados; e, de outro, nos baixos impactos efetivos na melhoria da qualidade da educação e do ensino e nos altos riscos que tais modelos de gestão da educação representam para a própria prática escolar e para o ato educativo em si – como revelam estudos e pesquisas (PASSONE, 2014; 2014a) (p. 445).

Embora a presença de diferentes pontos de vista alimente o debate acerca da responsabilização e torne cada vez mais profícuo o processo em torno da sua significação, para Alexandre, Lima e Waltenberg (2014), se faz relevante também estudos e pesquisas no campo que não só forneçam maior embasamento para os textos e discursos produzidos acerca dessa temática, mas que tragam mais clareza para essa discussão, sobretudo, para os conflitos que estão em jogo, de modo que se possa produzir acordos e consensos em torno da significação da responsabilização docente. Segundo Alexandre, Lima e Waltenberg (2014)

(...) seria possível minimizar o embate entre visões *a priori* favoráveis ou contrárias as políticas de responsabilização por meio da análise de avaliações concretas de resultados. Por exemplo, se grande parte dos estudos empíricos concluísse que as políticas são inócuas para melhorar o aprendizado dos alunos, mesmo fervorosos defensores talvez se rendessem as evidências; e vice-versa, em caso contrário. Contudo, apimentando ainda mais o debate, os resultados têm sido inconclusivos: registram-se efeitos positivos (ex.: LAVY, 2002), mas também nulos ou até mesmo surpreendentes efeitos negativos (ex.: FRYER, 2013); às vezes, para um mesmo programa, observa-se resultado positivo para uma série e nulo ou negativo para outra (ex.: OSHIRO; SCORZAFAVE, 2011; ALEXANDRE, 2013). Nesse contexto, defensores e críticos tendem a valorizar e enfatizar resultados alinhados as respectivas posições (p. 39).

Ainda segundo Alexandre, Lima e Waltenberg (2014), a realização de estudos e pesquisas, visando a produção de dados mais consistentes, representaria uma importante contribuição para o campo, embora, na verdade, esse movimento não seja capaz de assegurar o consenso em torno da significação da responsabilização, uma vez que, assim como já ocorre, cada pesquisador que se debruça sobre essa temática pode tender a trabalhar com os dados que mais favorecem e que corroboram o seu ponto de vista. Isso nos alerta para o quanto a significação da responsabilização pode ainda permanecer no campo do indecidível.

Ainda de acordo com Christina W. Andrews e Michiel S. de Vries (2012), no artigo *Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009)*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, de 2012, com relação a ausência de

consenso no campo, deve-se levar em conta que a “(...) experiência das políticas de responsabilização no Brasil é ainda muito recente para que seja possível avaliar seus resultados de forma conclusiva” (p. 839).

De acordo com Freitas (2013), não podemos, enquanto pesquisadores estar de acordo com a ideia de que é possível, “(...) pôr a política na praça e só depois ir atrás da evidência empírica (...)” (p. 357). Freitas (2013) traz em seu texto e em seu discurso a defesa pela liberdade acadêmica e o direito de todos nós, pesquisadores, em desenvolver as pesquisas que considerarmos mais relevantes, no entanto, destaca a importância da ética na pesquisa, uma vez que as políticas de responsabilização, como uma política pública, mexem com a vida das pessoas.

Segundo Freitas (2013), no caso das políticas de responsabilização a liberdade de pesquisa tem esbarrado em questões de ética e isso não é pouco sério e merece ser olhado com atenção. Ou seja, ainda segundo Freitas (2013)

(...) o problema ético de pesquisa é insolúvel: não podemos aplicar procedimentos duvidosos a redes inteiras com base em uma petição de princípio: pede-se que se acredite, que se tenha fé de que se alcançarão bons resultados. (...) embora compartilhe da liberdade acadêmica que todos temos em nossas universidades e instituições para fazermos as pesquisas que acharmos convenientes, desde que respeitadas também as repercussões nos sujeitos. A questão da ética na pesquisa é importante (p. 356).

Nesse sentido, não só concordo como sublinho o questionamento de Passone (2014): “(...) como é que um “mal negócio”, tanto para a nação quanto para a própria criança, vem ganhando hegemonia no interior da burocracia educacional do Estado?” (p. 445). A resposta para tal questão pode ser encontrada nos parágrafos anteriores, nos argumentos apresentados, por exemplo, por autores do próprio campo acadêmico-científico que acabam por endossar tais discursos e legitimar as políticas de responsabilização docente.

### **3.2.3. Demandas em torno da criação da Lei de Responsabilidade Educacional**

No que diz respeito a outras possibilidades de significar responsabilização, trago ainda para esta discussão aquela que perpassa a agenda da juridificação da educação, pois, segundo Salomão Barros Ximenes, em seu artigo *Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à Educação*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 2012, esta se faz cada vez mais forte no campo. O autor destaca ainda que no Documento Final da Conae, 2010, o termo “responsabilidade”

também aparece com este significado implicado, ou seja, na forma de “(...) punição pessoal por desrespeito as normas educacionais, sendo que na maior parte destas alude a necessidade de criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional (...)” (p. 361).

No entanto, Ximenes (2012) alerta que há que se considerar no emergir de um novo modo de significar a responsabilização “(...) em que medida a responsabilização vem sendo defendida, no sentido de avançar na proteção jurídica do direito à educação pública e em que medida traz consigo uma agenda oculta de promoção da lógica mercantil na educação” (p. 355). Essa discussão se faz necessária, pois tal responsabilização, sobretudo, no caso da responsabilização docente estaria atrelada aos resultados de teses e exames estandardizados, o que favoreceria as grandes corporações, ou seja, o interesse privado. Este último tem se valido do interesse do setor público em alcançar melhores resultados, em elevar, por exemplo, os índices do Ideb, para vender livros didáticos, apostilas, equipamentos tecnológicos, entre outros materiais e serviços pelos quais não só alcançam lucros significativos, oriundos de verba pública, como fazem valer seus interesses no âmbito desta esfera (LEHER, 2014). Portanto, há que se estar atento, pois nesse bojo estão tantos outros interesses para além da simples vontade de assegurar o direito à educação.

O debate em torno da necessidade de uma Lei de Responsabilidade Educacional, também chamada de LRE, segundo Ximenes (2012) ganha força em contraposição a um exterior comum, ou seja, a ideia de “irresponsabilidade” presente no campo, que estaria indo de encontro aos princípios educacionais e da conquista da tão sonhada qualidade da educação. No entanto, Ximenes (2012) alerta que o contrário da implantação de políticas de responsabilização não é a instalação da irresponsabilidade no campo da educação. Logo, afirma que:

Para correta delimitação do debate, faz-se necessário retomar o(s) conceito(s) e o regime jurídico da responsabilidade geral e educacional já instituída no ordenamento jurídico brasileiro. Trata-se de desmistificar e afastar a ideia de que hoje vigoraria a absoluta *irresponsabilidade educacional*, ou seja, que autoridades, gestores e profissionais da educação não podem ser punidos por atos e omissões atentatórias ao direito a educação (p. 361).

Ao se discutir a criação de uma LRE, é preciso tomar em conta que um dos princípios básicos do Estado Democrático de Direito Republicano é a responsabilidade universal. Ou seja, todos são responsabilizáveis por seus atos (excluídos, evidentemente, os inimputáveis e os civilmente irresponsáveis), inclusive o próprio Estado, uma vez que ninguém pode agir fora dos limites do Direito (p. 365).



Portanto, não cabe e não existe irresponsabilidade absoluta em nosso contexto. Como a educação é um direito fundamental amplamente protegido pela Constituição, mesmo inexistindo previsão específica, haveria responsabilidade educacional (do Estado, dos servidores e dos particulares) decorrente do princípio da *responsabilidade civil* universal (p. 365).

Ainda segundo Ximenes (2012), esse mito da irresponsabilidade paira, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho docente, com base nas avaliações de larga escala, que atrelam o desempenho dos estudantes ao trabalho do professor, sem considerar, no entanto, demais fatores que também incidem sobre esses resultados. Para Ximenes (2012), na luta contra o mito da irresponsabilidade docente há que se reconhecer ainda

(...) a responsabilidade educacional de natureza administrativo-funcional dos servidores do magistério, cujos estatutos próprios preveem um conjunto de punições por atos contrários ao bom funcionamento dos sistemas de ensino, como faltas injustificadas, corrupção ou atuação em desacordo com as obrigações assumidas. Para o magistério, há inclusive incumbências legais expressamente previstas na LDB (art. 13), que se refletem nas legislações locais (p. 371).

Ximenes (2012) também afirma que essa ideia de irresponsabilidade é predominante nas propostas de uma Lei de Responsabilidade Educacional em discussão no Legislativo. Martins (2013) reforça tal afirmativa e diz que, embora haja uma série de concepções em jogo quando se trata da discussão em torno do Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional, “(...) o ponto consensual em todas as propostas é a ideia de irresponsabilidade pela promoção da qualidade da educação pública, sobretudo por parte do Estado” (p.89).

Para Ximenes (2012) está claro que se busca, na verdade, redefinir o que se entende por responsabilidade educacional hoje, incluindo “(...) como objeto de responsabilização o fracasso nos testes e como sujeitos responsabilizáveis, em última instância, os trabalhadores da educação” (p. 374). Parafraseando Ximenes (2012), tem-se como principal objetivo nesse processo de redefinir o sentido de responsabilidade, fazer com que esta deixe de ser predominantemente política e do coletivo e passe a ser funcional, ou seja, do funcionário, do profissional da área da educação. O foco estaria, então, fundamentalmente, na escola, no trabalho docente, na ação do professor, que nessa perspectiva figuraria como principal sujeito responsabilizável.

Luiz Carlos de Freitas, no artigo *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, em 2013, também

chama atenção para o fato desta Lei de Responsabilidade Educacional estar em tramitação quase que “silenciosamente”. Ainda segundo Freitas (2013) a referida Lei “(...) saiu do ministério não incluindo responsabilização por metas acadêmicas. Tentava controlar o gestor. Hoje, foram apensados a essa lei 14 projetos que estavam em tramitação na Câmara e já se discute incluir a responsabilização por metas acadêmicas” (p. 358). Há que se ficar atento para este projeto de Lei que visa regulamentar processos de responsabilização arbitrários endereçados aos professores, sobretudo, no que diz respeito aos resultados de exames estandardizados. Desse modo, temos assistido não só as estratégias de responsabilização penetrar as políticas, invadir o cotidiano escolar e promover alterações nas práticas docentes e na própria identidade do professor, mas também espalhando-se por outros segmentos da sociedade. Um forte exemplo disso é a bandeira levantada pelo movimento Todos Pela Educação<sup>8</sup> – TPE. Utilizando-se do discurso de que a responsabilidade pela educação ou ainda pela melhoria da qualidade da educação deve ser de todos, o movimento vem articulando-se em prol de mecanismos de controle, como as avaliações de larga escala, e fomentando as discussões em torno de políticas de responsabilização que visam à punição dos “descumpridores” de metas ou ainda dos “incapazes” de atingir bons resultados.

O TPE tem atuado fortemente em prol da aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional (LEHER, 2014; MARTINS, 2013). Na leitura deste movimento, desde o processo de tramitação do Projeto de Lei nº. 8.035/10 (PNE 2011-2020), faltava nesse texto político estratégias de sanção pelo não cumprimento das metas estabelecidas pelo documento.

Não nos surpreende, então, encontrar no novo PNE, mais precisamente na estratégia 20.11, um texto que exatamente versa a respeito da aprovação de uma “(...) Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais” (BRASIL, 2014, p. 15).

Após esse panorama, podemos observar, então, que no Brasil, para além do embate marcado entre Brooke e Freitas, há um grande fluxo de sentidos em jogo quando se trata da significação da responsabilização. No entanto, esse debate traz, para a própria discussão em torno da responsabilização, importantes contribuições para o

---

<sup>8</sup> Intitulado *Compromisso Todos pela Educação*, este movimento que conta com a iniciativa da sociedade civil, sobretudo, de grupos empresariais, foi lançado em 2006 e desde então faz convocatórias a todos os setores da sociedade a envolverem-se nas questões relacionadas à educação (LEHER, 2014).

entendimento de toda a complexidade que cerca essa temática. Desse modo, o que busquei apresentar nessa seção não visa o esgotamento, nem o encerramento desse debate. Pelo contrário, busco com esse levantamento contribuições para a ampliação dessa discussão no âmbito das políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira.

### **3.3. Produção de discursos de responsabilização docente no contexto das políticas curriculares para formação de professores**

Nesta seção, tenho por objetivo continuar me debruçando nos documentos investigados, a fim de analisar a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira. Nesta análise, pretendo identificar interfaces de tais políticas com a avaliação, a qualidade da educação, o trabalho docente, entre outras questões que emergem em meio a produção dos discursos de responsabilização docente.

Cabe destacar que trato da responsabilização docente, reconhecida por estar atrelada aos testes e exames estandarizados que visam buscar correspondências entre o desempenho dos estudantes nessas avaliações e o trabalho do professor. Sigo nesta direção, em função da referida forma de responsabilização ser considerada a mais severa e talvez, por isso, esta é a que mais tem recebido atenção não só dos autores dos artigos selecionados para essa discussão, mas como do campo acadêmico-científico em geral.

No Brasil, os resultados e índices oriundos das avaliações de larga escala vêm sendo tomados, inclusive, como referência para a qualidade da educação, assim como podemos observar, no âmbito do contexto da produção do texto político, aqui representado pelo Plano Nacional da Educação (Lei nº. 13.005/14). O PNE versa a respeito, quando faz menção em seu artigo de número onze, conforme podemos observar abaixo:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014, p. 2)

Nesse novo modo de regulação ou ainda, segundo Lyotard (2011), na cultura da performatividade, o que está em jogo é avaliar, medir e comparar o desempenho e/ou a

performance dos estudantes, dos professores e das escolas. Pode-se dizer, então, que a avaliação é um elemento crucial nesse sistema.

Tão crucial quanto às avaliações de larga escala, é o processo de divulgação dos resultados dos testes e exames estandardizados no âmbito das políticas de responsabilização. Tal mecanismo de responsabilização, defendido inclusive no âmbito acadêmico científico, por alguns autores do campo, ou seja, no contexto de influência, se faz também presente na letra da Lei. No Plano Nacional de Educação, constatamos tal afirmativa, também no artigo onze, conforme pode-se observar abaixo, em seu parágrafo terceiro.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede. (BRASIL, 2014, p. 3)

A publicização desses dados é uma das principais estratégias das políticas de responsabilização, pois, através dos mesmos, segundo Ball (2012), busca-se expor e incitar a indignação pública contra escolas, consideradas, nessa perspectiva, com rendimentos “insatisfatórios”. Embora a Lei faça uma ressalva sobre a divulgação de dados por turma, isso não diminui os desdobramentos dessa publicização para os sujeitos no âmbito do contexto da prática, sobretudo, para os professores. Para Ball (2012), quando uma escola é classificada como uma instituição de baixo rendimento, não só ela é rotulada como uma escola “ruim”, como todos aqueles que fazem parte desta – gestores, professores e alunos – carregam também o rótulo desse “fracasso”.

O Plano Nacional de Educação ainda diz em números o que considera como uma escola com um bom rendimento e/ou desempenho. O PNE define os índices que devem ser alcançados, por cada etapa da educação básica, ao longo dos anos no qual o mesmo estiver em vigor, conforme podemos observar abaixo, na meta sete:

(...) fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0

Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

(BRASIL, 2014, p. 7)

Ou seja, à nossa política educacional parece interessar mais os dados, os números, os resultados, do que os processos das aprendizagens. Cabe destacar ainda, que aqui não se fala sobre melhoria da qualidade da educação, pois a centralidade das discussões em torno do alcance de metas é a elevação de índices educacionais.

A referida Lei prevê ainda na estratégia 7.36 “(...) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 9). Enquanto docentes, somos interpelados, cotidianamente, por essas ideias, um tanto quanto sedutoras, que dizem respeito à conquista de um bom desempenho. Afinal, quem não deseja alcançar a excelência?

No entanto, segundo Ball (2002), ao mesmo tempo em que a performatividade estimula em nós os melhores sentimentos como, por exemplo, satisfação e orgulho, ela também pode se mostrar extremamente perversa com aqueles que não alcançam os resultados esperados, gerando culpa e vergonha. Logo, fica no ar uma questão: Quem irá se responsabilizar ou ser responsabilizado, ao final do decênio de vigor deste PNE, se as metas estipuladas não forem alcançadas? E quais as consequências para aqueles que não as atingirem?

Não só no âmbito do contexto da produção do texto político, mas, no contexto de influência, ou seja, entre os autores do campo acadêmico-científico, os testes e exames padronizados são também uma unanimidade quando o assunto é a responsabilização docente. Eric Ferdinando Kanai Passone (2014), no artigo *Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, de 2014, apresenta preocupações com relação às avaliações de larga escala e suas consequências para o currículo escolar. Isso se deve, sobretudo, em função da forte pressão sofrida por gestores e professores no interior das escolas para alcançar bons resultados e atingir metas pré-estabelecidas, conforme supracitado no próprio texto do PNE. Segundo Passone (2014), “(...) as avaliações em larga escala sobredeterminam os trabalhos das equipes escolares, incidindo tanto sobre o conteúdo curricular a ser ensinado quanto a forma como devem ser trabalhados na escola, para que os alunos alcancem os melhores resultados” (p. 441).

Podemos dizer, então, que ainda que se considere o espaço de autonomia do professor no processo de ler, interpretar e ressignificar as políticas públicas, inclusive aquelas atreladas às avaliações de larga escala, não podemos negar que essas trazem implicações ao currículo escolar e ao trabalho docente.

O foco nos resultados promove implicações no trabalho docente, sobretudo, sua intensificação, à medida que a exigência pelo alcance de metas aumenta consideravelmente o fluxo de trabalho dos professores para que se “dê conta” das expectativas estipuladas. No entanto, segundo Ball (2002), essa intensificação do trabalho docente nem sempre é garantia de maiores e melhores resultados, uma vez que a sobrecarga pode gerar cansaço, desgaste e estresse, além de reduzir consideravelmente as chances desses profissionais investirem em si, na sua carreira e na melhoria da sua prática pedagógica.

A intensificação do trabalho docente, fruto da busca por melhores resultados nos testes e exames estandardizados, está profundamente ligada às implicações destas avaliações no currículo escolar. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), a matriz desses exames tem sido tomada por alguns professores como o próprio currículo escolar. Ou seja, com o tempo reduzido com relação ao crescimento da demanda do ensino, frequentemente, os professores têm priorizado os conteúdos cobrados nos testes. Desse modo, observamos como as políticas de avaliação, pensadas e elaboradas no âmbito oficial, têm impactado o currículo e o trabalho docente no contexto da prática.

Tais implicações das avaliações de larga escala no currículo, segundo Passone (2014), já podem ser observadas, por exemplo, no sistema de avaliação paulistano, com a implantação do Saesp, no qual “(...) se aponta a incidência do *learn to test* – aprender para o teste – como resultado indesejável da utilização das avaliações associadas aos incentivos monetários para as escolas e professores de acordo com o desempenho dos resultados dos mesmos” (p. 442). Além do Saesp, existem tantos outros exames estandardizados elaborados no âmbito das próprias redes de ensino, assim como indica o Plano Nacional de Educação, no artigo onze, parágrafo quinto:

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação (BRASIL, 2014, p. 3).

Atrelado a expansão das avaliações de larga escala, Álvaro Moreira Hypolito e Andressa Aita Ivo, no artigo *Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo*, publicado no periódico *E-Curriculum*, em 2013, chamam atenção para o crescimento de sistemas de apostilamento, com prescrições que indicam “o que” e “como” ensinar para se obter sucesso nos testes, quando os mesmos “(...) não são garantias para uma melhoria na qualidade do ensino, e de modo geral tais sistemas têm fracassado no contexto escolar” (p. 381).

Em publicação no mesmo periódico, no ano anterior, em 2012, Álvaro Moreira Hypolito, Jarbas dos Santos Vieira e Maria Cecília Lorea Leite já sinalizavam no artigo *Currículo, gestão e trabalho docente* questões com relação aos sistemas de apostilamento e a entrada de pacotes pedagógicos nas escolas, atrelados a matriz curricular das avaliações de larga escala. Segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012)

Em estudos recentes sobre a adoção de sistemas de apostilamento, que envolvem a contratação terceirizada de instituições privadas, fundações ou organizações não governamentais (ONGs), com ou sem fins lucrativos, para fornecer um determinado método de ensino, materiais pedagógicos, provas, etc., temos encontrado uma situação, cada vez mais preocupante, em que muitas secretarias de educação simplesmente se abstêm de coordenar a educação no âmbito de sua responsabilidade. Instituições desse tipo são contratadas e passam a gerir, na prática, todo o sistema de ensino, definindo a gestão, o que ensinar, como ensinar, quais os materiais serão utilizados e daí por diante (HYPOLITO, 2010; HYPOLITO; LEITE, prelo) (p. 9).

Considera-se, então, que a entrada de materiais estruturados nas escolas, tem sido adotada como política curricular, pela qual se tem buscado melhorar os índices educacionais. Hypolito, Vieira e Leite (2012) afirmam que tais políticas curriculares são apresentadas aos docentes pelas redes como se os materiais estruturados que vêm embutidos nas mesmas fossem apenas mais uma das possibilidades de trabalho. No entanto, a contrapartida de não usar esses materiais é assumir para si toda a responsabilidade acerca do currículo, do ensino e, principalmente, dos resultados nos testes e exames estandardizados. Ou seja, ainda segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012)

Todo um discurso é construído no sentido de mostrar que se trata de escolhas, de qual método é melhor, dentre opções apresentadas, com todo o suporte e apoio previsto – o que na prática não se confirma em estudos recentes. Em muitos estados, programas desse tipo, apregoam que se a escola não quiser optar por algum dos métodos, isso é permitido. Todavia, deve se responsabilizar por tal decisão e apresentar uma proposta própria com seus próprios meios e esforços (p. 9).

Do mesmo modo, Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Luana Serra Elias Tavares no artigo *Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 2013, no qual debatem o papel do professor coordenador ou PC, no âmbito do projeto de formação continuada, o *Programa Ler e Escrever*, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, trazem à tona a questão da autonomia docente inserida em contextos de responsabilização. Os autores observam que ao passo que se tem um discurso no âmbito da formação que o professor coordenador deve estimular no grupo de docentes da escola na qual atua a reflexividade, por outro há uma cobrança que o mesmo profissional assegure a reprodução dos modelos prescritivos da formação no espaço escolar. Desse modo, segundo Abdalla e Tavares (2013)

(...) embora no discurso oficial, a formação continuada seja defendida e incentivada como um espaço de mediação de saberes e reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas, entre outros aspectos; no discurso político, também oficial, a mesma formação funciona como um dos modos de controle que se enquadrariam naquilo que Ball (2005) chamou de *gerencialismo*. Isso porque ela coloca na mão dos gestores, no caso dos PCs, a responsabilização (ou “formas de responsabilização” e/ou “autonomia”) pelo enquadramento do pensamento do grupo docente no “pacote didático” imposto pelo sistema e na prestação de contas quanto à melhoria dos resultados escolares (p.1292).

Abdalla e Tavares (2012), no âmbito de sua pesquisa, ainda entrevistaram alguns professores coordenadores, que nessa ocasião foram questionados a respeito da margem de autonomia de seu trabalho com relação ao que era proposto pela formação organizada pela secretaria de educação, como é possível observar no trecho selecionado abaixo:

E: E isso tem que aparecer na escola ou você poderia optar por não trabalhar com isso? Onde fica a questão da imposição, então?

S1: Tem que aparecer na escola. [...] e, nessas formações, eles estão trabalhando, justamente, com coisas que eles observam que não é trabalhado na escola [...]

E: E de onde eles tiram a informação do que se precisa na escola? Por que eles geralmente acertam? Já pensou nisso?

S1: Eu imagino que seja por conhecer a concepção do professor, que *o professor não é aquele camarada que busca?* Eles fazem algumas visitas na escola toda semana e as professoras têm uma rotina semanal onde *elas têm que colocar o que vão trabalhar durante a semana* e aquilo é também um indicador do que está sendo ou não trabalhado (Grifos nossos) (p. 1293-1294).

E: E de onde surgiu esse conteúdo, por exemplo?

S3: *Essa escolha não foi minha.* Temos reunião com a formadora da equipe central e *temos de apresentar essas situações a ela.*



S3: *Não acho que sou controlada, nem limitada. Eu consigo seguir, mas já fui melhor. O tempo foi passando... Às vezes, falo para mim mesmo que eu tenho que mudar, tipo assim: “alguém está te vencendo”* (Grifos nossos) (p.1297).

Como é observado no relato acima, circulam, no âmbito da formação continuada, organizada pela secretaria, discursos que reafirmam o não saber docente, a incapacidade do professor, e legitimam mecanismos de responsabilização e controle. Para tal, a figura do coordenador é fundamental, pois ele será no contexto da prática, os olhos do Estado, exercendo mecanismos de vigilância e controle diários junto aos professores, além de ser o responsável também por mobilizar e incentivar o engajamento destes em prol da excelência e da eficácia, tão valorizadas pela cultura da performatividade (BALL, 2012).

Nesse cenário, no qual o professor é concebido como aquele que não busca, que não procura conhecer, se atualizar, inclusive pelo próprio coordenador, que também é professor, caberia à secretaria, via cursos como este de formação continuada, lhe dizer o que fazer ou ainda “o que” e “como” ensinar. Nessa perspectiva, assim como mencionado também em um dos relatos dos professores coordenadores, os docentes acabam se deixando “vencer” pelas prescrições postas pelas secretarias de educação. Portanto, Abdalla e Tavares (2012) afirmam que:

(...) instala-se uma espécie de miopia que faz com que o sujeito entenda que há liberdade e autonomia, mesmo quando tudo já está previamente definido. E, nesse sentido, a autonomia como conhecimento reforça a responsabilização dos indivíduos pelos resultados institucionais obtidos (ou a serem obtidos), ou melhor, aqueles que o sistema espera obter (p. 1296).

Podemos dizer, então, que estão implícitas nesta “liberdade”, novas formas de controle. Ou seja, ainda que nesse cenário a prescrição ceda lugar para a autonomia docente, isso não quer dizer que não há aqui prestação de contas, muito menos que os sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo, os docentes, não serão responsabilizados *a posteriori* pelas suas escolhas no fazer pedagógico (BALL, 1994). Segundo Ball (1994), aqui há a forte presença de um discurso polivalente do Estado, pois, ao mesmo tempo em que este emancipa e empodera aqueles que estão no contexto da prática, como os professores, também os restringe e subordina às decisões tomadas no âmbito do contexto da produção do texto político.

Portanto, por meio de tal discurso, o que a princípio se apresenta como escolha é, na verdade, mais uma forma de responsabilizar as escolas e seus professores, além de

assegurar o controle sobre os mesmos e sobre o currículo escolar. Isso se dá, pois, segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012), se faz presente no campo da educação, no âmbito dos discursos de responsabilização, uma ideia de que os resultados escolares

(...) deveriam supostamente melhorar com as propostas curriculares apresentadas, pois, como afirmam, são baseadas em evidências científicas. Se os resultados não foram os esperados, ou as escolas não aplicaram corretamente ou optaram por outros caminhos. A responsabilização faz-se muito presente em todo o processo de escolha. Há uma chamada à responsabilização pela via da auto-administração, da colaboração, do escolhedor (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2000) (p. 9).

Luiz Carlos de Freitas, no artigo *Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética*, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, de 2013, vai ao encontro de tal afirmativa destacando como a lógica do mercado está implícita na aquisição desses materiais estruturados, que visam a padronização das redes enquanto estratégia de “salvação” para se obter melhores resultados. Mas, assegurar que todos os estudantes tenham, por exemplo, a mesma apostila, com os mesmos conteúdos, não garante que esses tenham um mesmo ponto de partida, nem de chegada. Há que se considerar tantas outras questões e variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem que estão para além do campo do conhecimento. Portanto, Freitas (2013) afirma:

(...) que, muitas vezes, temos a ideia de que a questão é melhorar a fórmula, de que, se melhorarmos a fórmula, vamos ter lá na frente o resultado que queremos. Esse é um raciocínio típico da área empresarial, e faz sentido lá. Porque os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo. E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: “hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3...” E assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso que se obtenham resultados dessa maneira na educação (p. 353-354).

Nessa perspectiva, a matriz avaliativa vira parâmetro para o currículo escolar. E, em casos, por exemplo, nos quais as avaliações de larga escala consideram apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, o risco para o currículo escolar é ainda maior, podendo acarretar, inclusive o seu estreitamento, uma vez que se privilegiariam

certas áreas do conhecimento, que estariam previstas nestes testes, em detrimento de outras (BONAMINO & SOUSA, 2012).

No periódico *Educação & Sociedade*, em 2012, Luiz Carlos de Freitas já havia manifestado no artigo intitulado *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação* sua preocupação com relação as políticas de responsabilização, pautadas em avaliações de larga escala e suas consequências para o campo do currículo. Segundo Freitas (2012)

Uma consequência destas políticas é o estreitamento do currículo escolar (Au, 2007, 2009; Ravitch, 2011a). Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes (Madaus, Russell, & Higgins, 2009). Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Jones, Jones & Hargrove, 2003) (p. 389).

Com relação às políticas de responsabilização provocarem interferências no currículo, no artigo *Controvérsias sobre políticas de alto impacto*, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, em 2013, Nigel Brooke, diz discordar que “(...) a comprovação da existência de estreitamento curricular já seria motivo suficiente para descartar a política” (p. 342). Mas, Freitas (2013) é categórico quando diz respeito a esse assunto e reafirma: “Só por isso, já haveria motivos suficientes para descartamos essa política até novo exame. Porque estreitamento curricular não é pouco” (p. 356).

Brooke (2013) afirma que os próprios referenciais curriculares oficiais já representam, por si só, certo estreitamento mediante as múltiplas possibilidades e conhecimentos em jogo na produção do currículo escolar e, portanto, considera como um “estreitamento adicional” a ênfase que vem sendo dada para determinados conteúdos em função das avaliações de larga escala, a qual considera um dos principais mecanismos de responsabilização. Brooke (2013) ainda destaca que

Em livro sobre os paradoxos dos testes *high stakes*, Madaus, Russell e Higgins (2009) lembram que os proponentes desses testes acreditam que, quando usados os instrumentos certos, os testes podem ter efeitos benéficos por clarear os objetivos do ensino e motivar tanto alunos quanto professores. Outros lembram que, em um contexto de deficiências na formação de professores e de alunos, a definição de um currículo básico por meio dos testes *high stakes* pode ser a única garantia de uma aprendizagem dos conteúdos essenciais. A verdade deve estar em algum ponto entre dois extremos (p. 342).

Para Freitas (2012), esse “meio termo” proposto por Nigel Brooke acima é inaceitável, sobretudo, a proposta de instauração de um currículo básico e/ou mínimo. Parafraseando Freitas (2012) essa proposta se sustenta no campo com base no argumento de que ter o básico não é uma limitação, uma vez que os outros conhecimentos mais complexos dependem de se saber o básico primeiro. Ainda segundo Freitas (2012), nessa perspectiva, assume-se

(...) que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (p. 389).

A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola as habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação (SAVIANI, 1986) (p. 389-390).

Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “*standards*” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (p. 390).

Para ilustrar o estreitamento curricular em função das avaliações de larga escala, Hypolito e Ivo (2013) trazem em sua pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, sobre os efeitos das políticas de responsabilização e sistemas de avaliação sobre o currículo, alguns relatos de professores, oriundo de entrevistas, que corroboram o que fora anteriormente afirmando. Ou seja, a ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em função das avaliações de larga escala, traz consequências não só para a organização curricular, mas também para as relações sociais no interior das escolas, conforme o depoimento de uma das professoras entrevistadas na pesquisa de Hypolito e Ivo (2013) revela:

Assim, oh, daí fica aquela coisa, tu jogas uns contra os outros, né, porque daí os professores das outras áreas ficam pensando porque Português e Matemática? Que valor a gente tem então no currículo? É complicado isso (Professora Marisol) (p. 386).

Já Maurício Érnica, no artigo *Divergências e chão comum: o direito à educação no IV Seminário de Educação Brasileira*, publicado em 2013, no periódico *Educação & Sociedade*, chama atenção para o fato de que nesta discussão está implicada também a proposta de uma Base Nacional Curricular Comum. Concordo com Érnica (2013), que a cultura comum que busca-se implantar nas escolas brasileiras não está dissociada da “(...) cultura da qual fazem parte as capacidades cognitivas aferidas nas matrizes de avaliação” (p.1338). No entanto, o próprio Plano Nacional de Educação cita como estratégia, em suas metas dois e três, a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio, conforme os trechos destacados apresentam:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 4).

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 5).

Por outro lado, Antonio Flavio Barbosa Moreira, no artigo *As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização*, publicado no periódico *E-Curriculum*, de 2013, destaca que tal proposta, de um currículo nacional, “(...) tem também provocado resistências, tanto em secretarias municipais quanto em muitas escolas que têm assumido a tarefa de definir, coletivamente, o seu currículo, atendidas as determinações oficiais” (p. 361).

Passone (2014) também enfatiza a emergência de currículos no interior da escola. A existência de prescrições oriundas do Estado, embora por muitas vezes constranja, só ela não é capaz de limitar processos de ressignificação curricular nas escolas. Ou seja, as prescrições, inclusive aquelas atreladas às avaliações de larga escala, segundo Passone (2014)

(...) também produzem resistências, ocasionando a emergência de “currículos locais”, fruto do desenvolvimento de decisões que surgem enquanto reflexão crítica dos profissionais às avaliações externas, possibilitando a ressignificação de tais práticas no cotidiano da escola (p. 437).

Nessa perspectiva, Talita Vidal Pereira, no artigo *Inovação e gerencialismo nas propostas de formação docente*, publicado no periódico *E-Curriculum*, em 2013,

destaca que há que se valorizar o professor enquanto autor e produtor de currículos, de modo a romper com concepções presentes no campo que colocam os docentes enquanto meros executores de algo pensado e elaborado em outra esfera. Ainda segundo Pereira (2013), tal perspectiva põe em xeque “(...) a autonomia docente ameaçada pela proliferação de padrões de desempenhos definidos a priori como critérios de avaliação de desempenho” (p. 490).

Igualmente, Graziella Souza dos Santos e Luís Armando Gandin, em seu trabalho *Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre*, publicado no periódico *E-Curriculum*, em 2013, apresentam em seu estudo uma proposta de política curricular, da rede municipal de Porto Alegre, conhecida por “Programa Vazio”, que oferecia uma maior autonomia para as escolas e os docentes pensarem seus próprios currículos. No entanto, segundo os autores, com a implantação desta proposta “(...) observou-se uma retirada, um encolhimento, da SMED quanto a sua responsabilidade de construir e discutir uma política curricular e seus pressupostos” (SANTOS & GANDIN, 2013, p. 402). Ainda segundo Santos e Gandin (2013), na experiência de Porto Alegre

(...) a iniciativa de delegar a responsabilidade exclusivamente para as escolas de construir seus currículos se desenvolve sem um apoio sistemático da SMED, subsidiando as construções das escolas. Observou-se também uma diminuição nos debates coletivos sobre o currículo com a diminuição das formações para os professores (p. 402).

Nesse contexto, Santos e Gandin (2013) apontam que, embora algumas escolas tenham conseguido construir propostas curriculares potentes no coletivo, tantas outras acabaram por tornar a discussão em tono do currículo uma decisão isolada, delegada a cada professor. Ou seja, “(...) a autonomia concedida às escolas vem acompanhada de uma intensificação do trabalho docente (APPLE, 2002; 2003), com aumento de funções e exigências sobre os educadores, tal como prevê a agenda gerencial” (p. 403).

Segundo Santos e Gandin (2013), sentindo-se sobrecarregados e inseguros por ter que assumir sozinhos a responsabilidade de decidir “o que” e “como” ensinar, sobretudo, mediante a pressão dos testes estandardizados, muitos professores preferiam abrir mão do processo de construção do currículo escolar. Cria-se, então, o cenário ideal para que os próprios docentes comecem a reivindicar a elaboração de um referencial curricular para as escolas.

De acordo com Maria De Lourdes Rangel Tura, no artigo *As novas propostas curriculares e a prática pedagógica*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, em 2012, é possível também observar discursos atrelados ao desempenho escolar e a performatividade no âmbito das políticas curriculares da rede municipal do Rio de Janeiro. Tura (2012) identifica a presença de “(...) novos significantes – como competência e desempenho – que articulam o discurso sobre aquilo que se pretende afirmar como indispensável na busca da qualidade da educação” (p. 796). Tura (2012) ainda dialoga com demais autores do campo que reafirmam a entrada desses novos significantes nas políticas curriculares, como podemos observar no trecho abaixo:

Os significantes “reprovação” e “evasão” perderam espaço no discurso das diretrizes e guias curriculares, e em seu lugar emergiram os significantes “competência” e “desempenho”, que dão sustentação aquilo que se busca alcançar nas propostas curriculares, como analisaram Macedo (2002) e Bernstein (2003). Em seus estudos, esses autores destacam o que se pode perceber como um deslizamento de sentidos desses dois significantes que vem se espelhando, no Brasil, nos resultados das avaliações externas no campo da educação (p. 796).

Já Moreira (2013) afirma que tal movimento em torno da responsabilização não é evidente na produção de documentos curriculares a nível nacional. Em sua pesquisa, o autor aponta que tendências “(...) opostas ao sistema de responsabilização podem ser identificadas no documento que oferece subsídios para a educação básica como um todo (MEC/SEB, 2009), como já se procurou evidenciar” (MOREIRA, 2013, p. 362).

No entanto, no artigo *Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 2013, Thiago Alves e Rejane Moreira da Silva apontam que os mecanismos de responsabilização trazem implicações ao trabalho docente não só pelos seus desdobramentos no currículo escolar, mas, sobretudo, pelo que promovem no currículo da formação de professores. Os autores apresentam estudos que destacam a centralidade que a formação de professores ocupa no debate em torno dos resultados educacionais e da melhoria da qualidade da educação. Alves e Silva (2013) frisam que a importância dada aos professores

(...) para elevar os resultados educacionais obtidos pelos alunos, ou seja, para a qualidade do ensino, tem sido enfatizada em pesquisas (NYE; KONSTANTOPOULOS; HEDGES, 2004; RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005; ROCKOFF, 2004; TAYLOR et al., 2000; KUKLA-ACEVEDO, 2009). Por isso, embora não seja o único aspecto que concorra para a boa atuação dos docentes, a formação é um aspecto a ser considerado quando se trata de condições objetivas e

fatores monetários da oferta de ensino em condições de qualidade (p. 868).

Observamos, então, assim como apontam Alves e Silva (2013), que a produção de discursos de responsabilização docente causa impactos não só no trabalho do professor, mas, sobretudo, na sua formação, à medida que este profissional passa a ser considerado como o grande responsável, além do principal meio para se reverter o fracasso escolar e elevar os índices educacionais.

Ainda sobre a centralidade do debate na formação docente, no âmbito das políticas educacionais, Rosanne Evangelista Dias, no artigo *Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano*, publicado no periódico *E-Curriculum*, em 2013, aponta no documento *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica - Metas Educativas 2021*, publicado pela Organização dos Estados Ibero-americanos, em 2011, que foi estabelecida como meta a ser cumprida até o final de 2021 que “(...) a região ibero-americana deverá ter nível superior em 70% para os anos iniciais e para o ensino secundário essa meta deve ser alcançada em 100% (...)” (p. 469). No entanto, embora o documento reforce o valor da formação inicial, destaca também o quão é importante que os professores possam dar continuidade aos seus estudos, em uma perspectiva de formação contínua, ao longo da carreira, pela qual poderiam aprimorar seus conhecimentos pedagógicos, de modo a conduzir com maior êxito os processos de ensino-aprendizagem (DIAS, 2013).

Do mesmo modo, a formação de professores aparece também no contexto de definição do texto político, no Plano Nacional de Educação, enquanto uma estratégia para se obter uma maior qualidade da educação. Destaca-se no PNE, como demanda, a elevação da formação de professores para o nível superior, assim como enfatiza-se a importância de que este possa dar continuidade aos seus estudos, em processos de formação continuada, conforme podemos observar nas metas quinze e dezesseis:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (p. 13).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,



considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (p. 16).

No entanto, Christina W. Andrews e Michiel S. de Vries (2012), no artigo *Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009)*, publicado no *Cadernos de Pesquisa*, de 2012, questionam: “Até que ponto os fatores de *input*, ou seja, aqueles pertinentes a escola, podem explicar o desempenho escolar no Brasil?” (p. 837). Os autores apresentam em sua pesquisa a respeito do impacto da pobreza sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), desenvolvida em escolas de ensino fundamental, em mais de 5.500 municípios brasileiros, que

(...) a qualificação que corresponde ao diploma universitário – explica menos de 1% da variação nos valores do Ideb quando o efeito da pobreza é descontado. Isso sugere que o impacto da pobreza seria forte a ponto de neutralizar o efeito de fatores de *input*, comumente associados a qualidade da educação (p. 837).

Ou seja, ainda que a elevação da formação de professores fosse a única questão em jogo quando se trata do desempenho dos estudantes, segundo Alves e Silva (2013), alcançar esse objetivo não seria uma tarefa fácil para o nosso país. Tais autores afirmam que

(...) para que todos os professores brasileiros tenham formação em nível superior em cursos de licenciatura, segundo os dados do Censo Escolar, seria necessário formar por volta de 699,2 mil professores, sendo 87,2 mil do Norte, 322 mil do Nordeste, 182,3 mil do Sudeste, 74,6 mil do Sul e 33 mil do Centro-Oeste. (ALVES & SILVA, 2013, p. 870)

Igualmente, Maria Ciavatta, no artigo *O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto*, publicado no periódico *Educação & Sociedade*, de 2013, argumenta que existem outros fatores em jogo quando se trata da melhoria dos índices educacionais. A autora menciona que passou-se a atribuir “(...) ao nível familiar, à escola pública e aos professores a baixa qualidade do ensino, as repetências e abandono escolares, a defasagem idade/série” (CIAVATTA, 2013, p. 966). No entanto, Ciavatta (2013) rememora que estudos e pesquisas ao longo dos anos revelam outros acontecimentos que também interferem nos resultados apresentados pelas avaliações de larga escala como, por exemplo, “(...) a chegada da massa populacional à escola pública, distante da cultura das elites, e da redução dos investimentos em educação a partir do golpe civil-militar de 1964 (...)” (p. 966).

Ainda que se considere a presença de outros fatores que interferem na produção de bons resultados e/ou índices educacionais, isso, no entanto, não tem tirado o foco do

processo de responsabilização do professor e da sua formação. Pereira (2013) traz em seu estudo que a formação de professores vem sendo alvo de pesquisas ao longo de todo o século XX, pelas mais variadas perspectivas teóricas e, de modo geral, os mesmos têm apontado para a “(...) necessidade de reformulação da formação docente na medida em que ela tem sido significada como insuficiente para atender as novas demandas postas para educação na contemporaneidade” (p. 483).

Para Pereira (2013) há no campo da educação “(...) um elevado grau de consenso em torno da compreensão de que a reforma da escola e das práticas pedagógicas passa, necessariamente, pelo investimento em formação docente (CANDAUI, 2001)” (p. 481). Segundo a autora isso justificaria a produção de políticas curriculares cuja centralidade estivesse pautada na formação de professores. No entanto, Pereira (2013) alerta para o fato de que não há consenso sem conflitos e, portanto, há que se considerar que a formação docente é, assim como a responsabilização, um significante em disputa e que “(...) as alternativas formuladas com o objetivo de superar este quadro estão longe de se mostrarem consensuais” (p. 483).

Em meio a tais sentidos em disputa em torno da formação de professores, Pereira (2013) chama atenção para os discursos acerca da formação que articulam sentidos a fim de “(...) legitimar políticas elaboradas em uma lógica concebida em uma perspectiva de responsabilização e gerencialismo, características da lógica neoliberal” (p. 483). Nesse sentido, ainda conforme afirma Pereira (2013):

A culpabilização do professor pela inadequação do ensino é um exemplo de sentido legitimado socialmente, seja em função da sua remuneração ou de sua formação, parece haver um determinado consenso que no fazer docente reside uma das principais causas da falência do ensino (p. 483-484).

Para Pereira (2013), nesse contexto, a identidade docente vem sendo significada como “(...) identidade responsável pela formação de outras identidades transformadoras da realidade social” (p. 487). Logo, sua formação torna-se alvo e por meio dela busca-se estabelecer mecanismos de controle sobre os docentes, ou seja, sobre aqueles que têm a responsabilidade de formar e transformar a nova geração (PEREIRA, 2013).

Por fim, Pereira (2013) argumenta que se faz necessário problematizar ainda a legitimação conferida a esses sentidos, sobretudo, aqueles que dizem respeito às políticas nas quais estão implícitas estratégias de responsabilização. Isso se dá, segundo a autora, em função das “(...) inúmeras críticas que sofrem, tanto por parte das universidades, da comunidade acadêmica, do movimento docente” (PEREIRA, p. 483).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de cada seção apresentada nesta dissertação busquei trazer à tona a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores da educação básica brasileira. Para tal, por meio da análise documental, debruicei-me em textos e discursos oriundos de três periódicos do campo da educação – *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* e *E-Curriculum*, em articulação com o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/14).

Considerei as contribuições teóricas da abordagem do ciclo contínuo de políticas, de Stephen Ball (1994, 2004, 2009, 2011), em diálogo com autores brasileiros do campo das políticas de currículo (DIAS, 2009, 2013; LOPES, 2004, 2011; MACEDO, 2006, 2014).

O contexto de influência foi aqui representado pela discussão acerca da responsabilização no campo acadêmico-científico, por meio dos vinte e dois artigos selecionados dos periódicos supracitados, dentro do período investigado (2011-2014). No processo de análise, destaco que foi fundamental poder contar com um trabalho criterioso, tanto do corpo editorial destes periódicos, como dos autores que se propuseram a colocar seus textos e discursos para o debate com o grande público. Podemos dizer que os artigos selecionados, de modo geral, apresentaram satisfatoriamente o resumo e o texto dos artigos, com uma exposição clara do problema de pesquisa, boa argumentação e tratamento dos dados, assim como traziam também uma discussão teórica bastante atualizada.

Mas, há que se mencionar, que ainda poucos trabalhos assumem a responsabilização docente como centralidade de suas discussões, trazendo-as mais como uma consequência de outros fatores como, por exemplo, as políticas de avaliação. No entanto, isso não diminui o papel dos referidos documentos nessa investigação, tampouco posso dizer que estes não se apresentaram como fontes profícuas de análise.

Das páginas dos periódicos especializados do campo da educação emergiram múltiplas possibilidades de significar a responsabilização no âmbito das políticas curriculares para formação de professores. O que confirmou a hipótese inicialmente levantada por este estudo, de que haveria processos de disputa em torno da significação da responsabilização docente no Brasil.

Em meio a tais disputas, cabe destacar que não objetivei aqui verificar qual discurso de responsabilização poderia ser considerado como “verdadeiro”, em meio aqueles que circulavam nos documentos analisados. Pelo contrário, busquei ao longo do

processo de análise exatamente elucidar as lutas em torno da sua significação no âmbito das políticas curriculares para formação de professores.

Compreendo, então, que o processo de significação da responsabilização docente não se dá no campo das políticas curriculares para a formação de professores sem que haja disputas. Do mesmo modo, tão pouco acredito que a busca por um consenso nesse campo se dê sem conflitos.

A análise dos dados confirma esta afirmativa, à medida que os mesmos nos mostraram múltiplas possibilidades de ler, interpretar e ressignificar as políticas, em diferentes instâncias, país à fora, que estão em jogo na luta pela significação da responsabilização docente.

Ao longo da análise das fontes, observamos diferentes modos de significar a responsabilização presentes nos artigos selecionados e que refletem o debate travado no campo acadêmico-científico. Inclusive, vimos que uma das questões debatidas é a própria polissemia do termo “responsabilidade” ou ainda sua capacidade de agregar múltiplos sentidos, assim como pontua Ximenes (2012).

Observamos essa multiplicidade de sentidos também, à medida que a responsabilização era tratada por diferentes autores, nos mais variados contextos, desde as produções de discursos no âmbito dos organismos internacionais, ou seja, no contexto de influência, trazido por Shiroma (2011), Dias (2013) e Barbosa e Vieira (2013), até aqueles trabalhados que tratavam das possibilidades de ressignificação da responsabilização pelos docentes, no chão da escola, no contexto da prática, apresentado nos trabalhos de Abdalla e Tavares (2012), Sordi (2012), Moreira (2013) e Santos e Gandin (2013).

Podemos citar ainda, desde a responsabilização compreendida como os deveres e atribuições do Estado com a educação pública, conforme apresentado por Ximenes (2012), até a discussão em torno da criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional no país, para estabelecer sanções aqueles que por ventura não respeitem as normas educacionais, trazida por Ximenes (2012) e Freitas (2013).

Entre tantas possibilidades que estão em jogo de significar a responsabilização podemos dizer que o principal sentido presente no campo da educação é aquele que está atrelado às avaliações de larga escala, que faz correspondências entre o desempenho dos estudantes e o trabalho e a formação dos professores. O destaque por identificá-lo, ao longo desta análise, como a forma de responsabilização que apareceu de modo mais recorrente e recebeu maior atenção dos autores que se dedicaram a discutir a

responsabilização docente e seus desdobramentos, com destaque para os trabalhos de Freitas (2012; 2013) e Brooke (2013).

Não só nesta investigação, mas podemos dizer que o debate em torno de tal discurso de responsabilização docente no país é fortemente marcado no campo da educação pela oposição de ideias que existe entre os pesquisadores Luiz Carlos de Freitas e Nigel Brooke, duas importantes acadêmicas autorizadas a falar sobre a avaliação da/na educação. No entanto, considero também que todos os autores citados nesta pesquisa, de algum modo, quando colocam seus textos e seus discursos em um veículo de ampla divulgação e circulação de ideais, como os periódicos investigados, o fazem porque também tem interesse de construir consensos em torno do conceito de responsabilização docente que defendem, assim como buscam a legitimação dos respectivos no campo.

Podemos citar diversas questões acerca desta responsabilização docente, considerada como uma responsabilização forte, que tem mobilizado não só Brooke e Freitas, mas tantos outros autores do campo. São exemplos disso: a expansão das políticas de avaliação, que figuram enquanto principal estratégia de controle à distância em contextos nos quais há responsabilização deste tipo; o estreitamento curricular, observado à medida que a matriz dessas avaliações passa a ser tomada como o próprio currículo escolar; a redução da autonomia docente, principalmente, com relação ao currículo, após a entrada de materiais estruturados nas escolas; o apagamento das discussões em torno do piso salarial e do plano de carreira do magistério, com o advento do pagamento de incentivos monetários, com base em critérios meritocráticos, atrelados aos resultados de testes e exames standardizados, entre outros. Tais discussões encontramos presentes, por exemplo, nos trabalhos de Érnica (2013), Hypolito, Vieira e Leite (2012), Hypolito e Ivo (2013) e Tura (2012).

No entanto, para além deste modo de significar a responsabilização docente, vimos que alguns autores, apontam em outra direção. É o caso de Augusto (2013), que apresenta críticas a essa responsabilização considerada forte, sobretudo, por esta não utilizar métodos e estratégias democráticos, uma vez que não contam com a participação dos professores no processo de decisão de tais políticas.

Sordi (2012) também apresenta como possibilidade identificada em sua pesquisa, da responsabilização ser uma via de mão dupla ou de haver uma responsabilização compartilhada. Nessa perspectiva, o professor assume responsabilidades com relação às aprendizagens dos estudantes, mas não é o único

sujeito “responsabilizável”, uma vez que a este cabe também cobrar do Estado o suporte necessário nesse processo.

Freitas (2013) questiona a própria responsabilização como estratégia para melhoria da qualidade da educação, quando há países que não adotam políticas de accountability e são muito bem avaliados em exames internacionais. Ou seja, tanto Augusto (2013), como Sordi (2012) e Freitas (2013) indicam e apontam a necessidade de se pensar modos de superação do que conhecemos hoje como responsabilização.

Ainda faz-se relevante trazer ao debate, que os documentos analisados apontam como um discurso hegemônico nas políticas curriculares para formação de professores a correspondência frequentemente estabelecida entre a performance dos estudantes e a formação docente. Nessa perspectiva, os baixos índices, os resultados considerados insatisfatórios têm sido atrelados ao professor e a sua formação. Concordo que o currículo da formação de professores encontra-se no centro do debate das políticas públicas educacionais, sobretudo, aquelas que visam à melhoria da qualidade da educação, conforme discutido nos trabalhos de Dias (2013), Pereira (2013) e Alves e Silva (2013).

Por outro lado, os trabalhos de Andrews e Vries (2012) e Ciavatta (2013) trazem para o debate outras questões que também estão em jogo quando o assunto é a melhoria da qualidade da educação, mas que, no entanto, não são levados em conta em processos de responsabilização, sobretudo, aqueles que têm como principal estratégia as avaliações de larga escala, que visam mensurar apenas o desempenho dos estudantes. Os autores citados discutem em suas pesquisas, principalmente, a ampliação do acesso das classes populares à escola e a mudança do perfil sócio-econômico dos estudantes atendidos hoje pela rede pública de ensino.

Acredito que, para além de lançar luz às posições deterministas presentes no campo, que tem atrelado o fracasso escolar ao trabalho do professor e a sua formação, estudos e pesquisas como os supracitados têm indicado que existem tantas outras questões que estão fora do alcance das avaliações, que não podem ser mensuradas, mas que mesmo assim precisam ser levadas em conta quando se trata da melhoria da qualidade da educação brasileira.

Em meio a múltiplas possibilidades e longe de se encontrar um consenso com tantos sentidos em jogo, segundo Passone (2014), o processo de significação da responsabilização docente parece estar no campo do indecível. Isso quer dizer, que não se pode e nem cabe afirmar se o que está em discussão acerca da responsabilização

é certo ou errado, possível ou não de implantar como política pública ou ainda se possui efeitos positivos ou negativos. Enfim, para além da construção de binarismos que só contribuem para a construção de dois pólos distintos e antagônicos, acredito que inscrever essa discussão no âmbito do indecível não só tem alimentado o debate, como fomentado os estudos e pesquisas na área.

Defendo a necessidade de se ampliar os estudos e pesquisas no campo, sobretudo, pelas experiências de tais políticas serem recentes e, portanto, essa temática ainda ser pouco investigada no país, conforme os trabalhos de Andrews e Vries (2012), Alexandre, Lima e Waltenberg (2014) e Freitas (2013) chamam atenção. Segundo Ball (2011), ainda não temos como precisar quanto tempo após a implantação de uma política é possível se obter informações sobre os seus efeitos. Ou seja, quando saberemos com segurança as implicações da responsabilização como política pública, por exemplo, na melhoria da qualidade da educação, ainda é uma questão sem previsão de respostas.

Portanto, Freitas (2013) discute exatamente os riscos de se “colocar na rua”, como política pública, estratégias e mecanismos de responsabilização que ainda não sabemos, em sua totalidade, que efeitos poderão produzir nas escolas e para os professores do sistema de ensino brasileiro. Pelo contrário, o que sabemos até então é que a responsabilização, assim como já relatado em estudos americanos, tem produzido consequências severas que não só interpela o fazer docente, a sua autonomia e a sua formação, como também a própria identidade do professor.

Analisando os documentos à luz da abordagem do ciclo contínuo de políticas, destaco não só o quão potente é o contexto de influência, aqui representado pelos artigos científicos, como também o seu poder de alcance, uma vez que foi possível identificar a presença de traços e marcas das discussões iniciadas nesse contexto que se espraiam para o contexto de definição do texto político, observado à medida que me dediquei também à leitura e análise do Plano Nacional de Educação.

Sublinho também a capacidade do contexto de influência legitimar certos discursos de responsabilização docente em um texto político tão relevante para o campo da educação, como o PNE. Do mesmo modo, observamos o quanto o contexto de definição do texto político, recorre ao campo acadêmico-científico e se vale dos discursos produzidos nessa esfera para legitimar seus interesses nas políticas públicas educacionais. Ou seja, nessa perspectiva, ganha destaque o caráter processual das políticas, à medida que identificamos na produção de discursos de responsabilização

docente o quanto os sentidos que estão em jogo atravessam os contextos, indo de um contexto a outro e, portanto, não há condições de se estabelecer uma origem dada a circularidade de discursos.

Do mesmo modo, nesse fluxo que se encontra a produção de discursos de responsabilização docente e que perpassa os mais variados contextos, ainda que se tenha trabalhado nessa investigação predominantemente o contexto de influência e o contexto de produção do texto político, o chão da escola, as vozes docentes, se fizeram presentes também nos textos e discursos analisados, a partir dos artigos selecionados. O contexto da prática emerge aqui no âmbito do contexto de influência, à medida que pesquisadores do campo acadêmico-científico têm se engajado em estudos nas escolas e com as escolas e os docentes, permitindo-nos outras leituras sobre essas experiências curriculares.

Neste último, ou seja, no contexto da prática, vimos o quão potente pode ser o professor no processo de produção das políticas curriculares. Destaca-se, portanto, a importância de se chamar os professores à cena desse debate, não para lhes responsabilizar pelo fracasso de resultados e índices educacionais, medidos em testes e exames standardizados, mas para que esses possam assumir o papel de autores e produtores das políticas de currículo, ou ainda como pontuado nos trabalhos de Dias (2013) e Pereira (2013), para que os professores possam assumir o papel de curriculistas.

Além disso, pensar no contexto de influência e, por meio deste, no contexto da prática enquanto espaço de produção de políticas, rompe com uma visão essencializada desse processo, que tem delimitado os campos e os sujeitos passíveis de estarem à frente da tomada de decisão no jogo político. Conforme observamos, essa perspectiva, frequentemente, tem, inclusive, delimitado quem demanda e quem é demandado, de modo a fixar as posições de quem responsabiliza e quem será responsabilizado.

Portanto, assim como Ball (2009), reconheço a importância de se buscar essas interfaces entre os contextos na produção de políticas, pensando os mesmos, principalmente, pelas suas relações, à medida que esses se atravessam e se inter-relacionam uns com os outros. Analisar a produção de discursos de responsabilização docente tendo como orientação teórico-metodológica a abordagem do ciclo contínuo de políticas contribuiu, sobretudo, para a compreensão da dinamicidade desse processo.

Cabe dizer ainda, que a movimentação em torno desse debate, evidente no período investigado (2011-2014), não só alimenta a discussão a respeito da



responsabilização docente, como representa também uma importante contribuição para o campo da educação, uma vez que diversos autores, das mais variadas vertentes teóricas, têm buscado problematizar toda a complexidade implícita nessa temática. Isso quer dizer também, que na condição de pesquisadores, frente a tais questões, não temos fugido desse debate, tampouco omitimos e/ou deixamos de marcar nossas posições.

Por fim, volto a reforçar que o que objetivei nesta pesquisa não foi o esgotamento, nem o encerramento desse debate. Pelo contrário, busquei aqui, com esse levantamento e análise sobre a produção de discursos de responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores trazer contribuições para a ampliação dessa discussão no campo da educação. O faço como pesquisadora, mas, principalmente, como professora da educação básica, pois busco com esse estudo também fortalecer o meu discurso docente e desempenhar um papel mais ativo frente a tais mecanismos e estratégias de responsabilização que se encontram no bojo das políticas curriculares para formação de professores.

**REFERÊNCIAS**

- ANDRADE, Ludmila Thomé. *As (im)possíveis alfabetizações de alunos das classes populares pela visão de docentes na escola pública*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, 45p.
- ANDRADE, Ludmila Thomé. *Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011, 27p.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*. v. 20, n.68, p. 301-309, 1999.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In. BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994, p. 14-27.
- BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.
- BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes.
- BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. Introdução. In. BALL, Stephen J. ; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-18.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*. v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BALL, Stephen J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*. v. 36, n.2, p.144-155, maio/ago. 2013.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.147, p.738-753, set./dez. 2012.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*. v. 10, n. 20, jul./dez., p. 115-130, 1996.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva; ALMEIDA, Andrea Baptista de; COSTA, Marcio da. Indicadores e avaliação educacional: percepções e reações a políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 25, n. 57, p. 198-225, jan./abr. 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação – UFRJ, RJ, Brasil, 160 p., 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. (Orgs.) *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 200-214.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. Produção de políticas curriculares de formação de professores. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. (Orgs.) *Políticas de currículo e escola*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 37-47.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-curriculum*. v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. *Revista Teias*. v. 14, n. 39, p. 9-23, 2014.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In. MAGALDI, Ana Maria Bandeira de; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). *Impressos e História da Educação: usos e destinos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008, p. 15-29.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização. Abordagens históricas*. Tradução de Vera Joscelyn. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*. v. 9, n. 2, p.100-112, jul./dez. 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educação & Sociedade*. v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

LEITE, Miriam Soares. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*. v. 9, n. 1, p. 141-165, jan./jun. 2014.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. Disponível em: <<<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>>

Acesso em: 7 de setembro de 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, p. 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In. LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. (Orgs.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (Orgs.). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*. v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*. v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Erika Moreira. Responsabilidade educacional e atuação do Todos pela Educação. In: Almeida, L. C.; Pino, I. R.; Pinto, J. M. R.; Gouveia, A. B.. (Org.). *IV Seminário de Educação Brasileira. PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. 1ed. Campinas: CEDES, 2013, v. 1, p. 83-94.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia: ANPEd, 2013, p. 1-16.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p 217-233.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. *Teias*. v.11, n. 22, p. 209-224, maio/agosto 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. *Vozes da Educação*, 2012. Disponível em: <<<http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/apoliticaderesponsabilizacaodosprofsoores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andradeoliveira/>>>  
Acesso em: 4 de abril de 2015.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação*. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PAIVA, Edil V. de; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHNEIDER; Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: Mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? *Educação Temática Digital*. v.17, n.1, p.58-74, jan./abr. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A crítica pós-estruturalista do currículo*. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 117-124.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Paraná: PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

SOLIGO, Ângela; GRANDIN, Luciane. Com quem trabalham os professores-formadores? Representações sociais na prática formativa. Professor-Formador: In. PRADO, G. V. T. (Org.). *Histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 63-80.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 55-80.

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosanne Evangelista. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In. LOPES, Alice Casimiro; Dias, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. (Orgs.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 205-224.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A – Textos selecionados para análise

### Legislação Brasileira

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei nº. 13.005/2014*. Brasília: DF, 2014, p.1-16.

### Periódicos especializados do campo da educação

#### Educação & Sociedade

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; TAVARES, Luana Serra Elias. Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador. *Educação & Sociedade*. v. 34, n.125, p. 1287-1303, oct./dec. 2013.

ALVES, Thiago; SILVA, Rejane Moreira da. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. *Educação & Sociedade*. v. 34, n.124, p. 851-879, jul./set. 2013.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. *Educação & Sociedade*. v. 34, n.125, p. 1269-1285, oct./dec. 2013.

CIAVATTA, Maria. O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto. *Educação & Sociedade*. v. 34, n. 124, p. 961-978, jul./set. 2013.

ÉRNICA, Maurício. Divergências e chão comum: o direito à educação no IV Seminário de Educação Brasileira. *Educação & Sociedade*. v. 34, n.125, p. 1323-1341, oct./dec. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação & Sociedade*. v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012.

### **Cadernos de Pesquisa**

ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro; LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso de; WALTENBERG, Fábio Domingues. Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n. 151, p.36-61 jan./mar. 2014.

ANDREWS, Christina W.; VRIES, Michiel S. de. Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 826-847, dez. 2012.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./abr. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. v. 44, n.152, p. 424-448, abr./ jun. 2014.

TURA, Maria De Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p.790-805, set./dez. 2012.

### **E-Curriculum**

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista E-Curriculum*. v. 02, n.11, p. 409-433, ago. 2013.

DIAS, Rosanne. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-curriculum*. v. 02, n.11, p. 461-478, ago. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista E-curriculum*. v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista E-Curriculum*. v. 02, n.11, p. 376-392, ago. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira. As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. *Revista E-Curriculum*. v. 02, n.11, p. 358-375, ago. 2013.

PEREIRA, Talita Vidal. Inovação e gerencialismo nas propostas de formação docente. *Revista E-Curriculum*. v. 02, n.11, p. 479-494, ago. 2013.

SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista E-Curriculum*. v. 02, n.11, p. 393-408, ago. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista E-curriculum*. v.7, n. 2, p.1-20, ago. 2011.

**APÊNDICE B – Quadro de artigos selecionados para análise**

**Educação & Sociedade**

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Dossiê Temático</b>	<b>Busca por significante</b>	<b>Ano</b>
Divergências e chão comum: o direito à educação no IV Seminário de Educação Brasileira	Maurício Érnica/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	X	Responsabilização	2013
Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador	Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Luana Serra Elias Tavares/ Universidade Católica de Santos (Unisantos)	X	Responsabilização	2013
Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente	Maria Helena Augusto/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	X	Responsabilização	2013
Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos	Thiago Alves/ Universidade Federal de Goiás (UFG); Rejane Moreira da Silva/ Instituto Mauro Borges (IMB/Goiás)	Desafios à educação brasileira: PNE, responsabilização...	X	2013
O regime de colaboração e o ensino médio: uma análise de contexto	Maria Ciavatta/ Universidade Federal Fluminense (UFF)	Desafios à educação brasileira: PNE, responsabilização...	X	2013
Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à Educação	Salomão Barros Ximenes/ Universidade de São Paulo (USP)	Políticas públicas de responsabilização	X	2012

## Educação &amp; Sociedade

Título	Autor/ Instituição	Dossiê Temático	Busca por significante	Ano
Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação	Luiz Carlos de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Políticas públicas de responsabilização	Responsabilização	2012
Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa	Mara Regina Lemes De Sordi/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Políticas públicas de responsabilização	X	2012

## Cadernos de Pesquisa

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Dossiê Temático</b>	<b>Busca por significante</b>	<b>Ano</b>
Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica	Eric Ferdinando Kanai Passone/ Universidade de São Paulo (USP)	X	Responsabilização	2014
Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados.	Maraysa Ribeiro Alexandre/ Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Ricardo S. Pedrosa Lima/ Universidade de Estocolmo (Suécia); Fábio Domingues Waltenberg/ Universidade Federal Fluminense (UFF)	X	Responsabilização	2014
Controvérsias sobre políticas de alto impacto	Nigel Brooke/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Responsabilização e prestação de contas na avaliação	X	2013
Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética	Luiz Carlos de Freitas/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Responsabilização e prestação de contas na avaliação	Responsabilização	2013
Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009)	Christina W. Andrews/ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Michiel S. de Vries / Universiteit Nijmegen(Holanda)	X	Responsabilização	2012
As novas propostas curriculares e a prática pedagógica	Maria De Lourdes Rangel Tura. / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	X	Performatividade	2012

## E-Curriculum

<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Dossiê Temático</b>	<b>Busca por significante</b>	<b>Ano</b>
Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente	Liliane Cecília de Miranda Barbosa/ Rede Estadual de Educação Minas Gerais; Lívia Maria Fraga Vieira/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo	Responsabilização	2013
Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo	Álvaro Moreira Hypolito/ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Andressa Aita Ivo/ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo	Responsabilização/ performatividade	2013
As diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização	Antonio Flavio B. Moreira / Universidade Católica de Petrópolis (UCP)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo	Responsabilização	2013
Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano	Rosanne Evangelista Dias/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo	X	2013
Políticas gerenciais globais e suas reverberações nas políticas locais: um exame a partir da experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre	Graziella Souza dos Santos; Luís Armando Gandin/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo	X	2013
Inovação e gerencialismo nas propostas de formação docente	Talita Vidal Pereira/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo	X	2013

## E-Curriculum

Título	Autor/ Instituição	Dossiê Temático	Busca por significante	Ano
Currículo, gestão e trabalho docente	Álvaro Moreira Hypolito; Jarbas dos Santos Vieira; Maria Cecília Lorea Leite/ Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	X	Accountability	2012
A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização	Eneida Oto Shiroma/ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	X	Responsabilização/ performatividade	2011