

TEMA EM DESTAQUE

AS NOVAS
PROPOSTAS
CURRICULARES
E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA

MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

RESUMO

O artigo focaliza propostas curriculares em processo de implantação em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, à luz das novas políticas curriculares que transitam nos contextos mais amplos do campo educacional e que se apoiam em discursos em torno do significativo desempenho escolar, retratado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Analisa também os discursos de produção da performatividade e dos novos modelos de gerência da vida escolar e do trabalho docente.

Este texto é fruto de pesquisa realizada com financiamento do programa *Prociência*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Uerj/Faperj e do programa *Jovem cientista do nosso estado*, da Faperj.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • CURRÍCULO • AVALIAÇÃO • PRÁTICAS ESCOLARES

NEW CURRICULUM PROPOSALS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

ABSTRACT

The article focusses curriculum proposals being introduced in a school in Rio de Janeiro city, in light of new curriculum policies that have to do with broader contexts in education and are underpinned by discourses being produced around significant school performance as portrayed by the Basic Education Development Index. The article also analyzes discourses of production of performance and new school management and teaching management models.

EDUCATIONAL POLICIES • CURRICULUM • EVALUATION • EDUCATIONAL PRACTICE

O ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS que se realizam no espaço escolar deve ter como pano de fundo – conforme nosso entendimento – o contexto macrossocial e político que dá sentidos à sua organização. Assim, antes de analisar a experiência de implantação de novas propostas curriculares que observamos em uma escola da rede pública de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, vamos falar um pouco da trajetória histórica de algumas mudanças, da produção de novos discursos e visões a respeito dos fins sociais da educação e dos constantes esforços na construção de novos consensos – em particular a partir dos anos de 1980, quando a questão da educação escolar assume, no mundo ocidental, configurações que fazem emergir novas determinações, regulamentos, posturas, códigos e a produção de múltiplas políticas curriculares.

Ao confrontar a prática pedagógica com espaços mais amplos da organização educacional, em face do discurso da mudança e das demandas sociais em torno da escolarização de massa, encontramos novos atores, como os gestores da educação, grupos políticos e estudiosos do tema, todos articulados em suas coletividades. Cabe, então, dar destaque às relações entre as mudanças no campo da educação escolar e os processos políticos encetados em espaços macrossociais.

Ernesto Laclau (2005) mostra que, na construção de um projeto político hegemônico, constitui-se um discurso apoiado em uma cadeia de significantes equivalentes, tendo em vista a necessidade de articulação de diferentes demandas sociais insatisfeitas e a crescente dificuldade do sistema político de absorvê-las de modo diferencial. Nessa articulação se busca, então, alcançar a unificação de diversas demandas sociais em

um sistema estável de significação. Nesse contexto estão em foco certos “significantes privilegiados que condensam em torno de si a significação de todo um campo antagônico” (LACLAU, 2005, p. 114), o que lhes possibilita exercer um papel articulador e fazer emergir em torno deles uma nova hegemonia. O grande desafio é encontrar os “pontos nodais” para construir um consenso político.

No contexto da educação escolar, houve um esforço continuado de articulação de significantes para operar na formação de subjetividades afinadas com um projeto político que pretendia se tornar hegemônico. Ao mesmo tempo, era preciso vinculá-los às diversas demandas sociais por escolarização de massas e qualidade da educação. Estamos, então, diante de uma história de políticas que se modelaram em torno de “significantes privilegiados”, mas que, por sua forma de construção, pelos antagonismos que tiveram de articular, estabeleceram soluções parciais e provisórias, assim como a hegemonia que se estava construindo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E POLÍTICAS CURRICULARES

As primeiras indagações feitas ao sistema escolar acerca dos impasses da escolarização de massa no Brasil – como em todo o Ocidente –, a partir do século XX, referiam-se à reprovação maciça e à grande evasão de alunos das séries iniciais do ensino primário (MAINARDES, 2007). Estes passaram, então, a representar “pontos nodais”, que se constituíram em torno de significantes como fracasso escolar e desigualdade de oportunidades educacionais.

Os inúmeros levantamentos estatísticos que serviam de base às reformas indicavam uma situação crônica de desigualdade de oportunidades escolares, que os altos índices de reprovação e evasão escolar denunciavam (NOGUEIRA, 1990).

Na busca de respostas àquelas indagações, Forquin (1995) mostrou – baseado em pesquisas educacionais – que os obstáculos ao prosseguimento dos estudos estavam relacionados à origem social dos alunos, e não ao talento individual. Constatações como essa alimentaram a discussão sobre os déficits culturais de certos grupos sociais e a inadequação de currículos escolares pautados nos códigos culturais de uma elite social erudita (BOURDIEU, 1999).

Em torno dessas questões objetivas, diversos grupos e demandas políticas se articularam no sentido de realizar reformas educacionais que garantissem melhores resultados escolares. Os significantes privilegiados eram a reprovação e a evasão.

Nos anos de 1980 e 1990, ocorreram em todo o mundo aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos e nas relações internacionais, fortemente apoiadas por reformas políticas dirigidas a estabelecer um novo pacto entre Estado e capital e uma

nova cultura institucional (BALL, 2001). Abriu-se, então, um amplo leque de possibilidades e virtualidades no campo da cultura. Um conjunto de tecnologias políticas acompanhou a produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer; o deslocamento de valores; novas formas de constituição de subjetividades; a criação de múltiplas identidades que foram produzindo e instituindo modos de convivência, relações socioculturais e redes de informação e de poder ressignificados.

Nesse período, observou-se também, em diversos países, um grande crescimento do número de matrículas escolares e, ao mesmo tempo, a extensão da obrigatoriedade escolar. Para Duru-Bellat (2003), não se pode deixar de levar em conta as mudanças ocorridas na distribuição global da educação e de observar os efeitos das políticas de ampliação da oferta escolar.

No entanto, é preciso ter em vista que a ampliação de oportunidades teve seus limites. Bourdieu e Champagne (1999) estudaram o que passou a constituir, no final do século XX, uma nova forma de exclusão ou “eliminação branda”, que se processa ao longo da trajetória escolar, e produz os “excluídos do interior”. Esse fenômeno está alicerçado nas modificações relativas ao valor econômico e simbólico dos diplomas e na circunstância de que as “escolhas” mais decisivas – para alcançar o acesso às boas escolas e faculdades – devem ser feitas cada vez mais precocemente.

Assim, em um momento de construção de uma nova ordem social, marcada pela aceleração das mudanças sociais, tecnológicas e culturais e por uma nova concepção de Estado e de relações entre o global e o local, ocorrerá uma ampla reestruturação dos sistemas educacionais, coerente com essas transformações.

Lingard (2004) aponta para a interconexão, em termos globais, das políticas educacionais, mas observa que elas são “mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educacionais nacionais e locais” (p. 59). Trata-se de processos de hibridização que acompanham os fluxos multidirecionais da globalização. A tensão entre homogeneidade e heterogeneidade é um contraponto que sobrevive a esses processos que transitam no esforço da generalização de visões e práticas educacionais.

Ainda segundo Lingard (2004), as políticas educacionais foram se tornando um elemento da política econômica e, por isso, devem ser associadas às demandas de formação de um novo trabalhador, afinado com as novas perspectivas do mercado.

Observando as disputas em relação aos sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990, Ball (2004) sustenta que, apesar da ênfase no discurso da “educação para todos”, as instituições educacionais se expandiram como mais uma oportunidade de negócios, ganhando a dimensão da competitividade econômica e de formação de uma mentalidade adaptada às exigências de flexibilidade, próprias das formas contemporâneas de organização dos sistemas econômicos e políticos.

Por trás do discurso da qualidade e da eficiência, o Estado articula a emergência de uma nova cultura institucional, de novos perfis de atuação, de novas subjetividades reguladas por gestores que buscam um novo “arranjo organizacional mais nivelado, voltado para a produção de resultados estipulados de forma clara, ao menor custo possível” (LINGARD, 2004, p. 62). Essas mudanças trazem para o campo da educação demandas diferenciadas, a partir de significantes privilegiados como “resultados” observados e níveis de “desempenho escolar”.

Coerente com esse fluxo de mudanças e os novos requerimentos no campo da educação, Lopes (2004) chama a atenção para a centralidade do currículo nas políticas educacionais do mundo globalizado.

Nosso interesse na produção de textos que fundamentam novas políticas curriculares nos conduziu ao projeto do Núcleo Curricular Básico Multieducação, lançado pela Prefeitura do município do Rio de Janeiro em 1996, e à proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda em sua versão preliminar, apresentada em novembro de 1995, pelo Ministério da Educação.

A proposta curricular do Multieducação é enunciada como meio de “preservar a unidade do sistema e garantir a todos os seus alunos o acesso aos mesmos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio ou discriminação” (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 217). Apregoa-se a interdisciplinaridade, baseada na articulação de quatro princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com quatro núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação), mas se mantém a divisão das disciplinas escolares que tradicionalmente compõem o currículo básico do ensino fundamental.

Embora se afirme o caráter democrático dessa proposta curricular, que seria resultado de uma ampla discussão entre a Secretaria Municipal de Educação –SME –, as Coordenadorias Regionais e os professores e professoras da rede, constatamos o desconhecimento ou desinteresse dos docentes em relação a ela, em nossa pesquisa de caráter etnográfico, realizada em 1996, em uma escola pública da rede municipal (TURA, 2000).

O que quero destacar na rápida apresentação desse documento é a visível articulação de diferentes significantes, por vezes antagônicos – nos termos de Laclau (2005) – que circulavam no espaço acadêmico e em outros espaços da organização do sistema de ensino e que representavam tanto demandas de atendimento da diferença cultural presente na cidade, quanto demandas ligadas aos múltiplos interesses das comunidades epistêmicas e aos diferentes discursos políticos.

Depois de 1996, outros textos foram produzidos – nos âmbitos federal e municipal –, atualizando esses anteriores e regulamentando o proposto pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esse conjunto de documentos, determinações, contestações, recontextualizações e reinterpretações compõe aquilo que se apresenta atualmente como a base das políticas curriculares da rede pública do município do Rio de Janeiro, apoiada agora em novos significantes – como competência e desempenho – que articulam o discurso sobre aquilo que se pretende afirmar como indispensável na busca da qualidade da educação.

Ressalte-se que a qualidade da educação pode ser entendida como um significante de ampla circulação e, ao mesmo tempo, como um “significante vazio” (LACLAU, 2011), pois condensa e articula uma infinidade de sentidos – muito deles antagônicos – de tal forma que acaba por apresentar sentidos precários, provisórios, instáveis e reversíveis ou, pela ambivalência das demandas que se articulam, uma “impossibilidade estrutural de significação” (p. 68).

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 àquilo 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. O que está em jogo, portanto, são mudanças nas demandas por educação básica, que estão ligadas, segundo Bernstein (2003, p. 93), “às novas tecnologias do mercado e à administração de subjetividades”, ou, segundo Macedo (2002, p. 141), “às demandas postas à escola por um novo perfil de mercado produtivo”.

Na mesma linha de análise, Santos (2004) fala de uma cultura do desempenho regida por uma nova lógica tecnicista da administração escolar e que utiliza tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. Nesse novo contexto de auditoria e avaliação dos sistemas educacionais e de um discurso que se organiza a partir de signos legitimadores, é importante destacar – por sua importância na produção de argumentos e matrizes de pensamento veiculados pelas instâncias oficiais nos anos de 1990 – aqueles que viabilizaram a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Desde 2005, o Saeb aplica a Prova Brasil a um conjunto cada vez mais amplo de escolas urbanas e rurais, cujas médias de desempenho subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Acompanhando essas políticas, o município do Rio de Janeiro lançou, em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro – IDE-Rio –, que se baseia em uma avaliação externa municipal denominada Prova Rio. A esta se associa um conjunto de novas propos-

tas curriculares e novos modelos de organização escolar, como as Escolas do Amanhã e os Ginásios Cariocas.¹

Observando o cotidiano de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, constatei a forte presença de novas propostas e determinações, que surgem a todo momento. Destacam-se os projetos de aceleração da aprendizagem e de correção do fluxo escolar, que são organizados em parceria com instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho. Para Falcão et al. (2011), que estudaram várias dessas parcerias entre o setor público e o privado, elas correspondem à visão pós-moderna do Estado e a uma nova concepção da administração pública, e acompanham as mudanças econômicas, sociais e políticas da sociedade. Eles notam que as parcerias estão presentes em áreas nas quais se observa a “incapacidade de gerenciamento e execução por parte da administração pública” (p. 154).

No Rio de Janeiro, a parceria firmada entre a Secretaria de Educação e o Instituto Ayrton Senna, em 2009, envolveu diagnóstico inicial e a capacitação dos professores da rede para a implantação dos programas *Se liga* (de alfabetização para alunos defasados nos primeiros anos do ensino fundamental) e *Fórmula da vitória* (para alunos do 6º ano do ensino fundamental com dificuldade de leitura). Em 2010, a parceria foi ampliada com o programa *Acelera Brasil* (para alunos alfabetizados do ensino fundamental, mas, atrasados). Finalmente, em 2011, foi implantado o programa *Ponto de partida*, para atender o elevado número de alunos do 6º ano que não estavam alfabetizados.

Ainda em 2010, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, foi organizado o projeto *Autonomia carioca*, com o objetivo corrigir a defasagem idade-série de mais de 7 mil alunos de 7º e 8º anos da rede. Para isso, 330 professores da rede municipal foram capacitados pela metodologia Telessala, da Fundação Roberto Marinho. No período de um ano letivo foram oferecidos aos alunos com atraso de dois ou mais anos os conteúdos de todas as disciplinas dos 7º, 8º e 9º anos por meio de recursos audiovisuais.²

NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES: A ESCOLA DO CENTRO

A Escola do Centro – EC (nome fictício dado à escola que foi o lócus de minha investigação de cunho etnográfico, realizada em 2010-2011) situa-se na região central da cidade do Rio de Janeiro, tendo sido erguida nos anos de 1960, e pertence à rede pública municipal. Atende majoritariamente alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

Considerada uma escola de bom padrão, agrega professores/as que já trabalham ali há muitos anos e têm grande experiência docente. Muitos trabalham em dois turnos. A diretora está nessa função há 23

1 Para informações dos dois projetos, consultar: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/listaconteudo?search-type=acoes>>.

2 Ver <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1331556>>.

anos e, antes disso, lecionava na escola. Nota-se certo padrão de pertencimento a esse espaço pedagógico e uma certa estabilidade de concepções sobre a instituição e seus alunos.

Atualmente, estão matriculados na escola 970 alunos e alunas na faixa etária de 7 a 18 anos – não há turma do 1º ano e existe apenas uma turma do 2º ano. A maioria dos alunos provém de famílias carentes moradoras nas favelas do entorno.

Relato a seguir três fatos que chamaram minha atenção na observação do cotidiano da escola e que, acredito, possibilitarão ao leitor penetrar no ambiente sociocultural dessas crianças e jovens.

O primeiro fato foi um campeonato de bolinhas de gude, promovido pelo Grêmio Estudantil, que estava em curso quando cheguei à escola, com a participação de meninos e meninas (estas últimas em menor número). No espaço exíguo da escola, os jogos tinham lugar em uma área de terra de 2m por 1m. As disputas ocorriam no horário do recreio e o clima era de muita animação. Pelo que pude observar, esse jogo trazia artefatos das culturas locais para o interior da escola e, por isso, entendi como muito positiva a atitude da diretora por ter autorizado o evento.

O segundo fato foi o número de meninas grávidas – eram cinco, na época. Mais tarde, fiquei sabendo que os próprios pais estimulavam as filhas, sobretudo as mais bonitas e bem feitas de corpo, a engravidar, para não vê-las correr o risco de se tornarem mulheres de traficantes de drogas!

O terceiro fato está ligado à ocupação de um dos morros próximos da escola, onde moravam muitos alunos e alunas, por uma Unidade de Polícia Pacificadora – UPP³. Foi um momento de grande tensão entre alunos e professores, impedidos de se concentrar no trabalho, por causa do barulho dos helicópteros sobrevoando muito baixo e perto da escola. No dia seguinte à ocupação, uma aluna do 7º ano chegou chorando muito, com a notícia de que o irmão havia morrido em uma troca de tiros ocorrida próximo de casa – o que provocou grande comoção entre os colegas.

Esses fatos trazem imagens do ambiente de vida e do local de moradia dos alunos e alunas da EC e nos possibilitam uma primeira aproximação de suas culturas.

Nos últimos dois anos, a escola apresentou desempenho insatisfatório, sobretudo das turmas do 6º ao 9º anos, nas avaliações externas (Prova Brasil e Prova Rio), o que significou uma queda no Ideb e uma posição frágil no IDE-Rio. Esses resultados surpreenderam os professores por se contraporem à sua visão da EC como uma escola de bom padrão. Além disso, a “busca da excelência”, que tem orientado as ações do trabalho docente (BALL, 2000), foi frustrada, uma vez que a avaliação deixou os docentes mal posicionados pelos sinalizadores de competência.

3

As UPPs têm ocupado áreas de comunidades faveladas do município do Rio de Janeiro, em que estão organizados grupos ligados ao tráfico de droga.

As UPPs têm realizado um trabalho constante de policiamento nesses locais e conseguido fazer com que esses grupos marginais se desloquem para outros lugares da cidade ou do estado.

É esse o contexto que se pode destacar como explicativo do mal-estar docente da EC. Ele traz as marcas do que Afonso (2001) identificou como a emergência de um Estado avaliador, apoiado em um corpo regulatório que, no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio, pretende promover, segundo ele, “um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas [...] através de uma avaliação externa” (p. 26). Associado a isso, esse Estado tenta responsabilizar professores e gestores da educação escolar pelos resultados alcançados pelos estudantes.

Assim, contraditoriamente, concede-se autonomia às unidades escolares para que cumpram metas propostas por organismos externos ao ambiente pedagógico, dando curso a um processo de homogeneização da educação escolar pela imposição de um padrão de práticas pedagógicas, a despeito do discurso que apregoa o atendimento às peculiaridades locais (ROSAR, KRAWCZYK, 2001), prescrito na proposta curricular do *Multieducação*.

Na promoção desse *ethos* competitivo, o município do Rio de Janeiro confere prêmios aos docentes pelo bom desempenho dos alunos. Na EC, ouvi várias vezes professores e professoras queixosos dizendo que, além de ter de arcar com o ônus do fraco desempenho dos alunos e das alunas, amargavam agora a frustração de não receberem o 14º salário, reservado aos laureados.

Foi o histórico de fraco desempenho de boa parte dos alunos da EC que levou a Secretaria Municipal de Educação a propor, ao grupo de gestores, professores e ao coordenador pedagógico, mudança em suas práticas educativas. Em março de 2010, a diretora da escola participou de reuniões na Secretaria para apresentar seu plano de metas.

O chamado *Plano de ação para a melhoria do desempenho escolar* estipulava metas relativas às avaliações externas que compõem o Ideb e o IDE-Rio e às avaliações internas que se realizariam nos conselhos de classe no 4º bimestre de 2010 e no 1º e 2º bimestres de 2011. Estabelecia ainda que todos os professores participassem da revisão do projeto político pedagógico da escola, e que se desenvolvessem projetos conjuntos com o Grêmio Estudantil e com o Conselho Escola Comunidade – CEC. Entre outras ideias, sugeria a criação do *Clube de leitura*, o projeto *Contação de histórias*, para o 2º e 3º anos, e a *Ciranda de livros* e *Roda de poesia*, para os alunos e as alunas do 4º e 5º anos, com monitores e roda de poesia.

Essas atividades e projetos foram pouco desenvolvidos, pois, como pude observar, o acúmulo de tarefas tanto pela equipe de direção e o coordenador pedagógico quanto pelos professores e pelas professoras não deixava muitas brechas para isso.

Até 2010, o corpo administrativo da EC era bastante reduzido. Havia apenas um inspetor para os dois prédios que compõem a escola. Em 2011, foram contratados mais três, por iniciativa da Secretaria de

Educação, motivada pelo trágico acontecimento da entrada de um rapaz armado em outra escola da rede, que deixou várias vítimas, entre mortos e feridos, e foi muito divulgado pela mídia.

Contudo, como pude observar, o número de profissionais ocupados em funções pedagógicas e administrativas ainda é insuficiente, como pude observar, os recursos pedagógico-didáticos são limitados e as turmas muito grandes – em média, são 40 alunos por sala. A escola enfrenta também sérios problemas de disciplina envolvendo adolescentes, o que requer muita atenção da equipe gestora. Além disso, há as demandas da Secretaria da Educação que, a todo momento, envia às escolas da rede novas tarefas administrativas a serem executadas em prazos muito curtos.

Entre os projetos desenvolvidos na escola, destacava-se o *Sala de leitura*. Essa sala de leitura tinha um bom acervo de livros e materiais didáticos, e a professora responsável pelo trabalho ali desenvolvido também organizava a participação das crianças e dos jovens em outros projetos, como a *Mostra de dança* e o *Festival da canção das escolas municipais – Fecem*.⁴ Ela também desenvolvia atividades de leitura e escrita com alunos e alunas que participavam do projeto *Nenhuma criança a menos*,⁵ que atendia no contraturno crianças com dificuldades de leitura e escrita ou com defasagem idade/ano escolar.

A escola contava também com a presença de dois estagiários, um que cursava História, tinha formação em Informática, e trabalhava no *Nenhuma criança a menos*; e outro, graduando de Geografia, que auxiliava na parte administrativa. Contava ainda com uma voluntária no *Sala de leitura*.

Pude observar adolescentes estimulados a participar das atividades realizadas na escola, especialmente daquelas que se apresentavam como extraclasse. Alguns que estudavam no turno da manhã ficavam no horário da tarde para participar dos ensaios para o Fecem e a *Mostra de dança*, por exemplo. Para esses eventos, dois ex-alunos da escola – que atuavam profissionalmente em atividades artísticas – se dispuseram a realizar os ensaios das danças, juntamente com a professora de *Sala de leitura*.

Em 2010, havia na escola duas turmas de aceleração dentro do projeto *Autonomia carioca*, da Fundação Roberto Marinho, que atendia alunos do 7º e 8º anos com defasagem idade/ano escolar. Estes desenvolviam uma atividade escolar do tipo dois em um, ou seja, em um período letivo, cumpriram os programas do 8º e 9º anos, e no final do ano obtiveram o diploma do ensino fundamental.

Na proposta, cada turma tem um professor que ensinava todas as disciplinas do currículo, o que causava estranheza. Na EC, as professoras que assumiram esse programa em 2010 eram titulares de Matemática e de Espanhol.

A professora de Matemática comentava as estratégias que usava para as suas aulas de Inglês e o impacto de trabalhar conteúdos tão dife-

⁴ O Fecem é um festival de música aberto à participação de estudantes da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Após uma seleção interna, com participação do grupo docente e a audiência e torcida dos/as alunos/as, um grupo de alunos da Escola do Centro participou desse festival e alcançou o terceiro lugar. A Mostra de Dança está relacionada a uma atividade que se realiza durante o ano letivo em algumas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro e existe uma seleção regional das melhores danças e uma apresentação no final do ano letivo das dez melhores danças da rede municipal.

⁵ O projeto da SME/RJ *Nenhuma criança a menos* foi criado para acompanhar alunos/as e escolas com baixos resultados na Prova Rio. Faz um trabalho com livros, leituras e uma série de atividades que são indicadas para diferentes etapas escolares. Ele foi realizado na EC em 2010. Em 2011, a atividade foi substituída por um projeto de aceleração de aprendizagem, do Instituto Ayrton Senna.

rentes daqueles que trabalhava na disciplina – “árida”, segundo ela – que tradicionalmente lecionou. A professora de Espanhol falou dos esforços e da busca de auxílios para trabalhar conteúdos como de Matemática, História e Geografia.

No início de 2011, surpreendeu-me a existência de oito turmas de aceleração de aprendizagem na EC. Nessas oito turmas estavam inscritos 240 alunos, o equivalente a 25% do total dos matriculados na escola. Cinco dessas turmas pertenciam ao *Autonomia carioca*, que, nesse ano, se propôs a abrir turma também para alunos do 6º ano do ensino fundamental. As outras três turmas eram de realfabetização, dentro de um projeto da Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Ayrton Senna. As turmas eram identificadas como de Realfabetização 1 (projeto *Se liga*), Realfabetização 2a (projeto *Ponto de partida*) e Realfabetização 2b (projeto *Fórmula da vitória*).⁶

Em relação ao grupo de professores e professoras das turmas regulares, durante o tempo que estive na escola, era muito frequente a preocupação com as defasagens dos alunos e das alunas em relação aos conteúdos disciplinares e com as dificuldades recorrentes no campo da leitura e escrita. Muitos falavam da necessidade de fazer “adaptações” do que estava proposto como currículo escolar, do conteúdo dos livros didáticos e também dos Cadernos Pedagógicos, editados pela Secretaria de Educação, com propostas de trabalho para serem realizados pelos professores.

Estamos diante do fenômeno “recontextualizações por hibridismo”, estudado por Lopes (2008). Trata-se da necessidade sentida pelos docentes de fazer reinterpretações e ressignificações dos textos curriculares para adequar a proposta curricular às possibilidades oferecidas pelas escolas, assim como aproximá-las dos estudantes e de suas múltiplas culturas.

Um exemplo de recontextualização por hibridismo na EC era o trabalho de um professor de Ciências, que trazia para a escola textos, imagens e objetos para proporcionar aos alunos e às alunas a possibilidade de realizar experiências, mesmo na sala de aula, visto que não se dispunha de um laboratório.

De qualquer forma, parecia que, especialmente em 2011, coexistiam duas escolas na EC: uma escola de aceleração e outra convencional; porém, todos os professores e professoras eram confrontados com aquilo que se tornou uma marca da EC: o mau resultado dos alunos nas avaliações externas.

Em várias situações, na tentativa de explicar o mau desempenho dos alunos da EC, os professores e as professoras se referiam aos problemas de disciplina para as múltiplas tarefas que deviam realizar e à falta de brechas para tentar inovar e propor ações diferentes.

Nos dois anos que estive na EC, participei de várias reuniões de professores onde eram discutidos problemas ocorridos, passados infor-

⁶ Algo que me chamou a atenção foi o fato de a chapa que saiu vitoriosa na eleição de 2011 para o grêmio estudantil ter o nome de Fórmula da Vitória, apesar de a turma da EC denominá-la Chapa Rosa, porque era uma chapa composta só por alunas.

mes sobre questões da escola e estabelecidos alguns acertos em relação às provas e avaliações.

As situações de avaliação do desempenho escolar foram se multiplicando e a preparação dos docentes para mais essa tarefa ficou sob a responsabilidade do coordenador pedagógico. Constatei o quanto ele ficava assoberbado com as muitas providências, sempre urgentes, a tomar.

Além das avaliações que cada professor tinha que fazer na sua turma, havia uma prova bimestral enviada pela Secretaria de Educação para todas as escolas da rede municipal, com prazos exíguos de aplicação e correção. Havia ainda a Prova Brasil e a Prova Rio.

Para fazer tantas avaliações, vimos, muitas vezes, professores e professoras ensinando, ou melhor, preparando os estudantes para essas provas, atendendo a recomendação da Secretaria. Assim, seu trabalho pedagógico era pautado pelos descritores dessas avaliações externas ou pelos conteúdos disciplinares que fazem parte desses exames. Os Cadernos Pedagógicos são voltados para isso.

No 4º Conselho de Classe do segundo segmento e no Conselho de Classe final do ano de 2010, anotei o que foi informado sobre o desempenho de cada aluno. Ouvi os professores e as professoras discorrerem sobre as dificuldades, os avanços e as questões relativas à vida dos estudantes, o que me possibilitou conhecer muitas histórias.

Nessa ocasião, os índices de desempenho escolar da EC continuavam baixos. Assim, as metas propostas para 2010 não foram alcançadas, e a EC teve de fazer um plano ajustado para 2011.

Essa situação explica o fato de 25% dos alunos estarem envolvidos em projetos de aceleração da aprendizagem e correção de fluxo em 2011. No final desse ano letivo, registrou-se uma pequena melhora nos índices das avaliações. Isso é decorrente, a meu ver, do fato de os alunos e as alunas que participavam dos projetos de aceleração da aprendizagem e correção do fluxo não fazerem as avaliações externas.

CONCLUSÕES

Apresentei neste artigo projetos curriculares que estão em curso em uma escola da rede pública do Rio de Janeiro que apresenta baixo desempenho escolar, com todos os problemas decorrentes disso, à luz dos novos discursos produzidos em relação à qualidade da educação que têm como marcadores os resultados obtidos nas avaliações externas e de larga escala.

No que pude observar na Escola do Centro, estão presentes novas formas de controle indireto da ação docente, que fazem com que os indicadores do desempenho standardizados balizem a atividade pedagógica dos professores e das professoras. A constatação da efetividade

dessas ações e seus efeitos sobre o currículo escolar se inserem, a meu ver, num conjunto de novidades que emergem no cotidiano da EC.

Além disso, verifiquei as inúmeras demandas oriundas da Secretaria de Educação do Município, com prazos curtos para a sua realização e surgidas muito próximas dos Conselhos de Classes, o que tem assoberbado os professores com tarefas a realizar.

Nesse contexto, cabe lembrar também a profusão de avaliações realizadas a cada bimestre – processo que tem contribuído muito pouco para a reordenação do trabalho pedagógico.

Na observação da prática pedagógica da EC foi possível também perceber as muitas experiências vividas pelos alunos e pelas alunas, as múltiplas relações sociais, as diversas culturas convivendo no cotidiano escolar e o escasso diálogo entre os conhecimentos escolares e a vida das crianças e jovens. Realidade que vai ficando distante diante dos múltiplos esforços dos professores e das professoras, e da administração escolar para alcançar a *performance* pretendida pelas novas formas de gestão da educação escolar.

Lendo as propostas do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Roberto Marinho, constatei que ambos utilizam reiteradamente o significante vazio “qualidade da educação” e o significante “desempenho escolar”.

Esses projetos diziam estar se organizando para possibilitar uma melhoria na qualidade da educação escolar, refletida no melhor desempenho escolar daqueles/as alunos/as com dificuldades específicas.

Assim, o que pude constatar foi um deslocamento da centralidade dos significantes reprovação e evasão nas políticas curriculares para uma focalização no desempenho escolar. É como se a eficiência e efetividade da ação da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro se espelhasse nos resultados alcançados pelos alunos e pelas alunas da rede pelas avaliações de larga escala, e seu maior desafio fosse a melhoria desses escores.

Tais discursos começam a interessar uma rede de comunicação mais ampla do que a do ambiente acadêmico e escolar. Certamente, porque as demandas sociais por educação pública têm grande força política. É notório o destaque dado pela mídia aos resultados das avaliações de larga escala.

Nesse contexto, vale observar o que são os prolegômenos do artigo “Em defesa de nossas crianças”, publicado em *O Globo* (LUCCHESI, 2011). O artigo analisa a história da criança de 10 anos que chegou à escola armada, feriu a professora e se matou. Seu autor afirma que:

As esferas de poder tratam a educação mediante um plano de metas e camadas estatísticas, tão deploráveis quanto duvidosas, submetendo alunos e professores a chantagens numéricas, a um plano de metas em que os gestores (que caem na escola de pa-

raquedas e com planilhas de custeio) decidem a frio os rumos de uma escola eficiente, com resultados imediatos, onde a cidadania é tratada com leviandade. (p. 7)

Assim, o novo discurso sobre a educação escolar em circulação em diferentes espaços da vida social é marcado por uma nova medida para o significante “qualidade da educação” que se expressa no Ideb ou, no caso da rede pública do município do Rio de Janeiro, também no IDE-Rio.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-228.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- DURU-BELLAT, Marie. *Les Inégalités sociales à l'école: gènes et mythes*. 2. ed. Paris: PUF, 2003.
- FALCÃO, Joaquim et al. (Org.) *Novas parcerias entre os setores público e privado*. v. 2. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- _____. *La Razón populista*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas; TORRES et al. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.
- _____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

- LUCHESE, Marco. Em defesa de nossas crianças. *O Globo*, Rio de Janeiro, 1º caderno, p. 7, 28 set. 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 33-43, ago. 2001.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O Olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARIA DE LOURDES RANGEL TURA

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
ltura@centroin.com.br

