



Garantir o direito à educação sob a lógica performática: um estudo na Escola de Leitores

Ensuring the right to education under the logic performative: a study in the School of Readers

Vania Finholdt Angelo Leite

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professora substituta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ - Brasil, e-mail: vfaleite@uol.com.br

Resumo

Este artigo pretende discutir a garantia do direito à educação sob a lógica performática devido às transformações no setor público que ocorrem em diferentes países, inclusive no Brasil. Para tal discussão, parto dos dados coletados na pesquisa de doutorado da autora, que analisou a política educativa da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012), observando o papel da coordenadora pedagógica na “implementação” dessa política na escola. A questão da pesquisa é: quais foram os ajustamentos secundários realizados pela coordenadora junto com as professoras ao “implementar” a proposta educativa baseada na lógica performática, considerando sempre a defesa da educação como um direito? Busco respondê-la baseando no conceito de performatividade e novo

gerencialismo desenvolvidos por Stephen Ball. Os dados apresentados evidenciam que os educadores da escola fizeram alguns ajustamentos na proposta da Secretaria Municipal Educação (SME), buscando assegurar o direito à educação dos alunos. Uma das modificações observadas se refere às competições propostas para que as crianças pudessem cumprir com as regras da escola. Outro ajustamento foi percebido em relação à categoria *avaliação*, uma vez que a pressão de a escola ter que alcançar uma meta estabelecida pela SME influenciou a prática da coordenadora que passou a discutir as metas e os resultados da escola em relação à rede, trazendo gráficos de desempenho dos alunos em todos os Conselhos de Classe. Ao mesmo tempo, porém, a coordenadora e as professoras desenvolviam um trabalho coletivo em torno dos projetos de leitura e escrita, que se tornou uma estratégia para enfrentar a cultura da *performatividade*.

Palavras-chave: Performatividade. Coordenação pedagógica. Direito à educação.

Abstract

This article discusses the guarantee of the right to education under the performative logic due to changes that occur in the public sector in different countries. This discussion will be conducted based on data collected the doctoral research, which analyzed the educational policy of the Rio de Janeiro (2009-2012) observing the role of the educational coordinator on implementing the referring policy at the school. The question is: which side adjustments were made by the coordinator to "implement" the educational proposal which is supported by the performative logic towards the defense of the right to education? I seek to answer it under pinned by the concept of performativity and new managerialism developed by Stephen Ball. The data presented will show that the teachers of the school have made some adjustments in the policy proposed by Secretary of Municipal Education (SME), as a means of ensuring students' right to education. One of the changes observed concerns proposals for competitions so that children could comply with school rules. Another adjustment was perceived in regards to the category assessment which, due to pressure from the school to have to reach a goal set by SME, influenced the practice of coordinating that went on to discuss the goals and results of the school in relation to the network, bringing graphics performance of students in every class councils. At the same time, however, the coordinator

was developing collective work projects in order to foster reading and writing skills, which became a strategy to confront the culture of performativity.

Keywords: *Performativity. Pedagogical coordination. Right to education.*

Introdução

Este artigo pretende discutir a garantia do direito à educação sob a lógica performática devido às transformações no setor público que ocorrem em diferentes países, inclusive no Brasil. Essas reformas têm sido “implementadas”¹ a partir de duas tecnologias: o *novo gerencialismo* e a *performatividade*. De acordo com Ball (2003), o *novo gerencialismo* refere-se às mudanças ocorridas na atuação do Estado e na cultura dos serviços públicos. É “uma nova forma de poder, [...] um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BALL, 2003, p. 544). Quanto à *performatividade*, o autor aponta que essa facilita o processo de monitoramento do Estado no trabalho das instituições públicas, principalmente, porque envolve a combinação de descentralização da gestão, de responsabilização pelos resultados obtidos através de avaliações padronizadas e dos incentivos e premiações vinculadas às medidas de desempenho.

Para tal discussão, parto dos dados coletados na pesquisa de doutorado² (LEITE, 2012), que analisou a nova política educativa da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012), observando o papel da coordenadora pedagógica na “implementação” dessa política na escola. Nesse texto,

¹ Ball na entrevista com Mainardes e Marcondes (2009) chama atenção para a utilização do termo “implementação”, que sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Utilizo esse termo por falta de outra opção, mas abordo nesse texto a política como interpretada/traduzida no contexto da prática pelos sujeitos.

² A pesquisa foi realizada sob a orientação da professora Maria Inês Marcondes.

busco responder à seguinte questão: quais foram os ajustamentos secundários realizados pela coordenadora ao “implementar” com as professoras a proposta educativa baseada na lógica performática e em defesa da educação como um direito?

Vale ressaltar que desde a Revolução Francesa se discutiam os direitos com sentido universal; no entanto, somente após a Segunda Guerra Mundial que se construiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. De acordo com Fischmann (2009), esse documento representou o primeiro momento da história da humanidade em que vários países buscaram determinar o que eles consideravam possivelmente universal.

Dentre os direitos apontados nessa declaração, destaco o direito à educação que é associado ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Gentili (2007, p. 1072), esse direito é a base e “o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres”.

Por volta de 1940, Gentili (2007) destaca que iniciaram os estudos sobre os efeitos econômicos da educação, atribuindo a ela um valor fundamental para o desenvolvimento econômico dos países, passando a influenciar, os discursos políticos. O autor (2007, p. 1074) ressalta que:

é notável que na declaração da ONU não houvesse nenhuma referência direta a argumentos que justificassem o valor da educação a partir de sua contribuição para a produção de riquezas. Contudo, foi esta a concepção que tendeu a se impor, contra a interpretação política, tendencialmente igualitária e radicalmente democrática, que encerrou, há 60 anos, o reconhecimento da educação como direito humano fundamental.

Concordo com Gentili sobre a tendência de subordinar as políticas educacionais a área econômica. Para Ball (1998, p. 122), o que vem ocorrendo é que “os sistemas de educação têm se tornado produtos vendáveis ou comerciáveis, em produtos de mercado, como parte de um impulso nacional centrado na eficácia”. Ressalto que o papel da escola não

se pode resumir a formar pessoas capazes de responder as exigências do setor produtivo, mas que favoreça a construção de novas mentalidades e de sujeitos de direito.

Diante do exposto, subdividi o artigo nos seguintes tópicos: (a) Introdução; (b) Ball e o conceito de performatividade e o novo gerencialismo; (c) Trajetória metodológica; (d) Contexto da produção de texto da proposta; (e) As reuniões de Conselho de Classe e Centro de Estudos; (f) Considerações finais.

Ball e o conceito de performatividade e o novo gerencialismo

Para a discussão a respeito da garantia do direito à educação sob a lógica performática, utilizo as contribuições de Stephen Ball (2002, 2004).

Ball (1998) aponta que os governos ao redor do mundo têm adotado soluções semelhantes para os problemas educacionais, apesar da especificidade de cada sociedade. No entanto, essa política global para educação tem em comum a *performatividade* e o *gerencialismo*, assumidos de diferentes formas e graus em cada sociedade/contexto. Essas reestruturações no setor público têm proporcionado uma transformação na configuração da gestão escolar, na experiência de aprendizagem, nas práticas de trabalho, nos métodos organizacionais e nas relações sociais. De maneira geral, houve uma mudança na forma de trabalho da escola em relação aos valores e à cultura que interferem no seu currículo e na sua forma de avaliação (BALL, 1998).

Na concepção de Ball (2004), a educação fica sujeita a pressupostos e prescrições econômicas e o tipo de cultura e de escola se define a partir disso. De acordo com o autor, “cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos” (BALL, 2004, p. 1111). Vale ressaltar que esse processo não acontece em todos os lugares da mesma forma e com os mesmos efeitos, pois esses processos não são tão nítidos.

O papel do Estado passa a ser o de desenvolver o capital por meio de políticas sociais e educacionais articuladas conforme as novas formas econômicas, que exigem uma mão de obra cada vez mais qualificada. Pacheco (2000, p. 10) ressalta que, assim, recuperam-se os pressupostos da teoria do capital, “colocando a educação como sendo um dos pilares do edifício econômico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público”. Para que a escola possa cumprir o papel que é designado na preparação dessa mão de obra, as alterações no currículo tornam-se fundamentais, para que os estudantes sejam preparados para o trabalho, assim como para aceitar “os postulados do credo liberal” (SILVA, 1994, p. 12). O desafio está em “prepará-los” para um mercado de trabalho cada vez mais restrito, onde somente os melhores conseguirão ter sucesso.

Nesse contexto, instaura-se o *novo gerencialismo*, um modelo de organização centrado nas pessoas, as quais passam a ser motivadas a produzir com qualidade e excelência por esforço próprio. A função do gerente passa a ser de líder, responsável em incentivar a equipe a ter um compromisso coletivo de ser sempre melhor. O líder, também, incute o discurso da responsabilização (*accountability*) de cada um que é medida pelo resultado das metas alcançadas, vinculando-o a incentivos financeiros. A educação passa a ser pensada como “formas de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente de controle de qualidade” (BOYLES, 2000, p. 120 apud BALL, 2004, p. 116).

Assim, o setor público passa a funcionar cada vez mais semelhante ao setor privado, “com a sensibilidade comercial e a moralidade utilitária nas práticas educativas” (BALL, 2004, p. 1116), instaurada pela *cultura da performatividade*.

Para Ball (1998, 2002, 2004), a *performatividade* é um mecanismo de controle indireto ou à distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e comparação. O controle à distância das escolas ocorre através da descentralização,

que passa a lhes dar autonomia financeira, administrativa e pedagógica. No entanto, se mantém o controle do Estado, através da produtividade e/ou resultados alcançados pelas escolas, instituídos pelo *novo gerencialismo*.

Isso significa, pois, uma transformação organizacional da escola e dos atributos de “ser professor”. Os docentes são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação, sujeitos à avaliação, análise e a comparação de desempenho vinculada ao pagamento que é “um indicador claro das pressões para fazer de nós próprios uma empresa e vivermos um vida de cálculo” (BALL, 2002, p. 6).

Além da mudança no papel do gestor, Ball (2002) aponta mudanças nas relações e subjetividades³ dos professores, à medida que eles são retrabalhados como produtores e empreendedores educacionais. O mais importante é a colocação em um *ranking* de avaliações das escolas, atrelando-se a isso o pagamento de bonificações e incentivos.

De acordo com Ball (2002), esse processo provoca dois efeitos conflituosos. De um lado, o aumento da individualização dos educadores, instituídos pela competição e pressão para produzir cada vez mais. Destrói-se a solidariedade, baseadas na identidade profissional comum e causa esvaziamento nas relações sociais. As pessoas passam a ser valorizadas apenas por sua produtividade, mudando-se, assim, a ética das relações baseadas no autointeresse institucional e valor performativo. De outro lado, ocorre uma crescente filiação aos sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais baseadas na cultura empresarial.

Assim, no *novo gerencialismo*, os serviços sociais — como a educação — passam a ser pensados como produtos, comparados aos “*hard services* (fornecimento de livros, de transporte, de refeições, de mídia instrucional), que podem ser padronizados, calculados, qualificados e

³ Subjetividades são “padrões segundo os quais contextos experienciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a nossa própria imagem, o sentido de nós próprios e dos outros e as nossas possibilidades de existência” (DE LAURENTIS, 1986, p. 5 apud BALL, 2002, p. 19).

comparados” (BALL, 2004, p. 1116). O desempenho passa a ser vinculado a um sistema de recompensas e sanções, assemelhando-se ao setor privado, modificando a moralidade nas práticas educativas, que passam a ser pautadas nas formas de controle empresarial.

Para que os professores consigam atingir as exigências e os objetivos especificados externamente, muitas vezes, são obrigados a abandonar suas crenças sobre “o quê” ensinar, “como” ensinar e como se relacionar com seus alunos, para “entrar na lógica do mercado”. Isso provoca um clima de instabilidade, devido às constantes mudanças nas exigências e nas classificações entre escolas. Os professores passam a trabalhar, pensando e agindo em números, indicadores de desempenho, comparações e competições.

Portanto, o pragmatismo, o autointeresse institucional e a competição passam a fazer parte da nova linguagem organizacional em vez da ética. Assim, muda-se a forma de administrar as escolas e a relação que se estabelece entre os profissionais da educação. É justamente sobre essa relação que o texto pretende discutir nos tópicos seguintes.

Trajectoria metodológica

A pesquisa foi realizada em uma escola situada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro que atende a crianças de baixo poder aquisitivo, cujos pais são analfabetos ou com baixa escolaridade. A escola recebeu a denominação de escola de leitores, porque realiza projetos e atividades que incentivam a formação de leitores. Além disso, a coordenadora investia na formação continuada das professoras voltada para alfabetização/letramento por meio de texto seguindo o processo de aprendizagem do aluno. Nesse artigo, apresento os dados coletados a partir das observações do Centro de Estudo e do Conselho de Classe, das entrevistas realizadas com a coordenadora e as professoras do 1º ano e as análises dos documentos oficiais, tais como: as Orientações Curriculares e os Cadernos Pedagógicos.

Contexto da produção do texto da proposta

Apresento neste subtópico, algumas medidas que evidenciam a lógica *performática* e do *novo gerencialismo* da proposta educativa a partir de 2009.

Uma das primeiras medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) foi verificar o nível de aprendizagem dos alunos da rede. A partir desse diagnóstico, verificou-se que dentre os “28 mil alunos, ou 4% do total, foram identificados em avaliações da rede como analfabetos funcionais” (REY, 2011, p. 1).

Diante desses resultados, a SME propôs uma série de medidas, tais como: reforço escolar com voluntários e estagiários de universidades, construção de caderno de apoio, elaboração de orientações curriculares, formação de um Conselho estratégico da sociedade civil e a parceria com Instituto Ayrton Senna.

A convocação de voluntários e estagiários de universidades para trabalhar com os alunos que apresentavam dificuldades nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa pela SME pode ser considerada uma das características do *novo gerencialismo* descritas por Ball (2004), em que o governo transfere a responsabilidade dos serviços públicos para iniciativa privada, nesse caso, para os voluntários e/ou estagiários.

Além dessa característica, percebo que a SME incentiva o desempenho individual, uma das particularidades da cultura da *performatividade*, por meio da homenagem e premiação dos voluntários que se destacaram, durante o ano de 2009, assim como a premiação das escolas que alcançaram as metas definidas pela secretária.

Em relação à premiação das escolas, a SME se baseia no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE Rio) criado para aferir o estágio de aprendizagem dos alunos e acompanhar o desempenho dos professores e equipe de cada escola para melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, de acordo com o desempenho do IDE Rio as escolas são ou não premiadas, o que caracteriza uma gestão baseada na cultura da *performatividade*

(BALL, 2004), na qual se procura inculzir a responsabilidade de todos pelo processo de aprendizagem dos alunos e estabelecer uma competição entre as escolas em relação à premiação e ao *ranking* de colocação no IDE Rio.

A seguir, apresento a influência dessas duas tecnologias na prática da coordenação e dos professores na Escola de Leitores.

As reuniões de Conselho de Classe e Centro de Estudos

Neste subtópico, analiso os ajustamentos realizados pela coordenadora ao “implementar” com as professoras a proposta da secretaria, focando na categoria da “avaliação”.

Observei que a coordenadora procurava manter a avaliação diagnóstica na prática da escola, assim como defendia os critérios de avaliação com base no modelo de desempenho (BERNSTEIN, 2003) expresso nos documentos oficiais da SME analisados. Isso demonstra que ela busca equilibrar a proposta externa com a proposta interna, como apresento no exemplo:

[...] Nesse 4º ano, respeito às dificuldades que eles vieram. Sei que é mais importante o diagnóstico, do que o *quê* eu vou trabalhar. Já estamos em maio. Já deu tempo para conhecer e fazer algo com cara. A gente pode ter vacilado em promover o cara, mas agora precisa pegar as Orientações [Curriculares] que estão prontas e ver se o meu aluno está distante disso [do que está proposto]⁴ (LEITE, 2012, p. 121).

Percebe-se no exemplo que a coordenadora utiliza os Critérios e as Orientações Curriculares como um parâmetro para indicar o que é necessário trabalhar com o aluno. Isso fica evidente na sua fala: “*é mais importante o diagnóstico, mas precisa pegar as Orientações para ver se o aluno está distante disso*”. A coordenadora mantém a defesa na avaliação formativa, que busca diagnosticar o *quê* foi apropriado pelo aluno, para em seguida propor a eles algumas intervenções. Essa é uma característica da *prática pedagógica mista*

⁴ Os dados se referem às observações registradas no Diário de Campo, 18 de maio de 2011.

descrita por Morais e Neves (2009), que afirmam a importância dos critérios de avaliação explícitos e do acompanhamento da lógica de aquisição do adquirente. Em outras palavras, os critérios são definidos para que os alunos e as professoras possam identificar o *quê* o aluno conseguiu adquirir do texto legítimo, sem deixar de seguir a lógica de sua própria aquisição.

Paulatinamente, a coordenadora vai adotando uma pedagogia mista em relação à categoria *avaliação*. Essa mudança pode ser em decorrência do que Ball (2002, p. 11) aponta em relação a “pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo”. No caso do município do Rio de Janeiro, em 2011, as orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico passaram a ser elaboradas de acordo com os conteúdos averiguados nas Avaliações Bimestrais. A vinculação dos conteúdos dos Cadernos com as Avaliações provocava tensão no trabalho da escola, uma vez que o resultado das avaliações estava atrelado ao IDE-Rio. Isso pode ter influenciado a mudança nas discussões das reuniões, em que a coordenadora passou a discutir as notas dos alunos nas avaliações bimestrais, realizadas pela SME, e compará-las com o conceito atribuído pelas professoras. Na entrevista, ela explica o motivo dessa comparação:

[...] a primeira vez que trabalhei (resultados da prova bimestral e o conceito) foi para mostrar que os nossos alunos aprendem e dão resultados. A minha intenção é que a gente ficasse com o significativo, pois é isso que é a precisão da prova⁵ (LEITE, 2012, p. 122).

A coordenadora demonstra que é favorável às avaliações bimestrais elaboradas pela SME, porque elas priorizam os conteúdos sem deixar de atender à lógica de aquisição dos alunos. Ela mencionou que “*a gente tem que atender o aluno*” (LEITE, 2012, p. 122). Para a coordenadora, as avaliações comprovam a capacidade dos alunos de se apropriarem dos conteúdos trabalhados na escola. Ela mencionou: “*eles não são*

⁵ Todas as informações em itálico são depoimentos da coordenadora coletados em entrevista em julho de 2011.

coitadinhos” e “*para mostrar que os nossos alunos aprendem e dão resultados*”, ela reafirma o seu empenho em mostrar às professoras que é possível trabalhar com os alunos da Escola de Leitores.

Embora a coordenadora aprove as avaliações bimestrais, ela fica insatisfeita com os resultados obtidos pela escola (Prova Rio, Prova Brasil), porque, em sua perspectiva, não condiz com o trabalho desenvolvido na escola. Na entrevista, ela esclarece o que isso significa:

[...] foco torto, eu sinto que a gente ainda não tem um desempenho que condiz com o trabalho que a gente faz, justamente por isso, eu costumo dizer que a gente trabalha muito pela resposta que temos. [...] de modo geral, eu sinto que todos os professores estão envolvidos, não dá para dizer o contrário. [...] Algumas professoras só se preocupam com atividade impressa. O tempo que elas gastam elaborando essa atividade, elas poderiam analisar a atividade do aluno. Como ele pensou? Qual foi o caminho que ele trilhou? (LEITE, 2012, p. 123).

Para a coordenadora, o “foco torto” significa que as professoras elaboram várias atividades impressas, conseqüentemente, trabalham muito. Segundo ela: “*É sabido que não temos um trabalho de 50%, mas de 100%*” (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2010). No **entanto, na perspectiva da coordenadora**, o trabalho não se reveste em um bom resultado, porque essas atividades e intervenções propostas por algumas professoras “*não são apropriadas para o nível de aprendizagem do aluno*”. Para a coordenadora, as professoras deveriam parar para analisar: “*como o aluno pensou*”, “*qual foi o caminho que ele trilhou*”, para poder mostrar outros caminhos. Isso significa identificar os conhecimentos dos alunos, para propor atividades e intervenções que possam acompanhar a lógica de aquisição do adquirente.

Observei que devido a essa preocupação, ela constantemente abordava, nas reuniões, a questão do foco e das necessidades. Em suas palavras: “*[...] focar na necessidade dos alunos [...] ter meta para o 4º bimestre*” (LEITE, 2012, p. 124).

Ao mesmo tempo em que ela aborda a questão de intervir de acordo com a necessidade dos alunos, é capturada pela *cultura da performatividade*,

o que provocava uma modificação na relação interpessoal das educadoras. Constatando essa tendência, quando ela enfatiza as metas a serem alcançadas, analisa os resultados da escola em relação à rede e traz os gráficos de desempenhos dos alunos. No entanto, verifiquei que a preocupação em relação aos resultados alcançados na escola é vista de forma diferente pela coordenadora e por algumas professoras. Para a coordenadora, os resultados não refletem o trabalho desenvolvido na escola, uma vez que não atendem às necessidades dos alunos. Enquanto para algumas professoras, havia a preocupação em alcançar a meta estabelecida pela SME, o que garantiria um prêmio para escola. Além disso, algumas professoras passaram a incentivar concursos, competições entre as salas. Em uma reunião, por exemplo, as professoras sugeriram fazer concursos para que as crianças cumprissem com as normas da escola.

P₁: — A gente poderia fazer uma competição entre as turmas para ver quem cumpre o horário, usa o uniforme, canta o hino...

Diretora Adjunta: — Legal!

P₁: — Vai movimentar a escola.

Coordenadora: — Final do ano faz o passeio (LEITE, 2012, p. 124)⁶.

Essa discussão demonstra a influência da *cultura da performance* na prática das professoras, que passam a adotar a competição e o concurso como formas de levar os alunos a cumprirem as normas da escola. Isso incentiva a concorrência e a disputa entre classes e alunos em vez de discutir e refletir com os alunos o significado da norma para o funcionamento da escola. Nesse depoimento, parece que a coordenadora concordou com a proposta da professora. Observei, no entanto, que ela não incentivou, nem colocou em prática essa proposta.

Ao mesmo tempo, entretanto, em que a competição está presente na prática das professoras, elas procuram manter o grupo em torno de um objetivo comum: aprendizagem dos alunos. Como apontam Ball, Maguire e Braun (2012, p. 48), os professores “mudam a política”, e algumas vezes, são “mudados por ela”.

⁶ Dados coletados em observação de Reunião de Centro de Estudo em 7 outubro de 2010.

Se por um lado, a coordenadora e as professoras são “capturadas” pela *cultura da performatividade*, por outro lado, elas buscam manter a *cultura da escola* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Um dos exemplos é a tentativa de aproximação das pessoas que trabalham na escola nas atividades coletivas de trocas de experiências, como a participação no lanche coletivo.

Observei que a coordenadora se preocupa em proporcionar um espaço de troca entre as professoras, antes e durante as reuniões. O momento do lanche coletivo que antecede as reuniões no Centro de Estudo e Conselho de Classe proporcionava uma conversa descontraída em relação a diversos assuntos, fortalecendo a relação interpessoal entre as professoras e a equipe técnica.

Durante as reuniões, a coordenadora procurava fortalecer a relação interpessoal entre elas através das dinâmicas de grupo realizadas no início de cada reunião, após a leitura de um texto literário. As dinâmicas algumas vezes, resumiam-se em um abraçar a colega, descrever características da colega, ler um texto e comentá-lo (LEITE, 2012, p. 125). De acordo com o ponto de vista da coordenadora, a dinâmica “*alimenta o sujeito enquanto ser humano*”, e a partir disso pode-se chegar às questões pedagógicas.

Portanto, percebe-se que a coordenadora empreende suas ações na escola, procurando assegurar que os alunos aprendam. Por isso, procura manter a avaliação diagnóstica, na qual o objetivo é propor intervenções mais ajustadas à dificuldade do aluno, para que ele possa avançar do patamar em que se encontra. Ao mesmo tempo, que passa adotar os critérios avaliativos da SME, para que os alunos da escola se apropriem dos conteúdos esperados adequados para o ano de escolaridade em curso.

Considerações finais

Os dados apresentados evidenciam que os educadores da Escola de Leitores fizeram alguns ajustamentos na proposta da SME, buscando assegurar o direito à educação dos alunos.

Uma das modificações observadas durante a pesquisa se refere ao fato de as professoras passarem a propor competições para que as crianças pudessem cumprir as regras da escola. Isso corrobora com Ball (2004, p. 9), quando afirma que “o ato de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão e das novas formas de controle empresarial”. No entanto, a coordenadora procurava manter as trocas interpessoais antes e durante as reuniões, como mencionei anteriormente, o lanche coletivo, as trocas de experiências e a oportunidade de expressarem opiniões nas reuniões.

Outro ajustamento realizado pela coordenadora junto com as professoras foi percebido em relação à categoria *avaliação*. Observei que a pressão de a escola ter que alcançar uma meta estabelecida pela SME influenciou a prática da coordenadora que passou a discutir as metas e os resultados da escola em relação à rede, trazendo gráficos de desempenho dos alunos em todos os Conselhos de Classe. Ao mesmo tempo, porém, a coordenadora discutia essas questões com as professoras, elas desenvolviam o trabalho coletivo em torno dos projetos de leitura e escrita, que se tornou uma estratégia para enfrentar a cultura da *performatividade*.

Ressalto, que o fato de a coordenadora ter se aproximado de uma pedagogia mista na categoria *avaliação* é apontado por Moraes e Neves (2009) como um fator que proporciona a aprendizagem dos alunos de origens sociais diferenciadas, pois as professoras seguem a lógica de aprendizagem dos alunos, tendo clareza dos critérios a serem alcançados pelas crianças.

Enfim, a proposta da SME sofreu adaptações de acordo com a cultura da escola, ao mesmo tempo em que o projeto pedagógico da escola passou por modificações para atender às determinações da SME.

Referências

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 121-137.

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

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, S. MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. Oxon: Routledge, 2012.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

FISCHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 156-16740, jan./abr. 2009.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. Do modelo de gestão do “Bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-142.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro**. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, n. 1, p. 5-28, 2009.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas educativas**: o neoliberalismo em educação. Porto: Porto Editora, 2000.

REY, B. Por trás dos números. **Revista Educação**, ed. 171, p. 1-8, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/171/artigo234971-1.asp>>. Acesso em: ago. 2011.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

Recebido: 28/09/2012

Received: 09/28/2012

Aprovado: 23/02/2013

Approved: 02/23/2013