

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NO CONTEXTO DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE: quais práticas pedagógicas?

Viviane Gualter Peixoto da Cunha
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Nesse texto buscamos relacionar dois discursos pedagógicos - a organização da escolaridade em ciclos, compreendida enquanto projeto educacional favorável à emancipação dos sujeitos e a *performatividade*, enquanto um novo modelo de regulação do sistema educacional. Com base em Basil Bernstein (1996, 2003) e Stephen Ball (2004, 2005, 2010), nosso objetivo é apresentar de que modo esses discursos apresentam modelos de práticas pedagógicas em disputa e como foram associados nos textos oficiais de uma rede pública municipal de educação, localizada no estado do Rio de Janeiro, cuja trajetória de organização da escolaridade em ciclos é de 15 anos. Argumentamos que essa associação (re) significou a escolaridade em ciclos no contexto cultural analisado, lhe atribuindo novas finalidades educacionais.

Palavras-chave: prática pedagógica; escolaridade em ciclos; *performatividade*

Abstract

In this text we aimed to correlate two pedagogical discourses - the organization of schooling in cycles, understood as a beneficial educational project the emancipation of individuals and performativity as a new model of regulation of the educational product. Based on Basil Bernstein (1996, 2003) and Stephen Ball (2004, 2005, 2010), our propose is to present how these discourses have pedagogical models in dispute and how they were associated in official texts of a municipal public education, located in the State of Rio de Janeiro, whose trajectory of organization of schooling in cycles is 15 years. We argue that this association (re) meant schooling in cycles examined in context, giving new educational purposes.

Keywords: pedagogical practice; education in cycles; performativity

Introdução

Este texto trata das disputas por modelos de prática pedagógica, apreendidas nos discursos da política de organização da escolaridade em ciclos, mediante a sua interação com as influências das atuais reformas educacionais que veiculam a cultura da *performatividade*. Destacamos, fundamentados em Basil Bernstein (1996, 2003) que um modelo de prática pedagógica pressupõe a integração entre:

- a) significados (que definem os conteúdos curriculares por meio de critérios de seleção e finalidades sociais - “o que e para que” ensinar);
- b) formas de realização (que definem as condições hierárquicas estabelecidas na relação do processo de ensino-aprendizagem - “como ensinar”);
- c) contextos evocadores¹ (que definem os limites espaciais e temporais da organização do contexto onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem - “em que contexto organizacional ensinar”).

De tal modo, a definição de um modelo de prática pedagógica nos discursos de uma política educacional revela a disputa por reprodução ou transformação das desigualdades sociais que ele envolve em seu conjunto.

Alguns estudos (BARRETTO & MITRULIS, 2001; BARRETTO & SOUSA, 2005; FREITAS, 2005; MAINARDES, 2007) já revelaram que a política de organização da escolaridade em ciclos adquiriu variados sentidos, na medida em que seu discurso foi sendo apropriado em diferentes contextos culturais. Neste texto, buscamos mostrar, qual é o modelo de prática pedagógica que esses sentidos podem representar, bem como a sua finalidade social. Ao mesmo tempo, centralizamos nossa discussão na relação dessa política com os atuais encaminhamentos da reforma, cujo objetivo central tem sido a melhoria da “qualidade” do produto educacional a partir de parâmetros globais. O texto se utiliza do conceito de *performatividade*² com embasamento em Stephen Ball para discutir a atual lógica de regulação do sistema educacional, que invariavelmente tem definido um modelo de prática pedagógica específica.

Argumentamos que a *performatividade* influencia e mobiliza os contextos locais, por meio da tendência global de “transformação da própria educação em mercadoria” (BALL, 1999, p. 122) e de tal forma, contribui para o abrandamento do sentido emancipatório, de oposição a critérios econômicos e da meritocracia no processo educacional, tratado originalmente nos discursos da política de organização da escolaridade em ciclos. Todavia, com isso, não defendemos que ocorra uma intervenção unilateral dessas demandas, mas referendados na abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994), consideramos o movimento de interação dos discursos da *performatividade* com as disputas locais que assumem características próprias nos distintos contextos.

Em nível nacional, por exemplo, nos deparamos com discursos e textos oficiais, nos

quais a organização da escolaridade em ciclos foi associada a estratégias mais pusilânimes e defendida como uma alternativa educacional que visa romper com as características do modelo de prática pedagógica tradicional. Chamamos a atenção neste texto, para o fato de como essa associação pode contribuir para dissimulação da reprodução das desigualdades sociais por intermédio de um modelo de prática pedagógica híbrida que: por um lado, mantém-se orientada por significadores externos, com proeminência para o campo econômico, enquanto critério de seleção dos conteúdos curriculares (o que e para que ensinar), a fim de formar sujeitos com “identidades projetadas” (BERNSTEIN, 2003, p.94), isto é, competitivos, consumidores, em permanente processo de aprendizagem e adaptáveis a natureza de trabalho flexíveis³. Para isso, respaldam-se em políticas curriculares centralizadas que privilegiam o desenvolvimento de desempenhos e o seu monitoramento mediante as políticas avaliativas externas. Por outro lado, procura promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem sob uma lógica de transmissão e organização mais progressista⁴ (como e em que contexto ensinar). Nesse sentido, rompe-se com a passividade do aluno; não se limita rigidamente o tempo e espaço, permitindo que o aluno possa aparentemente decidir sobre o modo como estabelece o ritmo de sua aprendizagem e como gere sua circulação no contexto escolar; busca-se mais integração entre áreas do conhecimento escolar, bem como, com as atividades práticas cotidianas e o reconhecimento da cultura do aluno (BERNSTEIN, 1984); entre outras características de uma prática pedagógica, que não se mostram mais suficientes para lidar com as demandas emergentes do mundo global.

Feita essas considerações, apoiamo-nos em Bernstein (1996, p. 130) para considerar nossa problemática: o discurso da organização da escolaridade em ciclos pode favorecer para que as propostas políticas e os contextos escolares reposicionem “no interior de sua própria ideologia características de discursos aparentemente de oposição”, entretanto, ainda associados a finalidades econômicas e a meritocracias.

Para realizar essa discussão, utilizamos ainda, como referência os modelos de práticas pedagógicas⁵ de Basil Bernstein (2003), contrastando os seus princípios educacionais, bem como a sua possível associação: (a) um modelo de prática pedagógica que valoriza o “desempenho avaliável”; (b) um modelo de prática pedagógica que valoriza as “competências compartilhadas”.

Apresentamos elementos para essa discussão, a partir dos dados de nossa pesquisa de doutoramento realizada na PUC-Rio, no período de 2009-2013⁶. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma rede pública municipal, localizada no estado do Rio de Janeiro que se organiza em ciclos há 15 anos. Neste texto, destacamos essa trajetória dando ênfase, sobretudo, à análise dos documentos oficiais relativos à proposta curricular em ciclos, formulados na gestão do Partido Democrático Trabalhista/PDT (2009-2012). Esse recorte se deu por duas razões: (a) em virtude da demarcação que esse período representa para o governo federal, cujas políticas educacionais sob a lógica da *performatividade* são implantadas com mais força e (b) pela característica político-partidária da gestão local desse período e seu alinhamento às diretrizes globais.

A organização da escolaridade em ciclos

Consideramos fundamental explicitar, de que forma concebemos a organização da escolaridade em ciclos, uma vez posto que esta tenha assumido diferentes sentidos. Portanto, para nós, trata-se de um projeto de educação favorável a emancipação dos sujeitos, na mediada em que permite à alteração de “práticas estratificadoras⁷ de transmissão ligadas à economia e às estruturas de conhecimento especializado” (BERNSTEIN, 1996, p. 103). Em outras palavras, versa-se de um projeto de educação que permite denunciar os mecanismos de reprodução social desigual, na medida em que dispõe de princípios educacionais mais democráticos, revelados por uma nova lógica de organização dos conteúdos curriculares; formas de transmissão e demarcação do espaço e tempo da escola, cujo intento deve centrar-se na garantia do acesso e permanência à educação escolarizada para todos, com vistas ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, o reconhecimento do conhecimento de sua cultura local e a sua qualificação para a participação política (BERNSTEIN, 2003).

Freitas (2002, p.88) ao comparar a proposta de organização da escolaridade em ciclos com outros modelos de mudanças organizacionais mais conservadoras, como é o caso da progressão continuada, sustenta essa discussão afirmando que a primeira trata de um “projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade, de médio e longo prazo, que atua como resistência e fator de conscientização, articulado aos movimentos sociais”. Nessa mesma direção, Miranda (2005, p. 640) aponta que a organização da escolaridade em ciclos trata-se de uma proposta que “modifica não apenas a organização escolar, mas a compreensão da educação em seu significado social mais amplo”.

De tal modo, entendemos que para a concepção aqui defendida, seja de fato instituída, torna-se fundamental que os formuladores da política, bem como os profissionais que atuam no contexto da prática considerem de modo interacional as seguintes dimensões que definem um modelo de prática pedagógica específica:

Quadro 1. Dimensões que definem a prática pedagógica

Significados	▶ Discurso	▶ O que e para que?	▶ Critérios	▶ Currículo/Conteúdo
Formas de realização	▶ Transmissão	▶ Como?	▶ Hierarquias	▶ Relações/comunicação
Contextos evocadores	▶ Organização	▶ Em que contexto?	▶ Demarcações Sequenciamento	▶ Espaço e tempo

Fonte: Autora a partir dos conceitos de Basil Bernstein (1996)

A grande problemática é que muitos contextos ao optarem pela organização da escolaridade em ciclos, desconsideram o conjunto acima advertido ou, os consideram

associando lógicas contrapostas.

Ademais, a organização da escolaridade em ciclos tal como abordada aqui, localiza sua emergência e fundamentos no contexto político de redemocratização do país - década de 80. A época não dispunha de uma regulação direta do Estado sobre os conteúdos curriculares e suas formas de difusão, o que favoreceu para que diferentes contextos locais redefiniram seus modelos de prática pedagógica por intermédio de projetos comprometidos com o abrandamento das desigualdades sociais.

Paradoxalmente, as novas agendas políticas da década 90, reordenaram esse processo ao conjugá-lo com as demandas da reforma educacional (centralização do controle dos conteúdos curriculares; forte ênfase na avaliação externa; exposição de resultados e responsabilização).

Prontamente, a concepção de ciclo que ganhou reconhecimento no Art.23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96 foi influenciada por uma mistura de discursos políticos, acadêmicos e de experiências internacional e local: os ciclos de alfabetização veiculados na década de 80; a reforma espanhola com referência nas ideias de César Coll; a proposta do “ciclo de aprendizagem” do suíço Phillippe Perrenoud (1999); as ideias da reforma educacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE, bem como as diversas experiências locais das redes estaduais e municipais que estavam em andamento (MAINARDES, 2009a).

Um exemplo recente analisado por Mainardes; Stremel (2012) que trata das disputas discursivas que a organização da escolaridade em ciclos tem sofrido nos textos oficiais do governo federal, revelou que sua incorporação na política de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, implantada em 2006, focalizou apenas em questões da não reprovação e da alfabetização como processo contínuo e não para as implicações políticas mais amplas.

Diante desse enredamento, torna-se claro que uma política precisa ser analisada de modo interativo com outras demandas, que inevitavelmente a afeta e contribui para que ocorram mudanças ao seu discurso e à sua realização prática (BALL, 2006). No caso da política de organização da escolaridade em ciclos, é possível dizer, que suas finalidades podem estar tanto ligadas à adequação das atuais reformas, quanto a movimentos sociais que buscam para conquistar direitos sociais mais plenos e democráticos. Portanto, reafirmamos que esse texto busca contribuir para estudos que procuram identificar qual ideal de prática pedagógica em ciclos os contextos locais que o adotaram em um determinado tempo histórico estão comprometidos.

A cultura da performatividade e sua influência aos contextos locais

Com base em Stephen Ball, consideramos que a cultura da *performatividade* representa uma nova lógica de regulação do sistema educacional presente atualmente nas políticas de avaliação externa. Para o autor, a *performatividade* é “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como

meios de controle, atrito e mudança” (2005, p. 543). Utiliza-se, da meritocracia a partir da exposição da avaliação de desempenhos de sujeitos, escolas e redes de ensino. Com base em Lyotard, Ball explica ainda, que a *performatividade* representa uma cultura de “terror” (2002, p.4) e “controle do contexto” (2005, p.544). Assim, tem como base conduzir os sujeitos a se sentirem “continuamente responsabilizados e constantemente vigiados” (BALL, 2001, p. 110) e regidos pelo “o princípio da incerteza e inevitabilidade” (ibid.), fator que os impõem a regulação da sua própria prática: “Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?” (ibid., 2010, p. 39).

Sobre o assunto, Freitas (2005, p. 902) sinaliza que a regulação de maneira geral, representa função de toda política pública, entretanto a maneira pela qual a mesma tem sido apropriada pelas políticas públicas de orientação neoliberal busca “transferir o poder de regulação do Estado para o mercado”. Na perspectiva de Afonso (2007, p.18) regular a “qualidade da educação” nos termos acima mencionado tem significado, sobretudo, “uma estratégia para levar a cabo certa (re) meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da seletividade social”.

A emergência das políticas de avaliações externas no contexto nacional se deu na conjuntura de dois respectivos movimentos que precisam ser considerados em nossa discussão. Primeiro, em face da redemocratização e universalização do ensino fundamental que a respaldou no texto do Art. 206, da Constituição Federal de 1988, ao apontar sobre o imperativo da garantia de padrão de qualidade, na oferta gratuita e obrigatória do ensino fundamental, podendo ser assegurada por intermédio de avaliações externas. Por outro lado, em face das transformações empreendidas no início da década de 90 no Estado brasileiro, concernentes: a) mudança no modelo de administração pública (do burocrático para o gerencial) sustentada pela incorporação de estratégias empresariais competitivas, com vistas à elevação da eficiência, produtividade e qualidade nos serviços oferecidos; b) minimização da intervenção econômica do Estado na provisão dos serviços públicos e c) introdução de novas formas de regulação social caracterizada pelo rígido controle do Estado na educação enquanto *regulador/avaliador* dos serviços oferecidos (AFONSO, 2001; BALL, 2004; BERNSTEIN, 1996).

Nessa trajetória política, várias configurações de avaliação externa foram sendo suscitadas: a implantação descentralizada do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb em 1990⁸; sua reestruturação em 1995 para adequação às exigências dos Organismos Internacionais; um novo arranjo em 2005 sobreveio com o objetivo de agregar a avaliação censitária, conhecida como Prova Brasil e por fim, a implantação em 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb⁹.

Portanto, mais do que um posicionamento conjugado, favorável ou contra as políticas de avaliação externa, o que se torna objeto de nossa reflexão são as finalidades para as quais, as mesmas estão à serviço, já que se abduziram de sua lógica original de “dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas” (LOPES, 2004, p. 116). Também é nosso interesse, questionar a forma que as mesmas têm influenciado e mobilizado os projetos educacionais locais na medida em que demandam de um modelo de prática pedagógica específica para sua realização.

Concordamos com Bonamino; Sousa (2012, 377), ao afirmarem que com a configuração inicial do Saeb, a avaliação externa representava “baixo nível de intervenção nos contextos escolares”, já que sua configuração amostral não expunha a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Todavia, a intervenção foi tornando-se mais contundente. Presentemente por exemplo, com o Ideb, os governos locais estão sendo “incentivados” - para não dizermos obrigados, já que os aspectos relacionados ao financiamento da educação pública estão envolvidos nesse processo - a reestruturarem seu modelo de gestão e empreenderem a reforma necessária para a elevação do índice e, por conseguinte, contribuírem para que as metas estabelecidas para a educação nacional em 2022¹⁰ sejam atingidas.

Mainardes (2009b, p.4), apresenta essa questão da seguinte forma:

O estímulo dos governos para o aumento do Ideb e do desempenho dos alunos nas avaliações nacionais (nas diferentes etapas da Educação Brasileira), ao longo do tempo, podem influenciar as decisões curriculares de diferentes modos e intensidade em cada contexto. Um exemplo disso é o fato de que algumas redes de ensino têm optado pela definição de expectativas de aprendizagem, capacidades de aprendizagem, matrizes de habilidades ou listas de objetivos a serem atingidos ao final de um ano ou de um ciclo. Ainda que as propostas de algumas redes incluam questões relacionadas a concepções de metodologia e de avaliação, na prática, as expectativas de aprendizagem, matrizes de habilidades ou listas de objetivos parecem ser mais destacadas, uma vez que elas parecem se constituir em caminhos mais seguros que poderiam levar à obtenção de melhores resultados estatísticos. Com esse exemplo, não quero dizer que a definição de objetivos educacionais seja negativa. Ao contrário, considero fundamental que haja a definição de consensos sobre os conteúdos básicos a serem efetivamente apropriados pelos alunos ao longo do processo de escolarização. No entanto, o que pode ser questionado é em que medida essas expectativas de aprendizagem ou matrizes de habilidades podem levar (ou não) à reprodução de práticas pedagógicas homogeneizadoras, classificatórias e excludentes, cuja superação depende de uma série de ações e encaminhamentos que vão muito além da definição centralizadora de expectativas ou metas quantitativas.

Desse modo, interessa-nos trazer para a discussão os modelos de prática pedagógica que estão sendo disputadas nos discursos até aqui abordados.

Modelos de prática pedagógica em disputa

A abordagem sociológica de Bernstein (2003) nos oferece dois modelos de prática pedagógica que disputam distintos discursos:

- *modelo que valoriza o desempenho avaliável* - é considerado instrumental, uma vez que convém às finalidades econômicas. Esse modelo sustenta-se na meritocracia do processo

educacional. Para isso, emprega como base de organização do conteúdo, das relações e do espaço-tempo da prática pedagógica, os levantamentos “*diferentes de*”, nos quais enfatiza o déficit dos alunos e seus mecanismos servem para a manutenção da estratificação social. Assim sendo, o que tem proeminência nesse modelo é o desempenho do aluno em relação às habilidades especializadas definidas a partir de um padrão externo comum, a fim de atender uma demanda econômica e tecnológica emergente (BERNSTEIN, 2003) - portanto, condiz com o ideal da cultura da *performatividade*.

- *modelo que valoriza a competência compartilhada* - é considerado terapêutico, uma vez que procura promover meios adequados para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Esse modelo sustenta-se na garantia do acesso e permanência à educação escolarizada para todos. Para isso, emprega como base de organização do conteúdo, das relações e do espaço-tempo da prática pedagógica, os levantamentos “*similares a*”, nos quais as “diferenças entre adquirentes não são sujeitas à estratificação, porém podem ser vistas como contribuições complementares à realização de um potencial em comum” (BERNSTEIN, 2003, p.88). Assim sendo, o que tem proeminência nesse modelo é o desenvolvimento cognitivo, o reconhecimento cultural e a consciência política dos alunos¹¹ (BERNSTEIN, 2003) – portanto, condiz com o ideal original da organização da escolaridade em ciclos.

Na perspectiva bernsteiniana, os modelos de prática pedagógica de desempenho e competência se diferenciam, especialmente, pelo nível de classificação e enquadramento que proporcionam em seu conjunto. De acordo com o autor (1996) a classificação refere-se *ao poder* que confere distinção entre conhecimentos, indivíduos ou grupos e, por isso, é designado por separá-los/posicioná-los desigualmente na sociedade. A classificação é responsável, por exemplo, em diferenciar hierarquicamente na prática pedagógica, professores de alunos em função do conhecimento especializado que possuem. Contudo, pode ser considerada forte, quando as separações e especializações são claras e necessárias para a manutenção das desigualdades e pode ser considerada fraca, quando embora ocorram separações e especializações, elas se mostrem menores e por isso, permite o equilíbrio de poderes entre o conhecimento, indivíduos ou grupos. O enquadramento refere-se *ao controle* que é atribuído a indivíduos ou grupos em uma relação/comunicação em que se encontram desigualmente posicionados. O enquadramento é responsável, por exemplo, em legitimar as formas de controle de uma prática pedagógica. É considerado forte quando indivíduos ou grupos em classificações consideradas socialmente elevadas (professor X aluno) têm o controle na relação e pode ser considerado fraco quando indivíduos ou grupos em classificações consideradas socialmente rebaixadas tem determinado controle na relação (BERNSTEIN, 1996).

De tal modo, a distinção entre os modelos de prática pedagógica de desempenho e competência, é revelada por intermédio de suas dimensões (significados, formas de realização, contextos) que estão ligadas a diferentes níveis de *poder* e *controle*. Nesse caso, o modelo de desempenho é caracterizado por classificações e enquadramentos fortes, corresponde a uma prática pedagógica com controles/regulações rígidas, conseqüentemente, centralizada na transmissão e no professor. Já o modelo de competência

é caracterizado por classificações e enquadramentos fracos, corresponde a uma prática pedagógica autorreguladora, conseqüentemente, centralizada na aprendizagem e no aluno (SILVA; NEVES, 2006). Sistematizamos suas diferenças no quadro abaixo:

Quadro 2. Modelos de prática pedagógica

	“Desempenhos avaliáveis”	“Competências compartilhadas”
Lógica que define o significado da prática pedagógica	Discurso de conhecimento transferível.	Discurso de conhecimento compartilhado.
	Critérios explícitos como base para comparação dos alunos com um padrão externo comum.	Critérios implícitos, pois não realiza tal comparação.
	Seleção dos conteúdos curriculares procede das demandas externas da economia.	Seleção dos conteúdos curriculares procede: a) dos procedimentos internos compartilhados pelos alunos (raciocínio, linguagem, percepções...); b) do saber de sua cultura local e c) de suas oportunidades de disputa para enfraquecer/transformar o arranjo social dominante.
	A finalidade social do conhecimento curricular é a capacitação dos alunos para uma determinada demanda econômica e tecnológica.	A finalidade social do conhecimento curricular é o desenvolvimento cognitivo, o reconhecimento cultural e a qualificação política dos alunos.
	As áreas do conhecimento curricular em geral são isoladas e quando se integram realizam-se por meio de procedimentos que são assinalados com respeito à sua funcionalidade: “saber-fazer” ¹² .	A integração entre as áreas do conhecimento realiza-se por meio de projetos, temas, diversidade de experiências, e são assinalados com respeito às características dos alunos e suas demandas sociais.
Lógica que define as formas de realização da prática pedagógica	Diferenciação hierárquica explícita entre os sujeitos da prática pedagógica/relações distanciadas.	Diferenciação hierárquica implícita entre os sujeitos da prática pedagógica/relações mais abertas.
	O professor é um transmissor e o aluno é um adquirente.	O professor é um facilitador e o aluno um auto regulador.
	Os recursos são predeterminados por padrões externos (livros didáticos, parâmetros, apostilas).	Os recursos são elaborados pela escola local e professores.
	Demandam despesas menos elevadas, já que não exigem formação teórica elaborada para os professores em função da disposição de recursos pedagógicos padronizados.	Demandam despesas elevadas, já que exigem formação teórica elaborada para os professores em função da responsabilidade que adquirem para a elaboração de recursos pedagógicos concernentes a uma realidade específica.
	Estratégias de controle/regulação privilegiadas, de modo a atribuir exposição a qualquer desvio do padrão ou regra pré-estabelecida.	Estratégias de controle/regulação menos privilegiadas, de modo a permitir flexibilidade para modificação de uma regra pré-estabelecida.
	A avaliação visa enfatizar o déficit do aluno para que ele tenha condições de reconhecer o que precisa melhorar para atingir os critérios externamente definidos.	A avaliação visa valorizar a realização/prática do aluno.
	O desempenho é expresso por meio de notas/conceitos.	O desenvolvimento da competência é expresso por meio do caráter cognitivo, afetivo, cultural e social.
Lógica que define os Contextos da prática	Os espaços onde ocorrem as práticas pedagógicas são nitidamente limitados e regulados segundo as regras criteriosas e hierárquicas definidas.	Os espaços onde ocorrem as práticas pedagógicas facilitam o acesso, a movimentação pela falta de definição de regras regulatórias criteriosas e hierárquicas.
	O tempo para a obtenção de um determinado conhecimento é bem demarcado/limitado pelo sequenciamento curricular.	O tempo para a obtenção de um determinado conhecimento não se domina ao sequenciamento curricular demarcado, de modo a reconhecer o ritmo diferenciado que cada aluno manifesta em relação à

	aprendizagem.
--	---------------

Fonte: Autora a partir dos conceitos e características dos modelos de práticas pedagógicas formulados por Bernstein (1996, 2003)

Entre estes dois modelos contrapostos no quadro acima, pode haver misturas nos discursos, textos e realizações práticas. Moraes; Neves (2007) denominam esse aspecto de “prática pedagógica mista”. Foi esse dado que procuramos mostrar com a nossa pesquisa. Todavia, questionamos a problemática dessa combinação no que diz respeito à finalidade educacional defendida. Para Bernstein (1996, p.95) “um modo terapêutico pode ser inserido em um modo econômico, mantendo seu nome e ressonâncias originais e ao mesmo tempo, originar uma prática oposta”.

Lopes (2006) ao discorrer sobre os discursos das políticas de currículo, por exemplo, aborda que o discurso em defesa da cultura comum/ currículo comum, cujos critérios de seleção do conhecimento sejam explícitos, é anterior às atuais propostas nacionais e que em muitos casos esteve associado a finalidades críticas, contra as divisões desiguais de classe. Nesses casos, “a intenção sempre foi a de não deixar a educação pública à mercê dos jogos do mercado, mas garantir suas finalidades de criar e expressar os valores de uma educação democrática” (ibid., p.42). Portanto, entendemos ser necessário analisar as intenções ideológicas de uma prática pedagógica mista.

É necessário considerar ainda, que embora esses modelos revelem características opostas, ambos “reproduzem pressupostos de classe. Assim, nenhum deles seria capaz de eliminar a reprodução das desigualdades” (MAINARDES; STREMELE 2010, p.9). No entanto, defendemos que o modelo de prática pedagógica que valoriza as competências compartilhadas, pode expressar maior democracia no processo educacional, uma vez que considera oportunizar o aluno a desenvolver-se cognitivamente, ser incluído e ter consciência da sua realidade social para nela intervir conservando ou transformando-a.

Por fim, é preciso salientar que o conceito de competência¹³ na perspectiva bernsteiniana, não tem relações com sentidos utilitarista, comportamental e economicista (DIAS; LOPES, 2003) conforme tratado nos textos das atuais políticas educacionais nacionais e globais, mas, segue o seguinte enfoque:

O conceito refere-se aos procedimentos para fazer parte do mundo e construí-lo. As competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas. A aquisição desses procedimentos está além da esfera das relações de poder e de seus posicionamentos diferenciais e desiguais, ainda que a forma que essas realizações possam assumir não esteja claramente fora das relações de poder. Nessa perspectiva, os procedimentos que constituem uma determinada competência podem ser considerados como sociais: a negociação da ordem social como prática, estruturação cognitiva, aquisição da linguagem e novas elaborações culturais com base nas que já existiam. *Esses procedimentos não foram legados por qualquer cultura e, nesse sentido, não pertencem a nenhuma especificamente* (BERNSTEIN, 2003, p.77 – *destaque nosso*).

Bernstein (2003, p. 78) esclarece também que seus princípios sustentam-se nos ideais abaixo:

(1) anúncio de uma *democracia* universal de aquisição. Todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum. Não existem déficits; (2) o sujeito é *ativo e criativo* na construção de um mundo válido de significados e prática. Aqui há diferenças, porém não déficits. [...]; (3) ênfase no sujeito capaz de se *autorregular*, o que é um desenvolvimento positivo. A instrução formal não promove outro avanço ou expansão além desse. Os socializadores oficiais são suspeitos, pois a aquisição desses procedimentos constitui um ato tácito, invisível, não sujeito à regulação pública; (4) visão crítica, cética, das relações hierárquicas. [...] de acordo com algumas teorias, a função dos socializadores não deve ir além da facilitação, acomodação e controle do contexto. As teorias sobre competência têm um tom *emancipatório*. [...]; (5) mudança da perspectiva temporal para o tempo presente. O tempo apropriado procede do ponto de realização da competência, uma vez que é esse ponto que revela o passado e prenuncia o futuro (*destaque nosso*).

A experiência de uma rede pública municipal no estado do Rio de Janeiro

A pesquisa foi realizada no município de Niterói, localizado na região metropolitana fluminense do estado do Rio de Janeiro/RJ. Nela analisamos a trajetória de 14 anos de implantação da política de organização da escolaridade em ciclos. Nosso objetivo foi contrastar algumas das formas pelas quais a prática pedagógica da referida política foi posicionada nos textos produzidos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ (FME), que é o órgão gestor da educação municipal. Para isso, empregamos metodologicamente os subsídios da pesquisa qualitativa, tendo como instrumento principal a análise documental dos textos oficiais da política, formulados ao longo de três gestões (1999-2002/Partido Democrático Trabalhista - PDT); (2005-2008/Partido dos Trabalhadores - PT); (2009-2012/PDT).

Com o estudo pudemos verificar que nos textos das duas gestões do PDT (1999-2002); (2009-2012) a política de organização da escolaridade em ciclos foi associada a ideias de modernização do sistema, que invariavelmente sustentava-se em currículos mais prescritivos e avaliações centralizadas, sob o argumento da garantia do “controle da qualidade” educacional. Contudo, as variações desses textos ficaram explícitas em função do tempo histórico em que foram produzidos – o texto da primeira gestão do PDT relacionou-se aos aspectos da eficiência “em uma base coletiva de controle” (LOPES; LOPEZ, 2010, p.92), sob a justificativa de preparar o sistema de educação municipal para os desafios do novo século; já o texto da segunda gestão do PDT evidenciou sua associação à cultura da *performatividade*, cujo foco passou a ser “o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento” (LOPES; LOPEZ, 2010, p.92) sob a

justificativa da eficácia e equidade educacional.

No caso da gestão do PT (2005-2008) foi possível observar que embora tenha sofrido influência das diretrizes da reforma global, recorreu a discursos que simbolizavam a resistência à lógica cultural dominante, argumentando em favor de uma reorientação de sua prática pedagógica sintonizada com um projeto de emancipação dos sujeitos.

De tal modo, essa referência histórica do contexto local, nos permitiu identificar que as disputas em torno do sentido atribuído à política de organização da escolaridade em ciclos, nesta rede municipal estão implicitamente articuladas com o modelo de gestão pública. Nessa direção, o ideal *performático* de educação defendido pelo grupo de gestores do PDT foi representado nos textos analisados, nos permitindo afirmar que não se tratou exclusivamente de influências e decisões globais e nacionais, mas também de demandas locais.

Elegemos, portanto os textos produzidos pela gestão do PDT, referentes ao período de (2009-2012) para apreender os sentidos do modelo de prática pedagógica em ciclos adepto à *performatividade*, bem como suas implicações para repensar a lógica da escola, com vista à promoção de uma educação democrática.

O contexto do texto da política

O período de (2009-2012) revelou-se adequado aos discursos da reforma educacional. À época, o gestor que assumiu a presidência da FME¹⁴ tinha atuado, dentre outras atividades, como Consultor do Banco Mundial (2002) e Secretário Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2004-2006), quando reestruturou o Programa Nova Escola – programa de *accountability*. Além disso, a publicação de seu livro intitulado: “Você pode fazer a reforma educacional: no país, na escola e na família” (MENDONÇA, 2009), no qual abordou o assunto a partir da experiência da Colômbia, Chile, Irlanda, Finlândia, Estados Unidos e Coreia, revelava explicitamente seus ideais educacionais. Para o autor (2009) ainda que cada nação tenha encontrado seu próprio caminho para a reforma educacional, existem alguns fundamentos em comum, como: “o foco na aprendizagem ao invés do ensino; o apoio estruturado aos estudantes de baixo rendimento; autonomia com avaliação externa da aprendizagem e responsabilização; clara definição de currículo e boa formação de professores” (ibid., p.11). Esses princípios, portanto, foram alvos durante sua gestão em Niterói e balizadores para mediação de novos sentidos ao projeto de educação do município.

Dentre os diversos encaminhamentos realizados por essa gestão que suscita a influência da cultura da *performatividade*, destaca-se: a) contratação da Fundação Getúlio Vargas /FGV para *reestruturação da educação de Niterói* por meio de serviços de análise e aperfeiçoamento do modelo gestão e elaboração do sistema de monitoramento e avaliação das políticas de educação; b) *investimento na gestão educacional para definição de metas e viabilização da qualidade*, sustentado em pesquisas do Ministério da Educação /MEC e nos estudos sobre as escolas eficazes¹⁵, que defende a gestão escolar como promotora de grande

impacto na *performance* (FME, Manual do gestor, 2010); c) *estímulo e bonificações aos educadores*, postulado enquanto procedimentos de motivação.

Associação de modelos de prática pedagógica em disputa no texto oficial

O texto oficial que analisamos corresponde a uma produção da FME realizada no ano de 2009, junto a Consultores Curriculistas da Fundação Darcy Ribeiro/FUNDAR. Contém 123 páginas e foi oficialmente implantado em outubro de 2010 e regulamentado pelas Portarias FME 085/11 (regulamentou os Referenciais Curriculares) e FME 087/11 (regulamentou a nova Proposta Pedagógica).

Conforme já abordado, a *performatividade* atribui visibilidade a identidades sociais projetadas (avaliadas por meio dos desempenhos), que sejam capazes de consentirem com as demandas emergentes do mundo globalizado. Segundo Lopes (2006) o discurso adequado à cultura da *performatividade* presente atualmente nas políticas curriculares empreende com que o “valor de troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso, pois é constituído um mercado no qual os desempenhos devem ser visíveis para serem trocados por benefícios sociais” (ibid., p.46). Tais sentidos atribuídos ao conhecimento foram identificados como norteadores dos textos oficiais analisados:

[...] os estudantes precisam ter na educação o elemento que lhes possibilitará uma *inserção competente no mundo globalizado* (FME, REFERENCIAL CURRICULAR, 2010, p.10).

[...] função de *assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares* capazes de fornecer os instrumentos básicos para a *plena inserção na vida social, econômica e cultural* do país (FME, REFERENCIAL CURRICULAR, 2010, p.10 – *destaque nosso*).

Outro aspecto crucial em uma prática pedagógica amparada pela lógica do desempenho avaliável é a definição do currículo por meio da instrumentalidade de curto prazo dos conteúdos escolares, que devem servir para o desenvolvimento de habilidades, isto é, tarefas práticas ligadas às demandas tecnológicas e de mercado, para o enfrentamento das novas exigências de “trabalho” e de “vida” (BERNSTEIN, 2003, p.99). Os textos analisados despontam essa adequação, ao indicarem termos instrumentais, tais como: “capacitação, habilidades”, tanto no desenvolvimento de seus discursos, quanto na forma em que sistematizaram os conteúdos escolares nas matrizes curriculares:

A escola se constitui no *espaço privilegiado para adquirir capacidades e habilidades* que lhes permitam usufruir da cultura letrada, por isso, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola deve ampliar o desenvolvimento *cognitivo e cultural* das crianças (FME, REFERENCIAL CURRICULAR, 2010, p.9 – *destaque nosso*).

As Matrizes Curriculares exibem temáticas, objetivos, conteúdos, *habilidades*

específicas e cidadãs (FME, Portaria 085/11, Art. 9 – *destaque nosso*).

Associado as orientações acima, o texto norteou-se também pela perspectiva multicultural: “o currículo deve ser repensado em função do diálogo com as identidades plurais que circulam nas unidades escolares” (FME, REFERENCIAL CURRICULAR, 2010, p.12). Contudo, tal perspectiva, marcada pelo caráter global, não foi inserida em uma proposta política de transformação e em oposição aos critérios meritocráticos impostos pelo sistema econômico. De tal modo, caracterizou-se no que McLaren (2000) denomina de “multiculturalismo humanista liberal”, que trata a equidade educacional para diferentes etnias e grupos sociais, como oportunidade para que todos sejam capazes de participar do jogo competitivo atual.

[...] a apropriação dos saberes dominantes, expressos em diretrizes curriculares mais amplas, *faz parte do processo de inclusão das identidades plurais* em uma sociedade marcada pelo domínio da tecnologia e de conhecimentos socialmente valorizados. O domínio de tais saberes configura movimento pela *equidade e pelo êxito escolar* (FME, REFERENCIAL CURRICULAR, 2010, p.10 – *destaque nosso*).

Logo, a equidade foi tratada no sentido de igualdade de oportunidade, que pressupõe estabelecer regras criteriosas mais explícitas (padronização do currículo) para uma determinada prática, a fim de deixá-la mais justa. Esse aspecto, no entanto, quando atrelado à cultura *performática*, torna suscetível a desvalorização dos conhecimentos e culturas locais, uma vez que se impõem objetivos a serem cumpridos em um determinado limite de tempo e avaliados para a exposição dos resultados.

Esse fator se confirma ainda no texto analisado, quando o mesmo revela que a definição explícita do currículo está vinculada a maiores probabilidades de controle/forte enquadramento, por meio da regulação das atividades dos alunos, professores e escolas:

I – *avaliação da aprendizagem*, realizada nas salas de aula, deverá ter como referencia, o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com os princípios definidos para a Educação da Rede Municipal, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem como no projeto político-pedagógico da escola.

II – *avaliação institucional interna da Unidade de Educação*, que deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Ação Anual, com vistas a rever o conjunto *de objetivos e metas* que foram traçados pela Unidade de Educação.

III – *avaliação da rede municipal de ensino*, que ocorrerá periodicamente, sendo organizada e realizada pela FME, podendo atuar em parceria com órgãos externos a Unidade de Educação, com vistas a analisar *resultados em termos de desempenho dos alunos* da rede, taxas de retenção, evasão e indicadores que permitam a análise de eficiência e eficácia do sistema de ensino (FME, Portaria

nº. 087/11, Art. 26 – *destaque nosso*).

Outra característica identificada no texto foi relativa à valorização da produção de materiais prescritivos isto é, “propostas curriculares mais concretas, que auxiliassem os professores a integrá-las ao cotidiano escolar” (FME, MANUAL DOS GESTORES, 2010, p.73).

De tal modo, a prática pedagógica que valoriza os desempenhos avaliáveis, cria aparentemente, “maior independência local para as escolas e os professores, bem como uma maior competição entre eles; entretanto, ao mesmo tempo, ficam mais diretamente presos à regulação estatal” (BERNSTEIN, 1996, p. 130). No texto analisado, por exemplo, havia apontamentos da seguinte forma: “Ele, o professor, *passa a definir o ritmo e os conteúdos a serem estudados*. Define os recursos pedagógicos adequados e as situações de aprendizagem” (FME, REFERENCIAIS CURRICULARES, 2010, p. 19 – *destaque nosso*). Mas até que ponto isso é possível, mediante a uma estrutura de controle defendida nos discursos como estratégia de *responsabilização* dos sujeitos?

Traduzidas para o contexto da sala de aula, essas relações expressam maior controle/enquadramento forte do transmissor/professor, já que pressupõe critérios definidos e uma regulação explícita, cujo objetivo é enfatizar o déficit do aluno para que o mesmo possa identificar em que precisa avançar. Como se lê no fragmento: “não rejeita instrumentos homogêneos em nenhum dos níveis (tais como provas, testes padronizados e assim por diante)” (FME, REFERENCIAL CURRICULAR - 2010, p. 16). De acordo com a concepção de Mendonça¹⁶ (2012, p. 106), apenas os relatórios, não são suficientes para a equipe pedagógica acompanhar o desempenho dos alunos. Por isso, sustenta a necessidade de notas e conceitos para se conseguir uma prática mais regulada.

Os indicadores que situam o texto analisado, de acordo com os ideais da *performatividade* também puderem ser observados na lógica que organiza o contexto da prática pedagógica. Segundo Bernstein (1996) ao se definir um currículo a ser transmitido, invariavelmente determina-se a progressão temporal para tal realização, isto é os sequenciamentos (que revelam o encadeamento em que o conhecimento foi organizado) e também o compassamento (que revela o ritmo esperado para sua aquisição/ a quantidade de conhecimento que se deve aprender num limite de tempo). Sobre o assunto, Bernstein (1996, p. 82) esclarece que:

[...] as regras de sequenciamento regulam o ordenamento temporal do conteúdo de forma que os estágios iniciais estão preocupados com o concreto e aprendizagem de operações e relações utilizando a memória, enquanto os estágios mais avançados estão preocupados com o abstrato e aprendizagem de princípios. Assim, separam o “concreto” e o “abstrato” no tempo. Isso se torna base para a separação (forte classificação) entre trabalho manual e mental.

Assim, o texto revela a preocupação em adequar os alunos “defasados” em relação a sua idade e nível de conhecimento. Para isso, associa: a) as características da proposta da

organização da escolaridade em ciclos para legitimar o alargamento do tempo para realização da aprendizagem e b) estratégias para abrandar a estratificação por meio da correção (recuperação paralela, reorientação da aprendizagem, progressão parcial). Dessa forma, busca-se que o aluno não se mantenha “defasado” em um determinado critério/conhecimento o qual não foi “capaz” de demonstrar ter adquirido em um período de tempo estipulado.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar discursos pedagógicos que apresentam modelos de práticas pedagógicas em disputa e como os mesmos foram associados nos textos oficiais de uma rede pública municipal de educação. O foco da discussão foi em torno das implicações da associação da organização da escolaridade em ciclos com a cultura da *performatividade* no que tange aos discursos aparentemente de oposição, entretanto, que acabam por reposicionar nos textos oficiais e na prática educacional, finalidades econômicas e meritocráticas.

Do ponto de vista histórico e teórico, mostramos que o modelo de prática pedagógica demandado pela política de organização da escolaridade em ciclos, valoriza *competências compartilhadas* e contrapõem ideais de um modelo de prática pedagógica que valoriza os *desempenhos avaliáveis*. Podemos dizer assim, que este último, adere uma lógica de organização seriada, na qual se estrutura na transmissão sequencial do conteúdo curricular definido externamente, para todos os alunos que devem prová-los nas avaliações classificatórias.

Nessa direção, buscamos mostrar que o texto político que analisamos é incoerente e contraditório (BALL, 2006), pois embora faça referência a sua opção em organizar-se em ciclos, seu discurso revelou que o modelo de prática pedagógica de fato privilegiada não condiz com seu sentido original. Ao contrário, privilegiou a lógica dos desempenhos avaliáveis em sintonia com a cultura da *performatividade*.

Essa afirmativa pôde ser sustentada ao identificarmos nos textos os seguintes aspectos: o conhecimento curricular foi definido de acordo com sua relevância para as demandas emergentes do mundo global; a forte ênfase na instrumentalidade do conhecimento; o tratamento dado à equidade educacional para diferentes etnias e grupos sociais que foi tratado como oportunidade para que todos sejam capazes de participar do jogo competitivo do mercado; a prescrição do currículo como mecanismos de controle do trabalho do professor e do aluno para garantir a eficiência e eficácia do processo educacional; a valorização de notas e conceitos para mensurar o desempenho do aluno; a preocupação com a correção da defasagem da aprendizagem; a forte demarcação da sequência e ritmo dos conteúdos curriculares.

Portanto, o discurso da organização da escolaridade em ciclos favoreceu no contexto cultural analisado um reposicionamento no projeto educacional do município de finalidades econômicas e meritocráticas, por intermédio da prática pedagógica ancorada em princípios

que privilegiam os desempenhos avaliáveis.

Notas

1. Isto é, que representam as práticas sociais no imaginário dos sujeitos.
2. Outros autores que teceram suas discussões em torno desse conceito: (SANTOS, 2004; MOREIRA, 2009; LOPES, 2010; ESQUINSANI, 2010, entre outros).
3. Segundo Bernstein (2003) identidades projetadas referem-se ao *posicionamento prático* esperado para os sujeitos por meio de um determinado conhecimento. De acordo com o autor (ibid., p.103) “a formação de identidades, cujos modos são projetados corrói uma base coletiva e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação por instrumentalidades de curto prazo”.
4. De acordo com Bernstein (1996) as modalidades pedagógicas podem ser classificadas como conservadoras, progressistas ou radicais.
5. Esses modelos pedagógicos foram apresentados inicialmente por Bernstein como pedagogias visível e invisível. De acordo com Mainardes (2007, p.23), no capítulo “Pedagogising knowledge: studies in recontextualisation” publicado no último livro de Bernstein (1996, reeditado em 2000 com a inclusão de novos capítulos) o autor reformulou a distinção entre pedagogias visíveis e invisíveis, rerepresentando-as como modelos pedagógicos de desempenho e competência.
6. A pesquisa foi realizada sob a orientação da professora Maria Inês Marcondes e contou com a concessão de bolsa do CNPq.
7. Cuja formação contribui para a divisão do trabalho e diferenças na distribuição de bens materiais.
8. Inicialmente chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária/SAEP.
9. Para mais informações sobre o assunto consultar (FRANCO, 2001; BONAMINO; SOUSA, 2012).
10. As metas foram estabelecidas no contexto da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).
11. Essas ideias compõem os três modos do modelo pedagógico de competência apresentados por Bernstein (2003): o liberal-progressista, o populista e o radical. Todavia, nem sempre são contemplados plenamente.
12. Lopes (s/data) no texto, possibilidades de Currículo integrado, discute as diferentes modalidades de integração curricular situadas na história do currículo.
13. O conceito procedeu de autores de diferentes campos do conhecimento para o campo da educação por meio de processos de recontextualização: a) Linguística/ competência linguística– Chomsky; b) Psicologia/ competência cognitiva – Piaget; c) Antropologia social/competência cultural – Lévi-Strauss; d) Sociologia/ competência dos membros (realizações práticas) – Garfinkle; e) Sociolinguística/ competência comunicativa – Dell Hymes (BERNSTEIN, 2003, p.77).
14. Na ocasião o grupo gestor da rede municipal de educação contava com: uma Secretária de educação atuante na Secretaria Municipal de Educação (SME); um Presidente da Fundação Municipal de Educação (FME) e uma Subsecretária de Educação.
15. Para Ball (2011, p.84) a pesquisa sobre eficácia escolar pode ser vista como tendo exercido papel crucial na elaboração de um esboço de recontextualização da escola, no qual o discurso do gerenciamento funciona e tem cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional.
16. Mendonça expõe em um livro “Cenários e obstáculos para a Reforma Educacional” tendo como referência a educação Niteroiense e as ações empreendidas em sua gestão (2009-2012).

Referências

- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 75, p.15-32, ago. 2001.
- _____. Estado, Políticas Educacionais e a obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Santa Catarina, v.7, n.1, p.

- 11-22, jan./abr. 2007.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham. Open University Press, 1994.
- _____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar. *Educação & sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005.
- _____. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.10-32, dez. 2006.
- _____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, n.35, v.2, p. 37-55, maio/ago.2010.
- _____; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARRETTO, E. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.
- _____; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, dez. 2005.
- BERNSTEIN, B. Classe e Pedagogia: visível e invisível. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 49,1984. (Tradução de Marlene Orth e Dagmar Zibas)
- _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.
- _____. *Pedagogía, control simbólico e identidade*. Madri: Morata, 1998.
- _____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 75-110, novembro. 2003.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil. Interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. L. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.
- DA CUNHA; V. G. P. Trajetória da política de ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói-RJ (1999-2012): Análise do processo de recontextualização do discurso pedagógico nos textos oficiais. 2013, 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ESQUINSANI, R. S. S. *Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 131-137, jul./dez. 2010.
- FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Referenciais curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói: uma construção coletiva/ ensino fundamental*, Niterói, RJ, 2010.
- _____. *Manual do gestor: construindo a escola do nosso tempo*. Niterói, RJ, 2010.
- _____. Portarias 085, de 2011 - regulamenta os Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói. Niterói, RJ, 2011.
- _____. Portaria 087, de 2011- regulamenta a nova Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de

- Educação de Niterói. Niterói, RJ, 2011.
- FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, maio/jun./jul./ago. 2001.
- FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *EccoS. Revista Científica*, São Paulo, n.1, v.4, p.79-93, jun.2002.
- _____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.26, n.92, p. 911-933, out. 2005.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p.109-118, mai./ago. 2004.
- _____. Discursos nas políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 35-52, jul./dez. 2006.
- _____; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- _____. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Editora Cortez, 2009a.
- _____. Comentários sobre o texto “Voices/political networks and a global neoliberal curriculum”, de autoria de Stephen J. Ball. *IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa: UFPB, 2009b.
- _____; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, n. 22, v. 11, p.1-24, maio/agosto, 2010.
- _____; STREMEL, S. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental e Nove Anos: reflexões e perspectivas. *Jornal de Políticas Educacionais*, n.11, p. 3-11, jan./jun. 2012.
- MENDONÇA, C. *Você pode fazer a reforma educacional: no país, na escola, na família*. Rio de Janeiro: LCPlanning & Consulting LTDA, 2009.
- _____. (org.). *Cenários e Obstáculos para a Reforma Educacional*. 2012.
- MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.20, n.2, p. 75-104, 2007.
- MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.23-42, dez. 2009.
- SANTOS, L. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004.
- SILVA, M.P.; NEVES, I.P. Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, n. 19, v. 1, p. 5-41, 2006.

Correspondência

Viviane Gualter Peixoto da Cunha: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

E-mail: vivianegpeixoto@yahoo.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
