

2. Quadro teórico-analítico

Neste capítulo, apresento o referencial teórico constituído pela teoria de Basil Bernstein⁸ (1996) e pela abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball⁹ e colaboradores (BOWE et al., 1992).

Em relação à teoria de Bernstein, o foco recairá sobre o modelo do discurso pedagógico, pelo fato de permitir uma análise dos processos e relações que caracterizam a construção do discurso pedagógico em uma perspectiva macro e micro. Além disso, ele tem “uma linguagem interna de descrição que permitiu e continua a permitir a construção de uma linguagem externa de descrição e de um trabalho empírico bem fundamentado” (MORAIS, 2002, p.10).

O ponto principal desse modelo para o desenvolvimento deste estudo é o conceito de *recontextualização*, que se refere ao processo de transformação e deslocamento de um texto/discurso de um contexto para o outro. Este conceito possibilita analisar os processos que ocorrem a partir da atuação e interpretação do texto de uma política no contexto da prática, nos permitindo-nos afirmar que a coordenação pedagógica e os professores são construtores e coautores da política oficial.

Além da teoria de Bernstein (1996), utilizo a abordagem do “ciclo de políticas”, como um instrumento teórico-metodológico. Essa abordagem representa uma contribuição inovadora de análise de política, uma vez que suas fases são vistas como um processo/ciclo contínuo. Outro fator que me levou a

⁸ A teoria de Bernstein pode ser considerada de matriz estruturalista, porque “visa uma análise sincrônica das estruturas e projeta a perspectiva de ser um paradigma para as ciências sociais ou um modelo científico, em alguns casos baseados na linguagem” (LOPES, 2005, p.53). Para Davies (2003, p.64), essa classificação do trabalho de Bernstein se deve à conexão de seu trabalho com Durkheim e à “forma que a teorização assumiu influenciada pelo estruturalismo originado na linguística de Saussure”.

⁹ A abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada de matriz pós-estruturalista, porque “questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente em geral” (LOPES, 2005, p.53). Outra característica da matriz pós-estruturalista é que ela “considera a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatiza a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.156).

escolhê-la como referencial analítico é a maneira específica de teorizar e pesquisar as políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Ball (2002, 2005) também contribui para este estudo a partir dos conceitos do novo gerencialismo e da performatividade que estão ligados à reforma educativa atual analisada nesta pesquisa.

A escolha das duas perspectivas teóricas (Bernstein e Ball) decorre da complementaridade que há entre elas. Ball (2006, p.23-24) deixa claro que não enxerga a combinação de duas teorias aparentemente incompatíveis, no que diz respeito a conceitos de matrizes teóricas distintas, como um fator negativo:

Considero o inter-relacionamento de teorias, que McLennan (1996) chama teorização combinada (em contraposição à adicionada), provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos (ibid., p.23-24).

Diante do exposto, apresentarei nas próximas seções as duas perspectivas teóricas, às quais me reportei inicialmente.

2.1. Contribuições de Basil Bernstein¹⁰

2.1.1. O modelo do discurso pedagógico

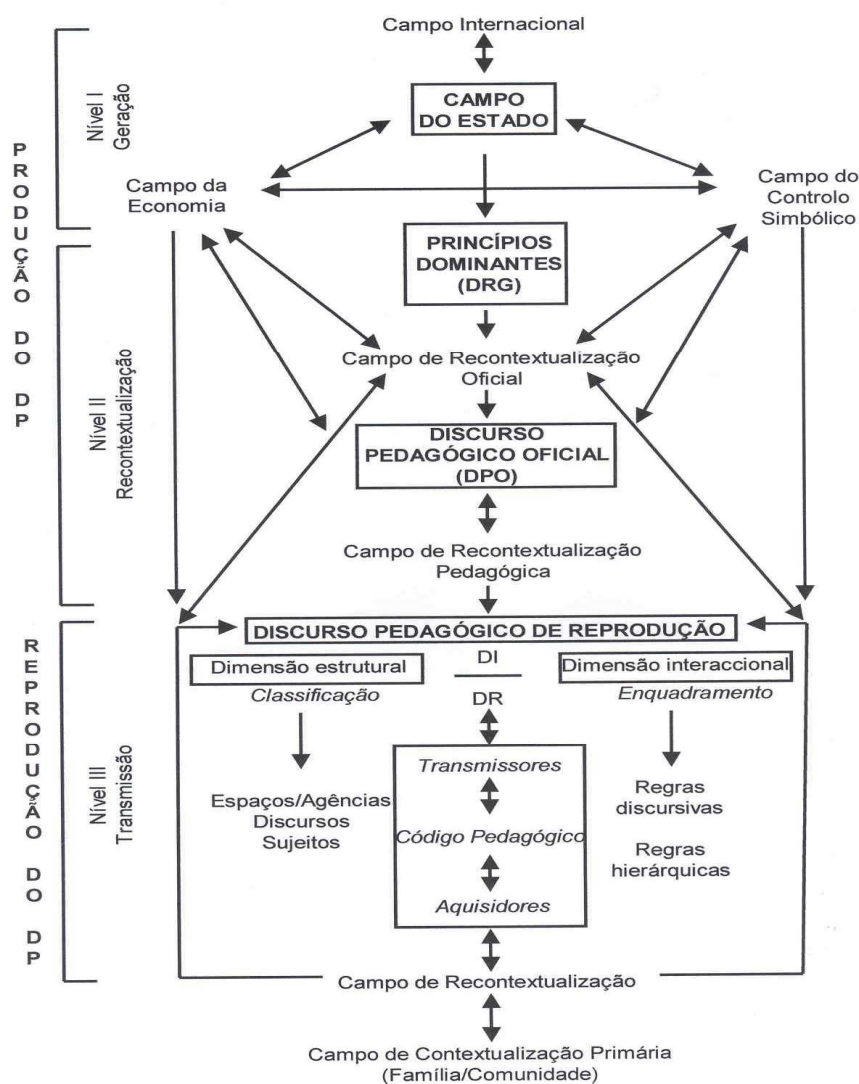
Na teoria de Bernstein, o conceito de *recontextualização* é explicitado no modelo do discurso pedagógico, o qual auxilia a análise do processo de

¹⁰Basil Bernstein, sociólogo inglês, professor emérito da cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, participou do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), nos anos 70, e elaborou a teoria do dispositivo pedagógico, desenvolvida em cinco volumes de *Class, Codes and Control*. Ressalto, que a Nova Sociologia foi Movimento que questionava o papel do conhecimento no currículo e as relações de poder. Surgiu com o lançamento do livro *Knowledge and Control* em 1971.

transformação ou pedagogização de um conhecimento específico em um conhecimento escolar, no currículo, nos conteúdos e nas relações pedagógicas. Segundo Bernstein (1996, p.268), o modelo do discurso pedagógico é “uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua própria transformação”.

Esse modelo fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico, através de regras distributivas, de regras recontextualizadoras e avaliativas, que estão hierarquicamente relacionadas. Isso significa que as regras distributivas regulam as regras recontextualizadoras que, por sua vez, regulam as de avaliação. O gráfico abaixo esquematiza o modelo do discurso pedagógico:

Figura 1. Modelo do Discurso Pedagógico



Fonte: Bernstein (1996) adaptação de Morais e Neves (2009).

A seguir, apresento cada um dos níveis descritos por Bernstein do Modelo do Discurso Pedagógico, relacionando-os às regras distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, para que se possa compreender a construção desse discurso:

a) Primeiro nível – geração do discurso

O primeiro nível é constituído por três campos: o campo da economia (recursos físicos), o campo do Estado e o campo simbólico (recursos discursivos). Nele, os agentes desses três campos disputam e influenciam na produção do *discurso regulador geral* (princípios dominantes). Os princípios dominantes da sociedade representam os ideais do partido político dominante do Estado ou das relações entre vários partidos e/ou grupos de interesse que irão influenciar a construção do *discurso pedagógico oficial*. No entanto, não se pode considerar esse discurso como resultado mecânico desse processo, pois seus princípios sofrem um processo de *recontextualização* (MORAIS;NEVES, 2007, p.122) que será explicado mais à frente.

Esse nível é regulado pelas regras distributivas que marcam e especificam o conhecimento “impensável (controlado essencialmente pelos que produzem os novos discursos) e o pensável (controlado essencialmente pelos que atuam no contexto da reprodução do discurso)” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 12).

O modelo do discurso pedagógico nos indica, portanto, que as regras distributivas regulam *quem* tem acesso *a qual* conhecimento, transmitido por *quem* e *em quais* condições. Bernstein (1996, p.284) aponta que “as regras distributivas especializam a produção/reprodução do discurso intelectual de acordo com um campo/contexto particular, com seus próprios agentes, posições, prática e avaliações”.

b) Segundo nível – recontextualização

Neste nível, atuam as regras recontextualizadoras que produzem o discurso pedagógico. Vale ressaltar que o discurso pedagógico é um discurso recontextualizado que “consiste nas regras para embutir um discurso instrucional em um discurso regulativo” (BERNSTEIN, 1996, p. 265) sempre integrados DI/DR.

De acordo com Bernstein (1996, p.258), o discurso instrucional (DI) transmite as competências especializadas e os conhecimentos, enquanto o discurso regulativo (DR) cria a ordem, a relação e a identidade especializada, isto é, a aquisição de valores, normas de conduta social e competências sócio-afetivas. A principal atividade das regras recontextualizadoras, portanto, é a de constituir “o *quê*” e o “*como*” do discurso pedagógico específico. Para o autor, “o *quê*” se

refere ao princípio de classificação dos discursos, diz respeito aos conteúdos e as relações a serem transmitidas e o “como” se refere ao princípio de enquadramento, diz respeito ao modo de sua transmissão. Assim, as regras recontextualizadoras regulam a seleção, a sequência, o compassamento e as relações com os sujeitos e, também a teoria de instrução, da qual as regras de transmissão são derivadas.

O discurso pedagógico, nesse segundo nível, vai passar por dois processos de recontextualização influenciados pelos campos da produção e do controle simbólico. Primeiro, no Campo de Recontextualização Oficial (CRO), controlado pelo Estado, através do legislativo e da administração pública, constituído pelos departamentos especializados e as subagências do Estado e as autoridades educacionais locais (BERNSTEIN, 1996, p.270). Nele, atuam as regras oficiais que regulam “a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discurso), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização)” (BERNSTEIN, 1996, p.272). Se houver, por conseguinte, mudanças no discurso político do Estado, haverá mudanças na dominação de posições no interior do campo (CRO).

O segundo processo de recontextualização do discurso pedagógico ocorre no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) que, de acordo com Bernstein (1996, p.270), inclui diferentes setores, tais como: “departamentos universitários de educação, escolas de formação de professores e ainda os meios de comunicação (como jornais, revistas, livros)”.

Entende-se, portanto, que tanto o CRO, quanto o CRP se preocupam com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o de reprodução. Além de terem certa autonomia, disputam espaços e influências na configuração do discurso pedagógico (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.44). Segundo Bernstein (1996, p.271), “as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico”.

Nesses dois processos de recontextualização, o discurso pedagógico não é mais o mesmo, já que mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações. Sofre modificações por um processo de seleção, simplificação,

condensação e elaboração, sendo reposicionado e refocalizado. Nesse processo de deslocação e recolocação, elimina-se a base social do discurso original por meio da recontextualização, transformando-o no *discurso pedagógico recontextualizador* (DPR).

c) Terceiro nível – transmissão

Nesse nível, o discurso sofre uma nova transformação no processo pedagógico, “na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p.271). No entanto, Bernstein ressalta que o grau de autonomia do campo recontextualizador pedagógico pode afetar profundamente o *discurso pedagógico de reprodução*, nas instituições de ensino. Se houver “um controle mais direto das escolas, por parte do Estado, através de currículos e sistemas de avaliação e inspeção altamente centralizados, pode limitar seriamente a influência dos campos recontextualizadores pedagógicos” (BERNSTEIN, 1996, p.283).

As regras avaliativas “regulam a transformação do discurso em prática pedagógica e atuam no contexto secundário, constituído pelo campo da reprodução educacional” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 9). Essas regras são responsáveis pela ordenação do discurso pedagógico e por regular a relação entre transmissão e aquisição dos discursos pedagógicos. Bernstein (1996, p.262) descreve o ordenamento da prática pedagógica, diferenciando-o em três níveis: o nível mais abstrato (tempo, texto e espaço), o menos abstrato (idade, conteúdo e contexto) e o das relações sociais da prática pedagógica (aquisição, avaliação e transmissão), mostrados no esquema abaixo.

Figura 2. Ordenamento da prática pedagógica



Fonte: Bernstein, 1996, p.263

Bernstein (1996, p.262), aponta que, no nível mais abstrato, “o princípio recontextualizador cria o DI/DR que produz uma especialização do tempo, do espaço e das condições da interrelação”. No nível menos abstrato, a prática de qualquer DI/DR vai levar em consideração a idade (tempo) do adquirente para transformar o texto em um conteúdo que atenda as características da idade. Por fim, nas relações sociais da prática pedagógica, a idade se transforma em aquisição, o conteúdo em avaliação e o contexto em transmissão.

As regras de avaliação da prática pedagógica, portanto, regulam o que deveria ser adquirido de acordo com a idade do aluno, considerando o contexto de transmissão do conteúdo. Bernstein (1996, p.263) ressalta que “pode haver contradição, clivagens e dilemas criados por essas regras, de forma que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido”.

Em síntese, o modelo mostrou que o discurso pedagógico é um discurso que passou por várias modificações desde os níveis de geração até chegar ao nível de transmissão. Esse modelo me auxiliou a compreender o processo de recontextualização do *discurso pedagógico oficial*, expresso nas Orientações Curriculares, nos Cadernos de Apoio Pedagógico e no Livro de Leitura e Escrita mediado através da atuação da coordenação pedagógica, em conjunto com professores no contexto da prática (nível de transmissão).

2.1.2.

Prática pedagógica: modelo de competência, modelo de desempenho e modelo de prática pedagógica mista

Primeiramente, apresento as definições de classificação e enquadramento, para que se possa compreender a relação de poder e controle entre os sujeitos na prática pedagógica. Para Bernstein (1996, p.43), “a classificação se refere às relações entre categorias”, isto é, a relação entre conteúdos e áreas de conhecimento. Além disso, ela é usada para descrever as relações de poder do que é ensinado e aprendido. De acordo com Moraes e Neves (2007, p. 123), a classificação refere-se ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, constituindo a força da fronteira e da divisão do conhecimento educacional.

O enquadramento refere-se ao controle que “regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução dos discursos entre transmissores e adquirentes” (BERNSTEIN, 1996, p.59). Isso significa que o enquadramento se refere à maneira pela qual o processo ensino e aprendizagem é conduzido. No caso desse estudo, procurei identificar as orientações da prática pedagógica na análise dos textos da política oficial.

Além disso, a prática pedagógica é regulada por um código¹¹ que “é transmitido e adquirido em interações que são culturalmente específicas” (BERNSTEIN, 1996, p.159). Na sala de aula, ele é implicitamente aprendido, através da maior ou menor classificação do currículo *ou* do enquadramento da prática pedagógica. Assim, “é a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais as modalidades do código que serão aprendidas” (SILVA, 2005, p.75).

Bernstein (1996) aponta que a estrutura e a organização do currículo vinculam-se aos princípios de poder e controle, distinguindo-se em dois tipos básicos: o currículo de coleção e o currículo integrado. No de coleção, os componentes ou disciplinas estão justapostos com limites bem definidos entre eles, isto é, há uma forte classificação. Para Santos (2003, p. 28), no currículo tipo coleção:

¹¹ Para Bernstein (1996, p.143), o código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes de realização e contextos evocadores”. É um princípio regulador que está na base dos sistemas de mensagens (currículo, pedagogia e avaliação).

[...] o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização.

Já no currículo integrado, os conteúdos estão relacionados uns com os outros, quase suprimindo ou diluindo a fronteira entre as disciplinas. No entanto, mesmo em um currículo com fraca classificação como esse, não se constitui ausência de poder, mas, sim, que sua organização está de acordo com princípios diferentes de poder (SILVA, 2005).

Considero que essa distinção é importante na pesquisa aqui realizada, uma vez que minha análise está focada nos aspectos curriculares da política oficial da SME, expressos nos textos da política já mencionados.

Além disso, as dimensões da prática pedagógica – estrutural e interacional, contribuem para compreender as relações de poder (classificação) e de controle (enquadramento) que ocorrem entre os sujeitos, no contexto da prática (nível da transmissão). Através dessas duas dimensões pude identificar o tipo de prática pedagógica defendida nos textos da política da SME e como eles foram recontextualizados, no contexto da prática, sob a atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores.

Tabela 1. Dimensões da prática pedagógica

Dimensão estrutural	Dimensão interacional
Classificação (C)	Enquadramento (E)
	
Espaços/Agências Discursos Sujeitos	Regras: 1. Hierárquicas (ou reguladoras) 2. Sequenciamento/compassamento 3. Criteriais

Fonte: Elaboração própria.

Para esclarecimento dessas dimensões, apresento-as abaixo:

a) Dimensão interacional:

Em relação à dimensão interacional, Bernstein (1996) aponta que as formas de controle (enquadramento) são exercidas através de diferentes modos de

comunicação pedagógica influenciada por três tipos de regras: as hierárquicas (reguladoras), as de sequenciamento/compassamento e as criteriosais.

As regras hierárquicas regulam a forma de comunicação entre sujeitos com posições distintas (os modos de conduta e/ou comportamento esperado pelo transmissor e pelo adquirente). As relações de poder presentes nas relações sociais podem ser explícitas ou implícitas. Para Bernstein (1996, p.99), a hierarquia implícita é definida “como uma relação onde o poder é mascarado ou escondido por dispositivos de comunicação”. Assim, se a relação estabelecida for de enquadramento fraco, as regras de comportamento são construídas entre os professores e alunos, mas se o enquadramento for forte, o controle do comportamento é imperativo, não sendo possível questionar as ordens “impostas” pelos professores aos alunos.

As regras de sequenciamento regulam a progressão do que será transmitido, enquanto o compassamento é a velocidade esperada de aquisição do que é transmitido para que o aluno aprenda em um determinado período de tempo. Por exemplo, o aluno pode saber o que é esperado que ele aprenda através das listagens de conteúdos, em currículos, em regras de prêmios e castigos. A natureza do controle é identificada por dois tipos de enquadramento: a) forte significa que o professor tem o controle dos assuntos e da sequência a ser transmitida aos alunos; b) fraco indica que o aluno é convidado a participar da seleção e sequenciação dos conteúdos.

As regras criteriosais se referem aos critérios do que será avaliado pelo professor. Se o enquadramento for forte, o controle do que será avaliado fica sob a responsabilidade do professor. Mas, ao contrário, se for fraco, o aluno pode participar dos critérios de avaliação.

A partir, portanto, da distinção entre os princípios ordenadores (regras descritas anteriormente) e as formas de realização, é que Bernstein (1996, p.103) classifica a prática pedagógica em pedagogia visível e pedagogia invisível.

A pedagogia visível se caracteriza por manter as regras hierárquicas, de sequenciamento e compassamento com critérios explícitos para os adquirentes. A ênfase recai no desempenho das crianças, isto é, no produto externo apresentado por elas, procurando produzir diferenças entre as mesmas. É, portanto, uma prática estratificadora de transmissão.

Já na pedagogia invisível, o foco está na aquisição compartilhada por todos os adquirentes, embora a realização possa criar diferenças entre eles. Para Bernstein (1996, p.104), as diferenças entre os alunos “não são usadas como base para uma comparação entre adquirentes, pois as diferenças são uma indicação de singularidade” e as regras hierárquicas e as de sequenciamento/compassamento são implícitas para os alunos.

Em síntese, esses dois tipos de pedagogia adotam posturas diferentes e opostas quanto à seleção, à organização do que será adquirido, à sistematização dos conteúdos e ao contexto em que serão aprendidos.

b) Dimensão estrutural

No que diz respeito à dimensão estrutural do código pedagógico, Moraes e Neves (2007 a, p.124) apontam três tipos de relações:

a) quanto aos sujeitos: professor-aluno; b) quanto aos discursos: relação intradisciplinar, relação interdisciplinar e relação entre conhecimento acadêmico e não acadêmico; c) quanto aos espaços: espaço do professor-espaço dos alunos e espaço dos diferentes quanto aos sujeitos: professor-aluno e aluno-aluno;

Em se tratando da relação entre o professor e os alunos, há sempre uma classificação forte, pois o professor assume uma postura assimétrica nessa relação. As relações entre os alunos são caracterizadas por valores diferenciados de classificação. Se a classificação for fraca, os alunos de diferentes grupos sociais se relacionam entre si, não havendo barreiras entre eles.

Em relação aos discursos intradisciplinares, a classificação fraca expressa os conteúdos de uma disciplina articulados em conceitos mais abrangentes. O que não ocorre caso a classificação seja forte, uma vez que não haverá a articulação dos conteúdos. Quanto à relação interdisciplinar, a classificação fraca (currículo de código de integração), denota a existência da articulação entre os assuntos de uma disciplina com os das outras disciplinas, enquanto a classificação forte (currículo de código coleção) não apresentaria essa articulação dos assuntos.

No que diz respeito à relação entre os conhecimentos, os acadêmicos têm um *status* mais valorizado, no contexto escolar, em detrimento do conhecimento não acadêmico.

Quanto à utilização dos espaços, eles compartilham os mesmos, tanto físico, quanto material. No entanto, se a classificação for forte, os espaços ocupados e as relações são estabelecidos por fronteiras bem delimitadas.

A partir dessa caracterização geral da prática pedagógica, apresento os modelos de prática pedagógica.

2.1.2.1.

Os Modelos de prática pedagógica

Em relação à prática pedagógica, apresento o *modelo de competência*, o *modelo de desempenho* descritos por Bernstein (2003), e o modelo de prática pedagógica mista desenvolvido por Morais e Neves (2007 b, 2009). Esses modelos são importantes, porque, através deles, pude identificar a prática pedagógica expressa nos textos da política oficial e os comparar com a prática defendida na escola, sob a atuação da coordenadora junto aos professores.

Bernstein (2003) descreve dois modelos comparativos da prática pedagógica: o de competência e o de desempenho. O autor enfatiza o idealismo provocado a partir do conceito de competência que retira o indivíduo “da análise da distribuição de poder dos princípios de controle que seletivamente, especializam modos de aquisição e realizações” (BERNSTEIN, 2003, p.79).

A partir dessas considerações, o autor mostra como a competência recontextualizada cria uma prática pedagógica específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto, descreveu os dois modelos comparativos de prática no contexto pedagógico que contemplam seis indicadores: a) categorias (espaço, tempo, discurso); b) orientação da avaliação; c) controle; d) texto pedagógico; e) autonomia; f) economia. Desses indicadores, descrevo somente os que foram utilizados na análise dos documentos e/ou contexto da prática.

Tabela 2. Modelo de prática pedagógica

	Modelo de Competência	Modelo de Desempenho
Discurso (Fracamente/ Fortemente Classificado)	Emerge de projetos, temas, diversidade de experiências que o aluno já possui. O aluno tem, aparentemente, controle sobre a seleção, sequência e ritmo do discurso pedagógico.	Provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos marcados com a forma e função. Seleccionam teorias de aprendizagem de enfoque behaviorista.
Orientação da avaliação (Presenças/ Ausências)	Ênfase no produto do adquirente. Os critérios de avaliação são implícitos e difusos. No entanto, discurso regulador é explícito.	Ênfase no que o aluno não conseguiu alcançar. Assim, enfatiza-se o texto a ser adquirido. Critérios explícitos e específicos. O aluno sabe como reconhecer e realizar um texto legítimo.
Controle pedagógico (implícito/explicito)	O professor assume o papel de facilitador do processo de ensino, enfocando nas intenções, disposições e reflexibilidade do aluno. O adquirente regula o seu processo de aprendizagem.	O discurso instrucional regula o comportamento dos alunos. Se eles saem do padrão esperado são notados facilmente por todos.
Texto Pedagógico (adquirente/ desempenho)	O texto pedagógico revela a competência do adquirente, de modo cognitivo-afetivo ou social. Nesse modelo, a lógica recai sobre aquisição do adquirente, o que significa acompanhar o desenvolvimento do aluno. A ênfase, portanto, está no adquirente.	O texto pedagógico é o texto que o adquirente produz, isto é, o desempenho do aluno. O produto é expresso por meio de nota. Nesse modelo, foca-se na lógica da transmissão e no desempenho.
Autonomia (elevada/baixa)	Os recursos pedagógicos são elaborados por cada professor. Desta forma, é difícil avaliar objetivamente seus produtos. O que requer autonomia elevada dos professores.	No modelo de desempenho existem diferenças em suas modalidades. Modalidade introvertida – refere-se à exploração de um discurso especializado em si mesmo, como atividade autônoma. Modalidade extrovertida – autonomia é menor, porque está dependente de algum tipo de regulação externa (economia ou mercado).

Fonte: Bernstein (2003, p.81-87).

Além desses dois modelos de prática pedagógica, apresento o modelo de prática mista, desenvolvido por Moraes e Neves (2007 b, 2009), com base nos estudos de Bernstein. As autoras combinaram diferentes características que definem as dimensões estruturais e interacionais da sala de aula, apontando-as como favorecedoras para a aprendizagem dos conhecimentos científicos, sem baixar os níveis de exigência conceitual dos alunos de classes populares.

As características da prática pedagógica apresentadas pelas autoras são:

Tabela 3. Características da prática pedagógica mista

Dimensão estrutural	Dimensão interacional
Classificação (C)	Enquadramento (E)
↓	↓
Espaço do professor e dos alunos (C-)	Nível macro: Regras de sequenciamento (E+) Seleção de conteúdos (E+)
Discurso: Intradisciplinaridade (C-) Conhecimento não acadêmico e acadêmico (C-)	Nível micro: Regras Hierárquicas (E -) Regra de Compassamento (E-) Regras Criteriais(E+)
Sujeitos: Professor e aluno (C+) Aluno-aluno (C -)	

Fonte. Elaboração própria, a partir de Moraes e Neves (2007 b, 2009).

O quadro apresenta as características da dimensão estrutural e da interacional descritas por Moraes e Neves (2007 b, 2009), do modelo de prática mista.

a) Dimensão estrutural

Em relação à utilização dos espaços, não há uma separação entre os espaços físicos e materiais usados pelos professores e alunos.

No que diz respeito aos discursos, os conteúdos de uma disciplina são articulados aos conceitos mais abrangentes. Os conhecimentos e experiências dos alunos (conhecimentos não acadêmicos) são relacionados aos conhecimentos a serem adquiridos.

A relação entre o professor e o aluno está bem definida, uma vez que o professor tem *status* e papel diferenciado nessa relação. Apesar dos papéis desempenhados serem bem definidos, existe uma abertura para que o aluno possa expressar suas dúvidas, erros e incompreensões livremente. Assim, o aluno pode ter o “controle” de sua aprendizagem.

b) Dimensão interacional

No nível macro, o enquadramento forte significa que o sistema educacional regula explicitamente o conteúdo e a sequência a ser ensinada.

No nível micro, a regulação é realizada pelo professor que seleciona e apresenta o conteúdo de forma sequenciada para o aluno, deixando claro para o adquirente o que se espera dele no final de cada etapa (regras criteriosais). Enquanto o papel do aluno é autorregular o processo de aprendizagem, isto é, identificar quanto ele conseguiu se apropriar do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula (regras de compassamento).

A partir, portanto, do conceito de recontextualização da teoria do discurso pedagógico e dos modelos de prática pedagógica, analisei como ocorre o processo de recontextualização do texto da política, no contexto analisado.

2.2. Contribuições de Stephen Ball¹²

2.2.1. Ciclo de políticas

O ciclo de política é um método para analisar a trajetória das políticas sociais e educacionais. Ball (2009b) destaca que a questão da “ideia da trajetória é para mostrar o movimento pelo qual a política percorre através do tempo e do espaço. Esse movimento tem um grau de incerteza de como a política pode se mover de um contexto para o outro”.

Mainardes (2007b) observa que os autores Bowe, Ball e Gold (1992), o reformularam, apresentando três contextos primários, que estão em constante movimento, por isso a ideia do “Ciclo de políticas”. Essa observação faz com que se possa perceber a política não como estática e linear, mas sujeita à transformação contínua nos contextos descritos pelos autores.

O primeiro, o *contexto da influência*, é considerado o local onde os discursos políticos são elaborados na definição das finalidades de educação de um

¹²Stephen Ball é sociólogo e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde é Karl Mannheim Professor of Sociology of Education (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

país, estado ou cidade. Quanto a isso, Ball (2009b) esclareceu em sua palestra na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que “não podemos pensar que todas as políticas são feitas no mesmo contexto”. Para o autor, a política educativa não fica só nas mãos dos governos, mas ela pode ser construída nas instituições e com as pessoas. Além disso, existe interesse das agências internacionais, dos partidos políticos e das instituições que lutam e debatem com o governo na definição de uma proposta educativa que atenda às demandas econômicas ou ideológicas defendidas por essas agências. Com o objetivo de explicitar quais as influências sofridas pela política oficial do município do Rio de Janeiro, tomei, como ponto de partida, algumas questões elaboradas por Mainardes (2007, p.231), citadas abaixo:

1. Quais as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
2. Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
3. Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
4. Qual a origem das influências globais e internacionais?
5. Existem influências globais/ internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?

O *contexto da produção de texto* é aquele em que os textos da política são inicialmente produzidos, podendo tomar várias formas, como: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p.52). No entanto, um texto da política ao se deslocar para outro contexto, pode sofrer modificações pelos sujeitos que interpretam e recriam a proposta original. São justamente essas modificações, interpretações e recriações que eu pretendi analisar no contexto da prática. Vale notar que para descrever o caminho de construção da *produção de texto* da política, recorri a algumas questões elaboradas por Mainardes (2007, p. 232), que apresento a seguir:

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?
2. Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?

3. Quais são os discursos predominantes e ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
4. Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)?

A análise dos contextos de influência e da produção de texto baseada nessas questões será apresentada no capítulo 4.

No *contexto da prática*, de acordo com Ball (2009), os atores na escola precisam transformar um texto em prática. É o processo denominado de *enactment* (atuação ou encenação), nas palavras de Ball em uma entrevista:

[...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Nesse processo de “atuação/efetivação da política na prática”, os atores têm controle do processo de interpretação/tradução da política. Ressalto, que Ball et. al (2012, p.10) aprofundaram a explicação desse processo, afirmando que ele pode ocorrer de duas formas: pelos ajustamentos secundários e pela implementação performática. Os ajustamentos secundários são adaptações realizadas pelos atores da escola para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola *ou* caso contrário, ao fazer as adaptações, a escola pode modificar sua cultura. Na implementação performática os atores fabricam “dados/respostas” para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades. Nessa implementação não há modificações na organização e na prática pedagógica da escola, ocorre uma “mera implementação”.

Além disso, Ball et al. (2012) apresentaram o significado dos termos interpretação e tradução que são “formas de colocação da política em prática nas diferentes arenas” (ibid., p.47). No entanto, os autores ressaltam a diferença entre a interpretação e a tradução.

Interpretação é uma leitura inicial da política cujo sentido os atores buscam apreender, tendo como referência a cultura, a história da instituição e a biografia dos atores-chave. De acordo com Ball et al. (2012, p.43), os atores se perguntam:

“o que esse texto significa para nós? O que nós temos que fazer? Nós temos que fazer tudo?”. Nessa leitura inicial, eles verificam o que está em jogo e as consequências de aderir ou não à proposta da política. Nessa ponderação, os atores avaliam se a adesão ou não da política interfere no orçamento da escola, na classificação em um *ranking*, no caso do Brasil seria o IDEB e o tipo de determinação da política no contexto da prática.

Tradução é o processo de transpor a linguagem da política do contexto da produção do texto para o contexto da prática, como ratifica Ball et al. (2012, p.45):

[...] é um processo repetitivo de criar textos institucionais e a colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como, produzir artefatos e tomar emprestado ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais.

Nesse processo, os atores “atuam” ativamente, uma vez que eles reordenam e refundamentam os textos, de acordo com os valores e prioridades da sala de aula. Ball et al. (2012, p.48) apontam, ainda, que nesse processo podem ocorrer duas ações: a de invenção e a de obediência. Assim, os professores podem usar a sua criatividade para engajar-se na política *ou* eles podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela.

Além disso, os autores (2012) destacam a importância das condições objetivas do contexto da prática no processo de interpretação e da tradução da política. Eles mencionam os seguintes aspectos que devem ser considerados:

1. *As condições materiais, a localização da escola e sua história.* Em relação às condições materiais, considerado pelos autores como *contexto material*, referem-se aos aspectos físicos da escola, incluindo os recursos humanos, o orçamento e as condições de infra-estrutura. Os tipos de materiais e equipamentos das escolas influenciam nas atividades de ensino e nas possibilidades de interpretação/tradução da política.
2. O segundo aspecto, o *contexto situado*, está relacionado à localização, à história da escola e aos alunos com os quais trabalha. Para Ball et al. (2012), a localização e a história da escola podem atrair ou repelir a

escolha dos professores e dos alunos de uma determinada classe social para a escola.

3. *A cultura profissional.* Refere-se aos valores, à filosofia e aos compromissos dos educadores com as escolas. Esses aspectos interferem no processo de colocação da política em prática, porque os valores e a filosofia de uma política podem não “encaixarem” com os princípios defendidos pela escola. Ao passar do texto para a prática, os atores poderão fazer ajustes secundários, implementação performática ou se submeterem às determinações da política.
4. *O contexto externo.* Este está relacionado ao nível mais amplo, como o local/nacional, como por exemplo, a classificação da escola em uma avaliação de larga escala (Prova Brasil, SAEB), o tipo de suporte das autoridades e as relações com as outras escolas.

Por perceber, portanto, que esses fatores interferem no processo de transformar a palavra escrita em ação, propus-me a analisar a atuação do coordenador pedagógico em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no *contexto da prática*.

Ball em uma entrevista com Mainardes e Marcondes (2009, p.305) destaca:

[...] a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

Além dos três contextos primários, Ball em 1994 (apud MAINARDES, 2006, p.54) ampliou o ciclo de políticas, acrescentando o *contexto dos resultados e dos efeitos* e o *contexto da estratégia política*. O *contexto dos resultados e dos efeitos* propõe a análise do impacto das políticas em relação às questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O *contexto de estratégia política* “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.55). Em uma entrevista com Mainardes e Marcondes (2009, p.306), Ball afirma que o *contexto dos resultados e dos efeitos* e o *contexto da estratégia política* podem ser incluídos no contexto da prática e da

influência, respectivamente. Segundo o autor, o contexto dos resultados pode ser considerado como de primeira e segunda ordem:

Os de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização.” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

Ball acrescenta ainda a respeito do contexto da ação política:

[...] na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (ibid.).

Portanto, dos contextos descritos por Ball (1994), esta pesquisa se restringiu à análise do *contexto da influência*, do *contexto da produção de texto* e do *contexto da prática*.

2.2.2.

Cultura da performatividade e novo gerencialismo

As transformações que têm ocorrido nos últimos anos, na área da educação, estão significativamente relacionadas à reforma do Estado. Ball (2002, 2003, 2004, 2006) utiliza a teoria de Jessop (1993), para explicar essas mudanças.

Jessop (1993) descreve a passagem do Estado do Bem Estar Keynesiano¹³ para um Estado do Trabalho Schumpeteriano¹⁴, mostrando que o Estado assume diferentes formas de regulação social. No primeiro, relacionado ao Estado provedor, “controlava” a economia, incluindo as relações de emprego, com

¹³Keynesiano Welfare State (KWS) – Foi uma filosofia social exposta por John Maynard Keynes. Segundo o autor, “o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimentos e controle prático” (MORAES, 2001, p.149).

¹⁴Schumpeterian Workfare State (SWS) – “se caracteriza por ações de privatização, liberalização comercial, imposição de critérios econômicos no setor público e no setor privado e apóia resolução de mercado” (SILVA, 2011, p.101).

negociações sindicais, políticas de renda e seguridade social, através de instrumentos, como a política monetária, a taxa de juros e os gastos públicos. Segundo Moraes (2001, p.30), o consenso Keynesiano parecia disseminado e implantado com um acordo sobre o papel positivo do Estado:

[...] na criação de pleno emprego; na moderação de desequilíbrios sociais excessivos e politicamente perigosos; no socorro a países e áreas economicamente deprimidos; na manutenção de uma estrutura de serviços de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano); na gradual implantação de políticas sociais que atenuassem as desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado.

No segundo, o Estado de Trabalho Schumpeteriano, relacionado ao Estado neoliberal/controlador proporcionou modificações nas seguintes relações: flexibilização do trabalho e da produção, principalmente para atender as demandas do mercado; emprego de alta tecnologia, inviabilizando o compromisso com o pleno emprego e enfraquecimento das organizações e forças sindicais. A ênfase das empresas recai em oferecer um bom serviço, para obter melhores resultados (lucros) e, por isso, as políticas são orientadas para inovação permanente, incentivo ao empreendedorismo.

Ball (2004, 2006) contribuiu ainda, destacando que o Estado deixa de ser provedor econômico, para ser regulador, fiscalizador e auditor dos vários prestadores e fornecedores de serviços para o setor educacional público. Desta forma, abre a possibilidade para que ocorram duas mudanças: a primeira é a ampliação da oportunidade de prestadores de serviços, podendo ser público, voluntário ou privado e, dessa forma, o Estado pode abrir licitação e contratar os prestadores com melhor preço e/ou serviço. A outra possibilidade é o financiamento do setor privado, para desenvolver a infraestrutura no setor público. Assim, abre-se campo para que o setor privado possa atuar, como, por exemplo, no Reino Unido, “a chamada Iniciativa de Finança Privada” (Ball, 2004, p.1110), promovendo um tipo de privatização que delega a responsabilidade pública para uma organização ou entidade privada, diluindo as fronteiras entre os campos sociais e econômicos. De acordo com Gentili (1998, p.75), é um processo de transferência de responsabilidades públicas, no âmbito educacional, para

entidades privadas que começam a invadir espaços que o Estado ocupava ou deveria ocupar.

Outro aspecto que merece destaque é acerca do processo de globalização das políticas educacionais. Ball (1998) aponta que os governos, ao redor do mundo, têm adotado soluções semelhantes para os problemas educacionais. Essa política global para educação, geralmente centrada na *performatividade*, no *gerencialismo* assume diferentes formas e graus em cada sociedade/contexto.

Apesar da especificidade de atuação de cada sociedade, ao adotar os parâmetros da política educacional global, existem aspectos em comum que merecem destaque: subordinam-se ao setor econômico e transformam a educação em mercadoria. Essas mudanças, na educação, interferem no setor público, na forma de trabalho, nos valores e na ética. De acordo com Ball (1998, p.121):

[...] as soluções, baseadas num conjunto de reformas da educação pública ‘tomadas de empréstimo’ do mundo empresarial, estão começando a transformar não apenas a forma da oferta de educação, mas também seu significado, bem como a experiência da aprendizagem e a natureza da cidadania. Está em ação um novo ‘currículo oculto’ da escolarização.

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 (2004, p.1111), “cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos”. 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 simples e nítidos.

Ball (2004) chama atenção para a maneira pela qual as agências multilaterais¹⁵ estão trabalhando, a fim de criar espaços para a privatização e a participação em serviços públicos, incluindo a educação. Para ele (2004), a influência das agências multilaterais são recontextualizadas regionalmente e, em cada país, por seus atores locais, que se apropriam das soluções oferecidas por essas agências. Entretanto, o autor (2004, p.1115) ressalta que:

[...] o mais importante é o modo como todas essas ações se conciliam quando se trata de criar um senso comum para a política, um discurso político internacional, o único caminho infalível para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais.

Outro papel do Estado passa a ser o de desenvolver o capital por meio de políticas sociais e educacionais articuladas em função das 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 desta 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*)¹⁶ 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

¹⁵ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial são alguns exemplos de agências multilaterais.

¹⁶Cf. Introdução

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, 2001, 2002, 2004, 2006) 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* assinalado por Gewirtz e Ball (2011, p.154), pelas seguintes características:

a) Sistema de valores orientado ao cliente; b) Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade; c) Ênfase nas relações individuais, mediante a marginalização dos sindicatos e através de novas técnicas gerenciais, tais como: gerência da qualidade total (GQT) e gerência de recursos humanos (GRH); d) Autoritária; e) Racionalidade técnica; f) Competição; g) Gerentes socializados genericamente.

Nesse contexto, o papel do diretor da escola passa a ser o de delinear, normalizar e instrumentalizar, “gerenciar”, a conduta das pessoas para se alcançar os objetivos e metas desejáveis. De acordo com Ball (1998, p.128), a escola passa por um replanejamento institucional baseado em teorias e técnicas da gerência empresarial, tendo as seguintes características:

Por um lado, as responsabilidades gerenciais são delegadas e a iniciativa e a solução de problemas são altamente valorizadas. Por outro lado, novas formas de vigilância e autocontrole são instituídas como, por exemplo, sistemas de avaliação, estabelecimento de objetivos e comparações do produto.

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 subjetividades¹⁷ 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 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 no 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.

¹⁷ 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).

Portanto, o pragmatismo, o autointeresse institucional e a competição passam a fazer parte da nova linguagem organizacional, ao invés da ética. Assim, muda-se a forma de administrar as escolas e a relação que se estabelece entre os profissionais da educação. Ressalto que Ball descreve tendências gerais em relação ao *novo gerencialismo* e à cultura da *performatividade*.

A partir dessas tendências, analiso o *contexto da prática*, examinando o processo de recontextualização da política oficial, a fim de entender até que ponto a cultura da performatividade pode ser identificada na atuação da coordenação em conjunto com os professores.