

# Cultura da Performatividade e o Tensionamento da Autonomia Docente

## The Performativity Culture and the Tensions over Teachers' Autonomy

### Resumo

Neste artigo, objetiva-se discutir autonomia docente tomando como referência tecnologias de política, dentre outras possibilidades teóricas, para compreender políticas educacionais que associam currículo e avaliação. Essa nova cultura, que se expande nos sistemas educacionais pelo Brasil, produz a tese de que o principal responsável pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações e, por conseguinte, da baixa qualidade da educação, é o professor. E ainda que, para se solucionar o problema da qualidade é necessário fiscalizar, corrigir e padronizar o trabalho docente para que se alcancem os resultados desejados. Deste modo, pretende-se examinar em que medida orientações curriculares como o currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro e proposições de um sistema de avaliações para os alunos da rede estadual colocam em xeque o trabalho docente.

**Palavras chave:** autonomia docente, performatividade, currículo, avaliação, tecnologias de políticas

### Abstract

This article aims to discuss teacher's autonomy taking as reference policy technologies, among other theoretical possibilities to understand educational policies that associate curriculum and assessment. This new culture, which has been expanding in the Brazilian educational systems, produces the thesis that the main responsible for the low performance of the students in the evaluations and, consequently, the poor quality of education, is the teacher. And yet, in order to solve the quality problem it is necessary to supervise, correct and standardize the teaching work in order to achieve the desired results. The article examines the extent to which curricular guidelines such as the Rio de Janeiro Minimum Curriculum and proposals for a system of assessments for students in the state network put the work of the teacher in check.

**Key words:** Teacher's authonomy, perfomativity, curriculum, assessment, policy technologies

### Introdução

Investigar sentidos de autonomia docente justifica-se pela multiplicidade de políticas curriculares que vêm ganhando força em diversos países, e particularmente, no Brasil. Estas propõem mudanças nos modos de organização curricular e escolar que requerem um perfil docente que se ajuste a suas proposições, centrando-se na seleção de uma lista de conteúdos e na formulação de objetivos. A questão tem gerado debates em todas as áreas de ensino e tem

desdobramentos claros para a educação em Ciências em nível escolar, bem como na formação docente. Assim, este artigo objetiva discutir autonomia docente tomando como referência tecnologias de políticas formulados nos estudos de Stephen Ball, e outras formulações teóricas, para interrogar políticas educacionais que associam currículo e avaliação. Focalizando o currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro e proposições de um sistema de avaliações para os alunos da rede estadual, pretende-se examinar em que medida estas orientações curriculares colocam em xeque o trabalho docente.

## **Tecnologias de Políticas e Autonomia Docente**

Nas últimas duas décadas a produção de currículos e o desenvolvimento de sistemas de avaliação se intensificou no Brasil, principalmente nas esferas estaduais e municipais, acompanhadas do discurso da necessidade de melhoria da qualidade escolar. Ao que se pode compreender, as discussões sobre sentidos de qualidade de educação circulam sobre o contexto educacional, como justificativas plausíveis para a introdução de políticas tais como as que foram examinadas para a produção deste artigo. Afinal, quem haveria de discordar que qualquer sistema educacional deve ser de qualidade? É preciso desconfiar, entretanto, da retórica que acompanha as finalidades educacionais listadas na proposta curricular do estado, ou mesmo que seja possível “definir” o que seria essa “qualidade”. Luiz Dourado e João de Oliveira (2009) afirmam que a discussão da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Ainda que seja inviável operar com uma única definição sobre educação, caberia indagar se a escola se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar? Ou devemos ir além e entendê-la também como espaço múltiplo e institucional de produção e de disseminação do saber historicamente produzido pela humanidade? As diferentes formas de compreensão da função social da escola levam, portanto, à produção de definições distintas sobre a qualidade escolar em geral, e em particular, no que diz respeito ao ensino de Ciências.

As disputas em torno dessas definições vêm se tornando cada vez maiores em todo o mundo, principalmente com o avanço da lógica do mercado sobre os setores públicos. Há mais de uma década o sociólogo inglês Stephen Ball já discutia que a emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança mudava os papéis do Estado, das instituições do setor público e dos cidadãos e desses nas suas relações entre si. A mudança central se encontra no setor público em que o Estado provedor passa a assumir o papel de Estado regulador, por um lado, – regulando o mercado –, e por outro lado, avaliador, avaliando os resultados dessa ação. Assim, o Estado, que na concepção social democrata é um financiador de oportunidades, é re-situado como avalista e utilizador de mecanismos de avaliação e definição de metas que o permitem dirigir o setor público à distância. Além disso, nas instituições públicas há instauração do que Ball (2004) chama de “cultura da performatividade competitiva” (p. 217), significando práticas sociais, econômicas e políticas que combinam descentralização, metas e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Nesse contexto, o cidadão deixa a posição de dependência em relação ao Estado para um papel de consumidor.

Ball (2001, p. 105) destaca três tecnologias de políticas<sup>1</sup> inter-relacionadas que considera os elementos principais da reforma que vem transformando a educação: a forma do mercado, a

---

<sup>1</sup> Para Ball (2003) as tecnologias de política envolvem a implementação calculada de técnicas que organizam forças e capacidades humanas em redes de poder funcionais. Elementos distintos são inter-relacionados nessas tecnologias como relações de hierarquia, estratégias de motivação e mecanismos de reforma.

gestão e a performatividade. Aplicadas em conjunto essas tecnologias, identificáveis no momento atual, em particular no brasileiro, parecem ser a alternativa politicamente atrativa para os interessados em um modelo de educação que funcione como o mercado no lugar da tradicional oferta educacional centrada em um Estado de bem-estar social. Juntas, essas tecnologias alinham as organizações do setor público com os métodos, a cultura e o sistema ético do setor privado, criando as condições favoráveis para as diversas formas de privatização de serviços público essenciais. Podemos dizer que essas tecnologias vão se incorporando ao público, definindo-o e substituindo-o gradativamente pelas prestações de serviços privados.

De acordo com Ball (2001), a forma do mercado constitui o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores, no qual motivações pessoais se sobrepõem aos valores impessoais. Assim, escolas e universidades são induzidas a se organizarem em uma cultura do auto-interesse, na qual muitas motivações passam a gerar impulsos, relações e valores que intencionam acentuar o comportamento competitivo e a luta por vantagens. Para o autor, assistimos à criação de um novo currículo ético para as escolas e ao estabelecimento de uma correspondência moral entre o provimento público e empresarial, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação. Os efeitos do auto-interesse transpostos dessas organizações empresariais são marcados por um apelo ao pragmatismo, que pode ser visto como uma forma de adaptação aos incentivos do mercado em termos de ações e práticas.

O pragmatismo e o auto interesse, assinala Ball (2001), e não mais a ética e o julgamento profissional, são a base dessa nova linguagem organizacional em que se exige que os empregados reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu emprego e sua contribuição para o sistema, fazendo assim com que os indivíduos não sejam apenas participantes alheios aos objetivos do sistema, mas que também queiram o que ele precisa para operar satisfatoriamente. Para o autor o mercado tanto “des-socializa, quanto re-socializa” (p. 107) ao criar novas identidades e destruir modos de sociabilidade assentados em outros valores, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Neste contexto, forças e práticas mercadológicas e suas formas de implementação disputam o conceito e o propósito da educação, ameaçando a natureza das relações sociais da escolarização como professor/aluno, professor/pais, professor/professor e estudante/estudante, construídas em outras bases.

Além da forma do mercado formulada por Stephen Ball, outra tecnologia que a reforma utiliza é a gestão. Esta desempenha seu papel no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresariais competitivos, trabalhando de dentro para fora das instituições. Ball (2003) afirma que o gestor é “o novo herói da reforma educacional” (p. 219). Antes referido como “diretor/a” ou mesmo “direção da escola”, no modelo empresarial, o “gestor” passa a ser responsável por introduzir as novas atitudes e culturas que fazem os trabalhadores (no caso das instituições escolares, os professores) se sentirem responsáveis e comprometidos nesse novo regime. Ao gerir para qualidade e excelência, os gestores também são incumbidos de delinear, padronizar e instrumentalizar condutas para o alcance das metas estabelecidas exteriormente, ao mesmo tempo em que descentralizam as responsabilidades, que passam a ser de todos os profissionais da instituição. Essa transferência de responsabilidade acompanha um novo sistema de vigilância e de monitoramento, atrelados com os sistemas de avaliação, a determinação de objetivos e a comparação de resultados. A expectativa é a de que pela responsabilização e pelo controle seja possível garantir eficiência e qualidade.

A terceira e última tecnologia da reforma é chamada por Ball de performatividade. Como anunciado anteriormente neste texto, de acordo com Ball (2003) performatividade é uma

tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se utiliza de julgamentos, comparações e exposições como meios de incentivo, controle e mudança baseados em recompensas e sanções (que podem ser materiais ou simbólicas). Nessa nova cultura o desempenho, historicamente assumidos por professores em suas escolas e salas de aula, assume também novos sentidos: funciona como uma medida de produtividade, resultado ou exposição de qualidade. Em outras palavras, a qualidade também é um sentido disputado no modelo educacional empresarial, pois esta qualidade, tanto quanto o valor de organização individual ou institucional, são pautados pela avaliação. Dessa forma, quem controla a avaliação assume papel de destaque nesse contexto e, por essa razão, nesse movimento de reforma educacional, cada vez mais presente no mundo globalizado, é intensa a disputa pelo controle do campo da avaliação, uma vez que é a avaliação que determinará o que conta como efetivo e satisfatório, além de definir quais indicadores serão considerados válidos. O monitoramento pelo Estado, que à primeira vista pode parecer distante, é na verdade facilitado, permitindo com que este modo de controle se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições públicas e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. O conhecimento disponibilizado pelas instituições escolares, por sua vez, se traduz e se transforma em resultados, níveis de desempenho e formas de qualidade. O discurso da responsabilização, da melhoria da qualidade e da eficiência servem de prerrogativa para essa lógica e acabam por desqualificar as práticas educativas já existentes, uma vez que quando não atingem as novas metas estabelecidas são consideradas “más práticas”.

Para Ball (2004), nesse processo de objetificação do ensino a educação passa a ser equivalente à forma de produção, assim como outros serviços e produções, passíveis de serem padronizadas, calculadas, qualificadas e comparadas. A interatividade das relações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem perde espaço e a prática é re-elaborada e reduzida a seguir regras produzidas externamente e ao alcance de metas. Assim, aos poucos se produz a possibilidade da mão de obra e de culturas institucionais especializadas serem substituídas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam apenas o desempenho, a qualidade e a eficácia.

Para José Contreras (2012), a produção de currículos com uma determinação cada vez mais específica, além do aumento de projetos curriculares que pretendem estipular o que os professores devem fazer, reflete um processo de racionalização tecnológica pela qual passa o ensino, e através da qual o docente, cada vez mais, perde de vista o controle sobre suas tarefas. E na medida em que o Estado aumenta o controle sobre as práticas pedagógicas dos professores, a autonomia desses profissionais sobre as decisões que envolvem o seu trabalho diminui, como assinala Michael Apple (1996a).

A maior intensificação do controle sobre o trabalho do professor opera de diversas formas na nossa sociedade. O autor canadense Claude Lessard (2006) ao analisar as formas de regulação da autonomia docente, utilizando como exemplo a província do Quebec e o resto do Canadá, estabeleceu três principais dimensões de regulação da educação e do trabalho do professor: (i) a regulação burocrática estatal, preocupada com os resultados e a eficiência; (ii) a da profissão, interiorizada pelos próprios professores (iii) e uma regulação do mercado, que dá mais poder ao setor privado e à concorrência entre os estabelecimentos de ensino. Segundo o autor, as políticas educacionais operacionalizadas a partir de indicadores quantitativos e de um acompanhamento rigoroso dos alunos, professores, das escolas, como é caso do PISA (Programme for International Student Assessment) e também do Currículo Mínimo e do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, contribuem para a racionalização do trabalho docente ao identificar e generalizar as práticas que são consideradas eficientes, ou seja, que produziram bons desempenhos nos testes de aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que se criam variadas formas de controle do trabalho dos professores, estes se reinventam e, conscientemente ou não, criam e utilizam-se de formas de resistências a essa cultura. Selles e Andrade (2016) defendem que esse ambiente de regulação do professor está associado a uma subalternização da profissão docente. Segundo os autores, diferentes estratégias de regulação disputam a autonomia docente de diversas formas. As estratégias de regulação incluiriam: (i) o Estado, a burocracia estatal e as políticas públicas educacionais; (ii) o mercado, a lógica mercantil e privatista em educação e também a indústria cultural, especialmente o setor de produção didático-pedagógica; (iii) a pesquisa acadêmica que, quando prescritiva, toma a educação, a escola e a profissão docente não pelo que efetivamente são, mas pelo que lhes falta ou pelo que deveriam ser; (iv) o movimento social dos professores e as iniciativas de organização e de mobilização sindical, numa perspectiva ético-profissional; (v) o currículo e a própria estrutura disciplinar do trabalho docente, envolvendo demandas internas e externas de gestão.

Em contrapartida, os autores afirmam que essas estratégias de regulação não disputam sozinhas a autonomia de professores, mas sim estariam em constante tensão e conflito com práticas de resistência. A essas práticas que ampliam taticamente a resistência e a negociação da autonomia docente no exercício cotidiano da profissão os autores denominam de referências táticas de modulação. Disputando aberturas para autonomia estariam então, segundo os autores: a história de vida, na perspectiva adotada por Goodson (1992); os laços profissionais cotidianamente construídos nos ambientes e coletivos profissionais; e os pactos consubstanciados em projetos de gestão da unidade escolar por conquista eletiva.

São com esses elementos e levando em consideração esse contexto que nos mobilizamos para abordar a autonomia docente. Compreendemos que a autonomia dos professores vem sendo disputada em diversos níveis da sociedade: nas políticas de governo, nas instâncias governamentais como secretarias de educação, nos movimentos sociais, na escola e até mesmo dentro das salas de aula, e ainda circulando em mídias televisivas e redes sociais. Nesta linha reflexiva pode-se afirmar que a cultura da performatividade e os apelos para a responsabilização, de diversas formas e em diversas esferas, cerceiam as possibilidades de autonomia dos educadores. Essa nova cultura, que se expande nos sistemas educacionais pelo Brasil, produz a tese de que o principal responsável pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações e, por conseguinte, da baixa qualidade da educação, é o professor. E ainda que, para se solucionar o problema da qualidade é necessário fiscalizar, corrigir e padronizar o trabalho docente para que se alcancem os resultados desejados.

Compartilhamos do entendimento de que a definição de autonomia docente não é única ou definitiva, uma vez que se pressupõe que a autonomia pode assumir diferentes significados dependendo do que se entende da profissão docente. Esse conceito é constituído por sentidos de liberdade, criatividade, autoria, escolhas realizadas conscientemente ante aos elementos que a regulam, tanto os que se originam das exigências da profissão docente quanto pelas histórias de vida dos próprios docentes. Nesse sentido, os sentidos de a autonomia oscilam entre o desejável e o possível, nas atividades livres e contingências próprias do trabalho docente e, dessa forma, reduzir o sentido de autonomia ao nível do controle é desconsiderar o que sabem e o que fazem os professores e atrofiar o sentido da profissão docente.

Por essa razão, no lugar de conceituarmos autonomia docente utilizaremos a autonomia como chave para entender como os dispositivos da cultura da performatividade, especificamente o currículo e a avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro agem, reduzindo o grau de autonomia que os professores da rede estadual possuem no que concerne às tomadas de decisões que envolvem o seu próprio trabalho.

## **Examinando políticas curriculares e autonomia docente**

Antes do ano de 2011, o Estado do Rio de Janeiro possuía orientações curriculares sobre os conteúdos a serem ensinados em sala de aula e não possuía um currículo que atendesse toda sua rede de ensino. As orientações curriculares continuam sendo utilizadas até o fim do primeiro segmento do Ensino Fundamental, no entanto, para o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio Regular, para Ensino de Jovens e Adultos e para curso Normal foi criado o Currículo Mínimo. Publicado em 2011, o Currículo Mínimo atende a toda rede de ensino estadual do Rio de Janeiro e é constituído de uma série de competências, habilidades e conteúdos básicos que, segundo a Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, não podem faltar no ensino dos alunos da educação básica.

Concomitantemente, a rede estadual do Rio de Janeiro possui um sistema de avaliação, o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). O SAERJ é composto pelo Saerjinho, uma avaliação bimestral que engloba as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia, e pela prova do SAERJ, realizada ao final do período letivo e aplicada apenas para as disciplinas de Português e Matemática. Essas avaliações, por sua vez, não são feitas a partir do Currículo Mínimo, mas possuem Matrizes de Referência próprias para o desenvolvimento de questões. Assim, foram analisados os documentos principais referentes ao currículo e ao sistema de avaliação da rede estadual do Rio de Janeiro, o Currículo Mínimo<sup>2</sup> e as Matrizes de Referência<sup>3</sup> das avaliações, de Ciências e Biologia, afim de compreender como esses documentos educacionais podem servir como dispositivos de regulação da cultura da performatividade. A análise desses documentos indica que a autonomia docente é regulada em três dimensões: subalternização; responsabilização; e controle pedagógico.

A subalternização é demonstrada pelo diminuído poder de decisão sobre assuntos diretamente relacionados ao seu trabalho, como evidenciado na falta de representatividade dos professores da rede nas equipes que produziram estes documentos. A composição da equipe evidencia uma hierarquia que parece estar claramente definida e diretamente relacionada à função e à formação que cada um dos membros da equipe exerce. O fato de as equipes serem coordenadas por professores universitários especialistas demonstra o lugar na hierarquia que a voz do professor da escola básica ocupa nessa produção curricular, sendo subalternizado em relação aos especialistas universitários. A análise do documento indica que, mesmo que os professores tenham tido voz ativa e tenham participado diretamente no processo de decisão das competências e habilidades que entraram ou não no currículo, essas decisões foram chanceladas pela presença de um membro da academia coordenando a equipe de elaboração.

Ademais, é de se questionar a representatividade dos docentes da rede estadual no processo de produção do currículo quando em uma rede com mais de 60 mil professores todos os selecionados neste processo possuem formação mínima de mestrado, que não é o perfil dos professores da rede, como mostra o Relatório de Governança<sup>4</sup> sobre o ano de 2012. A Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro apontou nesse relatório que apenas cerca de 3% dos professores da rede possuíam naquele momento graduação em nível de mestrado, o que torna a equipe selecionada para a produção do currículo ainda menos representativa e evidencia ainda mais o espaço que os professores mais especializados academicamente tiveram nessa produção.

---

<sup>2</sup> <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> Acesso em 25/06/2016.

<sup>3</sup> <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=848384> Acesso em 25/06/2016.

<sup>4</sup> <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE-61803.pdf/RELATORIODEGOVERNANCA2013web.pdf> Acesso em 25/06/2016.

Mesmo com essa falta de representatividade se observa, no entanto, clara intenção nessas políticas de tornar os professores da rede estadual responsáveis pelo seu conteúdo e pelo sucesso de sua implementação nas escolas, estratégia característica de compartilhamento das responsabilidades comum a cultura da performatividade como se observa no trecho abaixo:

Com a firme intenção de assegurar a implantação bem-sucedida da concepção educacional do Currículo Mínimo, com base na apropriação plena pelos professores, por se constituírem colaboradores de fato e permanentes, coautores da proposta, o processo de construção se amplia considerando futuras reformulações (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 04)

A análise desses documentos evidencia também como o desenvolvimento das práticas docentes no cotidiano também sofre pressões de regulação. Nesse contexto, em que o currículo define o que ensinar e a avaliação o que será cobrado e quando isto ocorrerá, se controlam qual conteúdo e em que momento do ano letivo o professor deve ensinar, restando ao professor o seguimento rigoroso dessas instruções com seus. Isso sugere que se dá a perda da autonomia não só porque o professor não tem o controle pedagógico e o de decisão sobre o planejamento do seu trabalho, mas também porque gera um descrédito e uma desvalorização dos próprios professores, quando se transformam em instrutores de conteúdos.

Decisões importantes que envolvem a profissão passam a ser tomadas por um pequeno grupo de especialistas que participaram dessa produção curricular, ignorando que o professor da rede estadual é um profissional formado e capacitado para agir e tomar decisões sobre a sua profissão. O objetivo de reorientação das práticas dos professores de forma a adequá-la para o melhor desempenho dos alunos nos exames de larga escala também está evidente nos documentos analisados neste artigo. Ou seja, avaliações que testam não somente os alunos, mas também os professores que passam a ser caracterizados em bons ou maus professores, assim como suas práticas, de acordo com o desempenho alcançado.

Sendo assim, estamos de acordo com Antonio Flávio Moreira (2012) quando defende que uma das maneiras de combater o controle do trabalho docente imposto pela cultura da performatividade é criar outra cultura que possa estimular práticas docentes centradas na autonomia dos professores. Se apoiando no conceito de profissionalismo proposto por Whitty (2008), Moreira (2012) defende que para que as práticas curriculares sejam desenvolvidas com reflexão, análise, crítica e até superação das políticas oficiais é necessário a revalorização e o fortalecimento do profissionalismo docente. Segundo Whitty (2008 apud MOREIRA, 2012) por ser o profissionalismo entendido como um fenômeno em constante mudança é mais importante explorar a profissão analisando o que ela é no momento, ao invés supor o que ela deveria ser. Portanto, no contexto atual em que o professor perde cada vez mais sua autonomia de planejar, mas também de falar e ser ouvido e de participar das decisões que envolvem a sua profissão, acreditamos que adotar uma cultura de valorização da profissão docente seja essencial para que estes profissionais voltem a ocupar os espaços que lhes são legitimamente destinados. Para Moreira (2012), o fortalecimento do profissionalismo implica em uma discussão sobre os conhecimentos especializados que compõe a profissão docente e um esforço coletivo para construção de uma escola mais colaborativa e democrática, onde a autonomia do professor é parte essencial. Para isso, deve-se desafiar a imagem negativa criada do professor, que precisa ser visto como um profissional capaz de refletir, decidir e agir de maneira a tomar boas decisões.

A valorização da profissão estaria, portanto, diretamente associada ao fortalecimento da identidade docente. Antônio Nóvoa (1992) já na década de 1990 alerta que a crise de identidade, que acompanhou a racionalização do ensino, foi impondo aos docentes uma separação entre o eu pessoal e eu profissional, reduzido a suas competências técnicas, o que

contribuiu para um aumento do controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização. Para Nóvoa (1992) o processo de construção de identidades dos professores é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão docente e que, nesse processo, aquilo que nos ensinamos está diretamente relacionado com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Ou seja, os professores pertencem a um grupo que, ao mesmo tempo em que é marcado pelas histórias individuais, compartilha um conjunto de valores, atitudes e saberes próprios da profissão docente, que transcendem a aprendizagem de conceitos e capacidades, e que constituem as suas identidades profissionais. Assim existe uma cultura própria da profissão docente que se constrói continuamente, da sua vida pessoal, na formação profissional e que continua se desenvolvendo na sua prática profissional. Portanto, cabe aos professores decidir sobre políticas de currículo e de avaliação do ensino e do seu trabalho, não apenas por serem os que irão torná-las realidade nas escolas, mas também e, principalmente, porque são os profissionais competentes profissionalmente para tomar essas decisões.

### Considerações Finais

A análise dos documentos, em diálogo com as proposições dos autores que discutem direta ou indiretamente autonomia docente, produz reflexões que têm desdobramentos para os estudos sobre políticas curriculares e práticas escolares, em particular no ensino de Ciências e Biologia. Esse trabalho reúne indícios de que assim como no Rio de Janeiro, o alinhamento dessas políticas com tecnologias de performatividade e de responsabilização, operam como um cerceamento institucionalizado sobre o trabalho docente, impondo um novo ordenamento deste trabalho e de sua identidade profissional. Neste sentido, as tentativas de regulação e controle desconsideram que esta identidade é constituída não só por suas competências profissionais, nos seus processos formativos, mas também pelas diferentes marcas que carregam de suas histórias de vida individuais.

Se buscar soluções para os crônicos problemas escolares não pode prescindir de políticas curriculares, certamente as que prescrevem ações para o ambiente escolar com base no controle do desempenho docente se tornam sem sentido, na medida em que não buscam entender o local de trabalho dos professores, a escola, as decisões que são tomadas no ambiente escolar. Assim, propor mudanças no processo de ensino-aprendizagem sem ouvir a voz destes profissionais que, juntos com os alunos e todos os educadores fazem uma instituição de ensino funcionar e dão vida a escola, parece não apenas ameaçador mas sobretudo atinge frontalmente aquilo que define os professores na sua ação cotidiana e ameaça sua autonomia profissional.

### Referências

- APPLE, M. *El Conocimiento Oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires : Paidós, 1996a.
- MOREIRA, A. F. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 21 pgs., 2012.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- \_\_\_\_\_. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*,

v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 327 p. 2012.

DOURADO, L. F.; de OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

GOODSON, Ivor F. et al. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *Vidas de professores*, v. 2, p. 63-78, 1992.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. *Educação em Revista*, n. 44, p. 143-165, 2006.

NÓVOA, António et al. Os professores e as histórias da sua vida. *Vidas de professores*, v. 2, p. 11-30, 1992.

SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P.. Políticas curriculares e subalternização do trabalho docente. *Educação em Foco*, v. 21, n. 1, p. 39-64, 2016.