

ENTRE REFORMA E INOVAÇÃO: DESAFIOS DIDÁTICOS DA COORDENAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA REDE PÚBLICA

O painel articula três pesquisas qualitativas sobre a rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro frente às novas políticas educacionais performáticas. As pesquisas analisaram como coordenadoras e professores, através de projetos de formação continuada, buscaram alternativas a políticas (LIBÂNEO, 2011, 2014; PIMENTA, 1993) que têm o potencial de reduzir a proposta educacional à preparação para provas externas. Nas duas primeiras pesquisas, professores e coordenadores mostram-se atores, traduzindo as propostas das políticas, efetuando os ajustes secundários (BALL et al, 2012) necessários e possíveis, dentro de momentos específicos da política. O primeiro estudo analisa as estratégias didáticas da formação continuada desenvolvida por uma coordenadora de escola municipal de primeiro segmento em parceria com outros educadores, no momento de introdução da política, e procura identificar limites e possibilidades de desenvolver uma proposta de formação continuada que mantenha uma preocupação com a função social da educação e da formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas. O segundo texto analisa a ação didática e mediadora do coordenador na formação continuada dos professores da escola em relação basicamente ao uso dos materiais pedagógicos estruturados, utilizados desde 2009, na rede pública de ensino, mas já num momento mais avançado da vigência da política. Já o terceiro estudo aborda uma escola com proposta inovadora e uso de tecnologias digitais com nova forma de organização escolar. Analisa as dificuldades enfrentadas por coordenadora e professores no desenvolvimento de uma formação continuada com estratégias didáticas que conseguissem responder tanto às demandas da ação situada dos docentes, como à proposta da rede. Nas três pesquisas podemos vislumbrar que coordenadores e professores pesquisados almejam exercer um protagonismo didático e um papel criativo frente às reformas e inovações, como atores que reinterpretam as políticas; entretanto, há limites a essas ações.

Palavras-chave: Ação Didática. Formação Continuada. Coordenadora Pedagógica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM UMA PROPOSTA EDUCACIONAL “INOVADORA” DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa de Oliveira
Colégio Pedro II - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Resumo:

O artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação docente e identificar as estratégias didáticas utilizadas pela coordenadora pedagógica para a formação continuada dos professores em meio a uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Como referência utilizou-se Canário (2005; 2006); Nóvoa (2007); Ball (2002); Marcondes (2013), entre outras. Analisamos dados de uma pesquisa qualitativa apresentada como dissertação de mestrado em 2014. Os instrumentos de produção de dados foram entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos. Uma das conclusões da pesquisa é a de que a proposta educacional foi uma mudança exógena (CANÁRIO, 2005), que não possibilitou a participação dos docentes e gestores da escola na sua concepção. Ocorreu uma formação continuada na lógica de *catálogo*, na qual se buscou adaptar os docentes para as mudanças decididas no nível central, e não na lógica de *projeto*, em que os professores obtivessem estratégias de “formação centrada na escola”, o que não contribuiu para a autoria dos docentes. A coordenadora pedagógica buscou estratégias para a formação continuada dos professores, no entanto, a falta de um tempo comum entre a equipe docente contribuiu para que ela não conseguisse articular o grupo. Além disso, a proposta educacional ocasionou outras dificuldades para os docentes, como a questão do professor como *mentor generalista*. Apesar da tentativa de inovação, a necessidade de seguir o currículo padronizado e de que os alunos realizassem as avaliações externas impediu que as propostas iniciais de proposição de percursos individualizados de aprendizagem se efetivassem.

Palavras-chave: proposta educacional “inovadora”; estratégias didáticas de formação continuada; coordenação pedagógica.

1. Introdução

O texto refere-se à parte de uma pesquisa qualitativa apresentada como dissertação de mestrado¹ em 2014, propondo uma reflexão sobre a atuação e formação dos docentes em meio a uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A pesquisa se refere ao Projeto “Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais” (GENTE).

A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação se insere no contexto de reforma educacional que a rede vivencia desde 2009, quando foi estabelecido o intuito de promover um “Salto na qualidade da educação”. Esse contexto revela as atuais

influências de projetos de reformas educacionais globais e nacionais, que buscam modificar o sistema educacional em prol de sua eficiência e produtividade, investindo no uso de materiais estruturados, testes padronizados e na performatividade, que, de acordo com Ball (2002), representa uma nova forma de controle do trabalho docente, em prol da demonstração da pretensa qualidade educacional.

De tal modo, neste trabalho, busco responder a seguinte questão norteadora: A proposta educacional “inovadora”, elaborada no contexto de reforma da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, contribuiu para que os docentes pudessem se tornar atores dessa política através da formação continuada?

O artigo se estrutura nos seguintes tópicos: 1) Introdução; 2) Objetivos; 3) Procedimentos metodológicos e apresentação do campo; 4) Elementos da proposta educacional “inovadora” e atuação docente; 4.1) Materiais didáticos da proposta educacional “inovadora”; 4.2) Atuação docente na proposta educacional “inovadora”; 4.3) Currículo e avaliação na proposta educacional “inovadora”; 5) Elaboração da proposta educacional “inovadora” e formação continuada docente; 6) Considerações finais.

2. Objetivos

O problema de pesquisa acima buscou ser respondido a partir dos seguintes objetivos: (a) identificar os elementos da escola com uma “proposta inovadora”, como os docentes a percebiam, tensões e conflitos existentes; (b) identificar como a proposta foi elaborada e de que forma professores e gestores puderam participar; (c) identificar as estratégias didáticas utilizadas pela coordenadora pedagógica para a formação continuada dos docentes.

3. Procedimentos metodológicos e apresentação do campo

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso no GENTE. A coleta de dados foi realizada entre julho e novembro de 2014, e utilizou observações na escola, análise de documentos e onze entrevistas individuais semiestruturadas com os seguintes informantes: dois gestores da SME-RJ; a coordenadora pedagógica; a diretora geral; cinco professores(as) mentores generalistas; dois professores mentores especialistas. A seleção destes informantes teve como critério serem sujeitos participantes da elaboração e/ou da implantação desta proposta.

A escola em estudo se situa na Zona Sul. A unidade integra os seguintes programas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: *Escolas do Amanhã*; *Ginásio Experimental Carioca* e *Educação Integral*. O GENTE é um *Ginásio Experimental Carioca* (GEC) voltado para novas tecnologias desde 2013. Em 2014 a escola atendia a uma média de 240 alunos, do 7º ao 9º ano.

4. Elementos da proposta educacional “inovadora” e atuação docente

Dos documentos analisados, destaca-se sua proposta central: “atuar como núcleo inovador e transformador para amplo movimento de qualificação do Ensino Fundamental no 2º segmento da rede do Município do Rio de Janeiro” (SME, 2013, p.3), servindo como fonte de “inovação em conteúdo, método e gestão escolar”. Pretendia-se concretizar um novo conceito de escola, que se apropriasse de novas tecnologias educacionais e colocasse o aluno no centro do processo de aprendizagem.

A proposta inovadora previa o não estabelecimento de turmas de alunos ou salas de aula tradicionais. Cada aluno poderia desenvolver conteúdos, habilidades e competências de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, utilizando *tablets* e *smartphones*, e as aulas digitais da Educopédia (plataforma que incluiria material de suporte para os docentes, como sequências didáticas com jogos digitais, vídeos e testes). As provas seriam aplicadas através de um sistema avaliativo denominado “Máquina de Testes”, com correção automática e resultados imediatos, que se pretendia permitir ao aluno estabelecer seu itinerário formativo, ou seja, uma lista de competências e habilidades que precisaria desenvolver.

A seguir, faz-se uma contraposição entre os elementos contidos no texto da proposta educacional “inovadora” (apresentados nos materiais didáticos utilizados, na atuação docente, no currículo e na avaliação), o referencial teórico e os dados da pesquisa de campo.

4.1. Materiais didáticos da proposta educacional “inovadora”

Em relação à apropriação de “novas tecnologias educacionais”, os docentes explicitaram a falta de formação para que dominassem seu uso. Moran (2012) afirma que a capacitação contínua dos sujeitos para o domínio pedagógico das tecnologias na escola é essencial para seu uso inovador. Sibilía (2012) acrescenta a esse aspecto que os professores deveriam ser “capacitados” para ensinar aos alunos a lidarem com o fluxo de informações, decorrente da informatização.

A tecnologia pode ajudar [...] depende de como você usa. [...] falta preparo pra gente, [...] pra mostrarmos para o aluno como pesquisar, e se eles não sabem nós também não sabemos [...] o uso da tecnologia ainda está muito restrito a um banco de informações que o aluno acessa e copia, só [...] não existe uma produção (Antônio¹, professor G1).

De acordo com o texto da proposta do GENTE, as *ferramentas pedagógicas* seriam os recursos disponíveis para a apropriação de conteúdos dos *itinerários formativos* pelos alunos - sendo a principal ferramenta a *Educopédia* - objetivando “tornar o ensino mais atraente e mobilizador para os adolescentes e instrumentalizar o professor” (SME, 2013, p. 8).

Entretanto, a principal ferramenta em uso na escola eram os cadernos de apoio pedagógico bimestrais do município, além de material produzido pelos professores, cadernos e livros didáticos, ou seja, ferramentas pedagógicas utilizadas em qualquer escola da SME:

As apostilas em primeiro lugar, livro logo depois, caderno, folhinhas de xerox, vídeos, imagens (Luana, coordenadora pedagógica).

Basicamente o computador, o livro didático, a apostila [...] as ferramentas pedagógicas ainda estão restritas ao que é utilizado em uma escola tradicional (Antônio, professor G1).

Os professores criticaram o uso dos cadernos de apoio pedagógico atrelado à prova bimestral. Segundo Marcondes (2013) o sistema apostilado (cadernos pedagógicos), com base em conteúdos de um currículo comum, busca orientar os docentes na preparação de seus alunos para realização de testes, fazendo com que o ensino seja um meio de obtenção de melhores resultados nestes.

[...] as provas são feitas em cima daquilo que está sendo cobrado nas apostilas que a SME nos manda, então acaba de certa maneira nos obrigando a utilizar para que o aluno possa pelo menos saber (Rubens, professor G1).

Cada professor trabalha de um jeito, eu sei que eles pegam as apostilas porque as provas bimestrais vão ser em cima das apostilas (Luana, coordenadora pedagógica).

4.2. Atuação docente na proposta educacional “inovadora”

A expectativa da SME sobre os professores seria a de que assumissem um novo papel, não mais o de detentor do conhecimento, mas a de que agiria “como o arquiteto que garante a personalização do processo de aprendizagem” (SME, 2013, p.1). A

proposta do GENTE apresenta o conceito de “mentor generalista”, uma nova maneira de atuação dos docentes, em que “os professores serão mentores dos times, independente das suas especialidades” (SME, 2013, p. 10). Na prática, havia duas “categorias de professor”: “Professor Mentor em função de Especialista” (G3), de Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, além dos projetos Transdisciplinares e Eletivas; e “Professor Mentor em função de Generalista”, professores com diversas formações, divididos em dois salões (no verde atuavam os professores G1, e no amarelo, os G2). Os professores G1 e G2 atuavam com seus times nas cinco disciplinas obrigatórias (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia). Essa forma de atuar é percebida como um problema pelos professores, devido à distância entre sua formação inicial e a expectativa de sua atuação, e coloca-se como uma importante questão de formação continuada para a coordenadora:

Difícil, porque se eu sou formada em Matemática, eu sei que eles poderiam ter muito mais aproveitamento se eles estivessem com o professor especialista de Português [...] (Leticia, professora G2).

[...] não temos essa formação generalista, nós somos especialistas, [...] é cruel porque esse aluno [...] precisava de um professor que mostrasse para ele por vários caminhos [...] para fazer com que o aluno possa aprender com muito mais qualidade aqueles conceitos [...] Com séries diferentes trabalhando juntas na mesma turma, que a gente aqui [...] chama de time [...] e nós não temos capacitação durante o Projeto que nos qualifique a trabalhar dentro de áreas que não sejam as nossas, nunca tivemos (Rubens, professor G1).

Outro professor destacou a perplexidade diante da distinção entre os professores generalistas e especialistas e o impacto pela responsabilidade dos primeiros terem que atuar em cinco disciplinas:

[...] isso já foi um choque, uma divisão no grupo, não mal estar, mas perplexidade, como eles idealizavam o projeto em que o grupo de professores selecionados saberia na chegada [...] que um grupo ficaria com cinco disciplinas e outro grupo ficaria como especialista na sua área de formação, [...] como assim? “Ah é experimental”, é experimental, mas como vai ser? “Não, vocês serão os primeiros”, vamos ser as cobaias [...] (Celso, professor G1).

Foi destacado que esta situação não era totalmente negativa. Havia a possibilidade dos alunos procurarem professores de outros *times* para esclarecer dúvidas, o que permitia que alguns alunos ensinassem aos professores os conteúdos aprendidos com

outros docentes. Uma professora, porém, afirmou ser isso possível de ocorrer em outras escolas e não somente no GENTE:

Não vou falar que é de todo o ruim [...] eu acho super legal isso, o aluno me ensinar. [...] mas como eu disse para a Luana, isso não é uma coisa do GENTE, [é] da escola, [...] pode acontecer em qualquer escola, desde que seu professor esteja aberto a aprender com seus alunos (Dora, professora G2).

Um professor se opôs a esta opinião, afirmando que na prática os docentes estavam sobrecarregados e não conseguiam esclarecer as dúvidas:

[...] na prática isso não funciona porque o professor está sempre sobrecarregado, atendendo os seus alunos com as várias disciplinas que ele tem que dar conta [...] (Rubens, professor G1).

Quatro docentes afirmam que deveria haver um novo tipo de formação, pois as universidades ainda formam especialistas, sendo uma discrepância a formação universitária que segmenta os saberes e a proposta da escola. No entanto, dois docentes discordaram, pois seriam necessários muitos anos de estudos para formar um profissional generalista, de maneira que o professor teria apenas conhecimentos superficiais:

[...] nós não temos essa formação e [...] já que é para atuar como generalista, deveríamos ter essa formação para poder fazer a ponte entre as diversas disciplinas, e na universidade você tem [...] aquilo bem segmentado [...] uma formação generalista na universidade, com aqueles anos todos que a gente tem, seria muito importante, inclusive com pós graduação, com mestrado nessa área (Rubens, professor G1).

Eu não sei se as faculdades dariam conta de dar um curso generalista. [...] Eu acho que a prefeitura já dá o raso para esses alunos há tanto tempo, [...] é uma escola rasa [...] Então será que vamos generalizar para ser mais raso ainda? Para dar mais por cima ainda? Por que, o meu aluno não tem o direito de aprofundar? [...] Será que generalizar é realmente o que vai fazer a escola dar certo? (Dora, professora G2).

4.3. Currículo e avaliação na proposta educacional “inovadora”

Em relação ao currículo da escola, sete entrevistados afirmaram que a obrigação de realizar avaliações externas caracterizava uma contradição com a proposta educacional inovadora, que pressupunha o ensino personalizado e o respeito ao ritmo de cada aluno. De acordo com Marcondes (2013), com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas, a SME definiu um

currículo mínimo para todas as escolas da rede, através do estabelecimento de instrumentos interligados: os Descritores; Cadernos de Apoio Pedagógico e as Avaliações Bimestrais unificadas.

[...] hoje o que a gente faz é preparar o aluno para fazer as provas dos bimestres [...] Se o GENTE é um Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais [...] em tese é assim: metade do currículo é voltado para uma determinada especificidade, aqui não é nada disso, aqui é uma escola que tem uma arquitetura diferenciada, mas com práticas de qualquer escola da rede (Antônio, professor G1).

Inicialmente aqui seria um currículo diferenciado, [...] de acordo com o itinerário formativo individual [...]. Mas aí isso aqui é uma escola da rede [...] (Sandra, diretora geral).

A prefeitura não permitiu, nem no primeiro ano, que a gente não fizesse (avaliações bimestrais). A proposta era que a gente não fizesse para que os professores tivessem plena liberdade de criar novas metodologias [...] (Luana, coordenadora pedagógica).

Dois informantes afirmaram que as avaliações bimestrais geravam *ranking* (com gráficos), o que fazia com que os conteúdos programados no currículo da rede municipal tivessem um “peso maior” em sua ação didática. Um dos docentes destacou que a avaliação deveria ter como base a produção de conhecimento pelos discentes.

Eles [professores] estão muito preocupados com o conteúdo que vai cair na prova bimestral, não está se fazendo muitas elucubrações com relação à educação interdimensional, personalização, aprendizagem adaptativa [...] mas isso muito por uma postura da SME com relação a essa escola, essa escola é cobrada, *ranking* e tal, e isso deixou os professores muito ansiosos, a gente não teve tempo de desenvolver outras perspectivas para ver no que ia dar (Luana, coordenadora pedagógica).

[...] ele faz trabalhos, ele faz prova, que é a prova da rede ainda o peso maior, ela forma o *ranking*. [...] essas experimentações tinham que passar por outros critérios, é da produção mesmo [...] o aluno construir coisas, produzir conhecimento em cima de algum tema, alguns professores até fazem alguns trabalhos diferenciados, mas é uma iniciativa individual (Antônio, professor G1).

Além disso, a divisão curricular foi descrita como uma sobrecarga de: (a) disciplinas (cinco disciplinas obrigatórias da grade curricular); (b) de tempo (bimestre) e (c) de conteúdos (muitos descritores) para professores G1 e G2. A coordenadora

pedagógica confirmou a separação entre os grupos de professores e suas respectivas disciplinas (generalistas e especialistas).

5. Elaboração da proposta educacional “inovadora” e formação continuada docente

Em 2012, o então subsecretário de novas tecnologias da SME idealizou a proposta educacional, e propôs o projeto para a secretária municipal de educação do período, sendo aceito como um “experimento”. Foi montado um grupo de trabalho composto por parceiros do projeto e funcionários do nível central da SME para elaborar a concretização da proposta, inspirada em escolas de diversos países. De acordo com os informantes, os gestores da escola e docentes não participaram da elaboração da proposta, o que indica que os docentes foram desconsiderados em seu papel de produtor de inovações (CANÁRIO, 2005):

[...] essa coisa veio de cima, nenhum professor pensou o Projeto, nós somos apenas os executores desse Projeto, há alguém pensando, mas o nosso papel aqui é executar (Rubens, professor G1).

[...] Quando a gente veio para cá para uma capacitação em 2012, no final do ano, já estava tudo mais ou menos pronto. [...] As capacitações vinham falando muito do projeto, mas até o primeiro dia de aula, ninguém tinha muita certeza de como isso iria ser posto em prática. [...] o projeto estava pronto e a gente teria que colocar ele em prática (Luana, coordenadora pedagógica).

Nesta perspectiva pode-se afirmar que a proposta educacional em análise seguiu a *lógica de reforma* ao invés da *lógica de inovação* (CANÁRIO, 2005), já que se refere a processos e dinâmicas de mudança planejada centralmente, com origem na administração, seguindo uma lógica de exterioridade em relação ao contexto local (exógena), e uma mudança instituída, posto que há a separação entre os que concebem, decidem e os que aplicam.

Canário (2006, p. 65) demonstra a importância de que os professores obtenham estratégias de “formação centrada na escola”, numa concepção endógena de formação, aprendendo permanente, individual e coletivamente, nas e através das situações de trabalho. Muda-se da lógica de *catálogo* para uma lógica de *projeto*. Na primeira, a formação responde a mudanças, busca-se adaptar os docentes às políticas decididas no nível central. Já na segunda, a formação se antecipa as mudanças, os sujeitos envolvidos refletem sobre o futuro desejado para a organização, desenvolvendo um dispositivo

permanente de formação. As práticas de formação devem ser pensadas no contexto dos atores, superando a dicotomia entre a formação e a ação e, principalmente, devem ser vivenciadas como significativas e pertinentes para os atores em formação.

Segundo os informantes, houve um único período de formação para atuar na proposta educacional, o *Transcurso*, realizado antes do início do ano escolar de 2013, por uma empresa privada que contratou palestrantes externos. Os docentes definiram as palestras como interessantes, mas não esclareceram dúvidas sobre como seria o funcionamento escolar na prática, assim, os professores iniciaram o ano escolar sem saber como ocorreria o funcionamento da proposta educacional que deveriam executar. Houve críticas ao conteúdo e forma do *Transcurso*, pois, para uma proposta educacional inovadora haviam disponibilizado uma formação tradicional.

[...] isso foi uma crítica nossa [...] que eles estavam nos dando uma capacitação de forma tradicional e esperando que a gente trabalhasse de forma inovadora [...] Por que a capacitação já não era dentro dos moldes de como eles esperavam que a gente trabalhasse com os alunos? (Luana, coordenadora pedagógica).

Segundo a coordenadora pedagógica, as capacitações previstas para 2013 foram interrompidas devido ao desinteresse e falta de tempo docente. Um docente criticou seu conteúdo e duração, eram capacitações pontuais, que objetivavam vender jogos e produtos para a escola e não formar os professores.

[...] lousa digital, veio gente aqui deu [...] três capacitações para a gente usar a lousa, [...], não havia interesse dos professores, toda vez que tinha uma capacitação era chato, “Está ocupando o nosso centro de estudos”, “Eu estou assoberbado”, “Eu tenho muitas tarefas” (Luana, coordenadora pedagógica).

[...] recebemos sempre capacitação entre aspas [...] de empresas que vinham vender os seus produtos [...] agora capacitação em como você fazer a costura interdisciplinar ou multidisciplinar ou transdisciplinar nunca recebemos (Rubens, professor G1).

Essas críticas vão ao encontro de Canário (2006) e Nóvoa (2007), que defendem a importância de uma formação contínua de professores no lócus da escola em que atuam, possibilitando o trabalho coletivo numa escola compreendida como uma comunidade de aprendizagem, a fim de que os docentes possam pesquisar e trocar conhecimentos, desenvolvendo a criatividade da escola enquanto um território inovador. Isso, porém, não acontece apenas com a garantia de um tempo de formação. De acordo com a coordenadora pedagógica¹, os docentes teriam duas horas diárias para formação

continuada dentro da escola, os chamados Centros de Estudos (CE), destinados a trocas e trabalho em equipe. Um docente destacou que a troca entre os professores não ocorre de uma hora para outra, como se somente a disponibilização do horário fosse suficiente para suscitar a formação continuada e o trabalho coletivo, desconsiderando os conflitos inerentes aos processos de mudança (CANÁRIO, 2005).

[...] eles deveriam estar sentando, debatendo, discutindo e trabalhando em equipe, [...] [alguns] promovem inclusive propostas coletivas de trabalho, outros ficam individualmente trabalhando, [...] não tem uma sistematização, nem uma frequência, nem um controle (Luana, coordenadora pedagógica).

A ideia principal é que o professor de Matemática me ajude [...] só que você não consegue com um decreto de uma hora pra outra mudar isso [...] aí o que aconteceu, [...] juntou um excesso de informações chegando tudo ao mesmo tempo agora [...] [então] começou a crise de relacionamento [...] aquilo que era a ideia toda de você montar um grupo homogêneo, pensando junto, articulando junto, ideias, projetos, coisas para serem feitas, não rolou [...] (Antônio, professor G1).

A coordenadora pedagógica destacou ter tentado articular o pedagógico da escola durante os CE, com o objetivo de estimular a colaboração entre a equipe docente. Ela tentou realizar propostas de formação continuada, porém, não obteve êxito, já que os professores não se dispuseram a participar:

[...] eu procuro agendar com os professores, pelo menos com cada um dos Gs, G1, G2 e G3 [...] um centro de estudos por semana [...] onde a gente estaria articulando o pedagógico da escola [...] vendo as experiências que eles estavam fazendo, de que maneira eles estavam dando encaminhamento às disciplinas, de que forma eles juntos poderiam estar colaborando [...] na minha cabeça o salão de alunos [...] era um salão de nós cinco, onde os cinco estariam se responsabilizando pelo aprendizado de todos os conteúdos. [...] [Eu queria] me reunir com os professores, pensar boas práticas, elaborar boas práticas, disseminar essas boas práticas [...] mas isso nunca aconteceu. [...] todas [propostas que fiz] pararam pelo mesmo motivo: “Está ocupando o nosso centro de estudos, a gente não tem tempo para isso”. [A] Educogente era uma proposta coletiva, [...] de criar aulas digitais como roteiros pedagógicos, onde o aluno sozinho começasse a estudar e fosse até o final daquele conteúdo sem precisar da ajuda [...] do professor [...] [e] parou, porque os professores começaram a dizer que a *internet* não estava funcionando [...] sugeri [em 2014] que fizéssemos um estudo sobre o que fundamentava esse projeto, os conceitos de mentoria, aprendizagem adaptativa, personalização do

ensino, protagonismo juvenil, projetos transdisciplinares, ninguém topou. [...] criei roteiros pedagógicos de mentoria, de personalização, onde eles poderiam pesquisar [...] apresentar uma proposta de trabalho, entreguei para os professores e eles se recusaram a fazer, disseram que não dava tempo [...] Isso era outra proposta de formação continuada [...] eles estavam muito assoberbados lecionando cinco disciplinas (Luana, coordenadora pedagógica).

Um fator que dificultava era a própria organização do horário: o CE dos professores era organizado por bloco, de maneira que raramente os professores do G1, G2 e G3 compartilhavam momentos coletivos, inviabilizando as trocas entre toda a equipe da escola.

Só acontece (reunião coletiva) quando a gente vai fazer o conselho, o COC (Francisco, professor G3).

[...] esses grupos estão sempre separados [...] a gente não consegue um horário para reunir todos, para a gente poder colocar nossas angústias, para gente colocar as nossas dúvidas ou para a gente colocar uma prática que tenha dado certo [...] nunca conseguimos ter esse momento de reflexão dos docentes, dos docentes com a direção (Rubens, professor G1).

Alguns docentes afirmam que, em uma proposta educacional que se pretende inovadora, deveria haver uma equipe gestora diferenciada, para que fosse possível articular a equipe e administrar o tempo. Na escola, porém, havia uma coordenadora pedagógica até meados de setembro de 2014, que pediu transferência para outra escola e até meados de novembro a escola estava sem coordenação. Além disso, desde que era um GEC, em 2012, a escola já havia trocado de direção uma vez e de coordenação pedagógica duas vezes.

[...] uma organização de recursos humanos idêntica [...] pra um projeto que se diz inovador [...] é exatamente aí que eu acho que é a maior crítica do projeto, o projeto que pretende ser inovador mantendo um recurso humano limitado, [...] no sentido numérico e qualitativo, [...] no sentido de que você não pode fazer a articulação necessária (Celso, professor G1).

Não ter uma coordenação pedagógica é ruim. Se bobear até duas [...] o tempo tinha que ser melhor administrado aqui dentro, os horários (Caio, professor G3).

Um professor também indicou o desejo da criação de um centro de pesquisa na escola, estabelecendo linhas de pesquisa dos docentes e parceria com universidades, o que também não ocorreu até o final da pesquisa.

6. Considerações finais

De acordo com o texto do Projeto GENTE, pretendia-se realizar muitas mudanças, já que se objetivava constituir um “novo modelo de escola”, através de inovações em conteúdo, método e gestão. No entanto, como foi dito pelos sujeitos da pesquisa, muitos elementos da proposta não se concretizaram na prática, o que dificultou as pretendidas mudanças. O Projeto GENTE apresentava as novas tecnologias educacionais como meio para que o processo de aprendizagem fosse centrado no aluno, contudo, em relação às tecnologias digitais, como os computadores e a *internet*, estas não possibilitaram uma aprendizagem ativa, tampouco a produção de saberes por alunos e professores, por serem apenas recursos para acesso a *sites* e informações que circulam nos meios virtuais. Além disso, os docentes não foram formados, durante o período em que atuaram na escola, para o uso de tais tecnologias.

Tratou-se de uma proposta educacional de mudança exógena, que não possibilitou a participação dos docentes, gestores e alunos em sua elaboração. Ocorreu uma formação na lógica de *catálogo*, que buscou adaptar os docentes para mudanças decididas no nível central, e não na lógica de *projeto*, em que os professores obtivessem estratégias de “formação centrada na escola”, uma concepção *endógena* de formação (CANÁRIO, 2006). Isso não contribuiu para a autoria dos docentes, que se viam respondendo a demandas da política, inclusive à contradição de *ensinar num ritmo individualizado e dar os conteúdos para as provas bimestrais*.

A coordenadora pedagógica buscou estratégias para a formação continuada dos professores, inclusive adequadas às demandas digitais. No entanto, a falta de tempo comum contribuiu para que esta não conseguisse articular a equipe docente para o estudo da proposta, desenvolvimento de projetos e atividades que envolvessem situações reais de aprendizagem. Pode-se levantar a hipótese de que lhe faltou a dimensão mediadora em sua tarefa (OLIVEIRA, 2015). Além disso, a proposta educacional apresentou outras dificuldades para docentes, gestores e alunos, como a questão do professor mentor generalista, que organizava os estudos de cinco disciplinas para alunos de três anos escolares juntos, mesmo sem formação docente.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que a proposta educacional em análise seguiu a *lógica de reforma* ao invés da *lógica de inovação* (CANÁRIO, 2005). Assim, os professores não foram incluídos como inovadores, sendo tratados como executores de mudanças planejadas fora da escola.

O contexto de reforma da SME impõe um currículo e avaliações padronizadas, o que dificulta a modificação endógena da escola através da criação, problematização, reflexão, pesquisa e formação dos sujeitos que vivenciam a escola, os docentes e alunos. Afora as tentativas de modificação da escola, preponderou o currículo padronizado e as avaliações externas. Apesar da tentativa de inovação, a necessidade de seguir o currículo padronizado e de que os alunos realizassem as avaliações externas impediu que as propostas iniciais de proposição de percursos individualizados de aprendizagem se efetivassem.

REFERÊNCIAS

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

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCONDES, M. I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: FAVACHO, A. M; PACHECO, J. A; SALES, S. R. (Orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Editora Papirus, 2012.

NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor** – Propostas para uma revolução no campo da formação de professores. Sindicato dos professores de São Paulo, Sinpro, 2007.

OLIVEIRA, J. C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas**

curriculares. Tese (Doutorado em Educação)- Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO –
SUBSECRETARIA DE NOVAS TECNOLOGIAS. **Projeto Ginásio Experimental de
Novas Tecnologias Educacionais.** Termo de Referência, Rio de Janeiro, 2013.
Disponível em: <<http://gente.rioeduca.net>> Acesso em: 11 mar. 2015

SIBILIA, P. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro:
Editora Contraponto, 2012.

AÇÃO DIDÁTICA DO COORDENADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA E USO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS: POSSIBILIDADES E TENSÕES

Jane Cordeiro de Oliveira
SME- Rio de Janeiro e PUC-Rio

Maria Inês Marcondes
PUC-Rio

Resumo:

O texto tem como objetivo analisar a ação didática do coordenador na formação continuada dos professores em relação basicamente ao uso dos materiais pedagógicos estruturados da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, utilizados desde 2009, na rede pública de ensino. Como referência utilizamos Pimenta (1993), Libâneo (2002; 2011) e Ball (2002; 2005). Analisamos dados de pesquisas qualitativas realizadas por Oliveira (2009; 2015). O instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada. A análise de dados indica que o trabalho do coordenador na formação continuada mostra possibilidades e tensões no uso do material estruturado pela SME. As coordenadoras entrevistadas reconhecem que os materiais da SME possuem uma linha de trabalho didático explícita, ancorada nos testes, mas por outro lado, fazem críticas em relação ao caráter limitador do uso exclusivo do mesmo. Assim, coordenadoras e professoras exercem sua função de atoras nas políticas, assumindo seu caráter mediador, ao buscar outros materiais didáticos produzidos por elas próprias e utilizados com sucesso junto aos alunos, como continuam a desenvolver atividades vinculadas a Projetos Político-Pedagógicos das próprias escolas e, com isso, não se reduzem a conteúdos cobrados nos testes.

Palavras-chave: ação didática na formação continuada; coordenadora pedagógica; material didático pedagógico.

1. Introdução

As novas políticas educacionais presentes nas escolas públicas brasileiras trouxeram em seu bojo novas concepções curriculares, didáticas e avaliativas em que professores, gestores (diretores e coordenadoras pedagógicas) para se adaptarem, adotaram novas posturas junto ao trabalho didático-pedagógico desenvolvido em sala de aula. Libâneo (2011, p. 79) afirma que as atuais políticas têm abordado o processo de aprendizagem numa visão instrumental “desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” e que as avaliações externas e metas de desempenho discente se tornaram prioridade. Segundo o autor, a linguagem explícita nos documentos oficiais enfatiza a qualidade, como pressuposto

para a implantação das novas políticas, porém, os resultados apresentados evidenciam a fragilidade dessas aprendizagens e o ensino no Brasil permanece com baixa qualidade. Libâneo (2011) faz críticas às políticas que têm como princípio a avaliação em larga escala como indicador de qualidade na educação brasileira. Ele afirma que há um “fosso” entre as decisões políticas oriundas dos sistemas educativos e o funcionamento interno das escolas. Com isso os alunos continuam, mesmo diante de mudanças nas políticas, apresentando índices de baixo desempenho escolar. Libâneo (2002) já apontava para uma diminuição do papel do Estado ao denunciar práticas de descentralização, como pressupostos da ideologia neoliberal presentes nas políticas educacionais.

Pimenta (1993) apontava para a necessidade de uma reflexão constante no papel da escola em sua finalidade de ensinar os conhecimentos pedagógicos e transformá-los em prática no uso em sociedade. Portanto, a autora considera fundamental o papel daqueles que dão o suporte essencial ao trabalho docente, como os coordenadoras pedagógicas, no processo educativo. As coordenadoras pedagógicas que atuam na formação continuada dentro das escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro desempenham o papel de mediadoras entre as políticas educacionais representadas por materiais didático-curriculares elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e os professores (OLIVEIRA, 2015).

Já Ball (2002) considera que a performatividade é uma tecnologia de intervenção na formação dos currículos e nas pedagogias escolares. As avaliações, revisões e premiações são práticas que afetam diretamente o comportamento dos profissionais que trabalham na escola. Observamos que estas tecnologias presentes nas políticas educacionais e nos materiais curriculares influenciam as práticas didáticas dos docentes.

As pesquisas que temos desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudo sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano (GEFOCC), sediado no programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, têm dado ênfase à importância do papel da coordenadora pedagógica *como mediadora das novas políticas* (ver a este respeito pesquisas de OLIVEIRA, 2009; 2015; LEITE, 2012; MARCONDES, 2014). Diferentes estudos apresentam o papel da coordenadora pedagógica como mediadora das novas políticas. Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2009) destaca que habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação. A pesquisadora entrevistou coordenadoras pedagógicas que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. A coordenadora, no

espaço da escola, desenvolve diferentes funções como *mediadora de novas políticas* ao apresentar aos professores as diretrizes emanadas da SME. Em outra pesquisa, Oliveira (2015) apresenta a coordenadora como mediadora entre as políticas educacionais representadas pelos materiais pedagógico-curriculares estruturados e os professores, com o objetivo de propiciar a reestruturação e atualização de seu trabalho didático em sala de aula.

2. Problema investigado, questões de estudo e objetivos

Diante deste contexto, apresentamos as nossas questões: a) Como a coordenadora pedagógica efetua, na formação continuada dos professores, a mediação entre a demanda de melhoria do desempenho discente das políticas vigentes e a ação didática na escola? b) Como as coordenadoras orientam aos professores a utilizar os materiais didático-pedagógicos da SME sem desconsiderar as demandas do Projeto Político Pedagógico (PPP)? c) Qual é a ação didática da coordenadora pedagógica junto aos professores para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Portanto, o nosso objetivo é analisar a ação didática da coordenadora na formação continuada dos professores relacionado ao uso dos materiais pedagógicos estruturados da SME e sua ação didática junto a alunos com dificuldades de aprendizagem.

3. Procedimentos metodológicos

Este texto tem como base a pesquisa qualitativa realizada em 2015, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com sete coordenadoras pedagógicas que atuam com professores das primeiras séries do ensino fundamental das escolas públicas da SME, que apresentaram bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011. O processo de tratamento dos dados foi feito através da análise do conteúdo das transcrições das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas utilizando-se o *software* acadêmico Atlas.ti7.

As coordenadoras entrevistadas apresentaram o seguinte perfil. Possuíam experiência docente variável, entre 7 e 41 anos. O tempo na função de coordenação variava de 1 mês a 10 anos, revelando que algumas escolas, apesar dos bons índices de desempenho frente à SME, apresentaram alta rotatividade no desempenho da função de coordenação. Todas as entrevistadas apresentavam nível superior de escolarização e duas tinham mestrado. Suas idades variavam de 34 a 62 anos.

As entrevistas foram realizadas nas escolas. Inicialmente foi feito contato telefônico para agendar o encontro de acordo com a disponibilidade das entrevistadas. As entrevistas se deram de forma dialogada, em tom de conversa informal, seguindo um roteiro pré-estruturado previamente testado em campo. As perguntas versaram sobre os seguintes aspectos: a forma como se dá a formação continuada dos professores; a orientação dada em relação à utilização do material vindo da SME; as dificuldades encontradas no processo de formação e as alternativas encontradas para lidar com as novas políticas que visam melhores resultados nas avaliações. Todas as coordenadoras entrevistadas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar o seu anonimato. Segundo Duarte (2004, p. 215) “as entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, crenças e valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos”. Por isso, a entrevista semiestruturada foi selecionada como instrumento básico de produção de dados que nos possibilitou conhecer com profundidade o universo de trabalho do coordenador.

4. Apresentação da análise dos Dados

Desde 2009, a SME instituiu uma política educacional com o mote “Um Salto de Qualidade”. A política baseia-se na formulação, a nível central, de Orientações Curriculares, Descritores e Cadernos de Apoio Pedagógico e testes padronizados.

As Orientações Curriculares foram elaboradas de forma que o professor não tenha a necessidade de elaborar o seu planejamento anual. Elas são organizadas com base nas disciplinas lecionadas no ensino fundamental e apresentadas em: objetivos, conteúdos e habilidades, referentes a quatro bimestres e sugestões de busca de *sites* e *links* da *internet* para complementar o trabalho docente. Nas primeiras séries do ensino fundamental as Orientações Curriculares são apresentadas nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A base deste documento são os conteúdos a serem avaliados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB/Prova Brasil) para o ensino fundamental.

Os Descritores constituem-se nas habilidades extraídas das orientações curriculares. Eles são listados e divididos em disciplinas, séries e bimestres, caracterizando-se como um “resumo” dos conhecimentos que serão cobrados nos testes.

Estes testes são enviados a todas as escolas da rede municipal, tendo datas determinadas para aplicação, correção e envio dos resultados das escolas para a SME.

Os Cadernos de Apoio Pedagógico contêm exercícios e os conceitos contidos nas Orientações Curriculares a serem aplicados aos alunos na sala de aula. Alunos e professores recebem da SME/Rio exemplares dos Cadernos de Apoio Pedagógico e os demais materiais curriculares estão disponíveis no *site* pedagógico “Rioeduca” (<www.rioeduca.net>), desenvolvido pela SME/Rio e direcionado a professores e gestores as escolas municipais.

Em relação à formação continuada, as coordenadoras entrevistadas informaram que apresentam o material que deve ser seguido pelas professoras durante as reuniões de Centro de Estudos (enquanto os alunos têm aulas com professores de Educação Física, Artes e Inglês, a coordenadora pedagógica tem reuniões semanais com os professores que lecionam os conteúdos previstos nos cadernos pedagógicos). No início, as coordenadoras percebiam muita resistência dos docentes ao uso do material estruturado nas aulas, pois as escolas foram estimuladas pela gestão anterior a construírem seus próprios projetos políticos pedagógicos (PPPs) baseados na realidade local. Esses projetos davam uma identidade a cada escola e isso era visto como um aspecto positivo, pois algumas demandas culturais eram atendidas de acordo com a realidade social e cultural de cada escola.

A partir de 2009, esses Projetos Políticos Pedagógicos foram, de certa forma, deixados de lado, já que as avaliações externas cobravam um conteúdo padronizado para toda a rede. Assim, demandas locais e experiências das comunidades foram secundarizadas no processo de ensino promovido pelas novas políticas.

De acordo com a Lei 2619/1998 (RIO DE JANEIRO, 1998), uma das atribuições da coordenadora pedagógica é desenvolver a formação continuada dos professores no âmbito da escola. Essa formação, anteriormente a 2009, era voltada para o desenvolvimento do PPP como o centro do planejamento didático da escola. A partir de 2009, a formação desenvolvida pelas coordenadoras dada aos docentes passa a incluir o repasse dos materiais vindos da SME, assim como prescrições voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos nas provas. As coordenadoras trazem as orientações da SME para a discussão, porém, também promovem trocas de experiências entre os professores, mostrando que não são apenas implementadoras das políticas vindas “de cima para baixo”, mas atoras que reinterpretam as prescrições buscando contextualizá-las em suas

realidades locais. Segundo Ball (*apud* MAINARDES e MARCONDES, 2009) as coordenadoras e professores “atuam” no desenvolvimento das políticas.

O termo “*atuação/enactment*” sustenta que os “atores” da escola precisam transformar o texto da política em prática. Ball explica o termo em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 3015):

- A modalidade primária [da política] é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, 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 e as políticas são assim. 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.

As falas das coordenadoras que ora apresentamos mostram sua “atuação” no desenvolvimento das políticas voltadas para as novas práticas didáticas, as dificuldades apresentadas em seu cotidiano e as ações didáticas que utilizam para propiciar trocas entre professores e seu conhecimento do material enviado pela SME.

- Se é dia de centro de estudos, eu já deixo tudo montado. Uma semana antes eu já programo o centro de estudos da semana seguinte. Eu ponho tudo anotadinho aqui na minha mesa. [...] às segundas-feiras pelo menos uma vez por mês tenho que ir para o curso de coordenador pedagógico. E uma vez por mês tenho que estar em contato com a Gerência de Educação (GED) para reunião de repasse de informações provenientes da SME. (coordenadora Samantha, entrevista realizada em junho de 2013).
-
- Quando chega o material da SME e da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), eu faço o repasse. Eu procuro no Centro de Estudos não ocupá-las direto, eu acho muito importante a questão da troca entre elas. Eu gosto que elas sentem juntas, que troquem que planejem. Eu gosto do planejamento coletivo. [...]

Algumas turmas necessitam da minha intervenção, outras caminham sozinhas com um desempenho bastante satisfatório (coordenadora Ângela, entrevista realizada em julho de 2013).

-
- Nos Centros de Estudos eu procuro estar com elas, mas eu deixo um espaço para elas fazerem o planejamento mesmo, eu procuro estar para repassar alguma coisa da Secretaria ou fazer algum estudo. [...] À tarde eu retorno falando dos mesmos assuntos, falando do planejamento e já repasso para elas o que o grupo da manhã falou, quais foram as ideias, tento amarrar tudo fechando o consenso da escola (coordenadora Sarah, entrevista realizada em agosto de 2013).
-
- O Centro de Estudos é um momento para a gente fazer as trocas. Mas nem sempre é possível a gente estar o tempo todo ao lado do professor porque requer outras coisas, por exemplo, preencher algum quadro estatístico que a gente tem que mandar para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), chega alguma coisa de última hora, atender responsável, problemas de disciplina de aluno, são coisas que vão permeando o dia a dia e a gente não tem condições de ficar o tempo todo com o professor (coordenadora Tatiana, entrevista realizada em agosto de 2013).

Ao entrevistarmos as coordenadoras pedagógicas, verificamos que elas, depois de certo tempo, começaram a avaliar o material vindo da SME como positivo, pois ele facilita o trabalho do professor, na medida em que traz exercícios já prontos. Entretanto, as próprias coordenadoras e professoras também o criticam, afirmando que eles tolhem, de certa forma, a autonomia docente e que as avaliações padronizadas não revelam o que está sendo aprendido pelos alunos, “mascarando” seu desempenho. Libâneo (2011) alerta que as novas políticas, para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, promovem o “encolhimento” da visão de uma escola pública de qualidade para todos, onde, os resultados do rendimento escolar priorizam a atenção à aprendizagem dos alunos.

Apresentamos a seguir as considerações das coordenadoras entrevistadas a respeito do material estruturado vindo da SME:

- Os cadernos pedagógicos são importantes e acho que o material da SME/Rio é um material bacana. Mas tivemos este ano situações desagradáveis de muitos erros nos cadernos pedagógicos, muitas erratas. [...] Eu só acho que eles deveriam ser mais bem feitos, mais bem elaborados, devendo passar por critérios de avaliação (coordenadora Selma, entrevista realizada em junho de 2013).
-
- A minha grande questão é com os cadernos pedagógicos. Eu acho que alguns têm uma qualidade legal, mas eu acho que servem de “gesso”, tiram toda a autonomia da gente. Estávamos acostumadas a trabalhar com projetos, montávamos o projeto da escola e isso vem dificultando a nossa proposta de trabalho pedagógico. Eu acho que até poderiam existir, mas não com tantas atividades, para não engessar tanto o trabalho da gente. [...] eu acho que os descritores já dão um caminho para a gente. Eu acho que eles já são suficientes (coordenadora Fábria, entrevista realizada em setembro de 2013).
-
- Atualmente esse bloco de coisas são importantes (orientações, descritores, cadernos de apoio). Tanto as orientações curriculares são as que norteiam o dia a dia, os descritores também ajudam bastante porque a gente precisa ter um conteúdo mínimo porque quando um aluno é transferido de uma escola para outra, eles dão um alinhamento nisso aí e os alunos não ficam tão perdidos. E os cadernos vêm melhorando bastante, os professores têm elogiado (coordenadora Sarah, entrevista realizada em agosto de 2013).
-
- Se a apostila não é bem trabalhada, o aluno se dá mal na prova da Prefeitura. Então, não uma coisa adicional. É uma coisa obrigatória, a avaliação. [...] Nós ficamos muito atreladas às apostilas e as professoras novas ficam com dificuldade de fazer outra coisa além disso. Os alunos são colocados numa “caixinha”, sempre nivelando por baixo (coordenadora Luana, entrevista realizada em julho de 2013).

Junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, as coordenadoras pedagógicas desenvolvem variadas atividades de reforço escolar, em que procuram estimular a leitura, além de realizar atividades didáticas na sala de aula. Os projetos pedagógicos, segundo as entrevistadas, visam a melhoria do desempenho dos alunos

principalmente em atividades que envolvam a alfabetização. Pimenta (1993) afirma que a finalidade da escola é possibilitar que os alunos adquiram conhecimentos. Para isso, ela recomenda que as escolas se direcionem, se organizem e se equipem para isso, envolvendo todos os atores da Educação.

- Devemos estimular sempre a leitura. A sala de leitura está sempre aberta para os alunos de forma de sentirem à vontade. Nós sempre promovemos o empréstimo de livros e estimulamos os responsáveis para que peguem livros emprestados (coordenadora Selma, entrevista realizada em junho de 2013).
-
- Aqui nós fazemos o reforço escolar. O reforço escolar todas as turmas fazem. Todas as turmas que tem alunos com dificuldade fazem aulas de reforço. Como é o reforço? Os alunos têm um caderninho de reforço. Os alunos fazem outra avaliação adaptada às suas dificuldades. Exercícios selecionados para ver como ele procede (coordenadora Samantha, entrevista realizada em julho de 2013).
-
- A gente vai aparando as arestas. Aqui ninguém chega analfabeto, apesar de terem algumas dificuldades. Mesmo os alunos regulares têm o raciocínio lógico desenvolvido (coordenadora Sarah, entrevista realizada em agosto de 2013).
-
- Eu abri mão do meu almoço para ficar com as crianças no contra turno. (...) a gente obteve bons resultados no final do ano (coordenadora Sarah, entrevista realizada em agosto de 2013).
-
- Houve um avanço com os alunos com dificuldades quando a gente trabalhou os projetinhos, que são projetos específicos dividindo a turma em grupos e a gente foi trabalhando os conteúdos, então a gente viu uma melhora trabalhando os conteúdos de 3º ano de uma forma mais voltada para a compreensão sem cobrança, mais o entendimento voltado para a escrita desde os pontos chave que eles sabem para a gente dar continuidade (coordenadora Tatiana, entrevista realizada em agosto de 2013).

As coordenadoras apontam para a necessidade de auxiliar os professores quando lidam com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nas séries iniciais, contexto da nossa pesquisa, as dificuldades que os alunos apresentam se encontram,

principalmente, na alfabetização. Candau (2008, p.63) afirma que na “dinâmica escolar de transmissão e assimilação de aprendizagens estão presentes crenças, aptidões, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados no processo”, neste caso, professores e alunos. Com isso, as coordenadoras pedagógicas interferem diretamente neste processo, tendo em vista a necessidade de apresentar para a SME melhores resultados no desempenho discente. Como Ball (2002, 2010) assinalamos como a performatividade interfere também no processo: a coordenadora Sarah decide não almoçar para atender aos alunos, explicando que, com isso, a escola obteve bons resultados nas avaliações da prefeitura. Esse fato assinala como as políticas de performatividade e gerencialismo imputam um comprometimento individual para a melhoria coletiva, mascarando a falta de estrutura que a escola deveria ter para a resolução dos problemas: mais professores, com carga horária disponível para reforço escolar, ou, pelo menos, mais coordenadoras pedagógicas, para que os servidores mantenham direitos básicos e possam garantir os de seus alunos.

5. Considerações finais

Finalizando, nossas considerações voltam às questões de pesquisa. A primeira indagação refere-se a como as coordenadoras pedagógicas efetuem, na formação continuada dos professores, a mediação entre a demanda de melhoria do desempenho discente das políticas vigentes e a ação didática na escola. A partir dos dados, podemos concluir que as coordenadoras são as principais responsáveis pela formação continuada dos professores, pelo repasse das prescrições vindas da SME, inclusive sobre a utilização do material pedagógico estruturado. Entretanto, apesar da recomendação da SME enviada às escolas ser considerada como imprescindível para a melhoria do resultado dos alunos nos testes, as coordenadoras pesquisadas não recomendam que o seu uso seja exclusivo em sala de aula. Elas promovem, nos Centros de Estudos, trocas de experiências entre os próprios professores, trazem outros materiais didáticos que são fruto de sua experiência docente a fim de enriquecer a prática pedagógica dos docentes. Deste modo, elas realizam, com sucesso, a mediação didática entre as exigências da SME e as demandas da escola. Nem sempre o trabalho de mediação pedagógica garantiu bons resultados para os alunos nos testes, pois, muitas vezes, as dificuldades dos alunos ultrapassam a ação didática do professor.

Em relação à segunda questão, que diz respeito a como as coordenadoras orientam aos professores a utilizar os materiais didático-pedagógicos da SME, a pesquisa revela que as entrevistadas fazem o repasse dos materiais pedagógicos estruturados, mas também promovem adaptações com vistas ao atendimento das peculiaridades dos alunos.

No que se refere à terceira indagação, que trata da ação didática da coordenadora pedagógica junto aos professores para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, os dados indicam que a coordenadora busca outros materiais didáticos além daqueles oferecidos pela SME, visando atender especificamente às dificuldades dos alunos. A coordenadora, com vistas à melhoria do desempenho discente nas provas, além de orientar os professores, vai às salas de aula promover o reforço escolar junto a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em síntese: os dados revelados pelas coordenadoras pesquisadas nos mostram que as políticas não são simplesmente “implementadas”, existe uma atuação crítica dos atores (coordenadores e professores) mostrando que as políticas são recriadas (BALL, 2005) no contexto das escolas. Desta forma, percebemos que há um enfrentamento das políticas didáticas que têm uma base performática enfatizando um ensino instrumental (LIBÂNEO, 2011). As coordenadoras, ao criar alternativas que ultrapassam as prescrições diretivas da SME, se tornam protagonistas de sua prática didática junto aos discentes.

Referências

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

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.

CANDAU, V.M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: _____. (Org.). **Reinventar a escola**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p.61-78, 2008.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n.24, p. 213-225, 2004.

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

LIBÂNEO, J.C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.11-45.

LIBÂNEO, J.C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.R. (Orgs.) **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED/ Editora Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011, p. 75-96.

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

MARCONDES, M.I. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula: desafios diante das novas políticas dos sistemas apostilados na rede pública. In: CUNHA, C. SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.). **Faculdades de educação e políticas de formação docente**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 125-142.

OLIVEIRA, J.C. **Um estudo sobre a coordenadora pedagógica**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)- Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, J.C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese (Doutorado em Educação)- Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Revista Ideias**. São Paulo, n.16, p. 78-83,1993.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei nº 2.619, de 16 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação. **Diário Oficial do Rio**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 210, p 4-5, 19 jan. 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA POLÍTICA EDUCATIVA PERFORMÁTICA

Vania Finholdt Ângelo Leite
UERJ/FFP

Cristina Spolidoro Freund
PUC- Rio e Colégio Pedro II

Resumo:

Este artigo analisa as estratégias didáticas da formação continuada desenvolvida por uma coordenadora de escola municipal de primeiro segmento do Rio de Janeiro em parceria com outros educadores. Busca responder as questões: Quais os limites e possibilidades de desenvolver uma proposta de formação continuada na escola que mantenha uma preocupação com a função social da Educação e da formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas? Quais são as estratégias didáticas trabalhadas na formação continuada na escola? Baseando-se nas contribuições de Ball (2002, 2012), Tardif (2004), Freire (1980,2002) e Libâneo (2014). Os dados coletados são originários de observações dos Centros de Estudos e das aulas e das análises de documentos. Concluímos que as possibilidades de que a Coordenadora Pedagógica desenvolva uma formação continuada na escola com ajustes secundários à política educacional performática se deve ao fato de que na escola pesquisada existia um trabalho coletivo em torno de um projeto pedagógico, com o envolvimento dos docentes e famílias. Isso possibilitou que ela buscasse um consenso em relação aos conteúdos e como mobilizar os alunos para aprendê-los. Quanto aos limites, o tempo atual previsto pela Secretaria Municipal de Educação para formação continuada pode ser visto como um entrave, assim como as diferentes perspectivas sobre o papel da escola e sua função. Um último limite apontado seria a dificuldade do estabelecimento de parcerias com outras instituições e profissionais, para que a formação continuada *in loco* não fique restrita a realidade e saberes locais, mas se beneficie da *expertise* de outros profissionais. Uma das possibilidades de superação dos limites seria a busca de parceria com grupos de pesquisa de universidades.

Palavras-chave: formação continuada, coordenadora pedagógica, estratégias didáticas.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as estratégias didáticas da formação continuada utilizadas por uma coordenadora de escola municipal de Primeiro Segmento do Rio de Janeiro em parceria com outros educadores, e, a partir do diálogo com os referenciais teóricos, refletir sobre limites e possibilidades de uma formação continuada na escola que mantenha uma preocupação com a função social da Educação e da formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas.

Os dados foram coletados em uma pesquisa qualitativa referente ao doutorado¹ da primeira autora, com consentimento da coordenadora pedagógica, professores e diretoras da escola, a partir do registro de observação de treze reuniões do Centro de Estudos (CE), vinte aulas ministradas no 1º ano e análise de documentos. A coordenadora e diretoras da escola contavam com auxílio técnico de Assessores da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil –FNLIJ- e uma profissional convidada pela equipe gestora da escola para encontros de formação em Língua Portuguesa pelo fato de o projeto “Uma viagem através da literatura” ter sido premiado no concurso promovido pela SME em parceria com o Instituto C&A.

Desde 2009, com a posse do prefeito Eduardo Paes do partido PMDB, houve várias mudanças na política educativa da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, dentre elas: (1) construção de Orientações Curriculares comuns às escolas; (2) a elaboração de Cadernos de Apoio Pedagógicos; (3) a lista de Descritores, definindo as habilidades que serão avaliadas, e (4) Avaliações Bimestrais. O foco da Secretaria tem se centrado nas metas a serem atingidas, com política de responsabilização, e no desempenho e competição entre as escolas da Rede. Essas medidas são fundamentadas numa concepção de educação baseada numa lógica performática, focada em resultados e metas estabelecidas e, conseqüentemente, gerando novos valores e relações no espaço escolar (BALL *et al*, 2012).

Diante do contexto apontado, o papel da Coordenação Pedagógica, dentro da Rede Municipal, assume, cada vez mais, a função de supervisão, controle e monitoramento em detrimento de outras funções, como, por exemplo, a formação continuada da equipe docente, a sugestão de encaminhamentos e orientações didáticas para que se concretize o Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir disso, levantam-se as questões: Quais os limites e possibilidades de desenvolver uma proposta de formação continuada na escola que mantenha uma preocupação com a função social da educação e da formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas? Quais as estratégias didáticas trabalhadas na formação continuada na escola?

2. Percurso metodológico e apresentação do campo

A escola se situa na zona oeste do Rio de Janeiro, atendendo a alunos de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Possuía 658 alunos, com maioria de responsáveis analfabetos ou baixa escolaridade, e condição econômica de baixo poder aquisitivo. Havia 14 turmas. Na escola tinha a diretora, uma vice, uma coordenadora pedagógica, os professores e demais servidores. A Coordenadora Pedagógica trabalhava há 13 anos nesta função na mesma escola, com 27 anos de Magistério. Coursou Normal e Psicologia.

Os dados foram coletados nas observações das treze reuniões dos Centros de Estudos e Conselhos de Classe, assim como nas vinte aulas das professoras do 1º ano durante 11 meses. Foram analisados documentos, como Orientações Curriculares e o projeto da escola. O projeto “Uma viagem através da literatura” foi escrito por coordenadora e a professora da sala de leitura, com participação das demais docentes,

prevendo atividades permanentes, como, por exemplo: “Sacoleiras Literárias” uma atividade desenvolvida por mães, responsáveis por levar os livros da escola às sextas-feiras e distribuí-los na comunidade; e projetos bimestrais realizados pelas professoras em cada bimestre para trabalhar diferentes gêneros literários.

3. Discussões teóricas sobre formação continuada

A seguir, destacamos algumas características da educação num mundo globalizado, contextualizando as políticas globais de educação, com aportes teóricos sobre as relações entre as políticas globais, a educação e a formação e saberes docentes.

3.1 A formação continuada no contexto das políticas educacionais globais

Stephen Ball (2001) apresenta o que denomina de “novo paradigma de governo educacional”, explicando que a globalização provoca o desaparecimento gradual de políticas específicas dos Estados em detrimento de uma única política voltada para a competitividade econômica, deixando marginalizadas questões relacionadas aos “propósitos sociais da educação” (BALL, 2001, p. 100). Ball afirma que organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), desempenham um papel importante na concepção dessas políticas, que dependem também do *New Public Management* – a Nova Gestão Pública (NPM), introduzida no Brasil através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). A Nova Gestão Pública exporta, da economia para a educação, conceitos como a regulação, a avaliação dos sistemas, docentes e alunos, o *gerencialismo* e a *performatividade*, sendo a manifestação política da globalização, com consequências tanto para a profissionalização, como para o trabalho e formação docente.

O *novo gerencialismo* é um modelo de organização centrado nas pessoas, motivadas a produzir com qualidade e excelência por esforço próprio. O gestor torna-se líder, responsável em incentivar a equipe a ter um compromisso coletivo de ser sempre melhor, incute o discurso da responsabilização de cada um que é feita pelo resultado das metas alcançadas, vinculando-o a incentivos financeiros.

A *performatividade* é um mecanismo de controle interno indireto ou à distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e responsabilização (*accountability*). O controle à distância das

escolas ocorre através da descentralização, que passa a lhes dar autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Nesse contexto, os papéis desempenhados pelo diretor e professores são redesenhados devido as avaliações, análise e a comparação de desempenho realizadas pela Secretaria de Educação (SME). Isso acarreta uma mudança na subjetividade e nas relações entre eles, porque são valorizados pelo o lugar um ranking de avaliações. Entretanto, Ball sinaliza que os docentes são atores no processo de “atuação/efetivação da política na prática”, ou seja, de recontextualização da política, já que são eles que colocam em ação a proposta de uma política e têm controle do processo de interpretação/tradução da política. Para Ball et al. (2012), esse processo pode ocorrer de duas formas: pelos *ajustamentos secundários*, adaptações realizadas pelos atores do ambiente escolar, para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola ou, ao contrário, para que a escola modifique sua cultura. Já na *implementação performática* (BALL et al., 2012, p.45), os atores fabricam “dados/respostas” para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades, não modificam a organização nem a prática pedagógica da escola. No processo de tradução das políticas, podem ocorrer duas ações: a de invenção – o uso da criatividade para engajar-se na política - e a de obediência – a submissão a ela.

3.2 Por uma alternativa à formação continuada de professores

Libâneo (2014, p. 139) reflete sobre a formação de professores “no contexto do mundo globalizado” e traz, da produção de pesquisadores portugueses e brasileiros, o vislumbre de “um projeto comum de enfrentamento da governança global ditada pelos organismos multilaterais a serviço do capitalismo internacional, tendo em vista a construção da escola pública para a formação de sujeitos autônomos, críticos e cidadãos”, acreditando, como Ball, na capacidade criadora e autora dos professores. Para ele, a escola pública de qualidade não pode se resumir a um projeto baseado em conteúdos mínimos, presos “à avaliação por testes”, sendo “uma forma simplificada e ligeira de incorporar os pobres à nação como força de trabalho, consumidores e usuários de tecnologias digitais” (LIBÂNEO, 2014, p. 144). Para o autor (2014, p.147), a escola deve assegurar “as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, ativamente, moralmente”.

E como formar professores para uma tal escola? Libâneo traz de Oliveira (2014, *apud* LIBÂNEO, 2014, p. 156) o argumento de que a formação dos professores não pode ser instrumental, tecnicista, mas “relaciona-se com processos formativos, mediadores das relações entre trabalho e educação, numa perspectiva emancipatória, que se materializa”:

em processos comprometidos com a formação humana e vinculados ao avanço da consciência crítica sobre a educação como um direito e sobre a importância da formação profissional de excelência na área da docência” (OLIVEIRA, 2014, p. 5 *apud* LIBÂNEO, 2014, p. 156).

Se na formação inicial há de se preocupar com o equilíbrio entre “o conhecimento do conteúdo a ensinar, o conhecimento ligado ao como ensinar e o conhecimento prático” (ROLDÃO, *apud* LIBÂNEO, 2014, p. 149), sendo o último o integrador dos três, pois mobiliza o “saber agir profissionalmente”, na formação continuada, Libâneo concorda com Roldão, que explica que o

conhecimento prévio será uma base estruturante a mobilizar, ampliar, integrar em círculos de complexidade crescente, gerados pela, e na, ação profissional, que incorpora outros dispositivo muitíssimo influentes para o desenvolvimento profissional, emergentes da própria ação (*ibid*, p. 149).

Todo ensino, o ato de ensinar, se dá contextualizado. Libâneo (2014, p. 157) destaca que o “objeto genuíno da investigação pedagógica” são “as práticas educativas reais”, ou seja, como se forma e promove o “desenvolvimento humano em situações concretas”.

3.3 Construindo os saberes docentes através de uma formação continuada dialógica

Nesse tópico apresentamos o conceito de saberes experienciais de Maurice Tardif e de dialogicidade, trazido por Paulo Freire.

Para Tardif (2004, p.48), os saberes experienciais são “um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Os professores julgam suas formações, a partir dos saberes experienciais, fundamentos de sua competência. Tais saberes se desenvolvem na prática docente, em um contexto de múltiplas interações, que representam condicionantes relacionados às situações concretas, exigindo do professor habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis.

Assim, a experiência de trabalho e os saberes oriundos da experiência docente cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois, por meio

deles, o professor adquire e produz seus próprios saberes profissionais. Ao ensinar, o docente mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho. Os saberes experienciais são formados também pelos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e das ciências da educação. No entanto, eles são retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Dessa forma, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, porque esse saber é produzido e modelado no e pelo trabalho.

Além dos saberes experienciais, em uma formação continuada, os professores precisam partilhar conceitos, signos linguísticos. Nesse sentido, o conceito de Freire (1980) da relação dialógica-comunicativa, na qual a expressão verbal e o sistema de signos linguísticos têm que ser percebidos entre os sujeitos, nos auxilia na análise dos dados obtidos durante o período em campo. A dialogicidade começará quando professores e formadores se perguntarem em torno do que vão dialogar, sobre como e por que estão fazendo dessa forma, como e por que modificarão ou não suas ações. O conteúdo não será uma doação ou imposição de um para os outros, mas uma construção entre professores e formadores, enquanto travam relações com o mundo e entre si é que ocorrerá a tomada de consciência que “é uma operação própria do homem, resulta de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que lhe torna presente como uma objetivação” (FREIRE, 2002 p.77). A objetivação implica em uma percepção que se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade. Se não houver um acordo em torno dos signos, não haverá compreensão entre os sujeitos, o que impossibilitará a comunicação.

Portanto, a formação continuada não se basearia numa transferência de conhecimentos dos formadores para os professores. A tarefa do formador seria a de problematizar com os professores os conteúdos originários de uma aula, de um exercício elaborado por eles, refletindo sobre esse fazer, e para que juntos possam compreender o que está por trás da prática e alcançar uma educação emancipatória. Dessa forma, consideramos que uma formação continuada preocupada com uma educação emancipatória precisa refletir essa emancipação também para os professores: deve oferecer condições de reflexão coletiva, na escola, sobre as relações de trabalho, sobre os objetivos e finalidades do ensino, em especial para os pobres e marginalizados, partindo das *práticas educativas reais* como mobilizador para um “saber agir profissionalmente” crítico, integrador de conhecimentos sobre o que e como ensinar e que ampliem, em complexidade e profundidade, o acervo de conhecimentos adquiridos.

4. A formação continuada e as estratégias didáticas

Reafirmamos que a coordenação pedagógica, paulatinamente, foi assumindo mais a função de supervisão, controle e monitoramento pelo fato da escola ter que cumprir metas estabelecidas pela SME. No entanto, a coordenadora buscava equilibrar essas funções com as de formação continuada, procurando manter o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso ocorreu pelo fato da escola ter um projeto definido colaborativamente, o que contribuiu para que a coordenadora direcionasse suas ações para as questões pedagógicas.

Além disso, a construção dos projetos de leitura na escola favoreceu a coletividade em torno de um objetivo. Esse trabalho coletivo gerou um efeito contrário ao proposto nas reformas, quando ocorre o aumento da individualização e a destruição da solidariedade na identidade profissional (BALL, 2002, p.9).

Vale ressaltar que esse envolvimento com a leitura influenciou a maneira pela qual a coordenadora e as professoras interpretaram o discurso pedagógico oficial. Esses valores defendidos pela escola interferiram no processo de tradução (BALL et al, 2012) da política oficial para o contexto da prática.

Durante as observações dos Centros de Estudos, foram discutidos recorrentemente os seguintes temas: formação do leitor, alfabetização e avaliação. A seguir, destacamos três estratégias didáticas utilizadas pela coordenadora e os seus parceiros durante a formação na escola:

- Levantamento do Conhecimento prévio dos professores a respeito de um tema

Essa estratégia é importante porque todos nós partimos do nosso conhecimento para estabelecermos pontes com o conteúdo que estamos aprendendo. Se o nosso conhecimento estiver muito desarticulado ou distante da concepção do que está sendo discutido, a compreensão e o diálogo durante a formação serão dificultados. O conhecimento prévio abrange tanto conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo como conhecimentos que, de maneira direta ou indireta estão relacionados ou podem relacionar-se com ele (MIRAS, 1997, p.66). Existem várias formas de o formador averiguar o conhecimento prévio dos professores em relação a um tema que será abordado.

Destacamos uma das formas de levantar o conhecimento prévio das professoras que ocorreu em uma das reuniões. A assessora da FNLIJ solicitou que as docentes escolhessem um livro da sala de leitura e depois convidou-as para explicar o motivo da

escolha. Dessa forma, a assessora pode fazer o levantamento dos critérios utilizados pelas professoras, assim como os conhecimentos em relação aos autores, temas, gêneros, tipo de ilustração. A partir de cada fala das professoras, a assessora foi acrescentando informações, como por exemplo, a de Andersen “que foi o primeiro autor a pensar a criança como ouvinte de histórias” (Diário de Campo, 30/3/11).

Ao mesmo tempo em que a assessora foi ampliando as informações a respeito de cada critério apontado pelas professoras, ela também provocava com algumas questões: Ler o original ou a adaptação? Como levar o aluno a ler um texto de qualidade? Existe diferença entre literatura e literatura infantil? Dessa forma, ocorreu o que Freire (1980) aponta sobre a construção de uma relação dialógica-comunicativa, pelo fato da assessora possibilitar que houvesse uma construção de conhecimentos a respeito dos critérios de escolha de um livro. Elas puderam questionar e refletir o porquê de suas escolhas, assim como ampliarem o conhecimento a esse respeito.

- Partilhar leituras com o grupo

Durante as observações do Centro de Estudos, no início das reuniões a coordenadora lia uma história ou poesia para o grupo. O fato de a coordenadora realizar essa estratégia despertava o interesse das professoras pela literatura. Isso fica evidente no depoimento das professoras:

P1: Eu tinha o hábito de ler um assunto. Com o projeto comecei a ler outros assuntos. Só lia para aprendizado. Comecei a ler para divertimento.

P2: Sofia trouxe uma poesia de Cecília Meirelles. Eu me identifiquei com ela. Achei muito interessante!

Percebe-se que o fato de a coordenadora compartilhar com os professores textos dos quais gosta e que a tocam, constitui o que Tardif (2004) aborda sobre os saberes advindos da formação dos professores. Isso significa que a forma de aprendizagem dos professores interfere na sua atuação com os alunos. Nesse caso, a socialização de leituras “com” as professoras, sem a obrigação de responder ou dizer o tema central do texto lido, é mais formativa do que a discussão teórica a esse respeito, porque elas estão vivenciando uma maneira de trabalhar com o prazer da leitura. A coordenadora procura despertar “o espírito da leitura” (FOUCAMBERT, 1994), que não se limita somente a adquirir informações e conhecimentos, como refere a professora P1, mas envolve o aspecto do divertimento, da magia e do encantamento. Ao compartilhar a leitura com as professoras, elas podem ampliar o repertório, como indica a professora P2, que se identificou com Cecília Meirelles. Esse tipo de formação poderá influenciar a prática desses professores, como aponta Tardif (2004, p.55), porque “o saber profissional está

na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

- Tematização da prática

Outra estratégia utilizada pela formadora foi a “tematização da prática” (LERNER, 2002), em que ela possibilitava e conduzia momentos de reflexão com as professoras sobre o encaminhamento didático de uma atividade e os problemas enfrentados pelas crianças na resolução das mesmas. Essa estratégia oportuniza a sistematização de conhecimentos didáticos, porque parte do registro de uma situação vivenciada pelos educadores sobre um conteúdo específico.

Nas reuniões observadas sobre a tematização da avaliação, a coordenadora buscou discutir sobre a importância do diagnóstico para saber o que o aluno sabe ou não, como também refletir sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes. Uma das formas para realizar o diagnóstico foi o de usar as Orientações Curriculares, recebidas da SME. Na perspectiva dela, “*a gente precisa pegar as Orientações que estão prontas e ver se o meu aluno está distante disso [do que está proposto]*” (Diário de Campo, 18/5/2011). Outra forma para esse acompanhamento seria o registro das informações sobre os alunos. Assim, as professoras poderiam propor intervenções mais ajustadas as necessidades dos alunos. Nas palavras da Coordenadora,

Meu vento está indo com muita força na criança. Ela pede brisa... (Diário de Campo, 6/10/2010).

Eu vejo a Denise, trago uma informação, mas não olho o que de fato a Denise precisa. Eu não estou com a Denise, mas estou em mim. Ela parou, e eu não consegui acompanhar (Diário de Campo, 10/2/2011).

Nesses dois extratos, percebemos que ela buscava refletir sobre o tipo de intervenção realizada pelas professoras, se estavam adequadas às necessidades discentes. No primeiro extrato, ela utilizou da metáfora do vento para comparar o tipo de intervenção, aproximando-se de uma linguagem literária. No segundo, ela utiliza uma linguagem mais direta, levando as professoras a refletirem se as aulas estão planejadas de acordo com as necessidades dos alunos. Para que isso ocorresse, era necessário o diagnóstico do professor. Assim, a coordenadora defende uma avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2009, p. 58), que busca diagnosticar o *que* foi apropriado pelo aluno, para em seguida propor intervenções aos mesmos, tendo as Orientações Curriculares como um agregador dos conteúdos e habilidades que se desejam desenvolver nos alunos.

Portanto, a tematização buscou identificar intervenções mais adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, parte das funções de uma avaliação formativa alternativa. Esses encaminhamentos da coordenadora eram diferentes dos defendidos pela política da SME. A política enfatiza que o mais importante é a nota do aluno e se a escola atingiu a meta esperada, característica de uma avaliação que se centra no que Torrence & Pryor (2001, *apud* FERNANDES, 2009, p. 68) denominam de avaliação focada na *regulação convergente de aprendizagem*, ou seja, “subordinada a um critério ou a um objetivo pré-estabelecido”. Isso denota uma das características da *performatividade* que controla o trabalho da escola à distância pelo estabelecimento de objetivos e prestação de contas. No decorrer do percurso da política, a SME passou a vincular os conteúdos dos Cadernos de Apoio Pedagógico com as avaliações bimestrais. Essa vinculação provocou tensão no trabalho da escola e mudança nas discussões das reuniões. Essas “pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a *performatividade* do grupo” (BALL, 2002, p.11).

5. Considerações finais

As possibilidades de desenvolver uma formação continuada na escola em um contexto de política educativa performática se deu pelos seguintes aspectos:

Primeiro a manutenção de um trabalho coletivo em torno de um projeto da escola que contava com o envolvimento dos docentes e a família. Embora o *gerencialismo* também utilize a função de liderança e mobilização, a diferença aqui são os motivadores: no lugar de se mobilizar para a “fabricação de resultados”, os educadores buscaram atender os fins da educação através do Projeto Político Pedagógico, escrito coletivamente que são frequentemente marginalizados pelas políticas performáticas. Outra diferença é a confiança no outro, básica para o trabalho coletivo, que não ocorre no *gerencialismo*.

Outra possibilidade decorre da primeira: o fortalecimento de ações de formação continuadas baseadas no Projeto Político Pedagógico da escola possibilitou que a Coordenadora buscasse um consenso em relação aos conteúdos mínimos que considerava importante e como pretendia mobilizar os alunos a aprenderem. Isso apontou ter o potencial de enfrentar as tendências homogeneizantes das políticas e ensinar projetos específicos de formação continuada para as “práticas educativas reais”

(LIBÂNEO, 2014, p. 157), que respeitem os saberes experienciais (TARDIF, 2004) e profissionais (ROLDÃO, *apud* LIBÂNEO, 2014, p. 149).

Uma terceira possibilidade enfrenta a questão da necessária consonância que se há de ter entre projetos emancipatórios tanto para os alunos como para os professores, ou seja, um projeto de formação continuada de professores que almejam a educação como um direito político e o desenvolvimento humano não podem se basear em políticas performáticas, de “fabricação” de si como acomodação à performatividade (BALL, 2010, p. 41), mas sim buscar fortalecer a contínua integração e complexificação dos saberes docentes “gerados pela, e na ação profissional” (ROLDÃO, *apud* LIBÂNEO, 2014, p. 149) e que permitam aos professores, em um espaço coletivo de formação na escola, traduzir as políticas públicas, recontextualizando-as para sua prática e realidade, e apropriar-se de seus saberes experienciais, numa relação dialógica comunicativa.

Por outro lado, há limites para projetos de formação continuada com as características apresentadas na escola pesquisada. O primeiro é a questão do tempo e do espaço. Atualmente, as coordenadoras só dispõem de uma vez por bimestre para encontrar com todos os professores juntos. Outro ponto é a permanência na docência, na função (tempo) e na escola (espaço). Isso favorece o fortalecimento de vínculos, confiança entre a equipe, conhecimento dos anseios e necessidades da comunidade. O segundo limite é a questão da própria formação cidadã dos educadores, nem todos professores e coordenadores têm claro o que esperam da escola e qual é sua função (LIBÂNEO, 2014, p. 157). Nesses casos, a possibilidade de que ocorra uma obediência e conformação às políticas, e não a invenção e a criação de ajustes secundários (BALL et al, 2012), é muito maior. Outro limite também é o de uma assessoria externa que ocorreu pelo fato da escola ter vencido um concurso.

E, finalmente, como a própria análise mostrou, ao se vincular o que se deve ensinar pelos Cadernos Pedagógicos aos resultados dos alunos no IDE Rio, a própria formação dos professores sofre uma alteração de rumo, demonstrando o tanto de força que as pressões sobre a imagem a ser construída pela escola na rede impacta os professores e ao seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. Diretrizes globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n.2 p.99-116, jul/dez, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 12 fev 2015.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

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

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

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 05 mai. 2014.

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores, o conhecimento profissional e aproximações entre didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 137-160.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. IN: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ⁱ Tese intitulada “A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro” sob a orientação da professora Maria Inês Marcondes de Souza em abril de 2012 no programa de pós-graduação da PUC-Rio.