

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: INSTÂNCIA DE MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

MARCONDES, Maria Inês*

FREUND, Cristina Spolidoro**

AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do***

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no município do Rio de Janeiro, com os coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino, durante a gestão do prefeito Eduardo Paes (2009-2016). Teve como principal objetivo identificar o que os coordenadores relatam interferir na autonomia de seu trabalho e dos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que fez uso de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa bibliográfica. Como referencial analítico, foram utilizados autores como Stephen Ball (2010, 2016) e Paulo Freire (1983), que criticam a ideia de “gerencialismo” e currículo prescrito, além de Giroux (1997), no que se refere ao intelectual transformador. A partir dos dados emergidos desta pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme Minayo (2000). Os dados das entrevistas revelam que coordenadores pedagógicos vivem diversas tensões ao realizar o seu trabalho com autonomia e respeito ao que consideram importante para a coletividade escolar. Suas ações também demonstram alguma resistência, mesmo que parcial, a políticas educacionais prescritivas.

Palavras Chave: Políticas Educacionais. Nova Gestão Pública. Coordenação Pedagógica. Autonomia Docente. Escola Democrática.

* Doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) da PUC-Rio. E-mail: mim@puc-rio.br

** Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II - Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: csfreund@gmail.com

*** Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: luisafigueiredoamaral@gmail.com

***PEDAGOGICAL COORDINATION: INSTANCE OF MEDIATION OF CURRICULAR
POLICIES***

MARCONDES, Maria Inês *

FREUND, Cristina Spolidoro **

AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do ***

ABSTRACT

This paper presents part of a wider research, developed in the city of Rio de Janeiro, with the pedagogical coordinators of the county schools, during the time that the Mayor Eduardo Paes governed the city (2009-2016). The main objective is to identify what interferes in the autonomy of coordinators and teachers, according to coordinators' speech. To analyze data, this qualitative research has used semi-structured interviews and content analysis methodology, as used by Minayo (2000). Stephen Ball (2010, 2016) and Paulo Freire (1983), their ideas on "managerialism" and of a prescribed curriculum, and Giroux's (1997) concept of teachers as transformative intellectuals were the theoretical references. Data of the interviews reveals that pedagogical coordinators live several tensions when carrying out their work with autonomy and respect to what they consider important for the school collectivity. Their actions also demonstrate some, if only partial, resistance to these policies.

Keywords: Educational Policies. New Public Management. Pedagogical Coordination. Teaching Autonomy. Democratic School.

* Doctor in Education by the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brazil. Associate Professor - PUC-Rio. Coordinator of the Research Group- Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) in PUC-Rio. E-mail: mim@puc-rio.br

** Doctor student in Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Teacher of Colégio Pedro II - Rio de Janeiro, RJ, Brazil. E-mail: csfreund@gmail.com

*** Doctor student in Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, RJ, Brazil. E-mail: luisafigueiredoamaral@gmail.com

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA: INSTANCIA DE MEDIACIÓN DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES

MARCONDES, Maria Inês *

FREUND, Cristina Spolidoro **

AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do ***

RESUMEN

Este artículo presenta un recorte de una investigación más amplia, desarrollada en el municipio de Rio de Janeiro, con los coordinadores pedagógicos de la red pública de enseñanza, durante la gestión del alcalde Eduardo Paes (2009-2016). El objetivo principal del artículo es identificar, en los relatos de los coordinadores, lo que interfiere en la autonomía de su trabajo y en el de los profesores. Empleamos una metodología cualitativa de análisis de contenido, propuesta por Minayo (2000), en la que usamos entrevistas semi-estructuradas y revisión bibliográfica. Las referencias analíticas fueron principalmente Stephen Ball (2010, 2016) e Paulo Freire (1983), quienes critican la idea de “gerencialismo” y currículo prescrito, y Giroux (1997) en lo concerniente al profesor como intelectual transformador. Los datos de las entrevistas revelan que los coordinadores pedagógicos viven diversas tensiones al realizar su trabajo con autonomía y respeto, a lo que consideran importante para el colectivo escolar. Sus acciones también demuestran resistencia parcial a esas políticas.

Palabras Clave: Políticas Educativas. Nueva Gestión Pública. Coordinación Pedagógica. Autonomía Docente. Escuela Democrática.

* *Doctora en Educación por la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Profesora del Programa de Postgrado en Educación de la PUC-Rio. Coordinadora del Grupo de Investigación Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) en la PUC-Rio. E-mail: mim@puc-rio.br*

** *Estudiante de doctorado en Educación, Programa de Postgrado de la P Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Profesora del Primer Segmento del Colegio Pedro II - Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: csfreund@gmail.com*

*** *Estudiante de doctorado en Educación, Programa de Postgrado de la P Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: luisafigueiredoamaral@gmail.com*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma investigação realizada com coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e apresenta em seu desenvolvimento alguns dos resultados obtidos. Nesta pesquisa, de metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com mais de vinte coordenadores pedagógicos, com o objetivo principal de identificar quais as suas funções, a partir das novas políticas educacionais que vigoram no Rio de Janeiro desde 2009, e que dificuldades esses professores relatam em seu trabalho.

Para este artigo, foram selecionadas as sete entrevistas mais recentes, realizadas de agosto de 2014 a outubro de 2015, em sete escolas de diferentes Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) da cidade, a saber: a 1^a, 2^a e 7^a.

A partir do contexto de pesquisa exposto, este texto tem por objetivo principal identificar o que os coordenadores entrevistados relataram como fator que interferiu em sua autonomia de trabalho e na dos professores. Como questões, a partir dos dados levantados, o artigo discute: (a) como a escola pode se constituir em espaço de resistência a aspectos autoritários da política educacional vigente na rede? (b) quais são, para estes coordenadores, as condições necessárias para a superação desses aspectos autoritários? (c) que alterações no currículo estes coordenadores buscaram realizar, inclusive para contemplar conhecimentos que consideram importantes para a educação das classes populares?

Entre os entrevistados, havia um homem e seis mulheres, que foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram transcritas na íntegra e para sua análise foi utilizada a Análise de Conteúdo (MINAYO, 2000). Posteriormente à identificação dos principais temas que emergiram dessa análise, foram realizadas reflexões coletivas com os membros do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar/GEFOCC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a fim de relacioná-los entre si, com questões da pesquisa e ainda com referenciais teóricos que contribuíssem para a sua compreensão crítica.

=====

O texto se organiza da seguinte forma: após essa primeira parte introdutória, é apresentada a situação da Rede Municipal do Rio de Janeiro quanto às políticas educacionais que vigoraram de 2009 a 2016, quando a cidade teve um prefeito do PMDBⁱ, e mantidas na gestão do prefeito seguinte, afiliado ao PRBⁱⁱ, a partir de reflexões suscitadas no diálogo com Stephen Ball (2002, 2010), Ball, Maguire e Braun (2016) e seu conceito de *atuações das políticas, interpretação e tradução*; e Paulo Freire (1983) e Giroux (1997), em sua concepção de prática crítica e de uma pedagogia radical, propondo o professor como intelectual transformador. Na terceira parte, são analisados os condicionantes que os coordenadores consideram que limitam sua autonomia e a autonomia dos professores para realizar o que consideram um bom trabalho. Na quarta parte, está em pauta a discussão sobre as condições necessárias para a construção de uma escola democrática, que contemple saberes necessários para a educação popular. Finalmente, são apresentadas as Considerações Finais, inclusive com os limites da atuação de professores/coordenadores e da escola quanto às possibilidades de atuação criativa e resistente às políticas educacionais.

2. A NOVA GESTÃO PÚBLICA E O “SALTO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO”: O CASO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é uma das maiores da América do Sul. É composta por 1.537 unidades escolares em funcionamento, e atende a um total de 145.656 alunos matriculadosⁱⁱⁱ.

De 2009 a 2016, o então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, do PMDB, introduziu, por meio da liderança de uma economista que ocupou o cargo de secretária da Educação, novos princípios para a rede, postos em prática por meio de uma política educacional que pretendia promover um “Salto de Qualidade na Educação” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 2). O objetivo principal era conquistar um “avanço histórico no nível de aprendizado dos estudantes [...]” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 2). Como princípio básico dessa política, assumiu-se que o nível de aprendizado dos alunos pode ser eficazmente medido por meio de avaliações padronizadas, como as provas únicas bimestrais da rede, e por meio de indicadores educacionais vinculados ao

desempenho dos alunos em provas externas, fluxo escolar, entre outros. Assim, naquele período, o avanço no aprendizado esteve diretamente relacionado ao desempenho das escolas e alunos da rede no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no IdeRio (Índice do Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro).

A política educacional da prefeitura baseou-se em alguns pilares: (a) a reorganização da rede escolar, com reformulação das unidades considerando os “três ciclos de desenvolvimento da criança e do adolescente, com ampliação da carga horária” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 7), incluindo-se aí a introdução do 6º ano experimental; (b) uma reestruturação curricular e pedagógica, propondo uma nova estrutura básica, que discutiremos em seguida; (c) a realização de novos concursos para professores, e a priorização da formação continuada de forma centralizada, na *Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire*, em detrimento da formação continuada realizada nas unidades escolares, nos momentos de Centros de Estudos, como feito no governo anterior; (d) a “melhoria da gestão escolar”, por meio da oferta de cursos para os “gestores escolares”^{iv}, e pela assinatura, pelos diretores, dos “Termos de Compromisso de Desempenho Educacional”, que estabelecem “metas de desempenho” para as unidades escolares e introduzem a bonificação, por meio de um “prêmio anual em dinheiro, que corresponderá ao valor do salário de cada servidor” (RIO DE JANEIRO, 2010).

Dado o objetivo principal da pesquisa, ou seja, identificar o que os coordenadores pedagógicos sinalizaram como principais limitadores de sua autonomia e dos docentes, vamos analisar os princípios (b), (c) e (d) da política educacional introduzida e desenvolvida na rede, a partir dos referenciais de Stephen Ball (2016), Paulo Freire (1983) e Henry Giroux (1997).

Ball (2001, 2002) afirma que as políticas educacionais introduzidas em diversos países têm aspectos comuns, constituindo-se numa bricolagem entre políticas globais e locais. Para o autor, a globalização trouxe, como uma de suas consequências, a primazia dos princípios do mercado aplicados à educação, com um “novo paradigma de governo educacional” (BALL, 2001). Esse novo paradigma, por sua vez, é influenciado por organizações transnacionais (BALL, 2002), como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, as políticas educacionais locais passam a ter, como base, a busca pela

=====

competitividade econômica dos Estados, deixando de lado questões relacionadas aos “propósitos sociais da educação” (BALL, 2001, p. 100).

O novo paradigma educacional relaciona-se, também, com a Nova Gestão Pública que, segundo Ball (2001), exporta, da economia para a educação, conceitos como “regulação” e “avaliação de desempenho”. A política educacional vigente na Rede Municipal do Rio de Janeiro é fortemente influenciada por esses conceitos, como discutiremos a seguir.

Nesse sentido, a melhoria da gestão escolar e o Termo de Compromisso são aspectos da política vinculados, diretamente, a tecnologias da Nova Gestão Pública, a saber, o novo gerencialismo e a performatividade, compreendida como:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção [...] (BALL, 2002, p. 4).

Professores, alunos, diretores, entre outros atores, terão suas atividades “medidas” a partir de seus resultados quanto a metas pré-definidas pela Secretaria de Educação. A política proposta para o Rio de Janeiro, de “Salto de Qualidade”, funde, pelo discurso da política, os termos “qualidade” a “desempenho”, naturalizando uma crença, que é assim construída, de que um bom desempenho de alunos em provas é sinônimo de qualidade, ou, ainda, de que a melhora em índices como o IDEB ou IdeRio reflete a melhora da qualidade. Assim, professores e alunos passam a ter sua atividade – o aprendizado e o trabalho – regulados e medidos pela “performatividade”.

Outra tecnologia importante da Nova Gestão Pública, trazida para a Rede Municipal, foi o “gerencialismo”. Por meio dessa, diretores e coordenadores passam a ser nomeados “gestores”, devendo motivar os professores a aderirem às novas propostas curriculares, a se preocuparem com os resultados e as metas a serem atingidas, buscando a “correção” dos rumos e formas de recuperar os alunos com baixo desempenho. Em outras palavras,

A figura central, o herói, no meio disto tudo, e o principal beneficiário da reforma, é um actor relativamente novo no palco das organizações do sector público — o gestor. O propósito da devolução, como refere a OCDE^v, é "encorajar os gestores a centrarem a sua acção nos resultados, dando-lhes flexibilidade e autonomia no uso de recursos humanos e financeiros" (p. 8^{vi}). Isto é o que a OCDE chama "deixar o gestor gerir" (p. 96^{vii}) e continua argumentando que "os gestores não podem ser responsabilizados pelo desempenho e resultados, se não tiverem autoridade para tomar decisões que fazem parte da produção desses resultados" (BALL, 2002, p. 6).

Com esse propósito, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) buscou formar seus gestores, promovendo capacitação de diretores e coordenadores pedagógicos, para que fossem os principais intérpretes da política na rede, divulgando-a para os professores. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69), a interpretação é “um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional” das políticas, que pode ser repleto de contradições. Quando diretores e coordenadores realizam reuniões para “traduzir” os resultados de provas externas para a equipe de professores e pensar em estratégias para recuperar os alunos que obtiveram escores abaixo do desejado, estão interpretando o que consideram que é esperado que seja feito, a partir dos textos da política.

Outro pilar da política introduzida pela SME-RJ foi o que se denominou de “valorização do professor” (RIO DE JANEIRO, s/d, p. 12-13), em ações como: (a) realização de concursos para efetivação de novos docentes com carga horária de 40h semanais e piso bem maior que os de 20h, e (b) formação continuada pela *Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire*.

No entanto, as políticas não são coerentes e há, dentro de uma mesma política, aspectos que colidem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) – como no caso dessa “valorização do professor”. Em relação à realização de concursos públicos, a SME/RJ procurou prover a rede de professores efetivos. Nesse sentido, conforme demonstram os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2016, há, no Brasil, uma média de 30% de professores com contratos temporários atuando nas diversas redes públicas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Já a rede municipal do Rio de Janeiro conta com 24.367 professores efetivos, concursados, e apenas 60 docentes com contrato

=====

temporário, um percentual de 0,246%, bem inferior ao restante do país. Assim, a realização de concursos públicos pode ser considerada uma valorização dos professores.

Quanto à formação continuada, a valorização da *Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire* como *locus* privilegiado de formação pode ser interpretada, no contexto da reforma educacional, como uma busca de padronização da formação docente. Como um dos pressupostos da política é a construção de padrões, compreendemos que a intenção da priorização da formação continuada de professores pela Escola de Formação é a uniformização dessa formação. No entanto, há aspectos positivos e também consequências para essa padronização. Com uma formação unificada, ocorre de uma forma bem mais fácil a naturalização da política, uma vez que se favorecem a circulação de discursos, materiais e interpretações, de diferentes facetas das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Outro aspecto importante a ser destacado é que a formação continuada realizada nas próprias escolas, por meio dos Centros de Estudos (CE), fica em segundo plano – especialmente quanto ao seu aspecto formativo – o que pôde ser observado a partir dos relatos dos coordenadores entrevistados. Os CE devem ser realizados em cada unidade escolar, semanalmente, no horário da “blocagem^{viii}”. No entanto, se, na gestão anterior à de Eduardo Paes, essa blocagem era realizada com toda a equipe docente, a partir de seu governo os encontros dos CE passam a não reunir mais toda a escola. Assim, os professores não dispõem mais, a não ser bimestralmente, de um horário para encontro com toda comunidade docente, o que certamente traz consequências para os projetos pedagógicos locais – postos, muitas vezes, em segundo plano.

Nessa nova forma de conceber e praticar a política, a reestruturação curricular e pedagógica talvez seja o pilar primordial, uma vez que houve uma unificação do currículo, padronizado em toda rede. Por meio de diferentes documentos oficiais, o currículo tornou-se definido previamente, independente dos saberes prévios dos alunos e dos contextos locais de cada unidade.

As Orientações Curriculares (OC), comuns a todas as escolas, a lista dos Descritores Bimestrais – que definem o que se espera que o aluno seja capaz de demonstrar nas provas bimestrais – os Cadernos Pedagógicos, como materiais estruturados e padronizados para todas as escolas, são exemplos dessa uniformização curricular. Além disso, as avaliações bimestrais

passam a incluir as provas bimestrais únicas, elaboradas por técnicos da SME-RJ, e distribuídas para as escolas da rede, e suas notas são lançadas no sistema de controle de avaliação.

A partir dessas mudanças curriculares, foi possível identificar que a prática pedagógica foi fortemente influenciada pelas avaliações externas, como a Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e provas propostas pela SME-RJ, que compõem, respectivamente, escores do IDEB e do IdeRio. Os resultados das escolas e dos alunos, nesse conjunto de avaliações, serviriam então para organizar o reforço escolar (em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, além de voluntários) e determinar o cumprimento das metas.

Destacamos, porém, que a denominada “valorização do professor” torna-se um aspecto polêmico quando se analisa sua atuação dentro dessa reestruturação curricular. Nesse sentido, os professores que ocupam o cargo de coordenadores pedagógicos na rede, por nós entrevistados, muito têm a dizer sobre os efeitos da política educacional em sua prática, especialmente em relação à autonomia das escolas, dos professores e gestores e sobre o que consideram adequado para seus alunos.

3. CONDICIONANTES QUE LIMITAM A AUTONOMIA DAS E NAS ESCOLAS: PERCEPÇÕES DOS COORDENADORES ENTREVISTADOS

Os coordenadores ocupam um lugar de mediação nas escolas. São escolhidos pelas direções, participam de reuniões na Secretaria e recebem as orientações da CRE e da SME-RJ para repassar à escola. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19) “[As políticas] ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola [...] e são encenadas/atuadas de formas diferentes por diferentes atores de políticas” e nesta pesquisa compreendemos que essa função é estratégica na interpretação e atuação das políticas educacionais.

3.1 Determinações curriculares com pouco espaço para o PPP

Da mesma forma que as políticas passam por diferentes processos, experienciadas e encenadas de formas diversas de acordo com o posicionamento micropolítico de cada ator – sua

concepção de educação e experiências prévias com outras políticas – podem ser conceituadas de diferentes formas, de acordo com as possibilidades que ensejam quanto à participação dos atores. Há políticas mais imperativas, fechadas, e há as políticas mais exortativas^{ix}.

Nessa perspectiva, acreditamos que a política educacional inaugurada em 2009 na Rede do Rio de Janeiro apresentou características mais imperativas, pois ensejou, de todos, padrões e metas estabelecidos externamente à comunidade escolar. Por conseguinte, o currículo apresentou-se com pouco espaço para a criação e adequação à comunidade escolar e ao desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos de cada escola, que passaram a ocupar um espaço secundário no pensar e fazer dos profissionais.

A esse respeito, ressalta-se que,

Políticas imperativas/disciplinares, como aquelas envolvidas na agenda de padrões, produzem um sujeito da política principalmente passivo, um “profissional técnico”, cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega [...] Pouco julgamento reflexivo é necessário a esses professores. [...] Os professores são reativos e limitados na forma e modalidades de suas respostas [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 92, tradução nossa^x).

Nesse bojo, observa-se que essa política curricular, principalmente na forma dos materiais pedagógicos e das avaliações externas, mencionadas anteriormente, acaba por esvaziar a prática educativa do professor, enfraquecendo seu caráter reflexivo e fortalecendo seu aspecto técnico. A política educacional mostra-se prescritiva, estabelecendo a sequência curricular e definindo, previamente, os conteúdos a serem abordados nas avaliações.

A esse respeito, percebemos que os coordenadores entrevistados se posicionaram, em sua maioria, contrários a esta perspectiva, conforme observado nas falas que se seguem:

Às vezes, ele [aluno] não teve uma nota boa na prova [elaborada pela escola], mas teve vários outros avanços, já está escrevendo nome sem apoio, então a gente está sempre olhando assim de forma global para o aluno... E a prova também é formulada de maneira que o aluno consiga enxergar aquilo que foi trabalhado dentro do contexto. Porque, por exemplo, a prova que chega da rede... entendeu... Joga o abacaxi e diz “descasca aí”. A nossa avaliação, não, ela

está sempre de acordo com o nível que a turma está apresentando, buscando puxar mais, trazer mais pra perto. (Antonio^{xi})

Eu acho que prova, sinceramente, não mede a sabedoria nem a capacidade de ninguém. Logicamente que nós vivemos num mundo que tem, então temos que aprender a conviver com elas. Essas provas externas então, mexem com o emocional da criança. Mas não tem que ter? Então vamos aprender a fazer. Por isso, que eu entro lá uns dias com as minhas provinhas, e digo: “Olha, isso aí é a vida, é o mundo. Entendeu? Você quer fazer um concurso pra trabalhar num lugar, você tem que estar lá, você vai fazer o ENEM, então vamos fazer”. (Esperança)

3.2 Conhecimentos e saberes que não podem ser avaliados por provas de múltipla escolha

Ainda analisando os excertos da subseção 3.1, constatamos que os coordenadores destacam sua crença de que o conhecimento e aprendizado dos alunos podem ser, apenas parcialmente, refletidos por meio de provas. Há conhecimentos e saberes que não conseguem ser captados por meio de provas de múltipla escolha.

Nesse sentido, observa-se que, enquanto Antonio critica a descontextualização das provas bimestrais enviadas pela SME-RJ, e sua impossibilidade de se adequar ao nível da turma, Esperança, embora ratificando as limitações de uma avaliação restrita a provas, mostra-se mais próxima ao esperado pela política. Sua preocupação reside em criar estratégias para que os alunos sejam bem-sucedidos nas provas externas e em preservar sua integridade moral e afetiva, nos momentos de avaliação externa. Observa-se também a dimensão simbólica que estas provas assumem no trabalho do coordenador pedagógico e do professor.

A política torna-se um discurso poderoso, e há coordenadores que exercem o papel de intérpretes entusiastas, que buscam dar sentido aos textos das políticas, trazendo narrativas aos professores e alunos que os façam olhar e ler a política como algo necessário.

A coordenadora Esperança caminha nesse sentido. Quando afirma que “prova, sinceramente, não mede a sabedoria nem a capacidade de ninguém”, e, em seguida, apresenta uma justificativa, a seu ver, coerente, pois “vivemos num mundo que tem, então temos que aprender a conviver com elas”, Esperança busca construir uma narrativa que, a seu ver, justifique e dê sentido à sua prática, reforçando, contudo, a naturalização de uma política seletiva e de

=====

imposição de padrões. Também segue nesse caminho quando, na sequência, simula sua justificativa aos alunos sobre a importância de saber fazer uma prova. Ao longo de sua entrevista, esta coordenadora esclarece que deseja que seus alunos possam alcançar o sucesso, aprendam, que superem dificuldades e limites. No entanto, não parece atentar a uma perspectiva crítica sobre esses aspectos, aproximando-se, em seu discurso, de uma lógica de “educação bancária” (FREIRE, 1983). Poderíamos dizer que Esperança percebe a contradição, mas a aceita, e a contradição torna-se uma “situação limite determinante” (FREIRE, 1983, p. 110), engendrando sua ação dentro da lógica da performatividade.

3.3 Valorização do professor com bonificação

Outro aspecto a ser considerado na política, inserida no âmbito da gestão de Eduardo Paes, foi a influência que o 14º salário^{xiii} gerou na ação educativa escolar. O coordenador Antonio apresenta, em sua crítica, alguns dos impactos do sistema de bonificação e de questões éticas que percebe em relação à avaliação externa:

A nossa penúltima secretária de educação era uma economista, [...] e aí criou o décimo quarto salário, algumas distorções assim, que alguns professores em determinados momentos até acham bom porque está entrando dinheiro a mais, mas isso aí gera problemas muito graves né, [...] às vezes até de honestidade né, de aplicação de prova, ouve-se falar que em algumas escolas que os alunos que são mais complicados nesses dias “Ah, não, hoje não tem aula. Ou então não manda hoje não...”, aí a prova acaba sendo feita por uma gama de alunos que têm um rendimento melhor... [...] A gente tem o IDEB, [...], que é um sistema que ele tem o seu valor, no sentido de gerar um número e aí a gente acaba tendo algumas descobertas, tipo “ah, o fulano de tal da região tal, ele é nota cinco, né, de zero a dez, ele é nota cinco, ah o fulano de tal é quatro e meio”, ou seja ele serve para apontar que o sistema está gerando deficiência [...]. E a nossa escola infelizmente ela tem... ultimamente, ela tem trabalhado no sentido de tentar deixar a classe baixa mais baixa e é praticamente um pensamento perverso no sentido de, cara, como se diz, “Vamos manter a mão de obra barata”, é uma lógica meio perversa [...]. (Antonio)

Antonio faz uma análise de consequências e efeitos da política de avaliação em seus diversos desdobramentos, indicando questões que vão da ordem prática à ordem filosófica. Sua

fala é bastante esclarecedora no que tange à complexidade envolvida em uma política como esta e evidencia que, para além de manobras locais para se obter bons resultados, existem questões sociais mais graves que afetam o próprio desenvolvimento econômico e social da nossa nação, contribuindo para que a almejada “qualidade” da educação pública seja mais um discurso retórico, permeado por ações de pouca eficácia, do que por ações que de fato incrementem de forma estrutural a nossa escola. A coordenadora Lorena também fala sobre isso:

Todos nós somos professores, todos nós temos nosso comprometimento com o trabalho. Agora nós temos que ter uma ajuda externa para tudo isso poder acontecer. A meritocracia não leva a nada, vai levar a você abaixar seu nível de ensino para a escola poder ser premiada! Quer dizer, para sermos premiados, o que acontece: ‘Vamos abaixar o nível, aquele aluno que seria R passa a B, o que seria B passa a MB, para conseguir o prêmio’. (Lorena)

A esse respeito, Mainardes e Marcondes explicam que existem diferentes níveis de efeitos em uma política:

[n]as formulações de Stephen Ball, efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315).

Como um efeito de primeira ordem da política, Antonio cita a existência de professores que gostaram de um dos aspectos da chamada “valorização” do professor: a bonificação paga em dinheiro aos professores das escolas que atingem as metas estabelecidas. Ele, porém, a caracteriza como uma *distorção*. Um efeito de primeira ordem da política é a mudança na prática, é a (con)formação de um novo *ethos* profissional. Associar os resultados dos alunos a prêmios em dinheiro é um aspecto comum em outras políticas educacionais de outros países do mundo, relacionam-se a *accountability* – um aspecto das políticas performativas que busca responsabilizar os professores pelos resultados de seus alunos. Esse tipo de política faz com que “ensinar e aprender” sejam ‘adaptados’ aos processos ‘de produção’ (BALL; MAGUIRE;

BRAUN, 2016, p. 121). Como efeito de segunda ordem, Antonio indica as possibilidades de fraude, como a de mandar os alunos mais “fracos” ficarem em casa no dia de avaliações externas e “a prova acaba sendo feita por uma gama de alunos que têm um rendimento melhor” (Antonio). Cita ainda outro efeito de segunda ordem referente à manutenção de uma escola que serve para produzir “mão de obra barata”. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23) referem-se a esse tipo de atuação da política como uma “implementação performática”, que ocorre quando a escola busca “fabricar” uma resposta que percebe como adequada à política.

A política de bonificação e meritocracia implica limitadores à autonomia dos professores, pois eles são cobrados pelos resultados dos alunos em provas bimestrais e nas avaliações externas. Destacamos que é importante que os professores se comprometam com a aprendizagem dos alunos e que busquem, coletivamente, estratégias de ensinar a todos. Porém, há uma diferença muito grande entre uma preocupação em desenvolver os alunos plenamente e em se preocupar com os resultados dos estudantes nas provas.

3. 4. *Polissemia do termo “qualidade”*

Outro aspecto que destacamos da fala de Antonio revela a polissemia do termo “qualidade” na educação e o quanto ela tem o potencial de uso político. Ainda que esta qualidade seja vinculada ao ensino dos professores e à capacidade de aprendizagem de seus estudantes, medida por meio de avaliações externas, ela também faz referência às políticas educacionais e seus diferentes aparatos, incluindo aí questões relativas ao financiamento da educação pública – pois se investe financeiramente em bonificações e em custeio dos materiais de avaliação, mas não se investe no incremento qualitativo da carreira docente. Ele também faz outra importante denúncia:

Se você pegar a qualidade da prova que é aplicada pra esses indicadores aí, você tem uma prova que é feita para o aluno se dar bem, porque é uma prova de múltipla escolha, com uma qualidade muito baixa... [...]... Porque se você tem uma nota boa, se você tem notas boas na escola, com uma quantidade de crianças dentro da escola e alfabetizadas, alfabetizadas entre aspas e tal, você vai

poder captar dinheiro mais barato nos bancos de desenvolvimento internacionais. (Antonio)

Nesse sentido, a declaração de Antonio ratifica o que Ball (2010) propõe:

Além de suas funções oficiais, como respostas à responsabilização, ambos os aspectos principais da performatividade educacional – comparação e mercadorização – estão relacionados ao fornecimento de informação para consumidores dentro do fórum do mercado educacional (BALL, 2010, p. 45).

Em suma, o que Antonio e os autores criticam é que os resultados obtidos pelas escolas também servem politicamente como moeda de troca para conseguir financiamentos e obter melhores posições e maior crédito junto às agências internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE – o que, por sua vez, relaciona-se à questão da qualidade da educação realizada nos moldes propostos por esta gestão. Uma gestão que incide mais na construção de uma performatividade e na coparticipação dos professores quanto aos resultados atingidos nos cumprimentos de metas, do que nas questões que de fato podem contribuir para a construção dessa qualidade.

3.5 Contextos materiais e sua interferência no trabalho: obstáculos à formação continuada e atuação coletiva

A política educacional curricular também traz limites à atuação dos coordenadores e professores. Como já afirmamos na segunda parte do texto, os CE das escolas perderam espaço na formação continuada docente e na elaboração de um projeto coletivo de escola.

A mudança na forma de organizar o horário trouxe empecilhos organizacionais, que interferem nas possibilidades de existência dos encontros. Outro aspecto destacado é que a SME-RJ determina os dias dos CE, limitando a autonomia dos coordenadores e professores para escolherem dias diversos, de forma a poder inserir mais professores. Além disso, a Secretaria também estabelece, para alguns encontros, temáticas específicas.

=====

Sobre o horário dos encontros, vários coordenadores indicam as dificuldades, como exemplifica o excerto a seguir:

Sim, a grande dificuldade é que os dias de blocagem dependem do professor extra, de educação física, de inglês, de arte, e quando a gente não tem essa pessoa, a gente perde aquele momento de encontro com o professor. Fica sempre, [né], cambeta, sem o professor [extra] que não tá, então aquele professor às vezes tem que ir pra sala de aula, porque a turma dele está sozinha, entendeu? Então essa é a maior dificuldade. (Rosana)

Quanto à temática dos encontros e à possibilidade de a escola definir seus temas de acordo com suas próprias demandas, a coordenadora Rosana destaca:

Então, às vezes a gente planeja o nosso e chega uma demanda, e aí o nosso fica pra próxima, né, então às vezes não funciona o nosso planejamento. Depende do que vem. A gente tá sempre procurando atender a demanda da SME e da CRE, porque é uma demanda que é mais prioritária. Principalmente em relação ao resultado de 5º ano. [...]porque esse ano tem Prova Brasil, então o olhar da SME tá voltado pra Prova Brasil, ao resultado da Prova Brasil. (Rosana)

A fala de Rosana avulta o quanto a política educacional voltada para a performatividade interfere na autonomia dos professores e coordenadores. Na medida em que os professores não podem discutir sobre os problemas e situações enfrentados no cotidiano escolar, buscando soluções próprias e contextualizadas, inclusive nas ações de formação docente, o que se observa aqui é valorização de uma perspectiva tecnicista para o trabalho docente, em que a reflexão assume um lugar secundário à prática – se distanciando de um trabalho docente construído na práxis (FREIRE, 1983).

Outras dificuldades são trazidas pelas coordenadoras, e englobam aquilo que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam de contextos. Para os autores, as políticas são escritas pensando-se em escolas ideais, que só existem na “imaginação febril” dos que a escreveram (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Assim, os coordenadores entrevistados destacam dificuldades ligadas a diversos contextos que afetam seu trabalho, relacionadas aos contextos

materiais, que, para Ball Maguire e Braun (2016, p. 48), referem-se “aos aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura”, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Agora nós estamos sem a secretária, ela entrou de férias e parece que ela vai sair, a secretária escolar. Então vai ter mais uma função. Se não vier alguém pra essa função dela, acaba sendo a parte pedagógica de notas, vai passar a ser... eu vou ter que digitar também... vai ser mais uma coisa que vai passar pra mim. (Rosana)

Atualmente exerço três funções: diretora, coordenadora e como professora de sala de aula. Aí é mais difícil. (Lorena)

Porque às vezes a gente faz o planejamento, tem uma demanda pra atender e as coisas vão acontecendo e a gente acaba tendo que deixar um pouquinho de lado algumas questões pra atender. Até porque a gente não tem pessoal, né? Somos nós três para administrar a escola toda. (Renata)

Então a gente tem essa turma do sexto ano experimental, essa “jabuticaba” que eu te falei e o que eu tento fazer é o seguinte, é tentar o máximo aparelhar essas professoras, porque, por melhor que seja intencionado, por mais informação que ela tenha, por melhor formação que ela possa ter, ela nunca vai conseguir suprir o que um professor de Matemática faz, o que um de Ciências faz, [...]. (Antonio)

Os coordenadores destacam o acúmulo de funções gerado, principalmente, pela falta de servidores para diversas funções: secretaria, atendimento especializado a alunos, inspetores, e também pela implementação do 6º ano experimental, que é visto por Antonio, de forma metafórica, como uma “jabuticaba”. Na proposta da SME-RJ, o ginásio experimental ofereceria mais um ano de adaptação aos alunos. Na prática, Antonio relata que a criação do 6º ano não foi acompanhada por uma adequada formação dos professores, que se encontram despreparados para assumir essa função.

3.6. Currículo prescritivo e materiais padronizados

A proposta de uma política educacional com currículo rígido, com avaliações elaboradas fora do contexto escolar, encontra dificuldades ao ser posta em prática. Sobre o currículo em si e os seus desdobramentos, trazidos pela política, os coordenadores apresentam diferentes opiniões.

[As orientações curriculares] É o norte mínimo, sempre o mínimo, [...] porque antes dessas orientações, a gente recebia alunos de outras CRE, por exemplo, e que vinham pra escola e tinham um trabalho completamente diferente daquela base [...] E aí eu acho que com essas orientações deu uma base, uma base para que seja uma fala única na rede. (Rosana)

[...] fica a critério do professor, em relação ao caderno pedagógico, de estar usando ou não. As orientações curriculares, elas acabam não tendo como fugir, porque é realmente o que sai da Secretaria de Educação e o que norteia o trabalho daquele ano. [...] Agora, há flexibilidade? Sim. Se num bimestre o conteúdo não foi totalmente alcançado, pode repetir no outro. Então essa flexibilidade de organização do conteúdo, a gente consegue ter. E o caderno pedagógico também, ele não é obrigatório ser utilizado. [...] Aqui na escola não acontece, mas a gente sabe que tem escola que o professor não usa. [...] Entendo que deva ser a dificuldade de quem faz isso, a questão das avaliações unificadas. Porque essas avaliações, elas vêm em cima do que foi trabalhado naqueles cadernos. Então, dependendo de como você está trabalhando o conteúdo, a criança pode encontrar dificuldade na hora de fazer as questões. (Renata)

[...] alguns professores começaram a dar aula pelo caderno e abandonar o projeto pedagógico da escola, desconsiderar o nível da turma[...]. Se o professor não tiver planejamento, ele se perde na apostila, porque na apostila é estanque, logo é um conceito diferente do outro e vem um seguido do outro. [...] *Quando chegaram os cadernos na escola, vieram com o intuito de dizer que os professores não sabem dar aula e a secretaria vai fazer os cadernos para o professor dar aula, o caderno chegou com essa afirmação.* (Bianca, grifo nosso)

Essas falas ilustram como os coordenadores interpretam a política curricular, atribuindo diferentes sentidos para os mesmos materiais. Assim, seja de forma crítica ou de forma favorável, todos os coordenadores são afetados por esta política e, portanto, buscam dar sentido a ela – ora agindo a seu favor, ora se opondo.

Destacamos aqui que uma das funções dos coordenadores é receber os novos alunos e inseri-los nas turmas, em transferências feitas durante o ano letivo. Outra, mais importante, é mediar o planejamento junto à equipe docente. Os coordenadores concordam com a existência das Orientações Curriculares que são, nas palavras de Rosana e Carolina, o “norte”. As Orientações Curriculares, a seu ver, são menos prescritivas que os Descritores e os Cadernos Pedagógicos, são flexíveis e podem ser traduzidas pelos professores de forma mais criativa. De

certa forma, a resistência e restrição em relação à sua inserção na rede é menor. De fato, ter um “norte” em comum parece facilitar a transferência de alunos, e orientar o planejamento docente.

Os outros aspectos curriculares da política já são mais polêmicos. Descritores, Cadernos Pedagógicos e Provas Bimestrais unificadas compõem a parte mais prescritiva, imperativa mesmo da política. Embora algumas coordenadoras tragam um discurso de flexibilidade, acabam afirmando que, se o professor não se orientar pelos descritores e não usar os cadernos pedagógicos, levará seus alunos a terem dificuldades nas provas bimestrais. Aqui se colocam algumas questões como o atrelamento das Provas Bimestrais ao Caderno Pedagógico. Nessa perspectiva de avaliação, percebemos a dificuldade sinalizada pelos coordenadores em avaliar aquilo que o aluno aprendeu. Eles sinalizam que as Provas Bimestrais são quase uma “repetição” dos Cadernos Pedagógicos, o que demanda, por parte dos alunos, mais memorização do que compreensão e aplicação dos conteúdos programáticos.

A outra questão, trazida por Bianca, é que os cadernos trazem em seu bojo uma ideia de insuficiência da capacidade de ensinar do professor, trazendo uma crítica velada a esses profissionais. Essa afirmação de Bianca choca-se com a afirmação de valorização do professor e o discurso presente nos Cadernos de Educação da SME-RJ, demonstrando o caráter não linear e “incoerente” das políticas (BALL et al., 2016, p. 19).

Considerando isso, podemos afirmar que a política educacional vigente, a partir de 2009, mostra-se, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 131), “uma política *imperativa*, que limita os professores a um papel de ‘profissional técnico’, de quem pouca crítica é exigida”.

Assim, finalmente, na seção seguinte, abordaremos a questão: como a escola pode se constituir em espaço de resistência a aspectos autoritários da política educacional vigente na rede?

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO E A RESISTÊNCIA AO AUTORITARISMO: CONDIÇÕES NECESSÁRIAS

Nesta parte, pretendemos apresentar e discutir as possibilidades de construção de espaços de resistência, nas escolas, à política *imperativa* da SME-RJ, identificando as condições

=====

para que essa resistência se concretize, a partir das práticas e reflexões surgidas nas entrevistas com os coordenadores entrevistados.

4.1 A importância de uma gestão democrática

Alguns coordenadores indicaram a importância de uma construção democrática da e na equipe da escola. Percebem seu papel para que, pelo menos dentro da instituição escolar, o clima e ambiente contemplem relações democráticas, com uma hierarquia de poder menos definida e que possa considerar diferentes olhares e a parceria de todos. Essa perspectiva democrática na coordenação pedagógica pode ser claramente percebida nas falas a seguir:

[...] todas as propostas que acontecem, que ocorrem aqui são construídas, tudo é democrático... Em determinados momentos, alguma decisão tem que ser tomada, mas eu sempre consulto antes o que a maioria pensa e tento buscar sempre uma construção... (Antonio)

Quando o aluno dá assim muito problema, aquilo não fica na sala. Aquilo é discutido, é dividido, [...] (Esperança)

[...] tento fazer com que eles acreditem ainda na educação, porque a gente sabe que as políticas não nos dão muita colher de chá, né. A gente fica meio assim “jogadinho,” então eu tento estar abraçando esses professores, vendo o que eles precisam, procuro saber ver e encorajar mesmo eles na melhor maneira possível, dou sugestões, gosto de fazer uma coisa bem democrática, não gosto de trazer as coisas prontas, eu gosto de trazer e fazer e decidir junto com eles. Vamos fazer juntos, o que você pensa? (Bianca)

Enquanto um trabalho coletivo que só é possível mediante a colaboração da equipe docente, a função de coordenação pedagógica apareceu fortemente atrelada a uma perspectiva democrática de educação. A participação de toda equipe e o posicionamento junto à equipe em uma relação mais dialógica e horizontal foram algumas características marcantes nesse sentido.

4.2 A busca de revalorização do Projeto Político Pedagógico

A construção democrática mencionada anteriormente relacionou-se, também, com outro importante aspecto necessário para a resistência à política homogeneizante: a insistência na reflexão e construção de um projeto coletivo de escola, que elabore ou atualize em conjunto um projeto político pedagógico escolar. “O que queremos para nossos filhos? O que queremos para nossos alunos como cidadãos?” Essa é a pergunta feita pelo coordenador Antonio, que bem resume o cerne de uma educação voltada para os interesses das crianças e dos jovens. Afinal, em meio a tantas questões que perpassam a educação pública, é fundamental que a perspectiva do estudante também seja levada em consideração e principalmente que seja considerada a sua centralidade no que tange ao sentido da educação escolar.

Como afirmou também Esperança, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa contemplar, necessariamente, as famílias dos alunos, que têm o direito de opinar sobre aquilo que consideram importante.

Como apresentado em texto de Barros, Baptista e Marcondes (2017, p. 307), tendo Freire como referência,

[...] a construção curricular deve ser um processo realizado por meio do diálogo entre educadores e comunidade escolar, com base na realidade vivida por essa comunidade e de acordo com seus legítimos interesses. Diante disso, anteriormente à elaboração do currículo, cabem questionamentos como os sugeridos por Saul (2010, p. 109)^{xiii}: ‘Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?’ (BARROS; BAPTISTA; MARCONDES, 2017, p. 307).

Assim, dentro de uma política com currículo prescritivo, esses coordenadores buscam contemplar interesses e necessidades dos alunos e das suas famílias para pensar como trabalhar, ainda que com limitações decorrentes da política educacional vigente.

O reforço do PPP fortalece a construção de uma relação democrática na escola, as autorias coletivas e individuais. Uma das coordenadoras entrevistadas buscou, junto com a Direção, o estabelecimento de uma parceria importante com um grupo de pesquisa de uma universidade pública, como forma de repensar o PPP e de formar os professores para esta reflexão.

=====

Já organizo o calendário do ano todo, e, nesses dias de blocagem, a gente se encontra, às vezes até com a participação do [...] grupo de estudo da UFRJ^{xiv} que fazem com a gente nosso Projeto Político Pedagógico. Então, por exemplo, [...] a gente está discutindo a parte do planejamento, da parte mais pedagógica da escola para terminar o Projeto Político Pedagógico. [...] Os educadores que estão norteando nosso trabalho, que norteiam nosso trabalho. Elas escolheram, estudamos o que cada um trazia, cada um estudou um e colocamos pro grupo, fizemos a coisa das funções de cada um dentro da escola, a função do agente, do secretário, do diretor, do coordenador, e agora nós estamos na parte do... da pedagógica. Então a gente tem vindo desde o ano passado, na verdade, que a gente tá trabalhando esse projeto político pedagógico. (Rosana)

Observamos aqui um importante momento de resistência à política *imperativa*, em que a tentativa de definir as funções dos atores escolares, além dos estudos implicados nesse processo, representam uma ação reflexiva, para além do caráter técnico e instrumental de seus trabalhos. Destacamos ainda a ideia de que o PPP é uma construção processual e que, portanto, deve ser permanentemente revista.

Como apresentamos previamente, a reforma educacional foi centrada na reforma curricular, baseada em Orientações Curriculares, Descritores Bimestrais, Cadernos Pedagógicos e Provas Bimestrais.

Os coordenadores ressaltam que as orientações curriculares “são um norte”, indicam “um caminho”, “um mínimo” a ser atingido. Esse mínimo representa o resultado da complexa tensão entre o global e o local. Se só lhes apresentam saberes considerados importantes globalmente, como inserir suas necessidades, os saberes locais produzidos? Freire já indicava, como uma orientação, que

Temos que começar a partir da linguagem deles e não nossa linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade mais rigorosos (FREIRE, apud FREIRE; SHOR, 1990, p. 179).

A importância dos projetos anuais, de turmas e séries, vinculados aos PPP, trazem outro aspecto essencial: para que o aluno alcance a autonomia intelectual, seja capaz de aprender a aprender, o conteúdo que lhe é ensinado deve contemplar, também, sua participação na relação

ensino-aprendizagem. Se cabe aos alunos apenas assimilar a informação, e se ele achar que aprender é, apenas, marcar a resposta certa na prova, sua compreensão sobre o mundo, sua capacidade de reflexão, de crítica, não será ampliada. E esses são conteúdos essenciais para uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1983).

4.3 Contribuindo para a autonomia docente, em busca de um currículo adequado para os alunos

Outro aspecto importante de resistência se concentra nas questões pedagógicas. Os coordenadores entendem que, em parte, precisam contribuir para que os professores possam assumir a autoria de estratégias, materiais produzidos e na elaboração do seu plano de aula, uma autoria que pode ser coletiva, construída de forma colaborativa.

Finalmente, trazemos uma questão: se os coordenadores e, segundo eles, muitos professores, consideram importantes as orientações curriculares, por se constituírem em um “norte” importante, um “mínimo” para a rede, o que, para esses atores da política, comporia um conhecimento importante para a educação de seus alunos de classe popular?

Segundo os coordenadores, a obrigatoriedade implícita no uso dos cadernos, de se focar nos resultados de simulados, na preparação para as provas, retira dos professores um tempo importante para desenvolver o PPP da escola e projetos pedagógicos ligados aos interesses e necessidades das turmas. Como afirma a coordenadora Bianca: “Na apostila veio isso, eu vou ter que dar, mas o que acontece é que o aluno não está naquele nível. E aí como você faz?”. Essa tensão entre o currículo prescrito e o currículo vivido revela também as adaptações realizadas para equacionar as indicações oficiais às condições reais. Assim, muitas vezes, os conteúdos previstos nos documentos da SME-RJ não correspondem de fato aos conteúdos ensinados em sala de aula.

Nesse diálogo e tensão, alguns coordenadores indicam possíveis habilidades e conteúdos: aprender a ler usando diferentes aportes e linguagens e expressar-se oralmente e por escrito com diferentes finalidades, e gêneros diversificados, dando aos projetos de leitura grande destaque nas escolas. Os coordenadores trazem ainda a importância dos conhecimentos ligados

=====

ao que, nos Parâmetros Curriculares, convencionou-se como temas transversais: ética, gênero e sexualidade, trabalho, e de gerar um “senso crítico” nos alunos (Antonio).

Além disso, os coordenadores destacam a importância de não se repensar apenas que conhecimento se ensina, mas como se ensina e para quê, como destaca o coordenador Antonio:

Então, eu falei “Ano que vem, vamos fazer, o seguinte, vamos ao invés de só fazer a dramatização, vamos filmar isso no celular.” [...]. Então vamos fazer assim, um festival interno de cinema de celular, assim, entendeu. E aí, essa dramatização a gente filma, cria as histórias, gera produção de texto, porque eles vão ser responsáveis por criar os roteiros... Então olha só quanta gama para esse projeto e elas abraçaram na hora. [...] na hora fecharam, então a gente vai criar assim: com a professora da sala, ela vai produzir o texto, eles vão produzir o roteiro, porque eles querem filmar, aí a gente dá alguns temas, tipo *bullying*, e aí a gente cria o roteiro, a gente filma aquilo ali e tal, [...] “Não, cinema é coisa de rico, entendeu, é coisa de filho de dono de banco.” “É não! faz a Darcy Ribeiro, você pode ser um excelente montador, um grande roteirista, um fotógrafo colossal!”... Então a gente tem que estimular a buscarem coisas assim fora do padrão, entendeu, porque se a gente deixar barato, a escola vai gerar o quê? caixa de banco, caixa de mercado, é... frentista, vendedor... e a gente tem que ir além, a sociedade, ela tem que melhorar daqui, da base, da escola pública. (Antonio)

Em suma, se, por um lado, a política aqui apresentada trouxe em seu bojo aspectos de regulação/opressão e de performatividade para o trabalho docente, as resistências a ela são fortes e verdadeiras e se materializam em tentativas de um trabalho democrático, reflexivo, que considere todos os atores que compõem a escola e ainda na valorização do que de fato significa aprendizagem e de quais conhecimentos devem compor o ensino escolar. O que se percebe, neste trabalho, é a complexidade das políticas educacionais e que para toda ação há reação.

Professores atentos às necessidades e interesses dos alunos, capazes de elaborar seu planejamento, conseguem priorizar o que é importante, aproveitar o que está disponível de interessante e buscar, coletivamente, uma resistência ao que não interessa. Ligada a tudo isso, há a afirmação de Esperança: “não ver só o fracasso, acreditar que o aluno é protagonista e capaz de aprender, e que os professores conseguem transformar sua ação”. Ou, nas palavras de Freire:

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou (FREIRE, 1993, p. 100).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação com os coordenadores nos mostra a pertinência atual da busca incessante por uma escola democrática. O artigo pretendeu discutir: a) como a escola pode se constituir em espaço de resistência a aspectos autoritários da política educacional vigente na rede? b) quais são, para estes coordenadores, as condições necessárias para a superação desses aspectos autoritários? c) que alterações ao currículo estes coordenadores buscaram realizar, inclusive para contemplar conhecimentos que consideram importantes para a educação das camadas populares.

Quanto à primeira questão, partindo-se do princípio que as políticas são encenadas/atuadas de formas diferentes por diferentes atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), consideramos que a atuação dos coordenadores se constitui muitas das vezes em espaços de resistência.

Dessa forma, mesmo utilizando o material padronizado como base para sua prática cotidiana, os coordenadores não deixaram totalmente de trabalhar no PPP da escola, buscando mesclar o currículo estabelecido/prescrito e os interesses da comunidade local.

Esses sujeitos enfatizam o comprometimento com o trabalho, além da bonificação dada em dinheiro. Preocupam-se mais em desenvolver os alunos plenamente e menos com os resultados nas provas. Ao resistir a utilizar apenas as provas de múltipla escolha para avaliar os alunos, alguns coordenadores enfatizam o “sucesso dos alunos”, além do que apresentam nas provas.

Para responder à segunda questão, como condições necessárias para desenvolvimento de seu trabalho, os coordenadores enfatizam a necessidade de ter boa infraestrutura, orçamentos adequados, funcionários, etc. como condições imprescindíveis, inclusive para que os encontros dos Centros de Estudo possam ocorrer semanalmente.

=====

Em relação aos currículos prescritivos e materiais padronizados, em geral, de acordo com os dados apresentados, por serem flexíveis, podem ser traduzidos pelos professores de forma mais criativa. Ter um “norte” em comum parece facilitar a transferência de alunos, e dar orientação mais clara para o planejamento do dia a dia. Outros aspectos curriculares da política são mais discutíveis, como os Descritores, Cadernos Pedagógicos e Provas Bimestrais unificadas, que compõem a parte mais prescritiva e imperativa da política. As Provas Bimestrais cobram conteúdos que são apresentados nos cadernos, como se fosse uma “repetição”, o que demanda dos alunos mais memorização do que compreensão mais crítica do conhecimento dado.

Quanto à terceira questão, como alterações no currículo, os coordenadores buscaram enfatizar um trabalho mais coletivo, revalorizar o PPP, enfatizar atividades de reflexão e crítica, não tomando o caderno pedagógico como estruturante da ação didática, mas como apoio do planejamento, além de repensar não apenas o conhecimento que se ensina, mas como se ensina e para quê.

Nestas considerações finais, destacamos que esses elementos que vieram das falas dos coordenadores devem ter como pano de fundo uma visão de escola como espaço democrático e os professores (assim como os coordenadores) vistos como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

Essa ideia não é nova, mas pode ser lembrada e equacionada em termos teóricos e práticos, em nossa realidade atual. Paulo Freire, educador brasileiro que publicou, na época do exílio, há 47 anos, o livro “Pedagogia do Oprimido”, impactou autores na área de estudos curriculares que buscavam alternativas para o paradigma tecnicista dominante na época. Ainda hoje, a obra de Freire e de autores críticos influenciados por Freire, como Giroux, servem de inspiração teórica para nossa prática em escolas.

É oportuno o alerta de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 74) sobre os limites da educação e a força do discurso: “[a] tradução é ao mesmo tempo um processo de invenção e de conformidade. Conforme os professores se envolvem com a política e trazem sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela”. Reconhecendo toda essa tensão e visando articular um processo de resistência, mostra-se relevante recordar alguns pontos de Giroux, inspirados na Pedagogia Crítica desenvolvida por Freire.

No texto “Professores como Intelectuais Transformadores”, Giroux (1997, p. 156) criticava as reformas educacionais que “reduzem ao status de técnicos de alto nível” os professores, que deveriam cumprir objetivos decididos por outros fora da realidade escolar. Portanto, é necessário “[...] defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e [...] dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 156).

Nas palavras de Giroux (1997):

A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução pré-determinados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. [...] Não é preciso dizer que os princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento estão em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em que ensinam (GIROUX, 1997, p. 160).

Assim sendo, nas escolas, é importante que se tenha claro que políticas prescritivas limitam a autonomia dos professores e sua possibilidade de planejar uma organização curricular que considere conteúdos e estratégias adequadas a todos seus alunos, de acordo com os preceitos de uma educação emancipadora. Mas, ainda que “capturados” pelo discurso da política, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), é por meio da forma pela qual traduzirão e interpretarão os textos, que encenarão as políticas, valorizando mais ou menos os materiais, o estabelecimento de *rankings*, ou a discussão com seus colegas, pais, alunos sobre o que entendem por “qualidade” na educação que se pode resistir.

Assim, este texto encerra-se com Giroux, inspirado em Paulo Freire, destacando a importância de que os professores e coordenadores assumam seu lugar de atores das políticas, tendo como pano de fundo a importância de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Assim como esses autores, ressaltamos que a escola está

=====

inserida em um contexto de luta social em que estão em jogo relações de poder e interesses políticos e que a educação, se for emancipatória, pode assumir um lugar nesta luta fundamental para a construção de sujeitos críticos e de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.35, v.2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>> Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em:
<<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>> Acesso em: 17 jul. 2017.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa-PR: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

_____. **How schools do policy:** policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BARROS, Maria de Lourdes T.; BAPTISTA, Alessandra R.; MARCONDES, Maria Inês. Gestão escolar democrática e currículo: contribuições de Paulo Freire . In: Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e novas tecnologias. **Anais** do Colóquio sobre questões curriculares, 12. / Colóquio luso-brasileiro de currículo, 8. / Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 2., 2016, Recife. Organização: PACHECO, José A. , AGUIAR, Marcia Angela, da S., SOUZA, Joana [Livro Eletrônico] Recife: ANPAE- Prefixo Editorial, 2017. Série 3, Versão revisada final. ISBN 978-85-87987-04-4p. 306 – 313. Disponível em: <http://www.coloquiocurriculo.com.br/diversos/Serie3.pdf> Acesso em 31 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** O Cotidiano do Professor. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. pp. 157- 164.

=====

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília-DF: 2017.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2016.zip> Acesso em: 4 maio 2017

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v.30, n.106, p. 303-318, jan./ abr.2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106a15.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

RIO DE JANEIRO (Município). **Educação**. Cadernos de Políticas Públicas Rio de Janeiro. v. 1, s/d. 55 p. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf>> Acesso em: 6 set. 2017.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação- SME. **Melhoria da Gestão Escolar**. 18 out. 2010. Disponível em:

<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=125831>> Acesso em: 6 set. 2017.

Nota final de agradecimento:

Agradecemos ao CNPq pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa da Professora Maria Inês Marcondes. Agradecemos à CAPES pelas bolsas das doutorandas Cristina Freund e Luisa Figueiredo do Amaral e Silva.

Notas

ⁱ Partido do Movimento Democrático do Brasil.

ⁱⁱ Partido Republicano Brasileiro.

ⁱⁱⁱ Conforme RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação- SME, *Educação em Números*, s/d. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acesso em: 6 set. 2017.

^{iv} Designação introduzida pela política aos diretores, coordenadores pedagógicos.

^v OECD Countries. (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

^{vi} OECD Countries. **Governance in Transition: Public Management in Reforms in OECD Countries**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1995, p. 8.

^{vii} OECD Countries. **Governance in Transition: Public Management in Reforms in OECD Countries**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1995, p. 96.

^{viii} Período em que os estudantes estão sob responsabilidade dos professores especialistas e que costuma ser oferecido em sequência - por isso “blocagem” - para que haja tempo dos professores generalistas se reunirem.

^{ix} Assim são definidas as políticas *exortativas*: “[...] essas são políticas mais escrivíveis que oferecem uma ‘pluralidade de entrada’ (BARTHES, 1970, 4. 4, apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 133); elas são produções, em vez de produtos, o professor como produtor tem ‘acesso à magia do significante’ (BARTHES, 1970, p. 4, apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 134) e os ‘prazeres’ da produção – daí as possibilidades de paixão” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 133-134).

^x Optamos em utilizar o original, em alguns casos, por considerar a nossa tradução mais adequada.

^{xi} Todos os nomes de coordenadores/as são fictícios, para preservação do anonimato.

^{xii} Esta política está vinculada à ideia de corresponsabilização dos professores pelos resultados obtidos nas avaliações externas, e previa, para aquelas escolas que atingissem as metas, o pagamento de um salário a mais para seus professores.

^{xiii} SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

^{xiv} Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Artigo recebido em 03/10/2017.

Aceito para publicação em 28/11/2017.

=====