



Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro

*Reform and recontextualization of policies: the role of the
pedagogical coordinator in public schools of Rio de Janeiro*

**Maria Inês Marcondes,^[a] Vania Finholdt Angelo Leite,^[b] Ana Cristina Prado de
Oliveira^[c]**

^[a] Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ - Brasil, e-mail: mim@puc-rio.br

^[b] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ - Brasil, e-mail: vfaleite@uol.com.br

^[c] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ - Brasil.

Resumo

No Brasil, desde a década de 1990, propostas educacionais têm privilegiado a definição de conteúdos mínimos nacionais, a extensão do tempo de aprendizagem e a aplicação de

avaliações externas visando à melhoria da qualidade medida basicamente pelo desempenho dos alunos. No quadro da gestão das escolas de ensino fundamental e médio o *coordenador pedagógico* tem sido visto como figura central na mediação entre Secretaria de Educação e os professores da escola exercendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma. Neste texto, apresentamos dados de uma pesquisa focalizando a atuação de dois coordenadores buscando responder seguintes questionamentos: 1) *Qual o sentido e o propósito pedagógico e político da atuação do coordenador junto aos professores de duas (2) escolas na busca da qualidade de ensino?* 2) *Como os coordenadores atuam no trabalho de desenvolvimento profissional dos professores em escolas pautadas por avaliações externas?* Quanto ao aspecto metodológico, o estudo baseou-se em observação de reuniões e entrevista com os coordenadores em escolas na cidade do Rio de Janeiro. Como conclusões, nas duas escolas, os coordenadores revelam que há uma *recontextualização* das políticas havendo uma *aceitação parcial* delas por parte dos professores. Os professores são *críticos* em relação à efetiva melhoria da qualidade do ensino. Na escola A, as mudanças são *atendidas* e vistas como *políticas temporárias*; na escola B, as mudanças são *atendidas* à medida que *não comprometam o projeto pedagógico da escola*, que envolve leitura e escrita.

Palavras-chave: Coordenadora. Formação de professores. Performatividade.

Abstract

In Brazil, since the 1990's, educational approaches have favored the definition of national minimal contents, of the extension of learning time span and of the implementation of outer evaluations aiming at better quality, which is basically measured by the performance of the students. In the team of management professionals of primary and high schools, the pedagogical coordinator has been considered the main mediator agent between the Education Board and the teachers/professors in the school, the one who is responsible for keeping the teachers involved and committed with the fulfillment of performance goals established by external indicators. In this paper we present part of a research project which focused on the performance of two pedagogical coordinators facing these changes, in an attempt to answer two questions: 1) What were the pedagogical and political meaning and objective of the pedagogical coordinators' performance relating to the teachers of

these 2 (two) schools? 2) How do the pedagogical coordinators carry out the task of providing the teachers with professional development in schools guided by external evaluations? In relation to the methodological aspect, the study was based on observation and interviews with pedagogical coordinators of public schools in the city of Rio de Janeiro. The study has shown us pedagogical coordinators reveal there is a recontextualization of the policies and that they are partially accepted by the teachers/professors. The teachers/professors are critical in relation to an effective improvement of the quality of teaching. In school A, the changes were accepted and seen as temporary policies. In school B, the changes are implemented as they do not jeopardize the school pedagogical project, which involves reading and writing.

Keywords: *Pedagogical Coordinator. Teacher education. Performativity.*

Introdução

No Brasil, desde a década de 1990 propostas educacionais têm privilegiado a definição de conteúdos mínimos nacionais, a extensão do tempo de aprendizagem e a aplicação de avaliações externas visando à melhoria da qualidade. Essa qualidade tem sido medida basicamente pelo desempenho dos alunos, professores e instituições. Vários autores têm escrito a respeito dessas novas propostas.

Tiramonti (1997), num estudo sobre relações macroestruturais, analisou o processo atual de implementação de uma série de inovações pedagógicas e administrativas nos sistemas educativos. Ressalta o autor que essas reformas redefinem o papel do Estado, visam à formação de competências individuais requeridas por um mercado de trabalho e de consumo reconfigurados e vêm acompanhadas de progressiva desvalorização do salário dos professores e de suas condições de trabalho.

Segundo Libâneo (2011), as políticas têm sido centradas muito mais em reformas externas do que no provimento daquelas condições imprescindíveis à atuação nas escolas e salas de aula. Esse distanciamento das

condições mais concretas da sala de aula e do trabalho dos professores é um forte indício da desatenção com os aspectos didático-pedagógicos pelo qual, efetivamente, seriam asseguradas as condições de qualidade de ensino.

Ressaltamos que não só o Brasil, como também outros países de formações socioeconômicas diversificadas vêm implementando reformas baseados em conceitos-chave similares, tais como: competências, habilidades, autonomia, flexibilidade e descentralização. Também se percebe uma homogeneização nas justificativas para reforma, como por exemplo, a ênfase nos aspectos de equidade e qualidade na educação. Apesar dessas similaridades, Ball (1994) aponta que a política está sujeita a interpretações e recriações, podendo produzir efeitos e consequências que não representam mudanças e transformações significativas na política original.

Essas reformas atribuíram um novo perfil e novas funções para os professores, muitas vezes, desconsiderando os saberes desses profissionais. Assim aponta Lee Shulman (1997) na palestra intitulada *Ensino, Formação de Professor e Reforma escolar*, apresentada em um seminário realizado no Brasil sobre a temática *Como anda a reforma da educação na América Latina?*. O professor americano Lee Shulman (1997, p. 133) lembrava àqueles que o ouviam:

como membro do sindicato, desejo assegurar a vocês que os professores não são inimigos. Sem os professores como aliados, o sonho da reforma de ensino estará perdido. [...] A reforma deve começar respeitando o saber dos profissionais: devemos aproveitar o que nossos melhores professores já sabem, compreendem e acreditam seriamente, e construir sobre essas bases. Qualquer reforma que não veja nada de positivo no que os professores já fazem está fadada a fracassar, porque assim os professores serão tratados como inimigos, ao invés de colegas e aliados.

Além de Lee Shulman, a pesquisadora chilena Beatrice Avalos (1998), em texto sobre as reformas na América Latina, nos lembra que, no fim da década de 1990, nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, os professores são vistos como companhias “necessárias” no caminho para a melhoria da educação. Nessa melhoria, a ampliação das

oportunidades educacionais e melhores resultados na aprendizagem são vistos como elementos-chave para (1) melhorar o desenvolvimento econômico, a competitividade no mercado mundial; (2) reduzir a pobreza e doenças sociais como a violência, crime, drogas, gravidez precoce; (3) desenvolver valores e habilidades para participação nas democracias reconstruídas. Assim, muitas das reformas educacionais baseiam suas diretrizes políticas em torno dos conceitos-chave de qualidade e equidade.

Os papéis delineados para os professores nessas reformas são, com frequência, estabelecidos em elevados termos morais em relação às crianças e aos jovens. Em termos concretos essas diretrizes requerem que os professores assegurem aprendizagem através de: (1) implementar um novo currículo e ensiná-lo na escola; (2) utilizar métodos ativos de ensino em vez das formas de ensino frontal e expositivo; (3) responder às demandas da reforma desenvolvendo projetos de trabalho com pais e com a comunidade.

Ao concluir um de seus trabalhos, Avalos (1998) faz algumas recomendações em relação à implantação dessas reformas. Essas recomendações incluem oferecer condições para a implementação, como tempo e apoio, oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na época da implementação do novo currículo, pois, com frequência, os professores apresentam um medo natural em relação à mudança e apresentar estratégias de implementação que ofereçam chances aos professores de serem recipientes criativos das reformas, convencidos de seus méritos e capazes de criticar o que não funciona. No contexto dessa ajuda, incentivos adicionais para os professores têm um papel a desempenhar.

As mensagens no discurso internacional são, muitas vezes, motivos da resistência dos professores, pois indicam que o processo de mudança deva ser regulado por princípios de “competição” e “incentivos”. Com uma crescente pressão por avaliação de professores e mudanças nos padrões de emprego, eles inevitavelmente têm que reconsiderar suas tradicionais visões de profissionalização. Há, portanto, certos conflitos entre essa retórica global de mudança e o modo como os professores a interpretam e agem em relação a essas propostas (AVALOS, 1998).

O professor e pesquisador inglês, John Elliot, em seu livro *Curriculum as an experiment* argumenta que “não pode haver desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento profissional dos professores enquanto pesquisadores de suas próprias práticas nas escolas e sala de aula” (ELLIOT, 1998, p. 17). Nesse livro ele faz uma comparação entre processos de reformas na Inglaterra nas décadas de 1970 e 1990. Conclui, que na década de 1970, os professores foram chamados a participar na elaboração e no processo de implementação dos currículos de uma forma mais democrática e suas considerações foram ouvidas e levadas em conta, pois a implementação deu-se através de um processo de pesquisa-ação.

O pesquisador inglês Stephen Ball (1994), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida. No entanto estas não tem sentidos tão inequívocos e, nos diferentes campos de sua atuação, a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais desses espaços. Ball também lembra que, na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares, emerge, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifesta resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e até dos gestores quando ela chega às escolas.

Para que as mudanças propostas pelas reformas ocorram no ambiente escolar, Goodson (2008) aponta que é necessário haver equilíbrio e harmonização entre as questões internas, as relações externas e as perspectivas pessoais dos professores. Isso significa ter sensibilidade para o contexto escolar e para as missões pessoais dos docentes, pois as alterações só ocorrem com uma mudança interior nas crenças e nos planos pessoais. Para Goodson (2008, p. 108) é “o envolvimento pessoal que sustenta o sentido que o professor tem de vocação e de profissionalismo dedicado”.

O autor destaca que ocorre justamente o contrário, as reformas “parecem insistir que a mudança ocorrerá, apesar das crenças pessoais e missões do professorado” (GOODSON, 2008, p. 109). Por isso, algumas reformas são simbólicas e não substantivas, pois os professores desconectam seus projetos de identidade com as propostas implementadas.

Para Canário (1994), as reformas criam, assim, um efeito perverso e acabam por inviabilizar ou contrariar as condições que seriam necessárias para introduzir as mudanças propostas por ela, uma vez que impõem mudanças de cima para baixo, desvalorizam as práticas que professores vinham desenvolvendo, agravando assim, a crise de identidade e *mal estar docente*.

Esse processo de mudança institui a cultura da performatividade (BALL, 2004, 2005) nas escolas que passam a ter “um *habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua moralidade utilitária nas práticas educativas” (BALL, 2004, p. 116) com novas formas de disciplina baseadas na competição, eficiência e produtividade. A educação passa a ser pensada como “forma de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente de controle de qualidade” (BOYLES, 2000 apud BALL, 2004, p. 116).

O Estado passa a governar a distância, diminuindo a estrutura hierárquica do sistema através da descentralização, que é uma das estratégias de afastamento do Estado em relação às suas obrigações sociais em direção a ponta do sistema, isto é, a escola. Ela passa a ter autonomia financeira, administrativa e pedagógica. É instituída uma nova forma de gestão centrada na competição, eficiência e produtividade. A função do gestor é incentivar uma atitude e uma cultura na qual o professor se sinta responsável e ao mesmo tempo comprometido com a organização, isto é, comprometa-se com as metas que a escola precisa alcançar em determinado período.

O coordenador pedagógico: mediador de políticas

No Brasil, na gestão das escolas de ensino fundamental e médio, o coordenador pedagógico tem sido visto como figura central sendo

responsabilizado por manter os professores envolvidos e empenhados em cumprir metas de desempenho estabelecidas por indicadores externos. Assim, o *coordenador* é peça chave na mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento. Nesse contexto, cabe a ele estimular os professores a atingir as exigências e os objetivos especificados externamente, passando a exercer primordialmente o papel de controladores e reguladores do trabalho dos professores.

Sendo assim, nos interrogamos: 1) Qual o sentido e o propósito pedagógico e político da atuação do coordenador junto aos professores de duas escolas na busca da qualidade de ensino? 2) Como coordenadores, atuam no trabalho de desenvolvimento profissional dos professores em escolas pautadas por avaliações externas?

Aspectos metodológicos do estudo

A pesquisa que deu origem a este trabalho buscou analisar as adaptações no contexto escolar, a partir da implantação de uma nova reforma educacional em um a inter-relação político-social. A atual gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro propôs uma reforma educacional que inclui estratégias intrinsecamente ligadas ao currículo e às práticas docentes do ensino fundamental, quais sejam: novas orientações pedagógicas, cadernos de atividades bimestrais para cada série e em cada componente curricular, lista de descritores definindo as habilidades a serem avaliadas em cada bimestre e avaliações bimestrais unificadas para toda a rede em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Além dessas estratégias, as avaliações externas trouxeram, nos últimos anos, novos parâmetros para o trabalho docente. Por avaliação externa estamos nos referindo à Prova Rio e à Prova Brasil, instrumentos elaborados por profissionais da UnB, sob encomenda da Prefeitura do

Rio de Janeiro e do Ministério da Educação, respectivamente. A primeira foi instituída pela Secretaria Municipal de Educação como instrumento de medida e preparação para a segunda que, nacionalmente, compõe o resultado das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os resultados no IDEB classificam as escolas, definindo aquelas que precisam de maior suporte financeiro ou pedagógico. No caso das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, os alunos são avaliados a partir dos dois instrumentos. Os resultados das escolas são divulgados, definem a média que deve ser alcançada na próxima avaliação e as escolas que devem ser premiadas por terem ultrapassado suas metas.

Entre as mudanças que seriam necessárias na rotina das escolas a partir das propostas, procuramos observar o trabalho dos coordenadores, de modo a refletir sobre as questões levantadas anteriormente.

O primeiro aspecto a ser esclarecido se refere ao fato de que, na cidade do Rio de Janeiro, para exercer a função de coordenação, não é necessário ser um especialista. O cargo de coordenador pedagógico “pode ser exercido por qualquer professor com mais de cinco anos de experiência, indicado pelo diretor com a aprovação da Coordenadoria Regional de Ensino” (OLIVEIRA, 2009, p. 30). A resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) n.1074 de 15/04/2010 (BRASIL, 2010) define o papel do coordenador como responsável em organizar o processo de planejamento, supervisão e reformulação da ação pedagógica em conjunto com a direção e os professores, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para a Secretaria “um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano, atendendo a todas as crianças e jovens” (KLEIN, 2006, p. 140).

Os dados deste trabalho são baseados na *observação participante* durante os Centros de Estudos e Conselhos de Classe, como, também, em *entrevistas semiestruturadas* com os coordenadores de duas escolas (Escola A e Escola B) das séries iniciais do ensino fundamental do Rio de Janeiro. Nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, os Centros de Estudos (CE) são reuniões quinzenais realizadas às quartas-feiras durante duas horas, envolvendo a Coordenação Pedagógica e os professores.

Essas reuniões estão previstas no calendário elaborado pela Secretaria de Educação visando às atividades de planejamento, avaliação do trabalho escolar e formação continuada dos professores. Cabe ao coordenador discutir com os professores ações que serão desenvolvidas para melhor desempenho dos alunos.

Os Conselhos de Classes (COC) são reuniões bimestrais com duração de quatro horas, nas quais os professores, coordenador e direção se reúnem para avaliar o rendimento de aprendizagem dos alunos e possíveis encaminhamentos para melhoria desse processo. A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro propõe a avaliação contínua, constituída pelo registro como instrumento fundamental, pelas notas de provas bimestrais elaboradas externamente e um conceito global (notas das provas e o desenvolvimento do aluno). Os COCs da Escola A ocorrem exclusivamente entre professores, direção e coordenação enquanto na Escola B, os representantes de turma são convidados para apresentar aos professores os pontos negativos, positivos e sugestões de melhoria da escola.

A Escola A está localizada na zona urbana, e os pais dos alunos têm, em sua maioria, formação de ensino médio. Essa escola atende a 571 alunos da educação infantil e do ensino fundamental que, em sua maioria, são oriundos da comunidade da Ladeira dos Tabajaras (favela da Zona Sul do Rio de Janeiro) e arredores, ou cujos pais trabalham nas residências do Bairro de classe média alta onde a escola se situa. Em pesquisa realizada pela direção para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, foi detectado que as famílias atendidas pela escola utilizam a praia e as praças do entorno como lazer principal e, em sua maioria, têm computador em casa com acesso à internet. Os professores costumam se queixar da falta de acompanhamento das famílias nas questões escolares de seus filhos, mas, de maneira geral, os pais acompanham o desempenho dos alunos e compreendem o sucesso escolar como perspectiva de um futuro mais promissor para seus filhos. Situada em uma localização privilegiada e tendo obtido bons resultados nas últimas avaliações externas, a Escola A constitui uma importante referência educacional na região, mas não é a

única. Existe entre os profissionais que lá trabalham um forte sentimento de responsabilidade em manter esse *status* conquistado pela escola.

A Escola B está localizada na periferia urbana, e os pais dos alunos são, em sua maioria, analfabetos funcionais. Essa escola atende a 170 alunos da educação infantil e 467 alunos da Educação Fundamental; grande parte da comunidade atendida situa-se em torno de um antigo hospital para doentes mentais e áreas de invasão. As residências são pequenas, desprovidas de saneamento básico e calçamento. A população do entorno é composta por negros e pardos de baixa renda atuando no mercado informal e temporário. Percebe-se a falta de acesso a bens de consumo e culturais, a pouca perspectiva dos alunos em relação ao futuro, graças à ausência de incentivo por parte dos responsáveis para os estudos como promoção e acesso a melhor qualidade de vida. A Escola B se constitui como uma referência importante para essa comunidade, pois foi vencedora de um concurso de leitura com um projeto que envolve toda a comunidade. O reconhecimento externo deste trabalho veio ao encontro do desejo de seus profissionais em construir uma imagem academicamente mais forte, rompendo com o estigma criado pela origem e localização da escola (antigo centro de atendimento para deficientes mentais) e pelos últimos resultados obtidos nas avaliações externas.

Apesar das diferenças estruturais e contextuais das escolas analisadas, ambas as coordenadoras que atuam no ensino fundamental têm aproximadamente dez anos nessa função e a exercem como parte do seu projeto de vida pessoal.

Apresentando os resultados do estudo

As questões iniciais do nosso estudo eram: 1) *Qual o sentido e o propósito pedagógico e político da atuação do coordenador junto aos professores de duas (2) escolas na busca da qualidade de ensino?* 2) *Como os coordenadores atuam no trabalho de desenvolvimento profissional dos professores em escolas pautadas por avaliações externas?*

Na análise dos dados coletados nas reuniões (CE e COC), em relação aos objetivos do estudo, focalizamos inicialmente os assuntos abordados, a dinâmica das reuniões e a atuação das coordenadoras. Tendo como base a leitura cuidadosa dos nossos relatos de observação e os dados obtidos em entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras, emergiram os seguintes aspectos: a visão do que é uma escola de qualidade; a importância das relações interpessoais, as principais preocupações, problemas e desafios enfrentados; a influência exercida pelas avaliações externas no andamento do trabalho dos coordenadores e professores.

O que é uma escola de qualidade?

O sentido e propósito pedagógico e político da atuação dos coordenadores vincula-se à busca de uma “escola de qualidade”. Primeiramente, é preciso entender que as concepções sobre “qualidade de ensino” acreditadas pelas coordenadoras da Escola A e B se diferenciam a partir de suas crenças pedagógicas e realidades vivenciadas. Na Escola A, a equipe docente, orientada pela coordenadora, acredita que atingirão uma efetiva “qualidade de ensino” se ultrapassarem as metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação nas avaliações externas e, também, atendem às expectativas dos professores a respeito do o que seus alunos devem aprender naquela série, o que, em termos de objetivos e conteúdos, “é mais amplo” do que a proposta educacional da política em vigor. E, para essa coordenadora, a “qualidade de ensino”, traduzida na “aprendizagem eficaz de seus alunos, envolve também o investimento na formação pessoal e social” (Caderno de Campo, Escola A).

Na Escola B, a “qualidade de ensino” perseguida pela equipe de coordenação e professores se traduz na busca em alcançar a meta estipulada pela Secretaria Municipal de Educação nas avaliações externas, que ainda não foi atingida, “sem abandonar o projeto principal da escola com o foco na formação de leitores” (Caderno de Campo, Escola B). A coordenação desta escola entende que, para “atingir a qualidade de ensino desejada,

é preciso também investir no repertório cultural das famílias de seus alunos” (Caderno de Campo, Escola B).

Assim, o entendimento, sobre o que é realmente uma escola de qualidade, é diferenciado, e isso pode ser constatado pelos dados de observação do trabalho das coordenadoras nas duas escolas da pesquisa.

A atuação do coordenador visando ao desenvolvimento profissional dos professores: ênfase na relação interpessoal

Analisando o trabalho das coordenadoras das duas escolas, a partir dos dados de observação e entrevistas realizadas, percebemos que ambas acreditam que a relação interpessoal é central no trabalho de coordenação dos professores.

Na Escola A, a coordenadora pedagógica conta com a parceria constante da diretora adjunta, que aparenta se identificar mais com as questões pedagógicas e relacionais do que com as questões burocráticas da escola. Demonstram sintonia nas orientações e na articulação do trabalho com os professores. As relações são fundamentadas no conhecimento pessoal, uma vez que ambas estão na escola a tempo suficientemente longo para conhecer detalhes da vida pessoal de sua equipe (professores, em sua maioria, com muito tempo de atuação na escola). Como a coordenadora atuou como professora neste mesmo grupo, o coleguismo estabelecido *a priori* facilita a comunicação com os professores. É nítido que busca desenvolver um poder de convencimento necessário para que o grupo repense algumas práticas, especialmente quando se trata das metodologias e resultados dos alunos, mas também demonstra confiança nos professores, dando-lhes autonomia para atuação em sala de aula.

A coordenadora da Escola B busca, em suas ações, fortalecer a relação interpessoal entre os professores e a equipe técnico-administrativa. Isso fica evidente pelo cuidado em organizar lanches coletivos antes dos CEs e dos COCs. O reunir-se em volta da mesa é “o momento de encontro, de descontração, de risos e desabafos entre as professoras, a

coordenadora e a direção” (Caderno de Campo, Escola B). Percebe-se também essa atitude durante as reuniões nas quais demonstra interesse em escutar as opiniões dos professores, mostra sua parcela de responsabilidade pelos problemas enfrentados. A coordenadora B faz autoavaliação do seu trabalho, assume perante o grupo, por exemplo, que “*esse ano eu não tive oportunidade de fazer assessoria com vocês*” (Coordenadora B, caderno de campo). Através dessas ações, demonstra habilidade para um bom relacionamento que se constitui na base de sua atuação como coordenadora pedagógica da escola.

Com relação à *estrutura* das reuniões de CE e COC, em ambas as escolas elas sempre se iniciam com a leitura de uma poesia ou conto, seguida de manifestação livre dos sentimentos experimentados a partir do texto. Na Escola A, o texto é selecionado pela professora da *Sala de Leitura*, que conduz a dinâmica de leitura e discussão. A coordenadora toma conhecimento do texto naquele momento, mas participa ativamente da discussão. Na Escola B, a coordenadora é quem seleciona o texto a ser compartilhado, a partir de seu repertório pessoal ou de sua intenção para o encontro. Sua escolha é sempre imbuída de significados e visa a “tocar” o grupo. Isso fica evidente no depoimento das professoras durante a reunião:

Eu tinha o hábito de ler um assunto. Com isso comecei a ler outros assuntos. Só lia para aprendizado. Comecei a ler para divertimento... (Professor 1).

A coordenadora trouxe uma poesia de Cecília Meirelles. Eu me identifiquei com ela. Achei muito interessante! (Professor 2).

Por trás de toda sutileza e fragilidade de uma poesia há uma força capaz de descobri-la (Professor 3 Caderno de campo, Escola B).

Assim, percebe-se que as estratégias utilizadas por essa coordenadora, a de compartilhar com as professoras os textos que gosta, aprecia e lhe toca são mais formativos do que a discussão teórica sobre o prazer em ler e assim se expressa o seu *comprometimento com o projeto pedagógico da escola*.

Como as reuniões são organizadas – temas abordados e demandas

A organização desses encontros fica a cargo das coordenadoras. Na Escola A, os temas dos CEs são definidos de acordo com as demandas percebidas pela coordenadora e diretora adjunta e com as demandas trazidas pela Secretaria Municipal de Educação. A coordenadora apresenta e entrega a cada um dos presentes a pauta com os tópicos que serão abordados ao início de todos os CEs. Procura, ao conduzir a reunião, assegurar que todos foram cumpridos. Frequentemente trata das questões funcionais inicialmente (datas, prazos, eventos...) e os aspectos teórico-formativos ficam para o término da reunião. Nessa escola há a parceria de uma instituição que a auxilia, financiando algumas demandas que não conseguem ser cobertas pela verba destinada pela Secretaria Municipal de Educação. Uma das situações é a contratação de profissionais para ministrarem palestras ou oficinas aos professores, sobre temas como “O transtorno do *déficit* de atenção” ou “O uso de material concreto nas aulas de matemática”. É função da coordenadora perceber as demandas do seu grupo de professores e definir junto à *instituição parceira* os temas a serem abordados além da organização e orientação da dinâmica destes encontros formativos.

Na Escola B, a coordenadora utiliza a estratégia da discussão dos tópicos das reuniões a partir de uma dinâmica. Ela justifica que isso “alimenta o sujeito enquanto ser humano” (Caderno de Campo, Escola A) e que, a partir da dinâmica proposta, pode-se chegar às questões pedagógicas, tais como: indisciplina, avaliação, o significado de ensinar e a formação do leitor. A escolha desses temas tem como objetivo proporcionar aos professores a reflexão sobre algumas concepções, tais como: “dar aula não é garantia de ensinar”, “culpabilização da família pelo fracasso e indisciplina na escola” e “alfabetizar vai além da decodificação” (Caderno de Campo, Escola B).

Problemas e desafios enfrentados pelos professores e equipe de gestão das escolas

Na Escola A, professores e coordenadora compartilham da opinião sobre os maiores desafios de seu trabalho: “a intervenção externa das propostas da Secretaria Municipal de Educação e o pouco compromisso das famílias com as questões acadêmicas de seus filhos” (Caderno de Campo, Escola B). Porém, a reação a esses desafios se difere entre a coordenadora (e a diretora adjunta) e algumas das professoras. Enquanto as primeiras lidam com os desafios de maneira proativa, sem queixas constantes ou inércia do trabalho, algumas professoras colocam os desafios como impeditivos de seu trabalho e assim justificam todas as dificuldades de seus alunos a partir deles. Durante os CEs e COCs, a coordenadora apresenta ou retoma as demandas referentes às datas ou providências necessárias relacionadas às políticas da Secretaria Municipal de Educação ou às avaliações externas de maneira neutra, sem julgamento ou crítica, chegando a explicitar que é a demanda atual e tem de ser cumprida. Demonstra, assim, uma *aceitação das normas estabelecidas*, considerando, porém que *o trabalho da escola vai além destas metas*.

Os *problemas* enfrentados pela Escola B são identificados diferentemente pelas professoras e a coordenadora. Para as professoras, o maior problema da escola é a *indisciplina, o descompromisso dos alunos e pais com os estudos e cuidados pessoais*. Durante as reuniões, a coordenadora B propõe que as professoras reflitam sobre sua relação com os alunos e o significado desse comportamento. Questiona se eles estão assim por causa das dificuldades no processo de aprendizagem, se elas estão muito autoritárias e se garantem espaço para *participação dos alunos na resolução dos conflitos*. Além disso, a coordenadora B dá exemplos de formas de atuação com os “alunos problemas”, como, por exemplo, falar baixo no ouvido da criança, surpreendê-lo na forma de chamar a atenção. Apesar de a coordenadora dar atenção e sugerir ações com as crianças consideradas indisciplinadas, para ela o foco das discussões deveria ser sobre a reflexão de encaminhamentos que fizessem os alunos aprenderem o código

alfabético através de textos, pois ela identifica uma prática tradicional das professoras alfabetizadoras focadas na decodificação da correspondência letra/som para que possam decifrar automaticamente as palavras e assim compreender a leitura.

Essa dicotomia de concepção do ensino da língua mobiliza a coordenadora da Escola B a investir na sua autoformação aproveitando os cursos oferecidos na comunidade, como também, a convidar educadores para discutirem o processo de letramento e aquisição do código alfabético, contribuindo para a formação dos professores. Outra ação recorrente da coordenadora B é sua luta a favor da *inclusão da criança com necessidades especiais*, propondo atividades com esses alunos e abordando o tema nas reuniões.

Na Escola A, também se percebe uma discrepância entre a concepção de ensino defendida pela coordenadora e algumas das professoras, especialmente as mais antigas. É nítido o desejo da coordenadora (apoiada pela diretora adjunta) de que as professoras desenvolvam “atividades mais reflexivas e construtivas com seus alunos”. Ela demonstra esse desejo através de comentários positivos sobre as práticas menos tradicionais de algumas professoras ou sugestões pautadas em sua experiência de sala de aula. Contudo, como os resultados na aprendizagem dos alunos encontram-se *satisfatórios*, não argumenta quando algumas professoras justificam sua prática com falas como “*eu sempre ensinei desta forma e deu certo, não vou mudar minha prática agora por modismo...*”.

Considerações finais: os coordenadores, o desenvolvimento profissional dos professores e as avaliações externas

O estudo nos deu indicadores de que, nas duas escolas, os coordenadores revelam que há uma *recontextualização* das políticas *havendo* uma *aceitação parcial* delas por parte dos professores; entretanto os professores são *críticos* em relação à efetiva melhoria da “qualidade do ensino”. Na escola A, as mudanças são *atendidas, incorporadas à prática docente*

e vistas como *políticas temporárias*. Na escola B, as mudanças são *atendidas* à medida que *não comprometam o projeto pedagógico da escola* que envolve leitura e escrita.

A compreensão da avaliação externa à que as escolas estão sujeitas reflete a *recontextualização* das políticas no contexto escolar e se difere entre elas.

Na Escola A, as avaliações são compreendidas como *parte* do processo pedagógico e *não são suficientes* para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Assim, os professores incorporam os materiais e a preparação para as avaliações em sua rotina, mas não deixam de realizar as atividades e avaliações nas quais acreditam. A coordenadora apoia essa prática, pois também considera que as avaliações externas, sendo de múltipla escolha, deixam de avaliar habilidades fundamentais dos alunos, como a produção de texto, por exemplo. Neste contexto de recontextualização de uma proposta educacional percebemos uma aceitação e compromisso com a estratégia, inclusive porque *os professores também se sentem avaliados pelos instrumentos e seus resultados*. Porém as avaliações externas não constituem o único foco do trabalho. O papel da coordenadora, nas situações observadas, foi sempre o de manter essa concepção clara, garantindo o compromisso dos professores em preparar seus alunos para as provas e incentivando-os a desenvolver estratégias de ensino e avaliativas de maior alcance do que os instrumentos recebidos.

O foco das discussões na Escola B recai sobre a “*formação do leitor*”, na avaliação formativa, nos instrumentos de observação, diagnóstico e registros que ajudem o professor fazer intervenções mais ajustadas às necessidades dos alunos. Isso não significa que a coordenadora desconsidere os resultados dos testes externos. Eles são analisados com as professoras que não conseguem se responsabilizar pelos baixos índices de desempenho da escola que para a Secretaria de Educação foram *insuficientes*. Para a coordenadora esses resultados não refletem o empenho e o envolvimento da equipe. “*Nós não temos um trabalho regular*” (Caderno de Campo, Escola B).

Em ambas as escolas, as avaliações externas (acompanhadas de seus prazos e resultados) trouxeram novas *preocupações e demandas* para as coordenadoras, que têm de se preocupar com o bom andamento de seu grupo de professores, garantindo a *harmonia no trabalho em equipe*.

Na Escola A, essa preocupação passa pela garantia de um sentimento de equipe, do desejo de superação e da autoconfiança conquistada pelos resultados anteriores e pelo reconhecimento do público externo. As instruções da coordenadora, apoiada constantemente pela direção da escola, são claras e acríticas e procuram não desenvolver nenhum senso de competitividade entre os professores, apesar de alguns indícios de competição externa (comparação com os resultados de outras escolas) serem notados em algumas reuniões.

Na Escola B, apesar da reforma imprimir a cultura performática, algumas professoras e a coordenadora se preocupam em manter o entrosamento entre elas, não descuidando da relação no dia a dia da escola, no bom dia, no olhar, no falar com o outro: “*Rever a nossas relações de grupo. Somos um grupo para o que der e o que vier. Eu quero isso de coração!*” (Caderno de Campo, Escola B).

Em ambas as escolas, não há apoio para a crença de que as avaliações externas garantirão a melhoria da qualidade de ensino. As novas políticas são *recontextualizadas* e visam basicamente à *regulação do processo pedagógico sem exercer uma real transformação do processo de ensino aprendizagem e a situação de fracasso escolar de muitos alunos*.

Portanto, se, por um lado, a reforma na educação imprime uma cultura performática, por outro, os professores e coordenadores em suas relações nas escolas, ao implementarem a proposta, adaptam de acordo com seu projeto de educação e sociedade.

Estudo realizado por Day, Elliot e Kington (2005, p. 567) com professores da Austrália e da Inglaterra revelou que os professores devem ser assistidos no que se refere a *entusiasmo e comprometimento* com seu trabalho, pois isso está intimamente ligado ao seu desenvolvimento profissional. O papel do coordenador é chave nesse processo. Outro aspecto importante destacado é o desenvolvimento de uma cultura colaborativa e desenvolvimento

de um processo reflexivo entre os professores que os habilite a participar das decisões na escola e manter sua satisfação no trabalho da sala de aula.

Considerações finais

Através da análise de nossos dados empíricos reforçamos a importância do papel pedagógico e político do coordenador pedagógico nas escolas. Quanto ao seu papel pedagógico a pesquisa mostra que a *identidade dos professores* e a *cultura das escolas* deve ser levada em conta quando se pensa em políticas que vão incidir em mudanças de aspectos da prática do professor. Esse dado vem ao encontro dos achados do estudo de Flores e Day (2006). As identidades profissionais levam tempo para serem construídas e têm como base aspectos da formação inicial dos professores e as experiências de socialização no campo de trabalho. De acordo com Ball (1994), as políticas são *recontextualizadas* e nesse processo os professores são atores. As reuniões dos professores, os chamados *centros de estudo*, são importantes espaços de troca entre professores, coordenação e direção. Escolas, como as pesquisadas neste estudo, em que os coordenadores conseguem manter *culturas colaborativas, processos de práticas reflexivas e decisões compartilhadas* têm maior probabilidade de manter o *comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos*. Esse dado confirma os achados de Day, Elliot e Kington (2005). Nessas escolas, a atuação dos coordenadores desempenha um papel político de importância indiscutível, pois o comprometimento dos professores com a aprendizagem dos alunos incide diretamente na qualidade de ensino.

No que se refere ao debate e *aplicação das novas políticas*, os dados demonstram que é importante manter um *clima de troca de experiências*. Os professores não podem ser vistos como meros executores das reformas e sim como atores que contribuem na recontextualização dos processos de mudança nas práticas. E nesse processo político, reafirma-se a importância do *coordenador* como principal *mediador entre propostas da Secretaria de Educação e as escolas da rede*.

As *avaliações externas* estão sendo *parcialmente aceitas* pelos coordenadores e professores das escolas pesquisadas. Essas aceitações devem-se ao fato de serem encaradas como transformações provisórias, temporárias e, desde que não comprometam os projetos políticos pedagógicos das escolas, podem ser aceitas. Essas avaliações externas se configuram para os coordenadores e professores primordialmente como *novas formas de regulação do trabalho docente* e não como fatores que possam contribuir diretamente para a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas. A reforma não deve ter como meta prioritária a melhoria de índices estatísticos. Professores se sensibilizam mais com aspectos ligados à justiça social relacionados à sua identidade profissional e missão de ensinar expressos pelo seu comprometimento com a aprendizagem dos alunos (GOODSON, 1992, 2007, 2008; HUBERMANN, 1992; NÓVOA, 1992) do que com recompensas e incentivos externos que possam levar a competição entre escolas.

Como incentivos para melhoria do trabalho docente, as reformas devem prever, em suas agendas, melhores condições de trabalho e salário para os professores em geral (MARCONDES; TURA, 2006; ZEICHNER, 2008).

Referências

- AVALOS, B. How do we do it? Global rhetoric and the realities of teaching and learning in the developing world. In: SUGRUE, C.; DAY, C. (Ed.). **Developing teachers and teaching practice: international perspectives**. London: Routledge; Falmer, 1998. p. 181-198.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME n. 1074, de 15 de abril de 2010**. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://movimentocoep.ning.com/forum/topics/regimento-escolar-basico-do>>. Acesso em: 10 set. 2010.

CANÁRIO, R. Eco: um processo estratégico de mudança. In: ESPINEY, R.; CANÁRIO, R. (Org.). **Uma escola em mudança com a comunidade**: Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. p. 33-70.

DAY, C.; ELLIOT, B.; KINGTON, A. Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. **Teacher and Teacher Education**, v. 21, n. 5, p. 563-577, 2005.

ELLIOT, J. **The curriculum experiment**: meeting the challenge of social change. Buckingham: Open University Press, 1998.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teacher and Teacher Education**, v. 22, p. 219-232, 2006.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GOODSON, I. F. All the lonely people: the struggle for private meaning and public purpose in education. **Critical Studies in Education**, v. 48, n. 1, p. 131-148, 2007.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-59.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: Centro de Estudos e Pesquisas em Didática, 2011. p. 75-95.

MARCONDES, M. I.; TURA, M. de L. Brazilian teachers vis-à-vis the new educational policies. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL MEETING, 2006, San Francisco. **Proceedings...** San Francisco: ERIC-Educational Resources in Education, 2006. p. 1-12.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

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

SHULMAN, L. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. de M.; CARNOY, M. (Org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 133-139.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 49-69, 1997.

ZEICHNER, K. Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: reflections upon the role of teachers in recent educational reforms in the United States and Namibia. In: COMPTON, M.; WEINER, L. (Ed.). **The global assault on teaching, teachers, and their unions**: stories for resistance. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

Recebido: 10/08/2011

Received: 08/10/2011

Aprovado: 10/11/2011

Approved: 11/10/2011