



Jane Cordeiro de Oliveira

**Os coordenadores pedagógicos de
escolas da Secretaria Municipal de
Educação da Cidade do Rio de Janeiro
como mediadores das políticas
curriculares**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de
Educação do Centro de Teologia e Ciências
Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Rio de Janeiro
Abril 2015.



Jane Cordeiro de Oliveira

**Os coordenadores pedagógicos de
escolas da Secretaria Municipal de
Educação da Cidade do Rio de Janeiro
como mediadores das políticas
curriculares**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de
Educação do Centro de Teologia e Ciências
Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.

Profª Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Marcelo Gustavo Andrade

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª Maria Elisa de Almeida Bacal

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª Sônia Regina Mendes

FEBF/UERJ

Profª Cláudia Fernandes de Oliveira

UNIRIO

Profª Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Jane Cordeiro de Oliveira

Cursou Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992); fez curso de especialização em Administração Escolar e Orientação Educacional na Universidade Gama Filho (2008); defendeu mestrado em Educação Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com dissertação cujo título é: “Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar” (2009). Trabalha como professora na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro desde 1985; foi coordenadora pedagógica em escola municipal da cidade do Rio de Janeiro de 2003 a 2011.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Jane Cordeiro de.

Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares / Jane Cordeiro de Oliveira; orientadora: Maria Inês G.F. Marcondes de Souza. – 2015.

178f. il. (color); 30cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Coordenador pedagógico. 3. Políticas educacionais. 4. Mediação política. I. Souza, Maria Inês Marcondes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

*A José Jorge de Oliveira, pai, amigo, que
esteve sempre comigo em todos os momentos.
Muito obrigada por tudo.*

Agradecimentos

Ao Senhor Deus que me concedeu a bênção de chegar ao doutorado. A Ele toda a honra e toda a glória.

Ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por me receber como aluna de doutorado e acreditar em mim.

À Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo auxílio recebido durante o curso de doutorado e que possibilitou a realização desta tese.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro por permitir a realização desta pesquisa.

À professora Maria Inês Marcondes minha orientadora que me ajudou muito com seus conselhos e preciosas orientações.

À professora Maria Elisa de Almeida Bacal pelas valiosas contribuições para a tese.

Às coordenadoras pedagógicas entrevistadas que se mostraram solícitas e abriram as portas de suas escolas para a concretização deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa GEFOCC pela amizade, pelas contribuições relevantes para a construção desta pesquisa.

À Viviane Peixoto, do grupo de pesquisa GEFOCC, por me auxiliar na revisão do texto da tese.

A meu amigo André Binenbojm por me ajudar na confecção do gráfico da revisão empírica.

Às diretoras: Mônica Pereira, Luisa Manoela Ribeiro, Daisy Martinez, Dinorah Roque pessoas que me ajudaram a conciliar o trabalho com o curso de doutorado.

A meus pais: José Jorge de Oliveira e Isaura Cordeiro de Oliveira que me apoiaram em todos os momentos da construção deste trabalho, desde o início do curso até o final.

Resumo

Oliveira, Jane Cordeiro; Marcondes, Maria Inês. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Rio de Janeiro, 2015, 178p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa tem por objetivo compreender de que forma o coordenador pedagógico efetua a “mediação política” no decorrer do cotidiano escolar, entre as políticas educacionais implantadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar. Os referenciais teóricos são Ball (1994, 2001, 2002, 2005) no que se refere aos conceitos de “performatividade”, “gerencialismo”, e “recontextualização das políticas no campo micro- as escolas”; Marcondes (2013, 2014), tendo como base as teorias de Ball sobre o papel do coordenador pedagógico como mediador frente às novas políticas curriculares e Del Prette e Del Prette (1998, 2012), com o conceito das “habilidades sociais” nas análises da “dimensão socioafetiva” da mediação política do coordenador. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como instrumento entrevista semiestruturada com dezoito coordenadores pedagógicos de escolas que atendem aos cinco primeiros anos do ensino fundamental e obtiveram bom desempenho no IDEB (BRASIL, 2012) e IDERio (RIO DE JANEIRO, 2011) no ano de 2011. A pesquisa chega às seguintes considerações: sobre a função desempenhada na escola, os coordenadores se veem como “*bombeiros*”, atendendo constantemente às questões emergenciais da escola. Em relação à “mediação política” do coordenador, encontramos três dimensões em sua atuação: “organizacional”, “pedagógica” e “socioafetiva”. Estas dimensões se apresentam intimamente interligadas. A partir dos relatos dos coordenadores, definimos cada uma dessas dimensões. Em relação à dimensão “organizacional”, os coordenadores apontaram que ela é exercida essencialmente nos “*centros de estudos*” quando os professores fazem seus planejamentos. Nestes horários, os professores recebem o “*repassé*” das informações vindas da Secretaria Municipal de Educação – SME/Rio e “*tiram as dúvidas*” a respeito do material curricular (Orientações Curriculares, Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico). A

dimensão “organizacional” pode se tornar altamente reguladora quando ele “*olha os diários*”, “*olha os cadernos dos professores*” e “*verifica se as atividades foram feitas*”. Na “dimensão organizacional”, por falta de infraestrutura na escola, muitas vezes, o coordenador assume turma no lugar do professor faltoso, quebrando sua “rotina” de trabalho. Em relação à “dimensão pedagógica”, os coordenadores revelaram que desenvolvem, junto aos professores atividades visando o bom desempenho dos alunos nas provas. Além disso, planejam atividades dos Projetos Políticos Pedagógicos, elaboram e aplicam atividades de “recuperação paralela” e “reforço escolar” junto aos alunos com “dificuldades de aprendizagem”. A respeito da avaliação, eles “criam” e “recriam” diversos instrumentos para acompanhamento do desempenho, além das “Provas Bimestrais” dadas pela SME/Rio. Também desenvolvem atividades de “enriquecimento curricular” utilizando diversos recursos didáticos, além dos materiais enviados pela SME/Rio. Em relação à “dimensão socioafetiva”, os dados revelaram que os coordenadores visam construir vínculos afetivos com os diversos segmentos da comunidade escolar de forma a “*harmonizar*”, “*conciliar*” as demandas pessoais e afetivas num processo de recontextualização das políticas da SME/Rio. O coordenador lida com os anseios dos professores, dos pais, dos alunos e da direção para construir um ambiente colaborativo para a consecução das metas de desempenho. Nas reuniões, organizadas pelos coordenadores, é importante a conciliação de conflitos que porventura existam entre a opinião dos professores e as demandas políticas da SME/Rio.

Palavras-chave

Coordenador pedagógico; Materiais pedagógico-curriculares; Mediação política.

Abstract

Oliveira, Jane Cordeiro; Marcondes, Maria Inês (Advisor). **The pedagogic coordinators of Municipal Secretary of Education of the city of Rio de Janeiro as political mediators of curriculum policies**. Rio de Janeiro, 2015. 178p. PhD Thesis. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of this research is to understand how the pedagogic coordinator carries out the “political mediation”, throughout school routine, between the educational policies implemented by the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro (SME/Rio) and the school community. As far as theory is concerned, Ball (1994, 2001, 2002) is referred to, considering the concepts of “performativity”, “managerialism” and “recontextualization of the policies in the micro field- the schools”. Based on Ball, Marcondes (2013, 2014) theories are also taken into consideration on the role of the pedagogic coordinator as a “mediator between the policies and the teachers”. In terms of socioaffective aspects, the reference is Del Prette and Del Prette (1998, 2012) with “social abilities” conception of coordinator’s political mediation. This research is qualitative and the tool used was the semi-structured interview with eighteen (18) school coordinators who attended students from the first five years of elementary school, whose results on the IDEB (BRAZIL, 2011) and on the IDERio (RIO DE JANEIRO, 2011) were good in 2011. We come to the following conclusions: considering their job, the coordinators feel like “*firefighters*” since they usually deal with emergency issues at schools. Taking political mediation into account, our main focus, we found three dimensions in a coordinator’s performance: “organizational”, “pedagogic” and “socioaffective”. These three dimensions are intimately connected. Considering the examples provided by the coordinators, we could define each dimension. The coordinators pointed out that the “organizational” dimension is used basically during the “*study center*” when teachers plan their classes. During that time, teachers get to know the “*information sent*” by the Municipal Secretary of Education – SME/Rio, and “ask questions” about the material (Orientações Curriculares, Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico). The “organizational” dimension can get highly regulatory

when a coordinator “*checks the class diaries*”, “*takes a look at teachers’ lesson plans*”, and “*makes sure the activities were done*”. In the “organizational” dimension, many times the coordinator substitutes for a missing teacher due to a lack of a suitable infrastructure at schools. Considering the “pedagogic” dimension, the coordinators claimed that, together with the teachers, they make activities that aim at students’ good performance on exams. Moreover, they plan activities based on the Political Pedagogic Project. In addition, they make and use activities for “*review classes*” and “*after-school*” for the students with “*learning difficulties*”. In terms of evaluation, besides the bimonthly exams provided by the SME/Rio, they create and recreate various tools to track students’ progress. They also make activities to “enrich the curriculum” using a variety of didactic resources, in addition to the materials sent by the SME/Rio. In respect to the “socioaffective” dimension, the data show that the coordinators aim at creating affective bonds with several segments of the school community in order to conciliate personal socioaffective demands with the recontextualization process of the SME/Rio policies. In this dimension, the coordinator deals with the expectations of the teachers, the parents and the students to create a friendly environment in order to achieve the performance goals. During the meetings set up by the coordinators, it’s important to conciliate the conflicts that might come up between the teachers’ opinions and the political demands of the SME/Rio.

Key words

Pedagogic coordinator; Pedagogic-curricular materials; Political mediation.

Sumário

1. Introdução	19
2. Revisão empírica, referencial teórico e procedimentos metodológicos	26
2.1. Revisão empírica de teses e dissertações sobre coordenador pedagógico produzidas no Brasil de 1988 a 2012	26
2.1.1. Procedimento do levantamento e caracterização das pesquisas na revisão empírica	27
2.1.2. Categorização das pesquisas	29
2.1.3. Considerações a respeito das categorias apresentadas na revisão empírica	34
2.1.4. O conceito “mediação” extraído da revisão empírica	35
2.2. O conceito “mediação política”: nossa proposta	37
2.3. Procedimentos metodológicos	44
2.3.1. O instrumento	45
2.3.2. A ferramenta de análise de dados: software Atlas.ti7	46
2.3.3. O campo da pesquisa	47
2.3.4. A amostra	48
2.3.5. Justificativa das escolas selecionadas	50
2.3.6. Perfil das escolas pesquisadas	54
2.3.7. Escolas pesquisadas: estrutura física e perfil docente	56
2.3.8. Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados	58
2.4. Concluindo	59
3. O contexto das políticas educacionais	61
3.1. Os contextos global e nacional	61

3.2. O contexto local: a Cidade do Rio de Janeiro	70
3.2.1. Os antecedentes das atuais políticas: os governos de César Maia e Luiz Paulo Conde	70
3.2.2. As atuais políticas: o governo de Eduardo Paes	73
3.2.2.1. Os textos curriculares das atuais políticas	78
3.2.2.2. A atuação da gestão no contexto das atuais políticas	87
3.3. Concluindo	89
4. A análise das entrevistas	90
4.1. A função “coordenador pedagógico”	92
4.2. A mediação política do coordenador pedagógico	95
4.2.1. A dimensão organizacional da mediação política	96
4.2.1.1. Fatores que interferem na dimensão organizacional	105
4.2.2. A dimensão pedagógica da mediação política	108
4.2.3. A dimensão socioafetiva da mediação política	120
4.3. Concluindo	125
5. Considerações finais	127
6.Referências	134
7. Apêndices	142
7.1. Figura 5: A mediação política do coordenador pedagógico	142
7.2. Roteiro de entrevista	143
7.3. Ficha de perfil dos entrevistados	145
7.4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148
7.5. Transcrição de Entrevista	150
8. Anexos	168
8.1. Referências de teses e dissertações apresentadas na revisão empírica	168

Lista de Figuras

Figura 1 – Contexto do processo de formulação de uma política	39
Figura 2 – O coordenador pedagógico como mediador das políticas	43
Figura 3 – Evolução do IDEB na Cidade do Rio de Janeiro, anos iniciais	51
Figura 4 – Tarefa de aula do Caderno de Apoio Pedagógico Língua Portuguesa – 5º ano	87
Figura 5 – A mediação política do coordenador pedagógico	142

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Categorias das pesquisas apresentadas na revisão empírica	30
Tabela 2 – Análise do fluxo escolar – Cidade do Rio de Janeiro	52
Tabela 3 – Média de rendimento em Português na Prova Brasil – Cidade do Rio de Janeiro – 5º ano	52
Tabela 4 – Média de rendimento em Matemática na Prova Brasil – Cidade do Rio de Janeiro – 5º ano	52
Tabela 5 – Metas de acréscimo para os índices das escolas	53
Tabela 6 - Índices do IDEB de 2011 das escolas pesquisadas	55
Tabela 7- Índices das provas do IDERio de 2011 das escolas pesquisadas	56
Tabela 8 – Índices de referência – IDERio em Língua Portuguesa	56
Tabela 9 – índices de referência – IDERio em Matemática	56
Tabela 10 – Estrutura das escolas pesquisadas	57

Lista de Quadros

Quadro 1 – Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados	59
Quadro 2 - As políticas na Cidade do Rio de Janeiro	78
Quadro 3 – Extrato das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa – 5º ano	82
Quadro 4 – Tópicos de leitura: Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil	83
Quadro 5 – Comparativo entre descritores, habilidades e tópicos de leitura	83

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Quantitativo de pesquisas produzidas de 1988 a 2012 sobre o coordenador pedagógico	28
--	----

Lista de Siglas

BM - Banco Mundial

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

E/CRE – Coordenadoria Regional de Educação, órgão público subordinado à SME/Rio

E/DGED – Departamento Geral de Educação, órgão ligado à SME/Rio na gestão dos Prefeitos César Maia e Luiz Paulo Conde (1993-2008)

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal da Cidade do Rio de Janeiro

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MULTIRIO – Empresa Municipal de Multimeios, órgão ligado à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAR – Plano de Ações Articuladas ligado ao MEC

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema da Avaliação da Educação Básica

SESI – Serviço Social da Indústria

SME/Rio – Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UPP – Unidade de Polícia Pacificadora

“Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, (...), da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer dos tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas, cabem outros olhares que pretendem ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram ou perduraram.”

Miguel Arroyo (2008)

1. Introdução

Os discursos das políticas atuais defendem a “qualidade da educação”¹ associada ao desempenho escolar e são medidos especialmente por testes padronizados, interferindo diretamente na atuação docente em sala de aula e na gestão escolar. O diretor, e, no caso deste estudo, o coordenador pedagógico passou a assumir novos papéis e desempenhar novas tarefas, mais voltadas para a “performatividade” (BALL, 2002), a partir destes novos pressupostos da cultura escolar.

Nossa dissertação de mestrado, defendida em 2009, já apresentava o coordenador pedagógico como mediador, no que se refere à construção de sua identidade e sua atuação no cotidiano junto à comunidade escolar (professores, gestores, alunos, funcionários, pais e responsáveis). Portanto, já sinalizava questões relevantes que serão consideradas nesta tese: os conflitos entre as atribuições do coordenador e as demandas da escola; o trabalho solitário do coordenador; a sobrecarga de trabalho ao buscar atender às demandas da escola; a falta da rotina no trabalho desenvolvido na escola, entre outras. A pesquisa de 2009 também revelou que o coordenador pedagógico exerce o papel de “ponte”, “elo de ligação”, “mediador” e “articulador” (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, focamos neste estudo o processo de mediação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente às atuais políticas educacionais. Compreendemos que seja uma contribuição relevante para o campo da educação, na medida em que nos propomos a analisar como as atuais políticas educacionais são “recontextualizadas” (BALL, 1994) no contexto micro da escola, onde o coordenador pedagógico exerce o papel de mediador entre as determinações dos textos das políticas vindas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em dezoito (18) escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro no período de 2013 e 2014. Fizemos, primeiramente, uma revisão empírica onde percebemos que há poucas

¹ Em relação a qualidade da educação, o desempenho da escola nas avaliações externas, ver este Marcondes, 2013; 2014.

pesquisas que estudam o coordenador pedagógico que atuam nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. Dentre os trabalhos encontrados citamos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Quanto às dissertações apresentamos o trabalho de Alves (2007) cujo tema foi a formação continuada dos coordenadores pedagógicos promovida pela SME/Rio e como os saberes adquiridos se relacionam com a prática cotidiana e o trabalho do coordenador e a pesquisa de Oliveira (2009) que tratou da identidade do coordenador pedagógico, dos dilemas presentes em seu trabalho e da sua formação continuada no cotidiano escolar. A tese de Leite (2012) pesquisou a atuação de uma coordenadora pedagógica no processo de “recontextualização” das políticas educacionais provenientes da SME/Rio onde ela busca um “equilíbrio frente a um modelo pedagógico misto” tendo de um lado “a lógica de desempenho das políticas” e do outro lado “a lógica das necessidades do aluno”.

A proposta de nossa pesquisa, apresenta o coordenador pedagógico no papel de mediador das políticas, onde ele se apresenta como um agente ativo no processo de “interpretação”, “reinterpretação” e “recontextualização” (BALL, 1994) entre os discursos das políticas representados pelos materiais pedagógico-curriculares vindos da SME/Rio e a comunidade escolar. Ball (1994) revela que as políticas são um campo de disputas onde os textos são “trabalhados” e “re-trabalhados” (BALL, 2002) tanto no campo dos discursos das políticas quanto no campo da prática.

Os artigos de Marcondes, Leite e Oliveira (2012) e Marcondes (2013) já indicavam que o coordenador exerce a “mediação” entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. Na visão das autoras, os coordenadores mantêm uma “cultura colaborativa” e uma “prática reflexiva” com “decisões compartilhadas”. O coordenador se revela como um “articulador” das políticas educacionais que são “recontextualizadas” no contexto da prática, gerando “conflitos” e “disputas” (BALL, 2001a). Coordenadores e professores fazem o processo de “invenção” quando os textos das políticas são “recriados” no espaço da escola (MARCONDES, 2013).

Neste contexto, apresentamos nossa questão principal de pesquisa: de que forma o coordenador pedagógico efetua a mediação política no decorrer do cotidiano escolar entre as políticas curriculares implantadas pela Secretaria

Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar? Nosso objetivo principal é: compreender a forma com a qual o coordenador pedagógico efetua a mediação política no cotidiano escolar, entre as políticas educacionais vindas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar.

Com isso, destacamos as questões que norteiam nossa pesquisa:

- De que forma o coordenador pedagógico se percebe como “mediador das políticas²” no contexto da prática, no exercício de suas atribuições, comparando com o trabalho que ele realmente faz na escola?
- Qual é a definição da “rotina”³ na visão do coordenador pedagógico, e como ela interfere no exercício do seu papel de “mediador das políticas” e como a “infraestrutura” da escola pode interferir na “mediação política” exercida pelo coordenador pedagógico?
- De que forma o coordenador pedagógico atua na organização da escola de forma a garantir seu funcionamento?
- Como funciona a ação de “mediação política” exercida pelo coordenador pedagógico na “dimensão pedagógica” no que diz respeito ao desenvolvimento e acompanhamento do trabalho docente em sala de aula?
- Qual é a opinião dos coordenadores pedagógicos acerca dos materiais pedagógico-curriculares, que representam os textos das políticas educacionais da SME/Rio?
- Como o coordenador pedagógico se mune das relações socioafetivas para exercer o seu papel de “mediador das políticas” entre ele e a comunidade escolar?

Para isso, buscaremos atingir os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o coordenador pedagógico como “mediador das políticas” no cotidiano escolar.
- Definir o conceito de “rotina”, de acordo com a opinião do coordenador pedagógico e verificando como a infraestrutura interfere no planejamento e em seu papel de “mediador das políticas”.

² Os termos entre aspas utilizados sem autoria fazem referência aos conceitos teóricos desta pesquisa.

³ Os termos escritos em itálico e entre aspas dizem respeito aos termos nativos extraídos das falas dos coordenadores entrevistados, participantes desta pesquisa.

- Analisar a atuação do coordenador pedagógico na escola.
- Conhecer a opinião dos coordenadores pedagógicos acerca dos materiais pedagógico-curriculares, representantes das políticas educacionais da SME/Rio.

A tese está organizada da seguinte forma:

Neste capítulo introduzimos o assunto abordando nossa problemática, questão de pesquisa e objetivos.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão empírica de pesquisas publicadas no período de 1988 a 2012, onde encontramos cento e vinte e dois (122) trabalhos entre teses e dissertações classificadas por nós nas seguintes categorias: o histórico da função do coordenador pedagógico; identidade, função, constituição da função “coordenador pedagógico”; formação inicial e continuada do coordenador pedagógico; atuação do coordenador pedagógico na escola; relações entre o coordenador pedagógico e os demais profissionais da escola; pesquisa sobre opinião/visão do coordenador pedagógico sobre diferentes situações do cotidiano escolar.

Esta revisão nos permitiu verificar se as pesquisas que nós selecionamos já pressupunham o coordenador pedagógico como “mediador político”. Na revisão conceitual que fizemos das pesquisas, percebemos que algumas já indicavam o coordenador exercendo o papel de “mediador”. Nas pesquisas que revelavam o coordenador pedagógico como mediador, as categorias que nós encontramos foram: a “mediação relacional” e a “mediação sociocognitiva”. Os trabalhos que nós agrupamos como “mediação relacional” tiveram como referência Vigotski (2007), Placco e Souza (2010), Wallon (2007) e Rogers (1977), Moscovici (apud. JODELET, 2009) e Bakhtin (2003). E na categoria “mediação sociocognitiva” o principal referencial foi Paulo Freire (2004).

Nossa proposta apresenta o coordenador pedagógico como “mediador das políticas” tendo Ball (1994), Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006) e Marcondes (2013; 2014) como nossos referenciais teóricos para dialogar com as questões referentes às políticas como texto a serem implantadas e recontextualizadas nas escolas.

A pesquisa qualitativa foi a opção metodológica que utilizamos nesta tese e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com

coordenadores pedagógicos que trabalham em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro, permitindo que o “lado de dentro” do trabalho do coordenador seja revelado. Utilizamos como critério para a escolha das escolas o bom desempenho nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴) e os Índices de Desenvolvimento da Educação na Cidade do Rio de Janeiro (IDERio⁵) no ano de 2011. Para analisar os dados coletados utilizamos o *software* Atlas.ti versão 7 (ATLAS.ti, 2013) que nos permitiu analisar as entrevistas tendo como referência para a construção das nossas categorias, as falas dos informantes. Apresentamos o perfil dos entrevistados, traçando um perfil dos coordenadores que trabalham nas escolas. Percebemos que todos os professores que assumem a função de coordenador pedagógico, têm vasta experiência em sala de aula e escolaridade superior, mas, o tempo na coordenação pedagógica é variável entre um (01) mês e dez (10) anos no exercício da função.

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto das políticas educacionais na atualidade, através de um breve histórico traçado da política brasileira nas décadas de 1980 e 1990, desde a redemocratização até o Governo Lula, como organismos internacionais influenciam nas diretrizes das políticas brasileiras e como esta influência chegou às políticas educacionais. Neste período foram criados índices de avaliação para servir como referência para escolas e instrumentos de formação continuada docente à distância e um padrão curricular nacional como um referencial para as avaliações de larga escala (BALL, 1994; CARNOY, 2002). Neste capítulo também mostramos como as políticas atuais da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro foram influenciadas pelos organismos internacionais e pela política nacional. Traçamos um panorama das políticas dos prefeitos César Maia e Luiz Paulo Conde às quais, os indicadores curriculares tinham como referência o “Núcleo Curricular Básico – Multieducação” (RIO DE JANEIRO, 1996). Este apontava para um currículo voltado para a identidade escolar e para a aprendizagem com indicação de “não reprovação” dos alunos. Nas atuais políticas, em vigor desde 2009, representadas pelo governo do Prefeito Eduardo Paes, as indicações curriculares são mais diretivas. Os materiais curriculares das atuais políticas são as “Orientações Curriculares”, os “Descritores” e os

⁴ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2012a).

⁵ IDERio – Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2011a).

“Cadernos de Apoio Pedagógico” que são distribuídos às escolas periodicamente e são voltados para uma avaliação sistêmica chamada de “Provas Bimestrais”, indicando que estes estão em sintonia com os documentos publicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁶)/Prova Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados no qual revelamos a visão que o coordenador pedagógico tem de sua função. Os coordenadores se autodenominaram “apagadores de incêndios”, indicando o conflito entre as suas atribuições definidas pela SME/Rio e a realidade das urgências que acontecem na escola. Através da análise dos dados, verificamos que o coordenador efetua a “mediação política” no cotidiano escolar em três dimensões: “dimensão organizacional”, “dimensão pedagógica” e “dimensão socioafetiva”.

Na “dimensão organizacional” o coordenador atua diretamente nas questões referentes à organização da escola. Nos “centros de estudos” ele faz: o “repasso” dos “informes” da SME/Rio aos professores, o “acompanhamento dos professores” e a “verificação dos planejamentos”. O fato de “não haver rotina”, por causa dos imprevistos no cotidiano escolar, juntamente com a “falta de infraestrutura” são fatores que interferem no desempenho da “mediação política” do coordenador pedagógico fazendo, inclusive, que ele assuma turma no lugar do professor ausente ou execute tarefas que cabem a outros profissionais.

Na “mediação política” em sua “dimensão pedagógica”, destacamos a ação do coordenador no “planejamento” das atividades do Projeto Político Pedagógico, “acompanhamento” do trabalho pedagógico docente. Neste processo ele “tira as dúvidas” dos professores sobre o material pedagógico-curricular enviado pela SME/Rio. Os coordenadores informaram que atuam diretamente ou indiretamente na melhoria do desempenho escolar discente, formulando estratégias de acompanhamento e avaliação além das indicadas pelas políticas da SME/Rio.

A opinião dos coordenadores pedagógicos a respeito do material curricular e das avaliações da SME/Rio revela que eles, em sua maioria, são favoráveis aos indicativos presentes nos textos das “Orientações Curriculares” e “Descritores”, porém, contrários às “Provas Bimestrais”.

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, conforme estabelece a Portaria n.º 931 (BRASIL, 2005).

Na “dimensão socioafetiva”, o coordenador pedagógico a entende como o lidar com o afetivo e ouvir os integrantes da comunidade escolar. Concluímos que o coordenador se mune das “habilidades sociais” (DEL PRETTE, 1998) como uma estratégia de ação para que a comunidade escolar execute as ações esperadas de forma a cumprir as expectativas tanto das políticas quanto das necessidades da escola.

No último capítulo, apresentamos as nossas considerações finais, revelando que as três dimensões da “mediação política” são consideradas categorias fluidas, pois, no decorrer do cotidiano escolar, as ações do coordenador pedagógico ocorrem muitas vezes em ações simultâneas, porém, foram organizadas desta forma por nós para uma compreensão mais efetiva deste processo. Percebemos que há conflitos entre as demandas da SME/Rio e as demandas da escola e o coordenador busca atender a ambas.

Esperamos que esta pesquisa possa colaborar com reflexões sobre a importância do coordenador pedagógico no trabalho desenvolvido pelas escolas e sua atuação frente às políticas atuais adotadas pela SME/Rio. Nesta tese, revelamos através das entrevistas com os coordenadores, o “lado de dentro” da escola e como as políticas externas exercem influência neste cotidiano escolar.

2. Revisão empírica, referencial teórico e procedimentos metodológicos

Neste capítulo apresentamos a revisão empírica de teses e dissertações a respeito do coordenador pedagógico com um panorama da temática de pesquisas feitas no Brasil. A partir da revisão empírica elaboramos uma revisão conceitual a respeito da mediação e da percepção do papel mediador do coordenador pedagógico. A nossa proposta de pesquisa: “o coordenador como mediador das políticas”, tem como base o referencial teórico os textos de Ball (1994; 2001) que discute as políticas no “contexto da prática”.

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada a fim de descortinarmos as relações entre o coordenador e a comunidade escolar. Ao final do capítulo, apresentamos o perfil das escolas visitadas e dos coordenadores pedagógicos entrevistados.

2.1. Revisão empírica de teses e dissertações sobre o coordenador pedagógico produzidas no Brasil de 1988 a 2012

Esta revisão teve como objetivo fazer um levantamento de teses e dissertações sobre o “coordenador pedagógico” no Brasil no período de 1988 a 2012 na qual foram encontrados cento e vinte e dois (122) trabalhos. O material consultado foram os resumos disponíveis na base de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁷. Além disso, consultamos as revisões de bibliografia de Geglio (2010) e Placco, Almeida e Souza (2011). Ponderamos que o levantamento empírico feito por nós, possa auxiliar a compreender o processo de mediação feito pelo coordenador pedagógico no contexto micro da escola.

Geglio (2010) considerou em sua revisão o “supervisor pedagógico”, o “orientador pedagógico” e o “orientador educacional” para sua revisão, compreendendo o período de 1988 a 2009. Em sua análise, ele destacou a

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: banco de teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que publicou vinte e quatro (24) trabalhos sobre o tema. Na visão do autor, os papéis desempenhados pelo supervisor e orientador, se aproximam daquele que é desempenhado pelo coordenador. Geglio (2010) resumiu sua pesquisa nas seguintes categorias: a) as relações políticas, sociais de gestão escolar e com as famílias; b) a prática do coordenador pedagógico no contexto escolar; c) a constituição da função, percurso histórico e identidade do coordenador pedagógico; d) a formação do coordenador pedagógico; e) o coordenador pedagógico na visão do professor e f) a relação do coordenador pedagógico com o professor. O autor considera que há poucas produções acadêmicas a respeito do coordenador pedagógico ao compará-las com as produções que tratam do professor. Ele considera ainda que o coordenador exerce um papel de fundamental importância dentro do contexto escolar, sobretudo no acompanhamento da prática pedagógica docente.

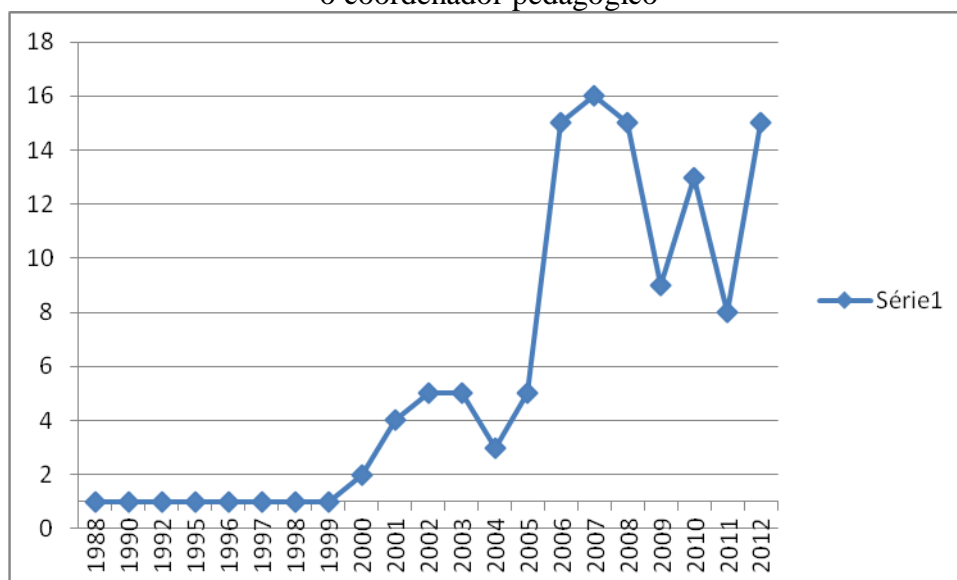
Placco, Almeida e Souza (2011) analisaram teses e dissertações publicadas no período de 1987 a 2009 e suas principais conclusões foram: a) a escola funciona como locus da formação docente sob a liderança do coordenador pedagógico; b) o coordenador pedagógico é um agente fundamental no processo de sua própria formação e c) o coordenador pedagógico assume o papel de interlocutor privilegiado no objetivo de oferecer aos professores possibilidades de refletirem a respeito de sua prática.

2.1.1. Procedimento, levantamento e caracterização das pesquisas selecionadas na revisão empírica

Nosso levantamento de dados considerou cento e vinte e dois (122) trabalhos onde cento e sete (107) são dissertações de mestrado e quinze (15) são teses de doutorado. Deste universo, os trabalhos estão assim distribuídos pelas regiões geográficas brasileiras: não há pesquisas na Região Norte, doze (12) estão localizadas na Região Nordeste, setenta e sete (77) na Região Sudeste, onze (11) na Região Centro-Oeste e sete (07) na Região Sul. Das pesquisas localizadas na Região Sudeste, sessenta e nove (69) estão localizadas no Estado de São Paulo. O Estado do Rio de Janeiro apresenta três (03) pesquisas. Esta distribuição revela a predominância das pesquisas no Estado de São Paulo. Nossa análise revela um

sensível crescimento nas produções acadêmicas que tratam do coordenador pedagógico, principalmente nos anos mais recentes, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Quantitativo de pesquisas produzidas de 1988 a 2012 sobre o coordenador pedagógico



Fonte: elaboração própria.

Essa curva crescente de estudos a respeito do coordenador pedagógico revela um crescimento de sua importância diante das mudanças presentes na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a). A Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) dava indicações de uma função mais fiscalizadora do coordenador, aproximando suas atribuições com as do supervisor escolar. Porém, com a nova LDB (BRASIL, 1996a) o coordenador passou a ser o fomentador da proposta pedagógica da escola, de acordo com os princípios de autonomia e descentralização da escola. A tendência demonstrada no Gráfico 1 revela o interesse das pesquisas mediante ao destaque do papel do coordenador como gestor pedagógico da escola.

Durante o processo de coleta das teses e dissertações disponíveis na base de dados da CAPES (BRASIL, 2012b), buscamos a leitura dos trabalhos completos, porém, constatamos que nem todas as pesquisas estavam disponíveis para acesso por isso, optamos pela análise dos resumos. Em relação à metodologia constatamos que todas as dissertações são pesquisas qualitativas e, em relação às

teses, treze (13) apresentam metodologia qualitativa e duas (02) apresentam quantitativa. Quanto às referências teóricas abordadas nas pesquisas, cinquenta e sete (57) não as especificaram. Das pesquisas que mostram seus referenciais, verificamos a predominância de autores como Paulo Freire presente em quinze (15) pesquisas, Antônio Nóvoa como autor de referência em nove (09) trabalhos, Vera Placco presente em dez (10) trabalhos e José Carlos Libâneo foi o em oito (08) pesquisas.

Paulo Freire foi referência em trabalhos que tratavam da “relação dialógica” entre o coordenador e os diversos segmentos da escola. Antônio Nóvoa foi referência nos trabalhos que estudaram a “identidade funcional do coordenador pedagógico” e sua atuação na “formação continuada dos professores” na escola. José Carlos Libâneo foi autor principal em pesquisas que tratavam da “identidade e do exercício da função do coordenador pedagógico” na escola. As pesquisas que utilizaram Vera Placco como referencial teórico, trataram da formação da “identidade do coordenador no exercício da função” e suas “práticas no processo de formação continuada docente”.

2.1.2. Categorização das pesquisas

A seguir apresentamos nosso quadro de categorias onde classificamos as pesquisas por temas. Este quadro nos permitiu conhecer o foco das pesquisas e das tendências dos estudos a respeito do coordenador pedagógico. A classificação elaborada por nós e apresentada a seguir, foi feita a partir da análise dos objetivos das pesquisas e dos temas principais apresentados nos resumos.

Tabela 1: Categorias das pesquisas apresentadas na revisão empírica

Categorias	Número de Trabalhos
Histórico da função coordenador pedagógico	01
Identidade, função, constituição da função “coordenador pedagógico”	42
Formação inicial e continuada do coordenador pedagógico	09
Atuação do coordenador pedagógico na escola	55
Relações entre o coordenador pedagógico e os demais profissionais da escola	07
Pesquisa sobre opinião/visão do coordenador pedagógico sobre diferentes situações do cotidiano escolar	08
Total	122

Fonte: elaboração própria

a) Histórico do coordenador pedagógico

Esta categoria é representada pelo trabalho de Guierino (2003) que trata de reconstituir o processo histórico da função exercida pelo coordenador pedagógico desde a Escola Nova em 1932 até o período da realização do estudo, reconstituindo o contexto de trabalho e formação do profissional, somando-se o percurso histórico da função no Brasil e sobre o seu trabalho na escola, comparando suas atribuições com a LDB (BRASIL, 1996a).

b) Identidade e função do coordenador pedagógico

Esta categoria é predominante nos estudos realizados sobre o coordenador, revelando que há multiplicidade de atribuições que fazem parte do exercício da função e uma ausência de unidade a respeito da identidade e do trabalho a ser exercido pelo coordenador no espaço da escola nas diferentes regiões do Brasil. Nesta categoria foram encontrados quarenta e dois (42) trabalhos que tratam da identidade do coordenador pedagógico. Os trabalhos indicam uma predominância em investigar as características da função e o seu espaço de atuação, assim como a comparação das atribuições do coordenador pedagógico com outras funções

gestoras existentes na escola, como, por exemplo, a supervisão e a orientação educacional visto em cinco (05) trabalhos. A criação da função e legislação específica é fruto de investigações que buscaram conhecer a origem da função “coordenador pedagógico” nas escolas em função das mudanças da legislação educacional brasileira com a LDB (BRASIL, 1996a). Com isso, há pesquisas que estudaram as atribuições, a atuação em escolas das redes públicas e a construção de sua identidade profissional. Esses trabalhos pesquisam os conflitos de identidade do coordenador pedagógico a partir de suas diversas ações no cotidiano do trabalho escolar causados pelas mudanças nos sistemas educacionais a partir das décadas de 1980 e 1990 no período da redemocratização do Brasil. O papel do coordenador e o dilema entre suas atribuições demarcadas pela legislação e a realidade do cotidiano escolar surge em seis (06) trabalhos. Os demais tratam de questões como a própria construção da identidade profissional do coordenador pedagógico e sua relação com os professores, os dilemas existentes no trabalho cotidiano, a relação mediadora do coordenador em relação ao conhecimento, na construção de relações socioafetivas entre os diversos membros da comunidade escolar, as relações poder existentes entre o coordenador, diretor e professores, o papel formador como um fator de construção identitária e finalmente, a dicotomia entre o prestígio e o desprestígio da figura do coordenador frente à comunidade escolar.

Nesta categoria, estão os trabalhos de: Guimarães (1988); Garcia (1995); Blandino (1996); Fusari (1997); Borges (1999); Salvador (2000); Fernandes (2001); Roman (2001); Vian (2002); Ramos (2003); Fernandes (2004; 2008); Pires (2005); Barreira (2006); Franco (2006); Paula (2006); Ruckert (2006); Araújo (2007); N.N.L. Alves (2007); Duarte (2007); Horta (2007); Micheletti (2007); Rivas (2007); Breda (2007); Arribas (2008); Bertumes (2008); Dabul (2008); Konrath (2008); Oliveira (2008); Santiago (2008); Santos (2008); Waltrick (2008); Freitas (2009); Mello (2009); Mundim (2009); J.C. Oliveira (2009); Teixeira (2009) e Zumpano (2009); Palliares (2010); Sousa (2010); Graf (2012) e Blos (2012).

c) Formação inicial e continuada do coordenador pedagógico

Os trabalhos desta categoria demonstram uma preocupação com a formação inicial, isto é, a que é feita na universidade em cursos de especialização e a formação continuada deste docente em redes pública e privada, qual a relevância desta formação e como a formação do coordenador influencia a sua atuação na escola junto aos professores. Foram analisados trabalhos que investigam os saberes necessários ao coordenador para o exercício de seu trabalho na escola, os saberes construídos na prática, assim como programas de formação inicial e continuada, promovidos por universidades e instituições públicas e como essa formação contribui para a construção e valorização dos saberes do coordenador, principalmente no que se refere ao seu papel de formador docente. Nesta categoria estão os trabalhos de: Christov (2001); Franchito (2004); Bruno (1998; 2006); Paixão (2006); C.N. Alves (2007); Candeias (2007); Carvalho (2010) e Baiocchi (2012).

d) Atuação do coordenador pedagógico na escola

Esta categoria trata da atuação do coordenador pedagógico na escola em diversos setores tais como: na formação de professores, a relação entre ensino e aprendizagem realizados em sala de aula e como sua influência é revelada na prática docente, na sua relação com os diversos segmentos da comunidade escolar, na sua atuação na implementação e dinamização de projetos pedagógicos, no conhecimento disciplinar e interdisciplinar e na relação entre trabalho e autonomia. A atuação do coordenador pedagógico na escola é pesquisada de forma ampla abraçando diversos tipos de tarefas. O processo de práticas cotidianas do coordenador é voltado, principalmente, para o estudo da função do coordenador como formador de professores e como ele desenvolve projetos pedagógicos junto com a comunidade escolar. Dois (02) trabalhos dedicam-se ao estudo da ação do coordenador na aprendizagem dos alunos. Quatro (04) trabalhos dedicam-se a pesquisar o coordenador como articulador dos relacionamentos docentes. Um (01) trabalho retrata a atuação do coordenador na organização administrativo-burocrática da escola e um (01) estudo, no campo da psicologia, trata da ação do coordenador pedagógico sobre o uso indevido de drogas e uma (01) pesquisa trata da atuação do coordenador em parceria com o psicólogo

escolar e um (01) trabalho trata da ação do coordenador nas questões relacionadas à indisciplina escolar.

Esta categoria representa os trabalhos de: Siqueira (1990); Vianna (2001); Ninim (2002); Souza (2002); Fernandez (2003); Sepulveda (2003); Fujikawa (2004); Reiff-Lourenço, (2005); Moreira (2005); Soares (2005); Araújo (2006); Cunha (2006); Giovanelli (2006); Reyes (2006); L.M. Santos (2006); E.B. Santos (2006); Silva (2006); Waldmann (2006); L.L.C. Alves (2007); Andrade (2007); Caseiro (2007); Calderaro (2007); Cassalate (2007); Fernandes (2007); Guimarães (2007); Garcia (2008); Mizlara (2008); Novaes (2008); Vituriano (2008); Baptista (2009); Bezerra (2009); Domingues (2009); Mendes (2009); Nascimento (2009); Lopes (2009); Antunes (2010); Campos (2010); Gonçalves (2010); Oliveira (2010); Coité (2011); Gomes (2011); Mingareli (2011) e Tamassia (2011); Gois (2012); Leite (2012); Teixeira (2012); Morgado (2012); Oliveira (2012); Tavares (2012); Silva (2012); Nery (2012); Gouveia (2012); Pimenta (2012); Santos (2012) e Ribeiro (2012).

- e) Relações entre o coordenador pedagógico e os demais profissionais que trabalham na escola

Estes trabalhos tratam das relações entre o coordenador pedagógico e os professores, principalmente, as de cunho afetivo e interpessoal. Onde, três (03) trabalhos revelam a investigação das expectativas da função do coordenador pedagógico; dois (02) estudos retratam a questão relacional entre o coordenador pedagógico e o corpo docente e uma (01) pesquisa que mostra como as relações interpessoais entre o coordenador e professores atuam na formação continuada docente.

As pesquisas representadas nesta categoria são: Perez (1992); Menezes (2000); Vieira (2002); Cesca (2003); F.L. Pessoa (2008); L.C. Pessoa (2010) e Santana (2011).

- f) Opinião ou visão do coordenador pedagógico em diferentes situações do cotidiano escolar

Nesta categoria estão inseridas pesquisas que tratam da opinião ou visão do coordenador pedagógico a respeito de diferentes situações ou diretrizes existentes

na escola. São pesquisas que buscam uma visão do coordenador a respeito de diferentes aspectos da vida escolar, como a relação escola-família, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, sobre o currículo envolvendo a cultura afro-brasileira na escola, sobre a criatividade do professor, o respeito na escola e o papel do psicólogo escolar.

Esta categoria está representada pelos trabalhos de Montes (2002); Aguiar (2006); Fernandes (2006); Ignácio (2008); E.B.P. Oliveira (2009), Crespo (2010); Martins (2010) e Rodrigues (2011).

2.1.3. Considerações a respeito das categorias apresentadas na revisão empírica

Nas categorias “atuação do coordenador pedagógico na escola” e “identidade do coordenador”, verificamos que muitos trabalhos são voltados para o papel e desempenho do coordenador como formador do professor no espaço escolar, representado por trinta e três (33) trabalhos, revelando que este papel ou atuação foi considerada como uma questão importante em relação ao papel desempenhado pelo coordenador pedagógico junto aos professores.

As categorias “identidade” e “atuação do coordenador na escola” são predominantes, demonstrando que essas duas vertentes são inerentes ao perfil do coordenador com noventa e sete (97) pesquisas no total. A busca de identidade no exercício da função, sua interferência no fazer pedagógico junto aos professores e suas relações com a comunidade escolar são consideradas destaques nos resumos analisados. É possível afirmar que a influência do coordenador na construção político-pedagógica da escola é significativa. Os aspectos relacionais ou midiáticos também surgem em várias pesquisas das diferentes categorias levantadas. Eles são considerados tanto na construção identitária do coordenador quanto em sua atuação na escola.

Em relação à opinião ou visão do coordenador pedagógico a respeito de diversas situações presentes no cotidiano escolar, é possível perceber uma preocupação com o “aluno portador de necessidades especiais” ou que tenha alguma “deficiência física” e como funciona sua integração na escola. O “uso de drogas” surge em um trabalho e, uma das pesquisas dedica-se às questões

multiculturais no currículo escolar. A partir dos dados levantados na revisão empírica foi possível verificar os teóricos que serviram de base para as pesquisas que tratam do coordenador pedagógico. Estes autores serão apresentados na revisão conceitual a respeito da mediação em seus diversos aspectos.

2.1.4. O conceito “mediação” extraído da revisão empírica

Através do levantamento das dissertações e teses sobre o coordenador pedagógico elaborado para esta pesquisa, o conceito “mediação” foi tratado nos trabalhos selecionados em seus aspectos: a) relacional e b) sociocognitivo.

a) Mediação relacional

Vigotski (2007), ao divulgar o conceito da “zona de desenvolvimento proximal”, já indicava que o desenvolvimento da mente infantil necessitava de uma mediação social e cultural para que a compreensão de conceitos cognitivos fosse construída na mente da criança. Segundo ele, a “criança resolve o problema depois de fornecermos pistas” (VIGOTSKI, 2007, p. 94-98) isto é, se houver uma ação mediadora por parte de um adulto ou de outras crianças que já passaram pelo processo pelo qual a criança está sendo desafiada, sendo o que ele denomina de “curso interno de desenvolvimento”. Este autor foi referência nas pesquisas de Araújo (2006) e Calderaro (2007).

Placco e Souza (2010) defendem o conceito de “mediação” compreendida como o processo que promove a produção da cultura, efetuada na relação com o outro. Neste contexto, o coordenador pedagógico, como mediador é o docente que possui o domínio das produções culturais gerais e específicas da educação e as apresenta aos professores durante o processo de formação continuada debatendo-as e questionando-as com o objetivo de transformar o modo dos professores interagirem com elas. Placco e Souza (2010) foram referências nas pesquisas de Rückert (2005), Soares (2005), Pallares (2010), Nery (2012) e Santos (2012).

Wallon (2007) surge com o conceito de “imitação” quando se refere ao “desenvolvimento da linguagem” ou da “relação social” da criança com o meio. Outro conceito destacado pelo autor é a relação do desenvolvimento cognitivo da criança com o desenvolvimento da humanidade, tratando de questões que envolvem o desenvolvimento infantil estão diretamente relacionadas com o

desenvolvimento da cultura da humanidade. Ele destaca que o bebê depende do outro e é através deste outro que ele estabelece a sua relação com o mundo. O autor, em suas considerações sobre o brincar da criança, estabelece relações entre esta e a história humana. Ao se referir à afetividade, Wallon (2007) destaca as nuances do corpo, relacionando-as com a emoção, revelando que estas se tornam um instrumento de sociabilidade. Sobre a causalidade, o autor revela que esta ação só é possível quando a criança estabelece sua relação com o outro. Wallon é referência nos trabalhos de Paula (2006) e Pessoa (2010).

Rogers (1977) surge como referencial teórico nas categorias que tratam das relações interpessoais na terapia e na aprendizagem de crianças. Ele enfatiza questões como manifestação de sentimentos como parte do constructo da personalidade e que palavras e manifestações corporais são formas de manifestação destes sentimentos. Rogers (1977) revela que o terapeuta pode se munir de ferramentas como, por exemplo, a empatia para interagir com o paciente, o que ele denomina de “compreensão empática”. A influência de Rogers (1997) na Educação se refere ao fato do autor inserir a “afetividade” na relação professor, aluno e a aprendizagem. O autor é referencial na dissertação de Cesca (2003).

Moscovici (apud. JODELET, 2009) apresenta a teoria das “representações sociais”, onde toda a representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito. Ele opera com conceitos denominados “interação” e “inscrição” onde os sujeitos relacionam-se dentro de um determinado contexto formando uma rede de comunicação entre uns e outros. O conceito de mediação em Moscovici (apud. JODELET, 2009) é apresentado da seguinte forma: “sujeito-outro-objeto”. Para ele, a participação do sujeito no mundo se dá através de um corpo. Este corpo pertencente ao sujeito está inserido num contexto social, onde se forjam as representações. O objeto com o qual o sujeito trava uma relação em si já é carregado de significados ressignificados em consenso com o grupo social. Na formação das representações sociais há uma intersubjetividade e intrasubjetividade inerente ao coletivo de determinado grupo social. Este autor foi referência no trabalho de Santana (2011).

O conceito de “mediação”, segundo Bakhtin (2003) refere-se à relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, olhando para si através dos olhos do outro. O “outro” é o canal por onde o indivíduo enxerga sua consciência. A

“relação com o outro” é fundamental para que o indivíduo alcance o autoconhecimento, como fator para a formação de sua imagem externa. A consciência cultural vem através da relação do indivíduo com o outro que é autoprojeta. O reflexo visto pelo indivíduo é o resultado de sua relação com o outro. Trata-se do conceito de “mediação relacional” onde o sujeito constrói sua identidade através de sua relação com o outro. Este autor é referência nos estudos de Ninin (2002), Waldmann (2006) e C. N. Alves (2007).

b) Mediação sociocognitiva

O conceito de educação problematizadora de Paulo Freire (2004) foi usado como ferramenta conceitual de “mediação” em estudos sobre o coordenador pedagógico. Para Freire (2004), o sujeito é posto numa posição de relação com o mundo e com o conhecimento, e da autopercepção. A “dialogicidade”, outro conceito trazido por Freire (2004), prioriza o diálogo como forma de aquisição de conhecimento. Neste conceito, a mediação que o autor apresenta em sua teoria, não é uma relação de poder entre professor-aluno, mas uma relação que põe os sujeitos da relação num patamar horizontal onde a mediação se processa. Este autor é referência nas dissertações de Rückert (2005), Guimarães (2007), Breda (2007), Baptista (2009), Nascimento (2009), e nas teses de Bruno (2006) e Bezerra (2009).

2.2. O conceito “mediação política”: nossa proposta

A escola tem passado por transformações e as políticas educacionais no Brasil têm se voltado mais para a performatividade transformando o comportamento dos profissionais que trabalham na escola. “A performatividade é uma cultura, uma forma de regulação que serve de instrumento de comparação por meio do controle” (BALL, 2002, p.4). O desempenho tem sido o conceito chave destas políticas, sendo referência na implantação de medidas e comparações entre as escolas, nos moldes do gerencialismo. O Estado passa a regular o desempenho das escolas e dos professores através das avaliações externas.

Nossa abordagem apresenta a mediação política efetuada pelo coordenador pedagógico buscando compreender como o coordenador “explica” os documentos

das políticas à comunidade escolar com quem ele se relaciona diretamente.

Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p.194) afirmam que:

(...) o coordenador é peça chave da 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.

Sua função é estimular os professores a atingir os resultados esperados ou indicados nas políticas vigentes, exercendo o papel de “reguladores e controladores” do trabalho docente (MARCONDES, LEITE, OLIVEIRA, 2012). As autoras indicam que durante o processo de formação continuada no cotidiano escolar existe um processo de recontextualização das políticas e a aceitação dos professores se constitui num dado relevante para a análise do processo de mediação do coordenador pedagógico.

Encontramos em Ball (1994) o referencial teórico para dialogar com os dados desta pesquisa. Para compreendermos como o coordenador efetua a “mediação política” no contexto micro da escola, utilizamos neste capítulo o ciclo de políticas de Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006) para a compreensão das relações existentes no contexto da prática.

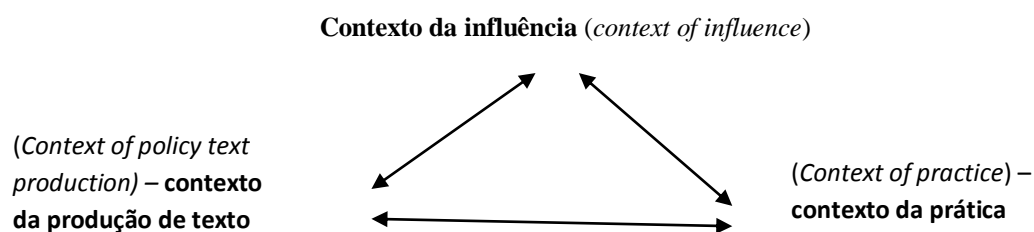
O contexto da influência é revelado no campo das disputas na formação dos textos das políticas. Este é o contexto onde as políticas estão num campo de disputas onde diversos segmentos da sociedade se manifestam na formação dos discursos que irão compor os textos oficiais. Os textos das políticas representam as políticas, com seus discursos e ideologias (apud. MAINARDES, 2006).

A “política de fato”, o texto final da política já anunciada nos meios de divulgação oficial, que são os textos legislativos ou do executivo, no Brasil, trata-se da “lei em vigor”, quando os textos das políticas estão prontos a serem postos em prática. E as “políticas em uso” referindo-se aos discursos e práticas institucionais que influenciam as práticas no campo micro, as escolas e os profissionais a quem estas políticas se destinam, conforme definido por Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006).

Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006, p. 50) consideram que no “campo da prática”, professores e gestores das escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e de reformulação das políticas onde, os conceitos

writerly e *readerly* distinguem a medida da participação dos profissionais das escolas na elaboração das políticas, principalmente no contexto da prática. No conceito *readerly*, o professor é um consumidor inerte que não participa da reconstrução do texto das políticas; já no conceito *writerly* o sujeito é coparticipante da construção dos textos das políticas no contexto da prática. Isso quer dizer que o processo do ciclo de políticas é um processo contínuo de construção e reconstrução onde o campo de disputas e resistências continua atuante, na elaboração e reelaboração dos textos das políticas. De acordo com a figura a seguir é possível uma compreensão do processo e como ele ocorre em diversos espaços de atuação.

Figura 1: Contexto do processo de formulação de uma política –
(*Contexts of policy making*)



Fonte: Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006, p.51).

O contexto da influência em Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006) considera as discussões para a formulação das políticas, onde as políticas são iniciadas e os discursos construídos. Grupos de interesse disputam os territórios de influência para o domínio dos discursos contidos nos textos das políticas em fase de elaboração. Neste território estão presentes elementos representativos do governo, grupos econômicos e discursos de organismos nacionais e internacionais de grande influência na sociedade. Este campo é onde as ideologias presentes nos discursos se manifestam. Há uma influência direta entre os discursos internacionais e os discursos governamentais havendo uma interação dialética entre o global e o local. Situando a SME/Rio neste contexto, podemos observar que as influências globais também estão presentes nos discursos locais no campo educacional da Cidade do Rio de Janeiro.

O contexto da produção de texto é diretamente relacionado com o contexto da influência. Durante a produção do texto final das políticas, a influência dos discursos e as disputas de poder influenciam o texto final das políticas. Os textos das políticas são a “própria política”. Esses textos são representados por textos legais, oficiais. No caso da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, os decretos e leis e no caso da SME/Rio, resoluções, circulares e portarias que são publicadas em imprensa oficial. São documentos que exigem imediato cumprimento. Os textos finais, apesar de terem um indicativo de poder, podem não ser muito claros e coerentes ou até mesmo contraditórios.

O contexto da prática é o contexto onde os textos das políticas estão sujeitos à reinterpretação e recriação representando mudanças significativas no texto original das políticas (BALL, 2001a). Os docentes e gestores das escolas para onde as políticas se destinam não são leitores ingênuos: eles criticam, contestam e reinterpretam as políticas de acordo com a realidade de trabalho de cada escola. Neste caso os docentes entram no campo de disputa na recriação dos textos das políticas, recontextualizando-os.

O contexto da estratégia política em Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006) é caracterizado como a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas “criadas” para lidar com as desigualdades reproduzidas pela política investigada. São mecanismos de ajuste das políticas para que estas logrem êxito.

Por fim, o contexto dos resultados ou efeitos que trata das questões de justiça social, igualdade e liberdade. O foco deste contexto é o impacto das políticas nas interações sociais pelas desigualdades que surgem no contexto onde são impostas (BALL, 1994).

Detalhando a análise das políticas como objeto de estudo, Ball (1994) apresenta os conceitos que tratam da “política como texto” e discorre sobre a influência complexa das diversas instituições que compõem a sociedade e participam ativamente na construção dos textos das políticas. Neste período, as políticas sofrem mudanças e transformações dentro das diversas arenas de disputa que desejam ver suas aspirações contempladas no texto das políticas. Esses embates não ocorrem somente no campo educacional, mas em qualquer campo político. Deste campo participam diversos segmentos da sociedade e da esfera governamental que possuem influência suficiente para interferirem de forma

direta na construção dos textos das políticas, inclusive, a influência de organismos internacionais, enfim, vários campos políticos e econômicos compõem os textos das políticas educacionais.

No termo “política como discurso”, Ball (1994) afirma que os atores formuladores dos textos das políticas exercem influência, fazem e refazem os textos das políticas, buscando a estruturação de um discurso que defenda os seus interesses, o que ele denomina como *new pluralism* no campo em que os discursos revelam “o que, quem, onde e com que autoridade” as políticas são efetivadas. O Estado está inserido no produto do discurso das políticas possibilitando uma análise das relações de poder existentes nos discursos das políticas e como se apresentam de fato.

Para Ball (1994), os efeitos das políticas são “sentidos no contexto da prática”. Neste contexto as escolas se tornam o campo de concretização das políticas. Se ocorrem mudanças nos textos das políticas consequentemente, podem haver impactos no contexto da prática. O autor afirma que os efeitos das políticas sentidos na estrutura, são denominados “efeitos de primeira ordem” e nos modelos de acessos sociais, oportunidades e justiça social, são denominados “efeitos de segunda ordem”.

Com base nos textos de Ball (1994) buscamos analisar as políticas no contexto micro, pelo qual perpassam as relações de poder, os conflitos e arranjos. Neste contexto as políticas são, de fato, postas em prática. Ball e Gerwitz (2011) entendem que através de pesquisas no campo micro, isto é, estudando o cotidiano das escolas, é possível compreender como as políticas interferem nas relações entre os gestores e professores no espaço da escola. Os autores utilizam entrevistas com professores e gestores, em escolas do Reino Unido, e estas se apresentam como uma ferramenta valiosa para captar as vozes daqueles que estão na “ponta do processo”, sofrendo o impacto direto das políticas.

Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006, p.49) referem-se às “práticas institucionais que emergem do processo em que as políticas são recebidas pelos profissionais que atuam no nível da prática”. Este contexto refere-se aos profissionais que trabalham na escola. Ball (1994), em relação ao contexto da prática, afirma que a imposição de um currículo uniforme e normativo indica um intervencionismo das políticas externas no contexto da escola. Para o autor, as

políticas externas do campo macro modificam o comportamento daqueles que trabalham no campo micro e os profissionais internalizam comportamentos de competitividade, responsabilização e hierarquização entre escolas reduzindo sua autonomia, pois, estas políticas tendem à padronização das práticas escolares.

Apresentamos o conceito da performatividade considerado por Ball (2002) como “uma tecnologia, uma cultura, um modo de regulação” onde a comparação se torna um instrumento de controle. Os índices de desempenho servem como instrumentos de produtividade e rendimento, de promoção e inspeção. Essa tecnologia, na visão do autor, altera o comportamento dos profissionais que trabalham na escola, pois, os instrumentos de reforma “reformam” os professores. Os professores são “re-trabalhados como produtores/proporcionadores, empreendedores”, adotando os discursos do gerencialismo empresarial.

O gerencialismo, termo que utilizamos neste estudo, é apresentado por Ball (2005) como um sistema que destrói as estruturas escolares anteriormente existentes e impõe em seu lugar novas estruturas empresariais competitivas. As mudanças se apresentam na substituição do controle do Estado pelo controle dos gestores que trabalham na escola através das metas de desempenho escolar. Com isso, novos sistemas éticos de performatividade, competição e individualismo substituem os conceitos de cooperação e autonomia anteriormente existentes. Na visão gerencialista da educação, o papel do professor é de um técnico ou um “aplicador” das tarefas discriminadas nos currículos padronizados e “a prática de sala de aula é cada vez mais remodelada para responder às novas demandas externas” (BALL, 2005, p. 548).

O foco de nossa pesquisa é o campo micro onde as políticas são interpretadas, reinterpretadas e recontextualizadas no campo das políticas em uso, isto é, na escola, espaço de atuação do coordenador pedagógico. Ball (2001a) “toma emprestado” o conceito de “recontextualização” de Bernstein, que trata do processo de “remontar” ou construir, através de uma *bricolage*, ideias de diversas políticas aproveitando-se de abordagens testadas e experimentadas remendando-as, “canibalizando” teorias, pesquisas, tendências e modas, recriando no contexto da prática o contexto de “hibridização”.

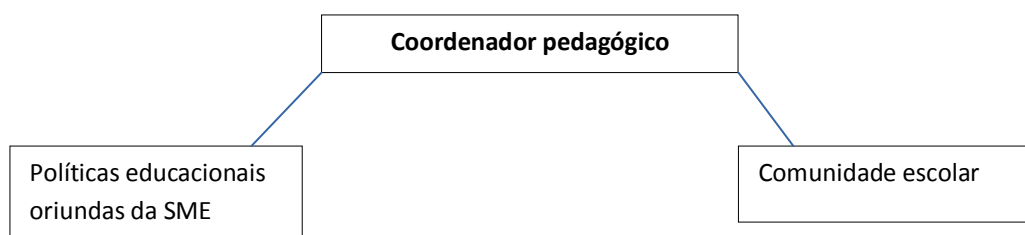
Entre as atribuições inerentes à função do coordenador pedagógico, estão: a formação continuada docente, a elaboração de projetos e o acompanhamento do

desempenho dos alunos, campo estratégico para o exercício cotidiano da mediação entre os textos das políticas da SME/Rio e a comunidade escolar. No processo de “recontextualização e reinterpretação” dos textos das políticas educacionais, Ball (2001a) afirma que este campo é estratégico, palco de conflitos e disputas que vão remodelando as políticas, tanto no campo da produção do texto quanto no campo da prática. Os professores vivenciam situações no campo da prática como, por exemplo, a aplicabilidade ou não das prescrições dos textos das políticas elaboradas nas esferas centrais, contestando-as, criticando-as ou dando sugestões de mudança. No campo da “mediação das políticas”, efetuada pelo coordenador pedagógico, buscamos compreender como eles “repassam” e “traduzem” essas políticas à comunidade escolar, isto é, como estas políticas são recontextualizadas no campo da prática. Como os textos são “reinterpretados e recontextualizados” e qual o papel do coordenador pedagógico neste contexto.

Nascendo do processo de revisão empírica e da leitura dos referenciais teóricos presentes nesta pesquisa, a “mediação” no campo político, é um conceito em construção. Diferentemente do campo relacional, envolve os documentos das políticas, num processo de relação entre coordenador pedagógico e comunidade escolar. A mediação no campo das políticas refere-se também ao papel gestor do coordenador pedagógico quando dialoga com a comunidade escolar a fim de buscar uma “conciliação” entre os textos das políticas da SME/Rio que vêm com indicativo de aplicabilidade imediata e as opiniões e vivências de professores, alunos e responsáveis.

Apresentando o coordenador pedagógico no desempenho do seu papel “mediador” entre as políticas educacionais e comunidade escolar no contexto da prática, apresentamos a figura a seguir.

Figura 2: O coordenador pedagógico como mediador das políticas



Fonte: Elaboração própria.

Os textos de Ball (1994), Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006), Gerwitz e Ball (2011), Ball, Maguire e Braun (2012), Marcondes (2013; 2014) e Marcondes, Leite e Oliveira (2012) são fundamentais no estudo a respeito da “mediação política”, pois, revelam que as políticas não são estáveis e neutras, mas sujeitas a intervenções de diferentes interesses disputados pelos sujeitos que as influenciam e as modificam em seus discursos e atuações. Estas referências contribuem para a compreensão das relações e processos das atuais políticas curriculares que estão em evidência na SME/Rio e como estes fenômenos se concretizam na escola.

2.3. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos nossa metodologia da pesquisa, nossos percursos durante a realização do trabalho de campo e os critérios utilizados para a seleção das escolas. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para tanto, os instrumentos de coleta de dados privilegiados nesta tese, são entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos das escolas públicas da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

As entrevistas tiveram como objetivo proporcionar a compreensão dos processos de mediação efetuados no cotidiano do coordenador pedagógico entre as políticas educacionais provenientes da SME/Rio e a comunidade escolar. Alves (1991) afirma que a pesquisa qualitativa envolve uma visão holística, uma abordagem indutiva e uma investigação naturalística. Na visão holística o fenômeno a ser pesquisado só pode ser compreendido no contexto em que se insere. A investigação indutiva é mais livre, permitindo ao pesquisador interpretações mais subjetivas do fenômeno pesquisado. A pesquisa qualitativa nos permite uma visão do campo “do lado de dentro” que é carregado de sentimentos, opiniões, visões, experiências pessoais, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados.

2.3.1. O instrumento

A entrevista semiestruturada nos permitiu uma conversa com o sujeito informante durante a qual, podemos captar informações, sentimentos e opiniões de forma detalhada. Para Oliveira, Fonseca e Santos (2010) as entrevistas são instrumentos relevantes para obtenção de dados de caráter subjetivo, destacando a interpretação dos fenômenos atribuindo-lhe significados. O roteiro foi elaborado de forma semiestruturada, previamente testado com três coordenadores pedagógicos que não fizeram parte desta amostra e, a partir desta testagem, analisamos os dados coletados com o objetivo de verificar se o instrumento era adequado e se as perguntas feitas eram de fácil compreensão. Após analisarmos as entrevistas exploratórias comparando as respostas dadas com o roteiro inicial, percebemos que as perguntas deveriam ser reordenadas para que houvesse uma descontração maior entre entrevistado e entrevistador, partindo de questões que tratavam de vivência profissional para as que tratavam de opiniões a respeito das políticas.

A entrevista semiestruturada permite ao entrevistador seguir um roteiro onde ele pode ficar focado no assunto a ser pesquisado e ao entrevistado poder organizar seu discurso em função da pergunta. Ela permite também captar dados que não foram previstos no roteiro e dar um tom de “conversa” à entrevista, criando um ambiente menos tenso entre entrevistador e entrevistado. Rosa e Arnoldi (2006) concordam que a entrevista semiestruturada é capaz de levantar questionamentos mais profundos exigindo um roteiro com tópicos selecionados, porém, permitindo uma formulação flexível, de acordo com a dinâmica da entrevista. As perguntas discorreram a respeito do papel “mediador” do coordenador pedagógico em relação às novas políticas da SME/Rio e sua atuação na escola junto aos professores, problema levantado nesta pesquisa, sua opinião a respeito das políticas e quais ações ele efetua no cotidiano escolar, se as questões relacionadas com as políticas interferem em seu relacionamento com a comunidade escolar. Oliveira, Fonseca e Santos (2010) afirmam que, na entrevista, o pesquisador obtém, pelas falas dos entrevistados, informações de caráter subjetivo, estabelecendo uma interdependência entre entrevistador e entrevistado, na busca da interpretação dos fenômenos atribuindo-lhes significados. Ela é considerada um instrumento eficaz na coleta de impressões,

opiniões, vivências, experiências, fatos que fazem parte da vida dos sujeitos entrevistados. Com ela, é possível captar sentimentos e analisar o posicionamento do sujeito entrevistado no contexto onde trabalha. Para Oliveira, Fonseca e Santos (2010) a entrevista se constitui num instrumento que possui uma estrutura flexível tornando-se uma interação social surgida durante o processo investigativo na construção do conhecimento que se pretende coletar.

Em suas pesquisas, Ball (2011) utilizou trechos relevantes de entrevistas coletadas no contexto micro, buscando compreender o impacto das políticas na escola. No contexto micro do espaço escolar, é possível verificar não só o impacto das políticas nas escolas como também analisar como os profissionais que nela trabalham fazem a recontextualização das políticas, como são aplicadas na escola e como fazem a leitura destas políticas em seu espaço de atuação.

As entrevistas foram registradas em gravador digital e o arquivo de som foi transcrito em documento de texto no formato *Word*, e, a partir das transcrições, as análises foram feitas. As transcrições possibilitaram que os discursos fossem analisados de forma a extrair o conteúdo neles contidos, as opiniões, sentimentos, impressões sobre o que foi perguntado, pois, mantiveram a estrutura do discurso dos informantes.

2.3.2. A ferramenta de análise dos dados: o *software* Atlas.ti7

O *software* utilizado como ferramenta de análise dos dados coletados nas entrevistas foi o Atlas-ti versão 7. O Atlas.ti7 (FRIESE, 2013) é um *software* desenvolvido com o objetivo de proporcionar ao pesquisador da área qualitativa, a análise de dados em entrevistas escritas, dados em som digital, vídeos, fotos, textos. Ele tem como princípios: visualização; integração; *serendipity* (significa que os dados se revelam ao pesquisador) e exploração. A visualização é o princípio de que os dados devem estar diante do pesquisador para que ele possa explorá-los de todas as formas, categorizando-os, podendo visualizar todos os comandos do *software* apenas a um toque do *mouse*. O princípio da integração refere-se à facilidade com que o *software* proporciona a visualização de todos os dados coletados. Cada pesquisa pode ser denominada de “unidade hermenêutica” com a qual o pesquisador alimenta o arquivo com todos os dados. A função

Serendipity, tem como base a *grounded theory* que trata da visualização das categorias pelo pesquisador. Os dados “falam” por si mesmos. (TAROZZI, 2011). Tarozzi (2011, p.85) mostra que “o relatório é construído e reconstruído durante o processo da pesquisa, sendo elaborado e reelaborado na medida das necessidades do pesquisador”. O relatório sempre acompanha o processo de análise. Uma das vantagens de trabalhar com esta ferramenta de análise qualitativa é a facilidade de modificação das categorias e a criação de relações entre elas. A definição das categorias é feita por um *link* existente na própria caixa de texto, onde o pesquisador define a categoria. Neste caso, há a possibilidade de construção e reconstrução das categorias já nomeadas, onde é possível utilizar diferentes fontes de dados, como textos, livros, sons e vídeos. Os relatórios podem ser exportados para qualquer *software* de documento de texto, podendo ser visualizado em qualquer computador que não tenha o *software* Atlas.ti instalado (FRIEZE, 2013). Iniciamos o processo de análise das entrevistas com quatro unidades de texto da amostra selecionada sendo primeiramente lidas e relidas exaustivamente. A partir destas leituras marcamos trechos significativos das falas dos coordenadores no arquivo de texto do *software* Atlas.ti7. A criação das categorias foi feita em seguida. Inicialmente, pensamos nas seguintes categorias: “mediação administrativa” e “mediação reguladora”, que foram abandonadas ao longo do processo de análise dos dados das demais entrevistas. Observamos recorrências e aproximações nas falas dos coordenadores das duas E/CRES observadas. Foi necessário refazer o processo de categorização no *software* quando concluímos que as categorias que nomeamos inicialmente não contemplavam o desenvolvimento da nossa análise dos textos transcritos das entrevistas.

2.3.3. O campo da pesquisa

Selecionamos dezoito (18) coordenadores pedagógicos que trabalham em escolas localizadas na 2ª E/CRE e na 7ª E/CRE. Delimitando o nosso campo de pesquisa.

A área de abrangência da 2ª E/CRE compreende os bairros de Jardim Botânico, Lagoa, Andaraí, Leblon, Rio Comprido, Praça da Bandeira, Tijuca,

Andaraí, Cosme Velho, Maracanã, São Conrado, Copacabana, Comunidade Chacrinha, Glória, Grajaú, Morro dos Cabritos, Comunidade do Jamelão, Urca, Laranjeiras, Humaitá, Praia Vermelha, Flamengo, Alto da Boa Vista, Vidigal, Leme, Morro Nova Divinéia, Morro do Andaraí, Ipanema, Vila Isabel, Usina, Gávea, Rocinha, Botafogo e Catete, com cento e quarenta e cinco (145) escolas.

A área de abrangência da 7ª E/CRE compreende os bairros: Taquara, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Vargem Grande, Barra da Tijuca, Vila Valqueire, Tanque, Vargem Pequena, Anil, Curicica, Jacarepaguá, Largo do Pechincha, Gardênia Azul, Cidade de Deus, Praça Seca, Camorim, Itanhangá e Freguesia, com cento e sessenta (160) escolas (RIO DE JANEIRO, 2012a).

A razão da escolha destas regiões da cidade para realizarmos nossa pesquisa deve-se ao fato de que estes locais apresentam uma diversidade socioeconômica bastante significativa inserindo bairros de classe média e alta juntamente com comunidades e bairros populares. São áreas com grande concentração populacional, com 1,009 milhões de habitantes e 0,909 milhão de habitantes, respectivamente (IBGE⁸, 2010). Estas Coordenadorias gerenciam um grande número de escolas e possuem um número significativo de unidades escolares que atingiram as metas estabelecidas pela SME/Rio, tendo uma seleção de “escolas de bom desempenho” (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012) que superaram as metas estabelecidas e tenham recebido o “Prêmio Anual” em 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011a), de acordo com a última aferição publicada. As chamadas “escolas de sucesso” foram escolhidas para que pudéssemos investigar o processo de trabalho mediador do coordenador pedagógico entre as políticas e os professores de forma a atingir as metas estabelecidas de desempenho.

2.3.4. A amostra

O universo dos sujeitos entrevistados é formado por oito (08) sujeitos da 2ª E/CRE e dez (10) da 7ª E/CRE. A coleta dos dados com os sujeitos entrevistados foi feita através de contato prévio por telefone, com livre consentimento, garantindo-lhes total anonimato, de acordo com procedimento ético de pesquisa,

⁸ IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Responsável pelo Censo Demográfico Brasileiro de 2010, cujos dados são apresentados.

mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obedecendo aos critérios determinados pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da SME/Rio. Estes autorizaram a realização da pesquisa em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro.

Nosso plano era entrevistar vinte (20) coordenadores pedagógicos, sendo dez (10) sujeitos para a 2ª E/CRE e outros dez (10) para a 7ª E/CRE. Contando com recusas e ausências de coordenadores pedagógicos, totalizamos trinta e quatro (34) escolas no requerimento de solicitação de pesquisa apresentado na SME/Rio. Porém, quando iniciamos a entrada no campo, cinco (05) escolas da 2ª E/CRE não tinham coordenador pedagógico e dois (02) coordenadores sondados por telefone recusaram-se a participar da pesquisa. Na 7ª E/CRE, conseguimos completar nossa meta de entrevistar dez (10) sujeitos entrevistados. No ano de 2014, durante a pesquisa de campo, houve uma greve de professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, que contribuiu também para as dificuldades encontradas na aceitação dos coordenadores em participar desta pesquisa.

A coleta de dados no campo foi feita nos anos de 2013 e 2014. Entre as dificuldades encontradas no percurso de campo, a dificuldade de acertar a agenda do coordenador com a entrevistadora, foi uma constante, pois, o sujeito coordenador pedagógico é um docente extremamente exigido tanto na escola quanto fora dela, e, conseguir um tempo para que ele possa se disponibilizar para uma entrevista foi relativamente difícil. Foram necessários vários contatos a fim de reagendar a visita com os sujeitos entrevistados, assim como convencê-los a participar desta pesquisa.

Os coordenadores entrevistados foram bastante solícitos e, inclusive, quatro (04) sujeitos apresentaram a disposição física do prédio escolar à pesquisadora. Alguns entrevistados foram acompanhados pelos diretores, no decorrer das entrevistas ou parcialmente. Consideramos que o coordenador pedagógico executa muitas tarefas na escola, impedindo que muitos dos agendamentos fossem concretizados ao primeiro contato.

Cinco (05) encontros foram marcados por uma leve tensão por parte dos entrevistados, criando uma expectativa, pois as perguntas não foram passadas com

antecedência, apenas foi tratado por telefone o assunto principal da entrevista. A tensão foi se desfazendo à medida que a pesquisadora munuiu-se da estratégia de “quebrar o gelo” com conversas informais, criando uma identificação da entrevistadora com o entrevistado em quatro (04) encontros dos cinco (05) citados anteriormente. Apenas um sujeito ficou tenso durante toda a entrevista, porém, respondeu a totalidade das perguntas feitas pela pesquisadora.

As entrevistas foram todas realizadas nos locais de trabalho dos coordenadores, geralmente, na sala do coordenador, que pode ser um local afastado ou bem próximo da secretaria da escola. A interrupção foi um fator recorrente no percurso das entrevistas porque sempre acontecia algo que solicitava a atenção do coordenador, obrigando a pesquisadora a interromper a entrevista para, depois de algum tempo, recomeçar de onde parou. Observamos que as escolas são locais de muito barulho: barulho de crianças gritando e correndo pelos corredores das escolas, barulho de obras, ruído externo de automóveis passando pela rua, professores conversando no local onde era realizada a entrevista.

O tempo de duração das entrevistas variou entre 40 minutos e 2 horas desde a entrada da pesquisadora na escola até a despedida. Dos entrevistados, quatro (04) coordenadores levaram a pesquisadora para um *tour* pelo prédio escolar para que fossem conhecidas as suas dependências.

2.3.5. Justificativa das escolas selecionadas

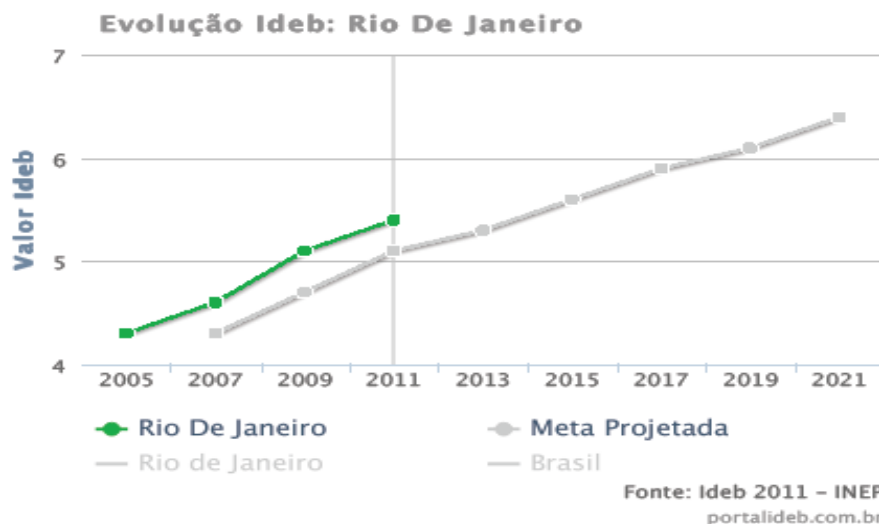
As escolas selecionadas foram as de primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) que tiveram bom desempenho no IDEB (BRASIL, 2012a) e/ou IDERio (RIO DE JANEIRO, 2011b) cujo ano de referência foi 2011, a fim de verificar como os processos de mediação política entre o coordenador pedagógico e a comunidade escolar se concretizam no interior do espaço escolar.

Buscamos investigar os coordenadores pedagógicos de escolas dos primeiros anos do ensino fundamental porque os professores das primeiras séries do ensino fundamental, primeiramente, possuem uma carga horária de trabalho

de, no mínimo⁹, 22 horas e 30 minutos, dividida em cinco (05) dias por semana. Isso possibilita um contato maior do coordenador pedagógico com estes professores no decorrer do cotidiano escolar do que o coordenador que trabalha em escolas dos anos finais do ensino fundamental. A carga horária do professor dos anos finais é, em sua maioria, de dezesseis (16) horas semanais.

De acordo com os dados de desempenho do IDEB (BRASIL, 2012a), ano referência de 2011, a cidade do Rio de Janeiro obteve um índice de 5,4 para o ensino fundamental – 5º ano. A figura a seguir mostra que a cidade obteve um crescimento contínuo e significativo nos últimos anos, ficando acima da meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC) que era de 5,1 para o ano de 2011.

Figura 3: Evolução do IDEB cidade do Rio de Janeiro, Anos Iniciais.



A tabela a seguir apresenta os índices do fluxo escolar dos cinco primeiros anos do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. Como é possível observar, houve um crescimento significativo nas taxas de aprovação dos alunos nas escolas públicas da Cidade do Rio de Janeiro, destacando-se o primeiro, o segundo e o quinto anos do ensino fundamental. Esse demonstrativo pode ser um indicativo de um crescimento no desempenho dos alunos da rede.

⁹ Na rede pública municipal da Cidade do Rio de Janeiro divide a carga horária semanal do professor dos primeiros anos do ensino fundamental em: professores de 22 horas e 30 minutos e professores de 40 horas. E carga horária semanal do professor dos anos finais é dividida em: professores de 16 horas, professores de 30 horas e professores de 40 horas.

Tabela 2: Análise do fluxo escolar – Cidade do Rio de Janeiro
Taxas de aprovação por ano escolar

Ano	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
2011	94,6	96,6	81,6	89,8	93,3
2009	94,6	96,0	80,2	89,9	91,0
2007	94,5	96,3	85,6	94,7	97,0
2005	92,1	94,1	76,4	82,8	89,2

Fonte: BRASIL (2012a).

As tabelas seguintes demonstram o desempenho dos alunos de 5º ano nas avaliações da “Prova Brasil” em Língua Portuguesa e Matemática. É possível perceber que houve um crescimento contínuo nestas disciplinas.

Tabela 03: Média de rendimento na Prova Brasil em Português
na Cidade do Rio de Janeiro – 5º ano.

Ano	Desempenho
2011	202.36
2009	197.48
2007	178.02
2005	183.00

Fonte: IDEB (BRASIL, 2012a).

Tabela 04: Média de rendimento na Prova Brasil em Matemática
na Cidade do Rio de Janeiro – 5º ano.

Ano	Desempenho
2011	227.51
2009	217.19
2007	194.10
2005	190.00

Fonte: IDEB (BRASIL, 2012a).

A terceira justificativa para a escolha destas escolas se refere ao crescimento do percentual de desempenho nos dois últimos anos, de acordo com as avaliações aplicadas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, gerando o referencial IDERio (RIO DE JANEIRO, 2011b). Este índice é estabelecido pelo Decreto Municipal Nº 33.399 (RIO DE JANEIRO, 2011a) que estabelece o Prêmio Anual de Desempenho da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A base de cálculo das metas de desempenho são os índices do IDERio anterior, estabelecido em 2010 com as metas percentuais de acréscimo, conforme a tabela a seguir.

Tabela 05: Meta de acréscimo para os índices das escolas

IDEB / IDERIO anterior	Anos Iniciais
até 1,9	27,00%
2,0 a 2,9	22,00%
3,0 a 3,9	17,00%
4,0 a 4,9	12,00%
5,0 a 5,9	7,00%
6,0 a 6,9	2,00%

Igual ou maior que 7,00 - Manutenção de índice igual ou maior que 7,00

Fonte: RIO DE JANEIRO (2011a).

De acordo com as políticas adotadas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, as escolas com menores índices são as que mais devem aumentar o percentual, percebendo-se uma grande exigência por parte do poder público municipal para que os diretores alcancem as “metas” para suas escolas. Para tanto, eles assinam o “Acordo de Resultados” que estabelece compromissos com as políticas de estímulo ao desempenho, estabelecidos pela Prefeitura (RIO DE JANEIRO, 2011a).

O critério de escolha dos informantes envolveu também, além dos índices do IDEB e da premiação do IDERio (RIO DE JANEIRO, 2011b), escolas que obtiveram índices de crescimento em seu desempenho durante o ano de 2011, entendendo que o crescimento do desempenho escolar das unidades pesquisadas parece revelar um esforço por parte da equipe gestora e docente da escola para

cumprir com as metas de desempenho e aprendizagem estabelecidas para a escola. Analisar o trabalho do coordenador pedagógico nestas escolas pode servir como indicador para esclarecimento do papel do coordenador como “mediador das políticas” no cotidiano escolar.

O IDERio, ao contrário da “Prova Brasil” que toma seus índices das séries finais, avalia o desempenho das séries intermediárias, no caso, o 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, que são os índices que iremos utilizar como referência do desempenho das escolas juntamente com a “Prova Brasil”. No perfil das escolas pesquisadas apresentamos as tabelas de desempenho destas unidades como nossa referência no critério de escolha a fim de entrevistarmos os coordenadores.

2.3.6. Perfil das escolas pesquisadas

Para conhecimento do cotidiano de trabalho dos coordenadores pedagógicos é importante conhecer a dimensão do trabalho deste docente. Cada escola possui uma equipe gestora composta de diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico. Independente do tamanho da escola e dos segmentos que atende, há somente um coordenador pedagógico para cada escola. Uma escola possui uma supervisora além da coordenadora. As escolas que possuem Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)¹⁰ apresentam na composição da equipe administrativa e pedagógica, mais um diretor adjunto e um professor orientador que é responsável pelas atividades de formação continuada docente e trabalha em parceria com o coordenador.

As duas Coordenadorias, 2ªE/CRE e 7ªE/CRE, foram escolhidas como campo de nossa pesquisa por serem representativas e apresentarem, além do distanciamento geográfico entre elas, perfis socioeconômicos diferenciados. Os índices de IDEB (BRASIL, 2012a) das escolas selecionadas, todos apresentam índices acima da média da Cidade do Rio de Janeiro (5,0), exceto a Escola 1 que não possui índices pelo IDEB por não ter classes de 5º ano. Em relação ao IDERio (RIO DE JANEIRO, 2011c), três (03) escolas apresentam índices inferiores à média da cidade em Língua Portuguesa no 3º ano do ensino fundamental e no 4º

¹⁰ PEJA: Projeto de Educação de Jovens e Adultos, tendo classes desde alfabetização até o 9º ano do ensino fundamental.

ano, quatro (04) escolas. Os índices de três (03) escolas tiveram índices inferiores à média geral da cidade do Rio de Janeiro em Matemática no 3º ano. No 4º ano, mais três (03) escolas. A Escola 17 obteve índices abaixo da média no IDERio nas duas disciplinas no 3º e no 4º anos. Seguem as tabelas que demonstram o perfil das escolas pesquisadas nesta amostra.

Tabela 06: IDEB de 2011 das escolas pesquisadas

Escola	IDEB
1	Não observado
2	5,2
3	5,6
4	5,0
5	6,0
6	5,8
7	6,0
8	7,1
9	6,3
10	6,2
11	6,3
12	4,8
13	5,8
14	7,0
15	5,3
16	5,7
17	5,1
18	6,7

Fonte: BRASIL (2012a).

Tabela 07: Índices das provas do IDERio 2011 das escolas pesquisadas

Escola	LP- 3º ano	Mat – 3º ano	LP – 4º ano	Mat – 4º ano
1	165,78	172,63	----	----
2	171,93	169,77	211,68	203,30
3	162,82	160,73	184,94	184,27
4	157,37	158,62	195,40	190,98
5	164,83	161,77	206,25	193,99
6	167,48	181,50	198,01	194,64
7	164,75	168,93	191,77	189,31
8	194,98	182,42	220,85	219,90
9	153,16	166,50	196,70	188,75
10	151,06	153,88	189,48	194,85
11	156,52	160,86	194,95	179,81
12	159,68	154,78	175,65	165,85
13	164,82	164,81	194,61	183,49
14	203,52	204,09	233,69	223,44
15	166,86	162,19	206,84	195,14
16	149,50	155,52	180,42	179,15
17	150,81	152,12	179,90	177,13
18	185,56	186,91	220,67	217,04

Entendendo LP como Língua Portuguesa e Mat. como Matemática.

Fonte: RIO DE JANEIRO (2011c).

Tabela 08: Índices de referência – IDERio 2011 Língua Portuguesa

Ano	2011
3º ano	153,63
4º ano	186,56

Fonte: RIO DE JANEIRO (2011c).

Tabela 09: Índices de referência – IDERio 2011 Matemática

Ano	2011
3º ano	155,63
4º ano	182,70

Fonte: RIO DE JANEIRO (2011c).

2.3.7. Escolas pesquisadas: estrutura física e perfil docente

Das dezoito (18) escolas selecionadas desta amostra, todas têm sala de leitura, refeitório, cozinha, banheiros para alunos e banheiros para funcionários, sala de professores. Do universo pesquisado, somente a Escola 3 não possui

laboratório de informática, porém possui salas para alunos integrados e, na parte externa, possui três pátios para recreio dos alunos, dois externos e um interno. A Escola 2 e a Escola 17 são prédios adaptados para alunos com necessidades especiais de locomoção, como rampa de acesso às salas de aula, um salão de jogos e uma quadra poliesportiva, porém, das escolas da amostra, a Escola 2 é a única que não possui auditório. Todas as escolas receberam material midiático básico: *netbooks*, *datashows* e computadores para o funcionamento da secretaria e sala de leitura. As seguintes escolas: Escola 1, Escola 8, Escola 10, Escola 14 e a Escola 15 funcionam em prédios que eram primariamente residências e que foram adaptadas para funcionarem como escolas municipais. Apresentamos a seguir a estrutura organizacional das escolas desta amostra.

Tabela10: Estrutura das escolas pesquisadas

Escola	Segmentos atendidos	Turnos	Turmas	Alunos	Professores
1	Educação Infantil ao 4º ano	integral	04	183	10
2	Educação Infantil ao 5º ano com ensino especial e PEJA	3 turnos	36	600	35
3	Educação Infantil ao 5º ano e ensino especial	2 turnos	38	1000	46
4	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	24	700	30
5	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	18	578	28
6	1º ao 5º ano	2 turnos	16	450	18
7	1º ao 5º ano	2 turnos	20	600	19
8	1º ao 5º ano	2 turnos	08	270	09
9	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	14	438	15
10	1º ao 6º ano (experimental)	2 turnos	14	350	21
11	1º ao 6º ano (experimental)	2 turnos	12	300	16
12	1º ao 6º ano (experimental)	2 turnos	16	483	18
13	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	13	320	16
14	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	14	270	15
15	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	13	314	22
16	Educação Infantil ao 5º ano	2 turnos	11	275	13
17	Educação Infantil ao 5º ano e PEJA	integral e noturno	18	500	46
18	Educação Infantil ao 5º ano e PEJA	3 turnos	18	480	26

6º ano experimental: as turmas de 6º ano têm apenas um professor como os anos iniciais.

Fonte: elaboração própria.

Dezessete (17) escolas das dezoito (18) pesquisadas, o corpo docente tem, em sua totalidade, grau de instrução superior e apenas em uma (01) escola a

maioria dos docentes tem como grau de instrução o nível médio. Em todas as escolas os professores são efetivos. Em relação ao tempo de trabalho dos docentes, em seis (06) escolas, a maioria dos docentes está lotada em até cinco (05) anos em nove (09) escolas os docentes têm o tempo de permanência de dez anos ou mais, e em quatro (04) escolas os docentes que nelas trabalham têm o tempo de permanência entre cinco (05) e dez (10) anos. Estas referências a respeito dos professores nos ajudam a observar o vínculo docente com a escola onde trabalha.

2.3.8. O Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados

Neste demonstrativo apresentamos o perfil de trabalho dos coordenadores pedagógicos, tendo como objetivo conhecer o tempo de magistério do coordenador e o tempo de exercício da coordenação no cotidiano escolar. O coordenador pedagógico, como pode ser observado no quadro a seguir, possui escolaridade superior, com especialização voltada para o aperfeiçoamento do exercício do magistério ou voltada para a Educação.

Observando as informações do Quadro 1, a seguir, podemos perceber que todos os entrevistados são do sexo feminino, revelando a predominância da mulher na função de coordenação pedagógica, principalmente em escolas dos primeiros anos do ensino fundamental. A média etária de nossos entrevistados é de quarenta e seis (46) anos e o tempo de experiência docente varia entre sete (07) e quarenta e um (41) anos. Sobre a formação acadêmica dos entrevistados, somente a coordenadora da Escola 7 não informou seu curso de formação superior. A predominância da formação dos coordenadores em cursos voltados para a Educação é de treze (13) sujeitos. E, destes, dois (2) possuem curso de mestrado.

Quadro 1: Perfil dos coordenadores pedagógicos entrevistados

Escola	Coordenador pedagógico ¹¹	Idade	Graduação	Especialização	Tempo na função	Tempo de magistério
1	Selma	58	Superior	Orientação Educacional	1 mês	38 anos
2	Samantha	62	Superior	Pedagogia	6 anos	22 anos
3	Ângela	42	Superior	Administração Escolar e Orientação Educacional	3 anos	15 anos
4	Luana	38	Superior	Pedagogia	1 ano	16 anos
5	Sarah	44	Superior	Pedagogia e Orientação Educacional	6 anos	26 anos
6	Tatiana	54	Superior	Pedagogia	7 anos	25 anos
7	Fábيا	49	Superior	Não informado	5 anos	31 anos
8	Priscila	33	Mestrado	História do Brasil	8 meses	15 anos
9	Janaína	62	Superior	Licenciatura em Matemática	7 anos	41 anos
10	Mary	43	Superior	Letras	2 anos	23 anos
11	Lídia	56	Superior	Psicopedagogia	6 anos	37 anos
12	Letícia	47	Superior	Psicopedagogia	10 anos	27 anos
13	Virna	44	Superior	Gestão escolar	6 anos	23 anos
14	Francisca	40	Superior	Pedagogia, Gestão, Coordenação pedagógica	3 anos	21 anos
15	Nadir	34	Superior	Pedagogia	2 anos	7 anos
16	Andreza	46	Mestrado	Teoria Literária	5 anos	22 anos
17	Liliah	37	Superior	Educação Infantil	1 ano	18 anos
18	Regina	51	Superior	Engenharia	5 anos	26 anos

Fonte: elaboração própria.

2.4. Concluindo

Este capítulo nos permitiu revelar a importância de conhecermos um pouco dos temas publicados nas teses e dissertações que tratam do coordenador pedagógico e destacar que a nossa pesquisa traz uma nova perspectiva do papel do

¹¹ Os nomes dos coordenadores pedagógicos apresentados nesta pesquisa são fictícios a fim de proteger o anonimato dos sujeitos entrevistados, de acordo com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado em acordo entre a pesquisadora e os entrevistados.

coordenador como mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. Nestas políticas, os índices de desempenho são referenciais de qualidade, envolvendo a influência das avaliações externas nos critérios de classificação das escolas.

Enfatizamos a importância da entrevista como instrumento principal de coleta de dados, uma vez que os relatos dos coordenadores foram a nossa principal fonte de informações. Neste capítulo mostramos a estrutura das escolas, local de trabalho dos entrevistados e o perfil dos coordenadores, através dos quais podemos obter uma visão geral da dimensão das tarefas que o coordenador desempenha em seu cotidiano.

A partir dessa construção, no próximo capítulo trataremos das atuais políticas nacionais e locais, com as quais o coordenador pedagógico exerce a mediação política no contexto da escola e apresentaremos os documentos curriculares representantes das políticas.

3. O contexto das políticas educacionais

Neste capítulo apresentamos um panorama contextual das políticas educacionais no campo macro (global e nacional) e no campo micro (escola) para a compreensão de suas influências nas atuais políticas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio), bem como suas implicações na atuação do coordenador pedagógico enquanto “mediador das políticas”.

3.1. Os contextos global e nacional

No contexto global, há um fortalecimento do modelo político neoliberal a partir das décadas de 1980 e 1990 representado pelos governos Thatcher⁹ no Reino Unido, Kohl¹³ na Alemanha e Reagan¹⁴ nos Estados Unidos. As diretrizes neoliberais utilizadas nestes países foram resumidas em: aumento das taxas de juros, corte dos gastos sociais, implantação de programas de privatização de empresas estatais e aumento de gastos militares, principalmente nos Estados Unidos. Esta concepção da economia vem se afirmando com as mudanças do papel do “Estado de bem-estar”, predominante no período após a Segunda Grande Guerra, caracterizado como corporativista, nacionalista e provedor para “Estado regulador”, que age como “negociante”, promovendo a competição econômica do livre-mercado, assim como a descentralização/centralização de suas ações. O Estado passa a ser descentralizado quando exerce a função de provedor e centralizado quando exerce a função de auditor, avaliando resultados e criando metas, de acordo com os princípios das ideias de performatividade associadas a modelos empresariais (BALL, 2004).

As políticas educacionais neoliberais transformam o setor público, trazendo inovações nas relações sociais, de governança e nas responsabilidades do Estado,

⁹ Margaret Thatcher foi primeira ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

¹³ Helmut Kohl foi primeiro ministro da Alemanha Ocidental entre 1982 e 1990 e primeiro ministro da Alemanha após sua unificação de 1990 a 1998.

¹⁴ Ronald Reagan foi presidente dos Estados Unidos, com dois mandatos consecutivos de 1981 a 1989.

com a introdução das leis do livre mercado nas diretrizes das políticas públicas (BALL,1994). Esta ideologia estendeu sua influência nos países da América Latina através de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), sob a bandeira de combater o endividamento dos países em desenvolvimento com medidas de forte impacto na estrutura socioeconômica destes países. As estratégias utilizadas foram: privatização das empresas estatais, flexibilização das leis trabalhistas, enfraquecimento das instituições sindicais, fortalecimento da moeda nacional, congelamento de salários tanto dos trabalhadores do setor público quanto privado, aumento das taxas de juros para financiamento bancário e descentralização de políticas sociais, como por exemplo, a Educação (CARNOY, 2002).

A economia brasileira, no início da década de 1980, após a queda da ditadura militar e com a redemocratização promovida pelo então presidente Figueiredo¹⁵, já apresentava sinais de influência do modelo do neoliberalismo global, pois, as ditaduras militares existentes nos países sul-americanos entram em fase de esgotamento. Assume a presidência do Brasil o vice-presidente José Sarney, no impedimento do último presidente eleito de forma indireta, Tancredo Neves¹⁶. O país, durante o seu governo, continua a sofrer com hiperinflação e forte desvalorização da moeda nacional. A crise econômica não acabou com o governo Collor¹⁷, o primeiro presidente eleito pelo voto direto, mas, com ele, teve início um forte processo de privatização de organismos estatais, sob a bandeira de que a máquina estatal é preguiçosa, burocrática e ineficiente. Escândalos no governo Collor resultam na interrupção do seu governo por um impeachment, votado no Congresso Nacional com o apoio da opinião pública. Assume em seu lugar o vice-presidente Itamar Franco que vem com promessas de mudanças na economia do país (AGUIAR, 2011).

¹⁵ O presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo último presidente do regime militar, governou o Brasil de 15 de março de 1979 a 15 de março de 1985.

¹⁶ Durante o regime militar, a eleição presidencial era realizada através de um colégio eleitoral. O povo elegia de forma direta deputados e senadores e o congresso nacional elegia o presidente da república. José Sarney, candidato eleito junto com Tancredo Neves, assumiu a presidência da república em 15 de março de 1985 devido a uma doença que afetou o presidente eleito e este veio a falecer meses depois. José Sarney governou o Brasil até 1990.

¹⁷ Fernando Collor de Melo foi empossado como presidente do Brasil em 15 de março de 1990 e governou até 29 de dezembro de 1992.

O governo de Itamar Franco¹⁸ surge no meio da crise, após o fracasso do plano Collor, tanto no campo político quanto no econômico. O novo “choque econômico” vem com a roupagem de “resolver os problemas do país causados pela inflação”. As políticas adotadas foram: congelamento de salários, valorização da nova moeda, o Real, e o combate à inflação. O governo Itamar dá continuidade ao processo de encolhimento da máquina governamental com venda de estatais do setor de transportes, comunicações, exploração mineral, geração de energia e siderúrgicas para grupos empresariais privados. Neste contexto econômico que vivia o país, tomou posse como o novo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁹ que começou como ministro da fazenda do governo Itamar Franco. No período em que foi ministro, ele implantou o “Plano Real²⁰” que foi posto em prática atrelado a medidas severas para combate à inflação: ancorou os preços domésticos com os preços internacionais através da estabilidade cambial, fortaleceu a moeda nacional, com progressiva diminuição do valor de compra de salários e benefícios, mudou as leis de aposentadoria dos trabalhadores, abriu as importações a produtos estrangeiros e estimulou a entrada de investimentos do capital estrangeiro para o país. A partir daí, deu início a um conjunto de mudanças que teve como fator principal a flexibilização das leis trabalhistas após um processo de enfraquecimento das instituições sindicais (AGUIAR, 2011).

No campo das políticas educacionais, foram adotadas medidas, como por exemplo, a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (BRASIL, 1998) com intuito de prover um indicador de conteúdos a serem testados nos sistemas de avaliação nacional. Eles estão subordinados criados às políticas do Banco Mundial para o setor. A “TV Escola” (BRASIL, 2012d) foi criada com o objetivo de ser um instrumento de formação continuada docente à distância abrangendo todo o território nacional, através de sinal de satélite.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996a), projetos como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

¹⁸ O presidente Itamar Franco governou de 29 de dezembro de 1992 até 1 de janeiro de 1995.

¹⁹ Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil por dois mandatos consecutivos de 1 de janeiro de 1995 a 1 de janeiro de 2003.

²⁰ O Plano Real é caracterizado como um conjunto de medidas econômicas cuja principal foi a mudança da moeda brasileira de Cruzeiro Real para Real tendo como referência de conversão um índice de transição chamado de URV. A moeda antiga ia, aos poucos, perdendo o seu valor e a nova moeda passava a circular no país com seu valor cambial atrelado ao dólar.

(BRASIL, 1968) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (BRASIL, 1996b), foram implantados com a finalidade de distribuir os investimentos diretamente às escolas de ensino fundamental, principalmente, através de compra e distribuição de livros didáticos e ajuda financeira direta para as unidades escolares, o chamado “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)” (BRASIL, 2015). Com isso, foram criados pelo governo federal mecanismos de fiscalização e acompanhamento, delegados à comunidade escolar, interferindo assim na gestão das escolas, como forma de cumprimento das diretrizes do Banco Mundial (BM) (CARNOY, 2002).

O governo Lula²¹ dá continuidade às políticas econômicas implantadas no governo FHC, operando algumas mudanças nas políticas educacionais, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), que ampliou o atendimento do Ensino Fundamental para a Educação Infantil e Ensino Médio, acentuando o controle do Ministério da Educação (MEC) sobre as escolas públicas brasileiras através do fortalecimento de sistemas de avaliações nacionais, incluindo a publicação do posicionamento das instituições escolares em relação às metas estabelecidas para o crescimento dos níveis de desempenho escolar nas esferas nacional, regional, estadual e municipal, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2012a).

Carnoy (2002) aponta para o desequilíbrio entre as diversas economias dos países desenvolvidos e as fragilizadas economias dos países mais “pobres”. Ele afirma que a globalização promoveu um enfraquecimento das economias nacionais e, conseqüentemente, uma interferência mais sistemática de políticas que priorizam a competitividade, expondo as economias dos países mais fragilizados a uma competição desigual. Essa interferência é sentida em todos os setores, não só no econômico, mas, no social, nas relações de trabalho e no campo educacional. O autor chama a atenção para a constituição de uma série de reformas sofridas pelas políticas voltadas para os sistemas educacionais, promovidas pelo Banco Mundial (BM), que interferem nas deliberações educativas que se apresentam no Brasil e, conseqüentemente, na cidade do Rio de

²¹ Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil e governou dois mandatos consecutivos no período de 2003 a 2011.

Janeiro, campo desta pesquisa. A primeira delas é a descentralização que confere aos municípios a gestão das redes públicas escolares de Ensino Fundamental, o que ele denomina de “municipalidade”. A descentralização promove maior controle das escolas, gestores e professores a partir da responsabilização dos resultados obtidos nas escolas.

A atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p.121) aponta para a descentralização quando traz em seu texto algumas considerações a respeito da Educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (...);
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a, p.5-6) é possível perceber princípios norteadores da descentralização.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Candau (2003, p. 36) apresenta uma lista de ações articuladas pelo Banco Mundial chamadas de “reformas educacionais”, que apontam para políticas que contêm o princípio de descentralização do Estado:

- a) Educação básica como principal prioridade;

- b) Qualidade da educação como eixo da reforma educativa;
- c) Ênfase nos aspectos relativos ao financiamento e à administração da reforma educativa, no contexto amplo de reforma do Estado. Nessa perspectiva a descentralização tem grande importância;
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis pelos seus resultados;
- e) Promoção de uma maior participação dos pais e da comunidade nas questões educativas;
- f) Estímulo ao setor privado e aos organismos não governamentais (ONGs), como agentes ativos no âmbito educativo, no nível de decisões e da implantação das reformas;
- g) Mobilização e adequada distribuição de recursos adicionais para a educação fundamental;
- h) Redefinição do papel tradicional do Estado em relação à educação e à maior participação das famílias e das comunidades no financiamento da educação;
- i) Enfoque setorial, focado na educação formal;
- j) Definição das políticas e prioridades com base nas análises econômicas.

A segunda observação que Carnoy (2002, p. 58) apresenta a chamada “implantação de padrões educativos”, que, no Brasil, chamamos de “metas da educação” que são os índices pré-estabelecidos a serem alcançados pelas escolas através do desempenho positivo em avaliações sistêmicas de âmbito nacional, cruzados com os índices de aprovação de cada escola, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL 2012a). Estas políticas são implantadas sem a participação de escolas, comunidade escolar e professores. As citações a seguir referem-se aos objetivos apresentados para a criação do IDEB no Brasil.

Em 2007, foi criado o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. O indicador, que mede a qualidade da educação, foi pensado para facilitar o entendimento de todos e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. Dois anos mais tarde, em 2007, ficou provado que unir o país em torno da educação pode trazer resultados efetivos. A média nacional do IDEB em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. É o mesmo que dizer que teremos uma educação compatível com países de primeiro mundo antes do previsto. Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir.

O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação (INEP /MEC), mostra as condições de ensino no Brasil. A fixação da média 6,0 (seis) a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis (6,0) foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. A partir da

análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino.

O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB. O Compromisso Todos pela Educação propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino (BRASIL, 2012a).

Através dos textos de apresentação dos programas nacionais de avaliação envolvendo o Ensino Fundamental, é possível verificar que o objetivo primordial nestes programas é a associação do alcance de metas estabelecidas com o conceito de “qualidade” em educação. Este termo, de acordo com Carnoy (2002), está ligado à “eficácia e eficiência”, conceitos ligados às teorias econômicas e de administração empresarial. Com a influência do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais dos países da América Latina, incluindo o Brasil, a escola passa a fazer parte de um grande planejamento para o cumprimento de metas com redução de gastos em educação.

A terceira observação apontada por Carnoy (2002) é a “gestão racionalizada dos recursos destinados à educação” e as políticas do setor visam maior aproveitamento a custos baixos, sob a bandeira da “melhoria da qualidade da educação”. Estas deliberações são trazidas pelo Banco Mundial (BM) que apoia financeiramente e gerencialmente os esforços dos governos na melhoria dos equipamentos pedagógicos, formação continuada docente e instauração de premiações para professores e escolas que conseguem atingir as metas estabelecidas, instaurando um sistema de competitividade e desconstrução da consciência de classe do profissional docente. Outra questão relevante nas políticas educacionais é a redução do poder criativo do professor ao delimitar o currículo ao que será cobrado nas avaliações sistêmicas. Este tipo de gestão uniformiza escolas de diferentes realidades, desconsiderando suas peculiaridades como, por exemplo, escolas localizadas em áreas consideradas “de risco” por serem extremamente violentas em locais de extrema pobreza ou escolas rurais com poucos recursos.

A quarta observação apresentada por Carnoy (2002) trata do aprimoramento, seleção e formação de professores. A formação continuada docente, difundida nos anos 1990 e 2000 veio com o discurso de que a

universidade não formava adequadamente os docentes e que foi necessária uma atualização dos mesmos para que pudessem ser mais eficazes no cumprimento das metas estabelecidas para a educação. No Brasil, estas ações foram implementadas através da “TV Escola” que traz uma programação voltada para a formação dos professores à distância, incluindo programas que pudessem enriquecer as aulas dos docentes, conforme o texto a seguir:

A TV Escola é o canal da educação. É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação. Ela é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la. E em hipótese alguma, substitui também o professor. A TV Escola não vai “dar aula”, ela é uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. Para todos que não são professores, a TV Escola é um canal para quem se interessa e se preocupa com a educação ou simplesmente quer aprender (BRASIL, 2012d).

No caso da cidade do Rio de Janeiro, as ações de formação docente à distância são feitas através da Empresa Municipal de Multimeios (MULTIRIO) (RIO DE JANEIRO, 2012c) que, nos moldes da TV Escola, apresenta uma programação voltada para a formação docente e divulgação das ações políticas da SME, segundo a própria instituição se define:

A MULTIRIO – Empresa Municipal de Multimeios é uma empresa da Prefeitura do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria Municipal de Educação- SME. A MULTIRIO desenvolve ações educativo-culturais dirigidas à cidade, à escola, ao educador, ao aluno e à família. Por meio de seus produtos e canais de comunicação, promove a democratização da informação e do conhecimento, a atualização dos profissionais da educação, a aproximação e a integração social e o acesso da população aos bens culturais da cidade, estabelecendo um diálogo contínuo e permanente com educadores, alunos e sociedade, na construção coletiva do conhecimento e da cidadania (RIO DE JANEIRO, 2012c).

O currículo, de acordo com as novas políticas, fica atrelado às avaliações nacionais. Para os gerenciadores das políticas no campo da educação, a própria noção de currículo fica estreitada estendendo-se basicamente aos conteúdos programáticos mensuráveis. A pedagogia limita-se a conteúdos uniformizantes reforçando a educação tradicional e associando a educação à produtividade (MARCONDES, 2013). Disciplinas como Leitura, Matemática e Ciências são consideradas como “mais importantes” nos grandes sistemas de avaliação como revela o PISA.

PISA is an international study that was launched by the OECD²² in 1997. It aims to evaluate education systems worldwide every three years by assessing 15-year-olds' competencies in the key subjects: reading, mathematics and science. To date over 70 countries and economies have participated in PISA (PISA, 2012).

O currículo, como discurso uniforme, serve ao propósito de facilitar a “mensuração das instituições escolares por parte das avaliações sistêmicas, isto é, criando um sistema de performatividade” (BALL, 2012, p.44) que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meio de controle e regulação. As *performances* individuais são interpretadas como demonstrações de “qualidade”, merecendo premiações e promoções, enclausurando o desempenho escolar aos índices e metas preestabelecidos. Ball (2001b) afirma que o currículo passa a ter um discurso que serve ao mercado, onde passam a valorizar-se a competição e o individualismo, culpabilizando alunos, professores e escolas pelo seu sucesso ou fracasso isentando o Sistema (Estado) de qualquer tipo de responsabilidade. Como discurso, o texto curricular se torna o próprio texto da política, sendo um campo de disputas e negociações na formulação destes textos, onde algumas vozes são contempladas e outras silenciadas, retratando ideologias, interesses, conceitos, embates legitimando ou não posturas e preceitos que devem ou não estar presentes nas escolas (BALL, 1994). Por fim, quando ele chega às instituições escolares, os textos das políticas passaram por diversos processos de formulação e reformulação, podendo tornar-se “regimes de verdade”, onde o texto da política representa a própria política. Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006) propõem que os textos das políticas sejam analisados como os “discursos das políticas” considerando a influência de Foucault apontar o discurso como instrumento de poder e controle. Estudos curriculares que envolvem a teoria do discurso como “texto político”, permitem que possamos localizar os diversos tipos de discursos através do tempo, verificando as ideologias políticas contidas nos textos do discurso e apontando para os efeitos geradores de tais discursos (MAINARDES, FERREIRA e TELLO, 2011).

²² Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Português, que consiste em fornecer uma plataforma de estudos para a solução de problemas de ordem econômica, onde os países membros são aqueles que detêm o maior Produto Interno Bruto (PIB).

3.2. O contexto local: a Cidade do Rio de Janeiro

As políticas educacionais adotadas na cidade do Rio de Janeiro desde 2009, já vinham com o objetivo de uniformizar o currículo escolar através de parâmetros estabelecidos pelas avaliações de rede nas escolas municipais da cidade, desenhando uma nova escala de valores disciplinares no ensino das escolas, onde a competitividade a ser uma prática comum. Os discursos de controle e de performatividade estão presentes nos documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Rio), dirigidos às escolas e professores e trazem diretrizes mais objetivas e prescritivas, conforme assinalado por Leite (2012, p.101): “a SME tem seus documentos voltados para a lógica de transmissão de conteúdos, organizados de forma a se tornarem mensuráveis, por instrumentos de avaliação em formato de múltipla escolha”.

Os movimentos globais e nacionais tiveram influência na formação das políticas locais, cujo contexto que ora estudamos é a Cidade do Rio de Janeiro. Apresentamos os contextos das políticas nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde e as políticas vigentes do governo Eduardo Paes²³ onde predominam as políticas com foco nas avaliações padronizadas, indicadoras de “qualidade” da educação.

3.2.1. Os antecedentes das atuais políticas: os governos César Maia e Luiz Paulo Conde

Neste contexto, em plena década de 1990, novas concepções de organização educacional eram implantadas no Brasil, pelos sistemas educacionais públicos. Entre eles, as políticas de ciclo que aboliram a reprovação e, implantaram indicadores de avaliação com foco no desenvolvimento do aluno (LIMA, 1997). Os ciclos foram implantados em diversas cidades do Brasil, inclusive, com indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

²³ César Maia foi Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro nos períodos de 1993 a 1996 e depois em 2001 a 2008 perfazendo um mandato intercalado e dois consecutivos. O prefeito Luiz Paulo Conde governou a cidade do Rio de Janeiro de 1997 a 2000. Eduardo Paes assumiu a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2009, venceu as eleições municipais em 2012 dando continuidade a seu governo, até a publicação desta tese. Seu mandato está previsto para findar em dezembro de 2016. As políticas do Governo Paes, serão denominadas de “políticas atuais”.

Na cidade do Rio de Janeiro, os ciclos de formação foram implantados em 2000 nas escolas públicas municipais, porém, essa política não chegou de pronto. O currículo adotado, o Núcleo Curricular Básico - Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) já dava indicações de uma organização escolar em ciclos de formação, adotando princípios norteadores, tanto na organização curricular quanto na avaliação discente com instruções voltadas para a “não-reprovação”, bem como para uma concepção mais construtivista de currículo, conforme trata o trecho a seguir:

Rompe com o reducionismo e arcaísmo do ensino de 1º grau e ousa, através de sua recriação, sintonizar nossas escolas com o tempo que vivemos e a sociedade que buscamos reconstruir através de ações autônomas e solidárias.

Reconhece e revaloriza, também, todos os mestres que, por distintos caminhos trilhados na história construída por cada um, em seus contextos culturais, refletem em suas práticas pedagógicas, valores, conhecimentos e experiências.

Recupera e integra múltiplas linguagens ao ato de educar e assim define a necessidade de sintonia com o tempo em que buscamos transformar (ASSIS, 1996, p.11).

Assis (1996) afirma que o professor deveria ser estimulado a criar seu próprio caminho no processo de ensinar e aprender de seus alunos, de forma a buscar a formação do cidadão. As “múltiplas linguagens” citadas acima demonstravam o estímulo à criatividade do professor assim como a flexibilidade dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Os conteúdos eram distribuídos em eixos de aprendizagem que são os “Princípios Educativos: Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens” e os “Núcleos Conceituais: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação” cujos conteúdos, eram arrumados em forma de conceitos básicos e distribuídos pelas diferentes séries (1ª a 8ª séries) e áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras) (RIO DE JANEIRO, 1996).

As indicações do documento curricular “Multieducação em sala de aula” apresentam o “professor como mediador onde ele necessita saber da vida dos alunos, sua bagagem cultural, seu contexto de vida, seus sonhos e aspirações, seus interesses”. E, o papel do professor “deve propiciar o atendimento à diversidade (...) desenvolvendo adaptações curriculares, atendendo às diferentes necessidades educacionais de seus alunos” (RIO DE JANEIRO, 2007a, p.7). Por isso, o estímulo à elaboração do planejamento curricular, avaliação e atividades do projeto pedagógico voltados para os interesses e necessidades dos alunos.

O professor deveria elaborar o seu planejamento de acordo, não com conteúdos programáticos presentes em sua disciplina, mas, trabalhar na articulação integrada dos diferentes eixos de conhecimento. Essa concepção curricular defende a construção do conhecimento através das relações cotidianas desenvolvidas na articulação das diferentes disciplinas escolares que se estabelecem na ação pedagógica (RIO DE JANEIRO, 2004).

O “registro” (RIO DE JANEIRO, 1996), como forma de avaliação, é considerado como indicação de avaliação processual e cotidiana representado nos documentos de avaliação da SME/Rio. Segundo Fujikawa (2009), ele abrange diferentes aspectos do cotidiano escolar, assim como a organização de fatos, fenômenos, situações sendo registrados de forma escrita pelo professor, estimulando a autoria e a reflexão. No caso de relatórios de alunos, os registros têm a finalidade de documentar atividades pedagógicas realizadas, e a história do grupo de alunos tais como, conquistas, desafios, movimentos, criação de vínculos, conhecimento.

A definição de projeto político pedagógico, segundo Veiga (2004), é considerada como uma inovação emancipatória, que se caracteriza por representar a identidade da escola, que promove o diálogo entre diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar, como instrumento de superação da fragmentação das diferentes áreas do conhecimento. O projeto político pedagógico, defende a autora, torna-se um instrumento que propicia à escola a construção da criticidade, da argumentação e da solidariedade, sendo, portanto, uma estratégia utilizada pela escola que visa o atendimento à diversidade dos alunos, da diversidade dos conhecimentos, da promoção e respeito às práticas socioculturais trazidas pela comunidade escolar. O projeto é político porque é fundamentado na gestão democrática, superando a uniformização, a exclusão e a discriminação e funciona como agregador da comunidade escolar horizontalizando as relações. O trabalho colaborativo torna-se um princípio pedagógico do projeto político pedagógico. E é pedagógico porque exhibe a intencionalidade da escola, construídas pela comunidade escolar, e que expõe suas ações educativas de forma a concretizar a intencionalidade, através do planejamento pedagógico.

3.2.2. As atuais políticas: o governo Eduardo Paes

O conjunto de políticas vigentes no atual governo de Eduardo Paes compreende medidas voltadas para a unificação curricular e um sistema único de avaliação representado pelas “provas bimestrais” enviadas pela SME/Rio às escolas.

As mudanças ocorridas na educação municipal do Rio de Janeiro tiveram início em 2009 com a ascensão de Eduardo Paes à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e trouxeram mudanças profundas nas políticas educacionais da cidade como a extinção dos “Ciclos de Formação” implantados no governo César Maia e o retorno da seriação a partir do 4º ao 9º anos do ensino fundamental, mantendo ciclado os três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), podendo haver reprovação ao final do 3º ano, a fim de priorizar o processo contínuo da alfabetização. De acordo com o Decreto Municipal 30.340 de 1º de janeiro de 2009, o texto assim se apresenta: “Artigo 1º: Fica revogado o Decreto nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de “progressão automática” no âmbito do Município do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2009a, p.3).

A inovação que retrata a mudança nas políticas educacionais associa a ideia de “qualidade” a um sistema de avaliação único para todos os alunos das escolas municipais, conforme trecho do documento a seguir:

Considerando que o sistema de progressão continuada tem se mostrado inadequado ao necessário aperfeiçoamento e melhoria do ensino público municipal, Considerando ser imprescindível o estabelecimento de parâmetros objetivos de aferição do rendimento escolar dos alunos municipais, Considerando que todos os alegados benefícios do regime de “aprovação automática” não se confirmaram na prática, Considerando a premente adoção de medidas tendentes ao resgate da qualidade do ensino público municipal (...) (RIO DE JANEIRO, 2009a, p.3).

Os detalhamentos das novas políticas de avaliação vinculados ao conceito de “qualidade” estão descritos na Resolução SME Nº 1014 (RIO DE JANEIRO, 2009b, p.23):

Art. 2º - O Nível Central enviará às escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento do seu processo de aprendizagem.

Art. 3º – As escolas deverão enviar, a cada bimestre, boletim informativo a todos os responsáveis, no qual deverá estar expresso o desempenho acadêmico do aluno, tanto em conceito quanto em nota.

O sistema de avaliação uniforme proposto pelas novas políticas da Prefeitura e SME/Rio vincula o conceito de “qualidade” com medidas avaliativas de cunho objetivo, prescindidas de um currículo uniforme e mensurável, conforme retratado nas publicações curriculares oficiais. Estas medidas demonstram um exercício de controle e “ranqueamento” do desempenho das escolas municipais. De acordo com Ball (2002) a performatividade, presente na política atual serve como medida de produtividade e de rendimento como demonstração de qualidade. Neste caso, o desempenho dos alunos reflete o desempenho das escolas e, conseqüentemente, sua classificação fica subordinada às regras estabelecidas pela SME/Rio. O autor critica essas políticas afirmando que os professores são classificados e premiados de acordo com o seu desempenho, o chamado “pagamento de custo efetivo e práticas de emprego”. O trabalho docente é valorado de acordo com o desempenho demonstrado pela escola, o ato de ensinar e sua criatividade são alterados dentro dessa visão de gestão destruindo o trabalho solidário, favorecendo a competitividade e o individualismo como estímulo para que a gestão escolar desempenhe a função de monitoramento e controle.

As novas políticas apresentadas pela SME/Rio põem de lado o “Núcleo Curricular Básico – Multieducação” (RIO DE JANEIRO, 1996) e publicam as “Orientações Curriculares” (RIO DE JANEIRO, 2009c), que vêm organizadas como planejamento anual, tendo uma grade ordenada em: “Objetivos, Conteúdos, Habilidades, Bimestres e Sugestões” (RIO DE JANEIRO, 2009c), indicando ao docente um direcionamento visível dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e, dentro de um tempo específico, para que estes sejam trabalhados em sala de aula, exercendo um controle mais sistemático do processo de ensino e aprendizagem que acontece nas salas de aula das escolas da rede. As “Orientações Curriculares” (RIO DE JANEIRO, 2009c) se apresentam numa diretriz prescritiva e instrucional, direcionando as ações pedagógicas do professor. Com as reformas, a prática profissional docente serve apenas para satisfazer decisões fixas estabelecidas externamente. Os critérios de “qualidade” são estanques e completos, como é possível observar a organização dos conteúdos e do tempo já estabelecido em bimestres conforme as “Orientações Curriculares”. Os documentos oficiais da SME/Rio não dão margem a questionamentos, mas, se apresentam com uma roupagem de acabamento.

As “Orientações Curriculares” tiveram sua primeira edição em 2009, na inauguração do ano letivo. Um detalhe relevante é que os preâmbulos destas orientações são cartas de apresentação direcionadas a professores e gestores das escolas. A Carta de Apresentação escrita pelas consultoras da SME/Rio, de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, Tedesco e Nasser (2009, p.1) destacam estas disciplinas como relevantes nas avaliações sistêmicas da SME/Rio.

[...]Sem qualquer duvida, a escola tem um papel fundamental nesta empreitada, cabendo a ela uma grande parte da responsabilidade no desenvolvimento de capacidade de leitura e de raciocínio lógico (...) Para que se possa acompanhar esse processo pedagógico, a SME continuará aplicando, ao fim de cada bimestre, uma prova única, que deverá avaliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e as habilidades matemáticas, elencadas para cada bimestre. O objetivo da prova é que o professor possa perceber, de forma mais acurada, como está ocorrendo o progresso dos estudantes.

A carta faz referência a outros materiais que seriam distribuídos ao professor, que são os “Cadernos de Apoio Pedagógico” que serviriam para auxiliar o docente no ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente, aos alunos. Esses conteúdos são avaliados sistematicamente pela SME/Rio atrelando o ensino do professor aos conteúdos contidos nos cadernos e obedecendo à lógica de ensino trazida por eles. Neste caso, a SME/Rio não só delineia os conteúdos a serem ensinados através das “Orientações Curriculares” como interfere de forma direta nas estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula com as atividades contidas nos “Cadernos de Apoio Pedagógico” que são distribuídos a alunos e professores das escolas públicas municipais a cada bimestre. O controle da SME/Rio sobre o trabalho docente não só se faz no produto final que são os resultados dos alunos nas provas, como no processo de trabalho pedagógico do professor em classe. Os papéis sociais dos professores são modificados como resultado deste alto controle, inibindo a criatividade docente e associando a “qualidade” ao desempenho e à performatividade (BALL, 2002). A avaliação valorizada neste sistema não é aquela que revela o desempenho do aluno em situações cotidianas de ensino e aprendizagem, mas, a avaliação do desempenho do aluno em situações de prova. A SME/Rio inferioriza as demais formas de avaliação, dando relevância a um único instrumento mensurável e quantificável de avaliação que são as provas objetivas de Leitura e Matemática, aplicadas a cada bimestre do ano letivo, chamadas de “Provas Bimestrais”. Estas

políticas podem resultar num impacto na autoestima dos professores que não lecionam as referidas disciplinas, que percebem uma desvalorização das outras formas de conhecimento por parte da SME/Rio. As Ciências com os seus respectivos conteúdos curriculares cobrados nas “Provas Bimestrais” da SME/Rio foram acrescidas somente em 2010.

A avaliação é considerada como principal instrumento de controle, conforme apresentado no texto da Resolução SME nº1014 de 17 de março de 2009: “Art.2.º O nível central da Secretaria Municipal de Educação, enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2009b, p.23). As avaliações sistêmicas são aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha qualquer controle no processo de sua elaboração, aprisionando o fazer docente aos conteúdos que irão ser cobrados nas provas. A autonomia do trabalho pedagógico em sala de aula fica reduzida ao ensino dos conteúdos que serão dados nas provas bimestrais. O desempenho nas provas da SME/Rio passa a ser o único referencial de “qualidade” do trabalho escolar. Estas políticas de avaliação sistêmica deslocam os valores da escola autônoma e criativa para os valores de aferição indicadas pelas Provas Bimestrais, impondo valor a processos de ensino e aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente nas indicações do desempenho da escola.

Outro instrumento curricular que serve como referência ao professor a respeito dos conteúdos cobrados nas provas da SME/Rio são os chamados “Descritores” que se resumem a uma lista de objetivos relacionados a conteúdos de leitura e interpretação de texto em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os professores, ao início de cada bimestre, recebem esta “lista de objetivos e de conteúdos” que devem ser trabalhados com os alunos e, que ao final do período, são avaliados pelas provas bimestrais. Os “Cadernos de Apoio Pedagógico” apresentam as atividades diárias com os conteúdos apresentados nos “Descritores”. Estes cadernos são distribuídos no início de cada bimestre aos professores e alunos para direcionar o trabalho pedagógico docente em sala de aula. Esse sistema apostilado tornou-se uma forma da SME/Rio obter o controle e uniformidade das atividades pedagógicas que são trabalhadas na sala de aula, assim como visa à melhoria do desempenho das escolas neste modelo de

avaliação (MARCONDES e MORAES, 2013). O professor é submetido às lógicas do trabalho pedagógico voltadas para o “modelo de desempenho” e a “transmissão dos conteúdos” (LEITE, 2012), pressionando os docentes a avançarem com o ensino dos conteúdos, independentemente do processo de aprendizagem dos alunos. Esta nova forma de relação do professor com os conteúdos e com a avaliação traz instabilidade e incerteza aos docentes. Eles têm consciência de que a avaliação do desempenho dos alunos volta-se contra eles e contra a escola. Ball (2002) faz críticas a modelos que priorizam a lógica de desempenho escolar e afirma que os professores são submetidos constantemente a pressões para aumentar o desempenho dos seus alunos nas avaliações externas.

Apresentamos um quadro comparativo das políticas dos Governos de César Maia e Luiz Paulo Conde e da “atual” do Governo de Eduardo Paes.

Quadro 2: As políticas na Cidade do Rio de Janeiro

Política dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde (1993 a 2008)	Política do governo Eduardo Paes (2009 a presente data)
Organização escolar: ciclos de formação	Organização escolar mista: ciclos e seriação
Concepção construtivista do currículo	Concepção do currículo como forma de transmissão dos conhecimentos feita pelo professor
Referencial curricular: Núcleo Curricular Básico – Multieducção.	Referenciais curriculares: Orientações Curriculares, Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico.
Os documentos curriculares são voltados para uma construção dos conhecimentos elaborados pela escola, professores e alunos numa relação mais horizontal. O ano letivo é o prazo para a aprendizagem destes conhecimentos.	Os documentos curriculares são voltados para uma lógica de transmissão de conteúdos, numa relação vertical SME/Rio-escola, dentro de um determinado período de tempo com terminalidade nas provas da SME a cada bimestre.
Fortalecimento do grupo como estratégia de formação continuada docente, sob a liderança do coordenador pedagógico.	Enfraquecimento e fragmentação do grupo de professores. O coordenador pedagógico tende a exercer uma função mais fiscalizadora.
Fortalecimento da identidade escolar pelo projeto político pedagógico.	Enfraquecimento da identidade escolar e desprestígio do projeto político pedagógico.
As disciplinas são voltadas para a formação do aluno de forma integral.	Priorização das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, como “mais importantes”.
Diversidade curricular	Uniformidade curricular
Fortalecimento da avaliação processual e intraescolar (feita pelos professores).	Fortalecimento da avaliação classificatória e extraescolar (feita pela SME).

Fonte: Elaboração própria.

3.2.2.1. Os textos curriculares das atuais políticas

A partir de 2009, novos documentos de referência curricular para a implantação das políticas nas escolas são distribuídos pelas escolas da rede, a fim de orientar os professores no trabalho pedagógico. Os documentos apresentam-se de forma simplificada para sua aplicação na sala de aula. Eles são padronizados a

fim de facilitar a aplicação do sistema de avaliação em rede unificando o desempenho dos alunos de todas as escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro.

As “Orientações Curriculares” são organizadas de forma que o professor possa consultá-las sem a necessidade de fazer um planejamento anual. A grade das “Orientações Curriculares” é organizada em objetivos, conteúdos, habilidades, bimestres e sugestões nas colunas e a listagem destes abaixo das colunas. As “Orientações Curriculares” são divididas em séries e para cada série um plano curricular para cada disciplina. Nas primeiras séries, as “Orientações Curriculares” apresentam apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, a partir do 4º ano, as disciplinas apresentadas são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Inglês, todos no mesmo formato. Como exemplo, apresenta-se a análise das “Orientações Curriculares” de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental.

O currículo do 5º ano do ensino fundamental teve como base os conhecimentos contidos nas “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c) e da “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011). A partir de nossa análise foi possível verificar que os descritores da “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011) possuem objetivos comuns com as “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c). Essa aproximação se justifica pela busca da SME/Rio em melhorar a posição da cidade no ranqueamento do IDEB. O Plano de Metas, elaborado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2011b), traz indicativos referenciais para o cumprimento das metas que devem ser atingidas por cada Secretaria. Os índices são medidos por notas que têm escala de 0 a 10 onde o menor índice que registra o cumprimento das metas é 4,0 a 5,9 e a classificação registra “cumprido com ressalvas”. No caso da SME/Rio, o cumprimento de metas refere-se à obtenção de nota média igual ou superior a 4,8 nas avaliações do IDERio para as escolas dos anos iniciais para o ano de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b).

As “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c) não sofreram alteração, diferentemente dos documentos curriculares de

algumas disciplinas que sofreram processo de atualização em 2013. O documento possui um preâmbulo onde Tedesco (2009, p.5) faz uma apresentação dos objetivos de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa orientado para a oralidade e para “as relações sociais que se constituem na linguagem”. A ênfase é dada nos princípios norteadores da alfabetização e da leitura e escrita da língua que são: falar, escutar, ler e escrever, estruturando o ensino da Língua Portuguesa com “a diversidade de textos existentes na sociedade”. O conceito chamado “prática de leitura” que indica o estímulo ao aluno para contato com diferentes tipos de textos para o enriquecimento de sua vivência sociocultural (TEDESCO, 2009).

Tedesco (2009) traz um exemplo de aula de português onde indica o estímulo ao aluno em conhecer as variações regionais da língua como ferramenta de contato com diversos tipos sociais e culturais, porém, não isentando a escola do papel de ensinar a língua padrão. Percebe-se tanto no texto introdutório, quanto no documento, que o ensino de gramática não é abandonado, porém, subordinado ao texto como referência da gramática em uso, enfatizando a necessidade de clareza e de explicitação das habilidades no decorrer de todo o documento.

As “Orientações Curriculares” da SME/Rio apresentam habilidades para o ensino de gramática contextualizada com o texto, o que não é uma preocupação na apresentação da “Matriz do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011). A aquisição da leitura e interpretação de textos são os pressupostos principais nas avaliações do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2011). As habilidades, demonstradas nos descritores da “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011) priorizam a localização de informações no texto. A inferência é outro descritor que sugere a relação de informações por parte do aluno no reconhecimento dentro do contexto de um termo ou palavra desconhecida por parte do aluno (BRASIL, 2011).

A “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011) não tem o objetivo de englobar todo o currículo, porém, passou a ser um referencial curricular básico para a elaboração das “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c) da SME/Rio, em relação às competências que envolvem leitura e interpretação de textos. Os referenciais para a construção dos descritores são as habilidades e competências, de acordo com a

concepção de Perrenoud (2000). A concepção de “texto”, segundo a matriz de referência, trata-se de um enunciado que, em sua totalidade, possui sentido coerente. Nesta unidade linguística de compreensão, a matriz desenvolve os descritores de referência para a avaliação do SAEB/Prova Brasil.

O texto da “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011), enfatiza a compreensão de textos dos mais diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas tanto na escrita como na modalidade oral. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (BRASIL, 1998) são indicativos para a confecção deste documento e dele são extraídos os descritores avaliados na Prova Brasil. A constituição da estrutura de avaliação da Prova Brasil está relacionada à competência da aprendizagem de um texto como construção do conhecimento, em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011) está estruturada na perspectiva “discursivo-interacionista”. As atividades de leitura e escrita estão relacionadas às perspectivas sociais e discursivas inerentes às ações comunicativas orais, visuais e escritas do cotidiano e “os descritores que tratam destas referências discursivas são considerados como essenciais na situação de leitura” (BRASIL, 2011, p.18). As “Orientações Curriculares” (RIO DE JANEIRO, 2009c) estão estruturadas em conteúdos e habilidades. As habilidades são revertidas em descritores que são selecionados e distribuídos aos professores ao longo dos quatro bimestres. Exemplo da grade curricular presente nas “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa do 5º ano” (RIO DE JANEIRO, 2009c) do ensino fundamental:

Quadro 3: Extrato das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa – 5º ano

Objetivos	Conteúdos	Habilidades	Bimestres				Sugestões
			1º	2º	3º	4º	
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição	Texto verbal e texto não verbal	Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de acesso a diferentes informações. Interpretar textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais, identificando características e ações dos personagens.	X	X	X	X	Criação de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, disponibilizando livros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias, etc.), para serem lidos, consultados e discutidos na sala de aula.

Fonte: RIO DE JANEIRO (2009c, p. 32).

Os “Descritores”, tanto na “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011) quanto nas “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c), são uma associação entre conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem habilidades que possam ser mensuradas numa avaliação. Para a “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011) são considerados quinze (15) descritores usados como referência na avaliação da prova de leitura do 5º ano. E para a avaliação do 9º ano do ensino fundamental são acrescentados mais seis (06) descritores totalizando vinte e um (21) descritores, que são ordenados de acordo com ordem crescente de aprofundamento das habilidades exigidas. Trataremos somente da referência do 5º ano do ensino fundamental onde os descritores de leitura estão diretamente relacionados com os das “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c). A “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” demonstra “uma visão construtivista dando ênfase à função social do uso da língua” (BRASIL 2011, p. 13).

A matriz de referência do SAEB é composta por seis tópicos: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do

texto, relação entre textos, coerência e coesão no procedimento do texto, relações entre recursos expressivos de sentido e variação linguística (BRASIL, 2011, p. 21).

Os quadros a seguir representam a comparação dos descritores de referência na elaboração da “Prova Brasil” com as habilidades existentes nas “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c), juntamente com os “tópicos de leitura” que serão avaliados. Os “tópicos de leitura” referem-se à leitura e compreensão de texto de acordo com os diferentes gêneros textuais presentes no currículo do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2011). Percebemos que os “descritores e habilidades” contidos na Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2011) são idênticos àqueles apresentados nas “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c).

Quadro 4: Tópicos de leitura – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil

Tópicos de leitura – Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil	Descritores - Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil
Tópico 1: Procedimentos de leitura	D1 D4 D6 D11
Tópico 2: Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	D5 D9 D12
Tópico 3: Relação entre textos	D15
Tópico 4: Coerência e coesão no processamento do texto	D2 D7 D8 D12
Tópico 5: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 D14
Tópico 6: Variação linguística	D10

Fonte: Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2011 p. 22-23)

Quadro 5: Comparativo entre descritores, habilidades e tópicos de leitura

Descritores da Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil	Habilidades presentes nas Orientações Curriculares da SME/Rio	Tópicos de leitura
D1- Localizar informações explícitas em um texto.	Localizar informações explícitas em um texto (p.13).	Procedimentos de leitura
D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade (p.35).	Coerência, coesão no processamento do texto.
D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto (p.29).	Procedimentos de leitura

D4- Inferir uma informação implícita em um texto	Inferir informações implícitas em um texto (p.27).	Procedimentos de leitura
D5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	Antecipar / identificar o assunto de um texto a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens (p.61).	Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.
D6- Identificar o tema de um texto.	Identificar o tema de um texto (p.48)	Procedimentos de leitura
D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (p.34)	Coerência e coesão no processamento do texto.
D8- Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	Identificar relações de causa e consequência no texto (p. 34)	Coerência e coesão no processamento do texto.
D9- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráfica (p.17).	Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto.
D10- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto (p.28).	Variação linguística
D11- Distinguir fato de opinião.	Distinguir um fato da opinião relativa a este fato (p. 27).	Procedimentos de leitura.
D12- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (p.29).	Coerência e coesão no processamento do texto.
D13- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Identificar efeitos de ironia e/ou humor em textos variados (p.41).	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.
D14- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Identificar os efeitos de sentido consequentes do uso da: pontuação; aspas; recursos prosódicos (rima, onomatopeia); recursos morfossintáticos (diminutivos, aumentativos); (advérbio, conjunções, etc.); linguagem figurada (hipérbole, eufemismo, etc.); discurso direto ou indireto (p.42).	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.
D15- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo assunto, em função das condições em que eles foram	Relação entre textos

tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	produzidos e daquelas em que serão recebidos (p. 54)	
---	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base na Matriz de Referência do SAEB/Prova (Brasil, 2011, p.22-23) e “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2009c).

Os “Descritores” apresentados pela SME/Rio são escritos em forma de objetivos, retirados das “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2009c)”. Os “Descritores” são parâmetros para os professores trabalharem os conteúdos a fim de preparar os alunos para as Provas Bimestrais. A SME/Rio, assim, obtém o controle curricular das escolas da rede pública municipal, com vistas à uniformização. A listagem de “Descritores” não é dada com antecedência, mas, no início de cada bimestre, juntamente com os “Cadernos de Apoio Pedagógico” que contêm os exercícios e atividades pedagógicas que os professores devem trabalhar diretamente com os alunos na sala de aula e que irão ser avaliados nas provas bimestrais.

Exemplo de “Descritores de Língua Portuguesa 5º ano”, primeiro bimestre de 2013:

- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto (D8).
- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade (D12).
- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D9).
- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (D10).
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (D7).
- Identificar os efeitos de humor ou ironia (D13).
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (D14).
- Inferir uma informação implícita em um texto (D4).
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.) (D5).
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos (D15) (RIO DE JANEIRO, 2013, p.5).

Conforme observado na citação acima, os “Descritores” dados pela SME/Rio para que os professores possam trabalhar com alunos na sala de aula, são comuns tanto nas “Orientações Curriculares de Língua Portuguesa” (RIO DE

JANEIRO, 2009c) quanto na “Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil” (BRASIL, 2011).


Os “Cadernos de Apoio Pedagógico” são organizados por disciplina e por bimestre. Cada aluno recebe vários cadernos, exceto a Educação Infantil e os primeiros três anos que os discentes recebem um caderno único com atividades integradas. A partir do 4º ano o aluno recebe três cadernos: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Essas disciplinas são avaliadas pelas provas bimestrais. Os cadernos contêm atividades pedagógicas relacionadas aos conteúdos das “Orientações Curriculares” e “Descritores”. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, a prioridade fica na leitura, interpretação de texto e na construção textual, pois, os alunos também fazem prova de redação. Nos “Cadernos de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2014) os textos são sempre ligados a um tema determinado, tendo textos em prosa, verso, quadrinhos e textos visuais como propagandas, pinturas, reportagens. Há também textos científicos, classificados de jornais e outros. A gramática é apresentada nos cadernos de maneira informal, sempre ligada a trechos retirados do texto, não havendo uma preocupação com a nomenclatura das regras da Língua Portuguesa. Segue exemplo de uma habilidade em Língua Portuguesa – 5º ano, onde há o alinhamento dos conhecimentos cobrados nos materiais curriculares da SME/Rio: “Habilidade: Interpretar textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais, identificando características e ações dos personagens” (RIO DE JANEIRO, 2009c, p. 32); “Descritor (D5): Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” (BRASIL, 2011, p. 22).

Segue o exemplo de um exercício apresentado no “Caderno de Apoio Pedagógico 5º ano do ensino fundamental. - Língua Portuguesa” (RIO DE JANEIRO, 2014). Os exercícios são objetivos e voltados para os descritores e habilidades descritos nas “Orientações Curriculares”.

Figura 4: Tarefa de aula do Caderno de Apoio Pedagógico Língua Portuguesa, 5ºano – Ensino fundamental:

EXPLORANDO O TEXTO... (Fábula: O leão e o mosquito – Esopo)

1. Observe o **título** da fábula. Que informação ele traz?
2. Que fato deu origem à história?
3. O mosquito, tão pequeno, desafiou o leão, enorme felino. Na sua opinião, por que ele se atreveu a tomar tal atitude?
4. O que você entende por “mas o mosquito não deu a mínima”?
5. Qual foi a consequência de o mosquito continuar a picar o leão?



Fonte: RIO DE JANEIRO (2014, p.14).

3.2.2.2. A atuação da gestão no contexto das atuais políticas

A gestão escolar nas escolas municipais da Cidade do Rio de Janeiro é representada pelo diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico. Estes exercem grande influência no trabalho pedagógico dos professores. O papel administrativo da escola é exercido pelo diretor que, nas políticas de responsabilização, tem o seu papel direcionado para as tarefas burocráticas deixando o acompanhamento do desempenho escolar para o coordenador pedagógico. De acordo com Libâneo (2004), o diretor é responsável pela organização da escola como um todo. Todas as rotinas estabelecidas, documentação, parte financeira, zelo pelo patrimônio entre outros estão sob a responsabilidade do diretor e diretor-adjunto. O coordenador pedagógico tem suas atribuições mais vinculadas ao trabalho pedagógico e ao desempenho da escola como planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula.

Nas novas políticas da SME/Rio desde 2009, o destaque voltado para papel do diretor fica mais evidente, principalmente no que diz respeito ao desempenho escolar. A figura do diretor se destaca como gestor das políticas provenientes da SME/Rio quando assume junto à mesma um “Acordo de Resultados” no qual se compromete a buscar a melhoria da frequência e do desempenho dos alunos, assim como diminuir progressivamente os índices de absenteísmo dos professores e funcionários das escolas (RIO DE JANEIRO, 2012a). Ball (2001a, p.105)

destaca que papel do gestor nas políticas performáticas representa “a nova cultura do desempenho competitivo” sendo vivenciada por escolas, gestores e professores. A responsabilidade da gestão, segundo o autor, é de levar os trabalhadores da educação a se responsabilizarem pela organização, o que gera a chamada competitividade. O desempenho docente passa a ter um valor maior, servindo de “moeda” no que diz respeito à premiação ou recompensa por produtividade.

Para os gestores da rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro foi apresentado um conjunto de ações políticas, chamadas de “Salto de qualidade na educação carioca” que consistiu em:

- Uma avaliação diagnóstica em todos os alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, voltado para a alfabetização;
- Fortalecimento dos conselhos municipais de diretores e professores, alunos e responsáveis;
- Estímulo à formação de parcerias da SME com organizações não governamentais, fundações e empresas do setor privado como “parceiros da educação carioca”;
- Implantação do projeto “Escolas do Amanhã” onde escolas localizadas em áreas de risco social e de baixo desempenho no IDEB, seriam escolhidas, com instauração de bônus financeiro a professores e gestores que trabalham nestas escolas;
- Implantação do projeto “Escola de Mães”: alfabetização de adultos;
- Implantação do projeto “Rio, Cidade de Leitores”, criado com o objetivo de desenvolver atividades voltadas para o estímulo de professores, alunos e suas famílias à prática de leitura;
- Criação do projeto “Creches que Educam” com o objetivo de ampliar as vagas para crianças de 0 a 3 anos nas creches municipais;
- Criação do projeto “Universidade Virtual do Educador Carioca”, que visa à formação continuada do professor atuante nas escolas da rede (COSTIN, 2009, p.5-8).

Estas ações servem como exemplificação dos princípios já demonstrados por Carnoy (2002) que, principalmente, buscam aproximação com a iniciativa privada, ações de formação continuada a baixos custos, aproximação da comunidade escolar das decisões gestoras da escola e implantação de diferenciação salarial entre os docentes das escolas da rede, através da premiação anual, que nas políticas da SME/Rio denominam-se “Salto de Qualidade da Educação”.

O coordenador pedagógico, durante as políticas dos governos de César Maia e Luiz Paulo Conde, exercia uma posição de influência, como formadores docentes e fomentadores do “projeto político pedagógico” junto a um currículo mais próximo das identidades das escolas. No governo de Eduardo Paes, o papel

do coordenador passa a ser mais diretivo e fiscalizador, o que Ball (2005) denomina de “gerencialismo”. Portanto, é possível afirmar que o coordenador pedagógico ficou mais voltado para: o controle dos resultados, a aplicação dos materiais enviados pela SME/Rio, o ensino dos conteúdos contidos nos “Descritores e Orientações Curriculares” e a preparação dos alunos para as “Provas Bimestrais”.

3.3. Concluindo

Este capítulo teve o objetivo de apresentar um panorama da influência da política no campo macro sobre o campo micro e conhecer as políticas educacionais da Cidade do Rio de Janeiro e sua influência no currículo em ação nas escolas. Apresentamos a influência da matriz curricular do SAEB/Prova Brasil na construção do currículo da SME/Rio e, por fim, a comparação com a política dos governos de César Maia e Luiz Paulo Conde com a política do governo Eduardo Paes.

Diante dessas considerações, no próximo capítulo abordaremos nossas considerações em relação à análise das entrevistas com os coordenadores pedagógicos onde consideramos como relevante na construção das categorias os extratos dos discursos vindos dos depoimentos dos sujeitos desta amostra.

4. A análise das entrevistas

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, utilizando a “mediação política” enquanto conceito chave para a compreensão da atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, frente às atuais políticas educacionais. Nosso objetivo foi investigar, a partir do referencial teórico de Stephen J. Ball (1994), as relações travadas por este docente, responsável por efetuar a mediação entre as políticas educacionais e a comunidade escolar, bem como as diferentes interpretações tecidas nesse processo. A análise das entrevistas com os coordenadores pedagógicos foi feita através do software Atlas.ti7 que nos permitiu construir as categorias aqui apresentadas. Primeiramente, buscamos discutir, a partir dos dados, a visão do coordenador pedagógico em relação à “função” que ele exerce na escola, bem como sua atuação frente às atuais políticas educacionais da SME/Rio.

Os coordenadores se autodenominam, principalmente, como “bombeiros” porque vivem “apagando os incêndios” da escola. Neste caso, eles se posicionam de forma crítica a respeito de suas atribuições descritas nos documentos da SME/Rio e o papel que realmente desempenham no cotidiano escolar, mediante as novas políticas.

Através da análise das entrevistas, percebemos que o coordenador desempenha o papel de “mediador das políticas” ao “repassar os informes da Secretaria” à comunidade escolar. Neste contexto, o coordenador também “interpreta”, “re-interpreta” e “recontextualiza” (BALL, 2001a) as políticas de acordo com a realidade da escola. A análise nos permitiu deduzir que a mediação política feita pelo coordenador pedagógico se caracteriza por ter três dimensões que foram enunciadas a partir dos dados: “dimensão organizacional”, “dimensão pedagógica” e “dimensão socioafetiva”.

A “dimensão organizacional” compreende a ação que o coordenador pedagógico executa junto à gestão da escola. Nesta dimensão, o coordenador atua na organização dos espaços e das atividades que acontecem na escola. Tanto as que são oriundas das orientações vindas da SME/Rio quanto as que são oriundas

da escola. Neste caso, apresentamos a organização dos “centros de estudos²⁴” com os docentes e outros encontros com a comunidade escolar. Consideramos como “dimensão organizacional”, a “verificação dos diários” e “dos cadernos dos professores” com característica reguladora. Há também as diferentes tarefas que garantem a organização escolar, mas, que não são consideradas atribuições do coordenador pedagógico como “assumir turma” no lugar de professor ausente, “tomar conta do recreio”, na ausência do agente educador e “digitar planilhas”, tarefa de atribuição do secretário escolar.

Neste caso, a “infraestrutura” e a “rotina” interferem diretamente na “mediação política” do coordenador pedagógico uma vez que os coordenadores fazem o seu planejamento e nem sempre conseguem executá-lo de acordo com as suas expectativas. Os sujeitos também relataram que a “falta de infraestrutura” dificulta ou impossibilita as ações “mediadoras” do coordenador no espaço da escola, revelando o conflito vivenciado pelo coordenador na busca em efetivar ações que possam cumprir com as exigências das políticas da SME/Rio e com as “urgências” (PLACCO, 2005) da escola. Os coordenadores mostraram que por conta dos problemas gerados pela “falta de infraestrutura” não conseguem estabelecer uma “rotina” de trabalho no desenvolvimento de suas atribuições. Por isso, todos os coordenadores entrevistados afirmaram que “não existe rotina”.

A “dimensão pedagógica” da “mediação política” envolve as ações do coordenador ligadas a atividades pedagógicas, inclusive, revelando que este sujeito ocupa o espaço da sala de aula quando é necessário, junto a alunos com “dificuldades de aprendizagem”. As impressões dos sujeitos a respeito dos materiais curriculares estruturados também são relevantes para a compreensão da “mediação política” dos coordenadores na escola. A “dimensão pedagógica” envolve o planejamento e desenvolvimento de atividades vinculadas ao “Projeto Político Pedagógico” da escola, “tirar dúvidas” a respeito do material pedagógico curricular enviado pela SME/Rio às escolas, “acompanhar” o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

E, finalmente a “dimensão socioafetiva” da “mediação política” refere-se às relações sociais e afetivas do coordenador pedagógico com os membros da comunidade escolar. Nesta dimensão, o coordenador é apresentado como um

²⁴ Ver J. C. Oliveira (2009).

agente ativo na construção das relações sociais na escola, de forma a promover seu bom desempenho. O coordenador tem contato constante com toda a comunidade escolar e na “dimensão socioafetiva” ele trata os docentes com “carinho”, “harmonizando” as relações entre os professores para que a escola possa “funcionar bem”, isto é, que eles possam cumprir com as demandas das políticas vindas da SME/Rio.

O relacionamento do coordenador com o diretor é vista pelos entrevistados como um “caminhar junto”. Conforme exposto por eles, “a diretora é minha amiga do coração”. Neste caso o coordenador é corresponsável pelo bom desempenho da escola assim como auxilia o diretor na garantia de que a organização escolar esteja de acordo com as exigências da SME/Rio. Com os alunos e responsáveis os coordenadores constroem uma relação de “atenção aos alunos” e “atendimento aos responsáveis”, o coordenador “repassa os informes” da SME/Rio aos responsáveis em encontros formais e informais na escola. Quanto aos alunos, o coordenador busca a melhoria do desempenho discente nas “Provas Bimestrais”.

4.1. A função “coordenador pedagógico”

A função do coordenador pedagógico foi divulgada na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro num processo de reestruturação das funções gestoras das escolas públicas municipais através da Lei Municipal 2.619 (RIO DE JANEIRO, 1988a) e suas atribuições definidas pela Circular E/DGED Nº 37 (RIO DE JANEIRO, 1988b). Assim, o coordenador pedagógico passou a ter como função principal assessorar ao diretor nas questões de cunho pedagógico e na organização das atividades pedagógicas. Segue o que define a Lei.

Art. 6º - As unidades educacionais de que trata a presente lei terão os seguintes Cargos em Comissão e Funções Gratificadas:

I – nas unidades escolares:

Diretor IV;

Diretor-Adjunto;

Coordenador Pedagógico.

Atribuições específicas:

III- do coordenador pedagógico:

Assessorar o diretor na coordenação e elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de

Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola (RIO DE JANEIRO, 1998a, p.4-5).

As atribuições do coordenador pedagógico contidas na Circular E/DGED N° 37:

- Assessorar tecnicamente a construção do Projeto Político Pedagógico da escola em todas as suas etapas; elaboração, implementação e avaliação;
- Promover, junto com a Direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas e segmentos, garantindo a interdisciplinaridade e a articulação entre as diferentes séries e níveis da Educação Básica;
- Coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos Centros de Estudos, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela unidade escolar;
- Conhecer e participar da elaboração das normas que regulam o gerenciamento da unidade escolar;
- Assessorar tecnicamente a Direção na elaboração dos horários da unidade escolar possibilitando melhor atendimento ao aluno e garantindo a concretização do processo ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente;
- Promover, junto à Direção, a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados pela Unidade Escolar (bimestrais e final);
- Orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela e final;
- Conhecer, acompanhar e discutir e criar estratégias para a utilização da programação televisiva veiculada pela MULTIRIO;
- Articular todo o trabalho da Unidade Escolar, no que se refere à organização dos recursos disponíveis nas Salas de Leitura e em outros espaços atividades pedagógicas da própria escola;
- Integrar o trabalho pedagógico da unidade Escolar com as Salas de Leitura-Pólo, Pólos de Ciências e Matemática, Pólos de Educação pelo Trabalho, Clubes Escolares e Núcleos de Arte²⁵
- Criar um fórum permanente de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar com a finalidade de garantir o êxito do aluno e sua permanência na escola (RIO DE JANEIRO, 1998b, p. 8-9).

De acordo com os sujeitos entrevistados, o trabalho do “coordenador pedagógico” no cotidiano escolar é voltado para as “emergências que surgem na escola” e para “as demandas vindas da comunidade escolar”. Com isso, os coordenadores trazem outras definições para a categoria “função do coordenador na escola” que se distanciam do que foi definido pela Circular E/DGED N°37 (RIO DE JANEIRO, 1998b). Isso gera certo conflito entre o que foi definido pela Prefeitura e pela SME/Rio como “atribuições do coordenador” e a realidade da escola frente às novas políticas educacionais desde 2009. O coordenador pedagógico, nas políticas do Governo César Maia, tinha como principal atribuição o planejamento e desenvolvimento das atividades do Projeto Político Pedagógico

²⁵ Os Pólos de Ciências e Matemática, Pólos de Educação pelo Trabalho, Clubes Escolares e Núcleos de Arte passam, atualmente, por uma reestruturação na gestão atual da SME/Rio.

e o estímulo a atividades voltadas para a aprendizagem discente, enquanto que nas políticas do Governo Eduardo Paes suas atribuições são voltadas para o desempenho nas avaliações de larga escala.

A definição mais recorrente é: “apagando incêndios” com cinco (5) relatos ou “bombeiros” com três (3) relatos. Essas definições apresentadas pelos entrevistados revelam que o coordenador passa a maior parte do tempo resolvendo “as emergências que surgem na escola” ao invés de executar as tarefas que são da esfera das atribuições descritas pela SME/Rio. Outras definições trazidas pelos entrevistados revelam a sobrecarga do coordenador pedagógico no trabalho da escola: “*tarefeira*” [Fábia, entrevista feita em setembro de 2013]; “*tampar buracos*”, apontado por dois (2) coordenadores; “*vestir a capa*” [Francisca, entrevista feita em março de 2014]; “*faz tudo*” [Regina, entrevista feita em julho de 2014]; “*pau para toda obra*” [Liliah, entrevista feita em maio de 2014]. Estes relatos revelam que o coordenador se vê constantemente buscando atuar em situações que exigem imediata solução, mesmo que as tarefas que ele desempenha não façam parte do conjunto de suas atribuições. Para Ball (2010, p.38) a “prestação de contas e a competição” são as ferramentas discursivas das atuais políticas. Com isso, o coordenador pedagógico se vê obrigado a “*dar conta*” de todas as demandas que surgem, vivendo o conflito entre as responsabilidades presentes em suas atribuições e as demandas das atuais políticas. Veremos a seguir o que coordenadores entrevistados percebem como importantes que a função que desempenham na escola.

“*figura central da escola*” [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

“*um cabeça da escola*” [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

“(...) “*articulador do projeto político pedagógico da escola*” (...). *A gente tem que “mediar as políticas” que vêm da Secretaria, com a proposta de trabalho da escola*” [Fábia, entrevista feita em setembro de 2013].

“(...) o “*braço direito*” da direção [Francisca, entrevista feita em março de 2014].

“(...) “*elemento solto*” neste grupo que vai fazer justamente a “*ponte*”, esta “*ligação*” entre estes dois grupos distintos que é a direção e o corpo docente [Francisca, entrevista feita em março de 2014].

Os entrevistados se percebem como o “*elemento solto*” que está entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. Para Ball (2010 p.39) o gestor, nas novas políticas, “re-forma” os profissionais que trabalham na escola, seus “sentidos e identidades produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais”. Os coordenadores pedagógicos assumem novas responsabilidades internalizando-as e assumindo-as como suas, por causa das exigências da SME/Rio pelos bons índices de aproveitamento dos alunos nas “Provas Bimestrais”, revelando que a performatividade é uma característica marcante das novas políticas. O controle curricular é explicitado através dos documentos pedagógicos curriculares (Orientações Curriculares, Cadernos de Apoio Pedagógico e Descritores) e “Provas Bimestrais”. Os coordenadores pedagógicos têm a tarefa de “*repassar*” para a comunidade escolar as exigências da SME/Rio. Porém, eles ressignificam este papel, efetuando a “mediação política” quando reinterpretem as políticas, recontextualizando-as (BALL, 2001a) de acordo com as necessidades da escola, pondo neste processo suas crenças e experiências, criando estratégias que venham a “*dar conta*” tanto das questões referentes às demandas da SME/Rio quanto às da comunidade escolar.

4.2. A Mediação política do coordenador pedagógico

As ações de “mediação política” feitas pelo coordenador pedagógico revelam-se através da conversa com os professores, da orientação quanto ao uso dos documentos curriculares e materiais pedagógicos provenientes da SME/Rio e do “*repasso dos informes*” vindos da Coordenadoria Regional de Educação – E/CRE e SME/Rio feitos nos horários do chamado “centros de estudos” ou “*blocagem*”²⁶. Ao coordenador cabe a responsabilidade de “*explicar*” os

²⁶ “Blocagem”: é uma definição trazida pelos entrevistados referindo-se ao horário disponível que o professor da turma tem uma vez por semana, dentro de seu horário de trabalho com os alunos, onde ele dedica-se a: fazer o planejamento de atividades, elaborar e corrigir as avaliações dos alunos, estudar e onde o coordenador e/ou diretor traz informações e diretrizes da E/CRE e SME/Rio para os professores. Enquanto o professor da turma está no horário da “blocagem”, professores de Educação Física, Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas, Inglês e Sala de Leitura dão aula para os alunos, com a seguinte carga horária: Educação Física e Inglês com dois (2) tempos de 50 minutos cada, um (1) tempo de 50 minutos de Artes Visuais, Música ou Artes Cênicas e um (1) tempo de Sala de Leitura, que são distribuídos ao longo da semana, de acordo com a organização de cada unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2012d).

documentos oficiais, “*repassar*” as informações e “*verificar*” se as diretrizes da SME/Rio estão sendo concretizadas nas ações pedagógicas dos professores em sala de aula. Por isso,

(...) o coordenador é a “*peça chave*” da *mediação* entre a SME 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 (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012, p. 193).

Sua função é estimular os professores a atingirem os resultados esperados ou indicados nas políticas vigentes, exercendo o papel de “organizadores e reguladores” (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012) do trabalho docente. As autoras indicam que durante o processo de formação continuada no cotidiano escolar existe um processo de “recontextualização das políticas”. De acordo com Ball (2001a, p.133), a recontextualização é definida como “campos contestados envolvendo disputas entre várias frações sociais, interagindo com a prática”. Neste campo de disputas se insere o coordenador pedagógico que se situa entre as políticas que chegam a ele através dos documentos oficiais e a comunidade escolar. De acordo com Marcondes (2014), os coordenadores têm a possibilidade de adaptar as políticas às condições locais, às demandas da comunidade escolar, munindo-se de suas crenças e experiências profissionais, num processo de “invenção”.

A seguir, apresentaremos de que modo a “mediação política” efetuada pelo coordenador pedagógico se realiza no cotidiano da escola a partir das dimensões: “organizacional”; “pedagógica” e “socioafetiva”.

4.2.1. A dimensão organizacional da mediação política

A “dimensão organizacional” da “mediação política” engloba ações relacionadas à organização da escola. O coordenador participa ativamente da organização escolar em todos os seus aspectos. Marcondes (2012, p.193) afirma que o coordenador pedagógico é “uma figura central responsabilizado por manter os professores envolvidos e empenhados em cumprir as metas de desempenho estabelecidas por indicadores externos” e que “desenvolve funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente” (p.194). De

acordo com a SME/Rio, as ações do coordenador pedagógico, em relação à “organização e participação dos centros de estudos, conselhos de classe e outras atividades promovidas pela unidade escolar” (RIO DE JANEIRO, 1998b, p.8) são inerentes às suas atribuições, caracterizando-se como facetas da “dimensão organizacional”.

No entanto, as atividades desempenhadas pelo coordenador pedagógico no cotidiano escolar passaram por transformações desde que a função foi implantada na SME/Rio. Essas transformações afetaram a escola e a comunidade escolar. Ball (2002) afirma que as mudanças nas políticas influenciam os comportamentos daqueles que trabalham na escola. O coordenador pedagógico, então, passa a assumir tarefas inerentes à organização escolar, que estão mais voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos nas “Provas Bimestrais”, pois, o desempenho nas atuais políticas é associado à ideia de “qualidade”. Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p. 194) também apontam para o redirecionamento das tarefas desempenhadas pelo coordenador quando afirma que este passa a “estimular os professores a atingir as exigências e os objetivos especificados externamente”, “regulando e controlando” o trabalho dos professores.

O coordenador efetiva e garante, juntamente com o diretor, os espaços de formação continuada docente, as “*trocas de experiências*” entres os professores, os “*repases*” das políticas e das “*informes*” que chegam da E/CRE e SME/Rio, esclarecendo questões referentes aos textos das políticas e garantindo que as metas de desempenho dos alunos estabelecidas pela SME/Rio sejam concretizadas na escola. Para isso, ele se propõe a verificar se os professores estão realmente “pondo as políticas em prática” (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012) na sala de aula e em suas atividades avaliativas.

O coordenador também atua no “*acompanhamento dos professores*” durante o horário de “*blocagem*”. Os professores das primeiras séries do ensino fundamental se reúnem para desenvolver atividades tais como: planejamento, preenchimento de diários de classe, elaboração de relatórios de alunos, correção de provas e avaliações, preenchimento de atas ou outros documentos escolares que são de responsabilidade docente (RIO DE JANEIRO, 2012d). As ações do coordenador efetuadas na “dimensão organizacional” interferem diretamente no campo da organização escolar. Dentre suas responsabilidades, está o planejamento

das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores, assim como a organização dos espaços da escola, de forma que a ação pedagógica docente e a aprendizagem discente sejam favorecidas. O coordenador, portanto:

Assume turma no lugar do professor ausente.

(...) ao longo desses anos, o meu trabalho vem sendo dificultado por conta da necessidade constante de substituição de professor. [Fábia, entrevista feita em setembro de 2013].

Garante a entrada dos alunos e a organização do trabalho docente:

(...) eu acompanho eles subirem (para a sala de aula), se tem algum bilhete para entregar eu já deixo com as professoras. [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Observa os alunos na hora do recreio:

Até para tomar conta de um recreio, porque a gente não tem agente educador (...) o recreio, tenho que tomar conta [Virna, entrevista feita em novembro de 2013].

A coordenadora é um pouco “porteira” quando precisa dar uma assessoria na hora da saída (...) na distribuição da merenda (...) [Francisca, entrevista feita em março de 2014].

Digita planilhas e documentos da parte administrativa da escola:

Tem a coisa da planilha, da digitação (...) as (escolas) que não tem pessoal é o coordenador é quem tem que fazer (...) [Regina, entrevista feita em novembro de 2013].

Diante das inúmeras tarefas que o coordenador assume a fim de garantir o bom andamento da organização escolar, fica, ao mesmo tempo, com dificuldades de exercer as atividades inerentes ao seu trabalho e estas acabam “ficando de lado”.

Tratando ainda da “dimensão organizacional”, o coordenador pedagógico prepara as atividades no horário de “centro de estudos” e “blocagem”. A “blocagem” consiste na reunião com os professores onde o coordenador faz o “repasse” dos documentos da SME/Rio para os professores. Os “documentos das políticas” (BALL, 1994) são todas as leis, resoluções, circulares e outras diretrizes que são oriundas da SME/Rio. O coordenador, durante seus encontros e conversas com os professores, “repassa” e “explica” as políticas da SME/Rio e E/CRE exercendo esta tarefa nos espaços formais (“centros de estudos” e “blocagem”) e informais (conversa com os professores nos diferentes espaços da escola).

Quando chega algum material da SME/Rio ou da E/CRE, eu faço o repasse (...) [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

A 2ª E/CRE promoveu para a gente um curso virtual, então, eu trouxe para as meninas (professoras), principalmente aquelas que não têm muita intimidade com o computador (...) [Nadir, entrevista feita em maio de 2014].

Este horário também é aberto para os professores “*trocarem experiências*” pedagógicas, elaborarem o planejamento de atividades em classe, corrigirem as avaliações dos alunos, e participarem de ações de formação continuada, desenvolverem atividades para o Projeto Político Pedagógico. Neste aspecto, o coordenador estimula os professores a compartilharem atividades pedagógicas, conversarem e planejarem no coletivo. Marcondes (2014) revela que neste caso, as políticas são “mediadas” pelo coordenador pedagógico, onde há um processo de “aceitação”, “negociação” e “recontextualização” das novas políticas, muitas vezes, mantendo práticas de políticas anteriores.

Dos dezoito (18) sujeitos entrevistados, todos afirmaram dar algum “*atendimento*” aos professores, seja nos “centros de estudos”, seja nos espaços informais de conversa com os professores. Destes, nove (9) afirmaram que fazem os encontros formais com os professores semanalmente, cinco (5) disseram que realizam estes encontros esporadicamente e quatro (4) dos coordenadores entrevistados relataram que não fazem os encontros com os professores, mas, conversam constantemente com os docentes.

Se é dia de centro de estudos, eu já deixo tudo montado. Uma semana antes eu já programo o centro de estudos da semana seguinte. E ponho tudo anotadinho aqui na minha mesa. Eu, junto com a diretora, esquamizamos um horário para todos os professores participarem [Samantha, entrevista feita em junho de 2013].

Eu procuro fazer os centros de estudos com a casa de alfabetização (classes do primeiro ao terceiro anos) e o primário carioca (classes de quarto e quinto anos) em dias separados, então eu consigo levar assuntos pertinentes. Para a casa de alfabetização eu levo assuntos sobre a minha experiência como professora, o trabalho de reforço que deu certo (...) nos centros de estudos eu procuro estar com elas, mas, eu deixo um espaço para elas fazerem o planejamento, mas, eu procuro estar para repassar alguma coisa da Secretaria ou fazer algum estudo, desenvolver estratégias para o dia a dia [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Nem sempre é possível a gente estar o tempo todo ao lado do professor porque requer outras coisas (...) [Tatiana, entrevista feita em agosto de 2013].

Nós só conseguimos organizar os centros de estudos com tudo quebrado (o horário de atendimento dos docentes) [Letícia, entrevista realizada em novembro de 2013].

Foi feita outra grade onde as professoras não se encontram. Eu não tenho como me encontrar com o coletivo de professores [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

(...) está um pouco difícil para concentrar a equipe (docentes) para a gente sentar e estudar (...) [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

A coordenadora Samantha [entrevista feita em junho de 2013] revela que, junto com a diretora, “*esquematiza um horário para todos os professores participarem*” das reuniões de “centro de estudos”. Neste caso, ao contrário das diretrizes da SME/Rio para os horários de “*blocagem*” onde, uma parte dos professores da escola está em “centro de estudos” e outra parte dando aula, ela busca estratégias junto com a diretora para que todos os professores participem das reuniões revelando que os coordenadores efetuam a “*invenção*” (MARCONDES, 2014) de estratégias que, muitas vezes, não estão previstas nos textos das novas políticas.

Destacamos a fala da coordenadora Sarah [entrevista feita em agosto de 2013] “*leva assuntos sobre sua experiência como professora*” onde ela junto com os professores, efetua a “*mediação política*” na “*dimensão organizacional*” quando, dentro do horário de “centro de estudos” ela traz, além dos “*informes*” e “*repasses*” vindos da SME/Rio, suas experiências e sugestões de sucesso nas aulas de “*reforço escolar*” dos alunos. Gewirtz e Ball (2011) mostram como os gestores interpretam e recontextualizam as políticas com base em suas experiências, e suas crenças.

Nos horários de “*blocagem*” ou “centros de estudos” os coordenadores buscam diferentes soluções para atender às demandas dos docentes. As “*dúvidas*” referentes ao material curricular enviado pela SME/Rio devem ser sanadas de forma a atender ao cumprimento das “metas” estabelecidas para a escola. As

políticas de cumprimento de metas e o “Acordo de Resultados”²⁷ mobilizam os gestores escolares a encontrarem caminhos para cumprir as obrigações exigidas pelas políticas que são diretamente vinculadas ao desempenho escolar. Maguire e Ball (2011) afirmam que o gerencialismo “reforma” os professores para que suas práticas coadunem com os pressupostos das novas políticas. Entretanto, os coordenadores pedagógicos, buscando cumprir com as expectativas tanto da SME/Rio quanto da escola, desenvolvem ações criativas para efetuar a “mediação política”.

Em relação ao aspecto regulador da “dimensão organizacional,” dos dezoito (18) sujeitos entrevistados, dez (10) deles afirmaram que fazem atividades de “regulação” (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012) do trabalho docente, conforme demonstrado nas falas a seguir.

Eu fico olhando os planejamentos, avaliando esses planejamentos, vendo que não é “bem aquilo” [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

No meu cotidiano de trabalho eu reservo uma hora para olhar os cadernos dos professores, os diários de classe (...) eu ainda olho os diários, verifico se as atividades são feitas [Samantha, entrevista feita em junho de 2013].

Eu fico olhando os diários, leio os relatórios dos conceitos I²⁸ (Insuficiente) [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

Elas me mostram o plano de aula [Francisca, entrevista feita em março de 2014].

A “ação reguladora” do coordenador demonstra que ele busca adequar às práticas docentes às demandas exigidas pela SME/Rio e E/CRE. O coordenador fiscaliza o trabalho docente e verifica se os materiais enviados são realmente utilizados em sala de aula. O coordenador pedagógico na ação reguladora, “*procura fazer com que elas (as professoras) melhorem na sala de aula*” [Samantha, entrevista feita em junho de 2013]. Ball (2005) revela que o gerencialismo modifica o comportamento de trabalho de gestores e professores na escola. O gerencialismo se revela por meio de avaliações por desempenho e o

²⁷ Acordo de resultados: A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro define anualmente com cada secretaria um acordo onde metas de desempenho são estabelecidas e que cabe às secretarias cumpri-las (RIO DE JANEIRO, 2011b).

²⁸ Conceito I – Insuficiente: indica que o aluno pode ser reprovado se obtiver este conceito. Ele é vinculado às notas das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências obtidas nas Provas Bimestrais (RIO DE JANEIRO, 2010).

controle que se concretizam em ações de fiscalização e verificação constantes do trabalho docente, fortalecendo as relações hierárquicas e verticais entre coordenadores e professores, incutindo nos docentes e nos gestores escolares as rotinas performáticas. Para Ball (2002), a gestão local passa a ter uma importância mais evidente, pois, os mesmos são responsáveis pelos resultados do desempenho das escolas. A responsabilidade em obter alto desempenho recai primeiramente sobre o diretor e, em seguida, sobre o coordenador pedagógico. Portanto, a necessidade de um trabalho em conjunto faz com que os coordenadores pedagógicos defendam sua relação profissional e afetiva com o diretor. Os encontros de planejamento e organização das atividades da escola mostram-se muito necessários, tendo em vista as “metas” a serem cumpridas nas atuais políticas da SME/Rio. Marcondes (2013) afirma que os coordenadores aderem às políticas por meio de “submissão”, devido às exigências avaliativas a que as escolas são submetidas: metas e índices classificatórios que revelam o posicionamento das escolas dentro da classificação geral da rede. A “regulação” exercida pelo coordenador junto aos professores, como parte da “dimensão organizacional”, garante que as políticas propostas pela SME/Rio sejam, de fato, implantadas na escola.

Ball (1994; 2002) demonstra que as reformas políticas também mudam a postura profissional daqueles que trabalham na escola, na medida em que há uma reestruturação do papel desempenhado por elas quando internalizam as políticas de “performatividade” e “responsabilização” no princípio da “autorregulação”. O autor denomina as políticas educacionais performáticas de “tecnologias políticas” que estabelecem novas identidades, novas formas de interação e novos valores a todos que trabalham na escola. Os coordenadores pedagógicos assumem o papel de “reguladores” nas políticas performáticas adotadas pela SME/Rio.

A respeito da participação do coordenador em reuniões externas à escola como parte da dimensão organizacional, todos os dezoito (18) entrevistados afirmaram que comparecem ou participam de reuniões externas. As reuniões que ocorrem no espaço da E/CRE são, basicamente, para formação continuada do coordenador, e para repasse das informações diversas oriundas da SME/Rio. Para Marcondes (2013, p.140) estas reuniões de “*repasse*” funcionam como “uma tendência homogeneizante de servir a todos e de não ser adequado a nenhum

grupo especificamente”. Na ação denominada “*repassse de informações*”, a presença do coordenador é exigida por parte da E/CRE como uma forma de garantir que as informações cheguem de fato a seu destino: os professores. Para Ball (2002), os recursos humanos precisam ser geridos e a aprendizagem passa a ser recompensada como um resultado de uma política de custo-benefício no bojo das metas da produtividade. Neste caso, a produtividade é refletida no bom desempenho nas provas da rede e nos resultados do IDEB e IDERio.

Eu acho que este ano a coordenadora está saindo demais das escolas (...), reunião da E/CRE e a demanda dentro da escola é muito grande. E tem reuniões, que, sinceramente, não acrescentam em nada. Eu tenho que assistir reuniões de projetos que nós não temos. (...) Eu acho perda de tempo [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

As coordenadoras, duas vezes por mês, estão tendo agora um encontro geral com a GED (Gerência de Educação da E/CRE). Então elas trazem muitas situações prá gente fazer, que são pertinentes (...). Recebemos algumas solicitações da E/CRE que eu tive que preencher como os alunos de conceito I (Insuficiente), níveis de alunos (...) eu tento me organizar e preparar o envio destas solicitações vindas da SME/Rio ou da E/CRE [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

(...) Se tiver algo, eu ligo as professoras e vou fazer a planilha que tem que levar para a E/CRE (...) [Mary, entrevista feita em novembro de 2013].

Os coordenadores revelam que a E/CRE e a SME/Rio promovem encontros de formação e de compartilhamento entre coordenadores pedagógicos. Mas, a função primordial destes encontros dos coordenadores nas E/CREs tem a finalidade gerenciar o trabalho pedagógico assim como o desempenho dos alunos das escolas. A “dimensão organizacional” da “mediação política” feita pelo coordenador é revelada nas “resistências” ou “submissões” (BALL, 1994) às demandas da SME/Rio ao convocar os coordenadores pedagógicos para o “*repassse dos informes*”.

A coordenadora Ângela [entrevista feita em julho de 2013] revela que é “*perda de tempo*” assistir a reuniões na E/CRE que não tratam dos projetos desenvolvidos em sua escola. Ela percebe que as demandas da escola são importantes, no entanto, ela tem o dever de estar presente nestas reuniões. O conflito em questão revela que a coordenadora, apesar de ter a obrigação de “*estar presente*” às reuniões da E/CRE, percebe que “*a demanda dentro da escola*”

também exige a presença dela, pois, ela é considerada pela entrevistada como “ *muito grande*”. As coordenadoras Sarah [entrevista feita em agosto de 2013] e Mary [entrevista feita em novembro de 2013], no entanto, se submetem às determinações estabelecidas pela E/CRE, inclusive concordando que estas exigências “*são pertinentes*”.

No aspecto referente ao atendimento à comunidade escolar, pais e alunos, os coordenadores pedagógicos juntamente com os gestores, mantêm contato constante com eles. Este contato pode ser periódico, isto é, a cada dois meses. Após a realização do “Conselho de Classe”, os responsáveis pelos alunos tomam ciência do desempenho dos alunos. E, em outras ocasiões quando os responsáveis são convocados pela equipe gestora de acordo com necessidades específicas de cada escola. Neste caso, o coordenador pedagógico assume a tarefa de ser o “porta-voz” (OLIVEIRA, 2009) dos informes da SME/Rio também para eles passando novas diretrizes que são de interesse da comunidade escolar. Outras vezes, a escola convoca o responsável para conversar, sobre assuntos internos de interesses específicos como, por exemplo, o comportamento dos alunos. Dos dezoito (18) entrevistados, sete (7) coordenadores relataram que encontram-se constantemente com os responsáveis e alunos da escola.

Tem também o atendimento aos pais, tem alguma mãe que me procura para pedir alguma coisa, e a gente tem que fazer [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Eu procuro me organizar para o encontro com os pais [Fábila, entrevista feita em setembro de 2013].

Eu venho sábado em dia de reunião. Toda reunião que tem a direção faz a gente estar aqui (...) Normalmente a gente começa indo às salas para ver como as crianças estão (...) [Francisca, entrevista feita em março de 2014].

Os responsáveis também buscam encontros com os diretores das escolas e coordenadores para conversarem sobre seus filhos. Os responsáveis buscam muitas vezes soluções para problemas de aprendizagem e de comportamento, cabendo ao coordenador repassar as políticas que a SME/Rio elaborou para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os coordenadores, ao tratarem do “*encontro com os pais*” ele trazem “*informes*” sobre o desempenho dos alunos e outros assuntos tratados na escola. Os pais também buscam a escola para

conversarem com os coordenadores a respeito dos seus filhos, num processo de “trocas” de informações entre eles.

4.2.1.1. Fatores que interferem na dimensão organizacional

A “rotina” no trabalho cotidiano escolar é denominada como o conjunto de atividades escolares que o coordenador pedagógico planeja e executa dentro das atribuições determinadas pela SME/Rio, no decorrer do seu trabalho na escola. A “rotina” faz parte da “dimensão organizacional” executada pelo coordenador pedagógico. O “cotidiano escolar” é definido por Candau (2003, p.161) como um universo permeado pela “relação entre as culturas, atravessado por tensões e conflitos”. O coordenador pedagógico busca criar uma “rotina” de trabalho na escola. Porém, ele esbarra numa série de “situações” que são comuns, mas, que não estão no planejamento do coordenador, mas, que é de sua responsabilidade resolvê-las. Dos dezoito (18) entrevistados, dezessete (17) coordenadores afirmaram que “a rotina não existe” em suas atividades cotidianas.

É complicado porque eu me programo, tenho uma proposta para cada dia (...), mas, surgem tantas situações nesse meio tempo que de repente eu me vejo fazendo coisas completamente diferentes daquilo que programei [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

(...) a rotina não existe. [Sarah, entrevista realizada em agosto de 2013].

São coisas que vão acontecendo que a gente tem que ir sanando, direcionando (...) [Tatiana, entrevista realizada em agosto de 2013].

Na visão dos coordenadores o fato de “não ter rotina” é a consequência da dificuldade de executar as atividades propostas em seus planejamentos. J.C. Oliveira (2009) já apontava para o fato de que o coordenador tinha dificuldade em concretizar o seu planejamento face às “urgências” (PLACCO, 2005) que surgem e que exigem atenção do coordenador como, por exemplo: receber pais, alunos, professores em suas demandas, reuniões externas não agendadas previamente e que exigem o comparecimento do coordenador pedagógico.

Os coordenadores apontam para uma necessidade de haver condições favoráveis para que o trabalho possa ser distribuído de forma a não haver

sobrecarga para o coordenador pedagógico. A “*falta de rotina*” no cotidiano do coordenador interfere diretamente em seu trabalho porque “*as novidades que acontecem*” [Sarah, entrevista feita em 2013] modificam a “mediação política” do coordenador que é direcionada para a solução dos problemas que surgem e que exigem imediata solução.

A infraestrutura da escola interfere na “mediação política” do coordenador pedagógico. Devido à falta dela, ele sente-se impedido de realizar suas atribuições e tarefas que lhe são inerentes para poder solucionar os “*problemas que surgem na escola*”. Os coordenadores entrevistados revelaram que há “*falta de infraestrutura*” [Selma, entrevista realizada em junho de 2013] para a realização de tarefas que eles desejariam. Tratar da “*infraestrutura*” da escola neste trabalho é relevante para revelar os impedimentos que o coordenador pedagógico enfrenta no seu cotidiano de trabalho para desempenhar a “mediação política”. Fatores como a falta de pessoal e a “*falta de estrutura física*” como a dificuldade de acesso à *internet*, são exemplos mais recorrentes.

Os coordenadores revelaram que constantemente ou esporadicamente voltam à sala de aula para substituir professores que faltam. Dos dezoito (18) entrevistados, quatro (4) declararam estar dando aula em turma num determinado turno e as demais revelaram que assumem turma no lugar do professor esporadicamente, isto é, na falta deste. Alguns coordenadores consideram esta tarefa como sua responsabilidade e assumem os problemas estruturais da escola. O relato de Luana [2013] revela com propriedade o dilema dos coordenadores, principalmente aqueles que estão, constantemente em sala de aula, como ela, que lecionava numa turma de 5º ano no período em que esta entrevista foi realizada. A falta de pessoal continua sendo um problema recorrente na “*infraestrutura da escola*”, interferindo no trabalho do coordenador que acaba assumindo outras tarefas que não são propriamente suas e que vão de encontro ao desempenho da “mediação política” feita pelo coordenador pedagógico.

Tem uns três ou quatro meses que a gente recebeu uma secretária e tem um ano que a gente tem porteiro. Isso tudo parece que não, mas, ajuda na dinâmica da escola porque a gente tinha que fazer absolutamente tudo (...) [Letícia, entrevista feita em novembro de 2013].

Se o coordenador é a figura central da escola, ele ficou completamente a mercê, porque eu não tenho quem me ajude.

Todo o mundo me pede ajuda, ninguém me ajuda, e eu não estou disponível...eu tenho muitas ideias, mas, não consigo pô-las em prática (...) A escola fica com uma coordenação capenga porque no turno da tarde não tem coordenador [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

(...) quando um P2 (professor da turma) falta, eu tenho que entrar em turma (...) se eu assumir turma, vou ficar com a turma o dia inteiro (escola de horário integral). Todo o resto fica congelado [Liliah, entrevista feita em maio de 2014].

Os entrevistados revelaram que não poderiam estar sempre com o professor mesmo quando eles estavam em horário de “centro de estudos” porque as necessidades e problemas da escola precisam ser sanados.

(...) o que mais me aflige é a questão do espaço, de não ter mais os centros de estudos onde eu possa estar com a equipe docente toda junta [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Esse ano, essa nova estrutura de “centro de estudos” do professor vem dificultando muito isso, está tudo muito recortado. Eu tenho uma professora com o “centro de estudos” todo picotado: um tempo para cada dia da semana. E eu falho enquanto coordenação porque eu nunca estou com o grupo [Fábia, entrevista feita em setembro de 2013].

(...) a gente não tem mais como discutir com o grupo. Este ano a gente não teve reunião de planejamento e nem de centro de estudos integral que a gente tinha antes, então, são encontros não são reuniões. As reuniões onde a gente consegue juntar o grupo são as reuniões de conselho de classe. E a gente tem tanta coisa para falar que não sobra tempo para qualquer outra coisa [Regina, entrevista feita em julho de 2014].

Eu não posso parar a aula (a coordenadora leciona para uma turma de 5º ano) para dar atendimento e nem sempre a direção está disponível para sanar das dúvidas delas (professoras) [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

Fechar o conselho de classe, preencher o “Sistema Acadêmico”²⁹ e isso atrapalha o nosso trabalho na função de coordenador. Faltam elementos (pessoal) e agora estou sozinha [Letícia, entrevista feita em novembro de 2013].

Conforme o relato dos coordenadores entrevistados, a “falta de infraestrutura” envolve a falta de um espaço adequado para a realização de reuniões, a falta de professor e a falta de secretário na parte administrativa da

²⁹ Sistema Acadêmico – Sistema informatizado de uso exclusivo das escolas da rede pública municipal, onde as notas, conceitos, matrículas e documentos dos alunos são preenchidos. O sistema também cria relatórios totalizadores da escola para serem enviados à E/CRE e SME/Rio por meio da *internet*.

escola. Os professores, tanto da turma quanto os professores das disciplinas muitas vezes, faltam ao trabalho pelos motivos mais diversos e o coordenador, como “*pau pra toda obra*” fica com os alunos dando aula no lugar daquele que faltou. Nesse caso, as atividades inerentes às suas atribuições deixam de ser feitas porque sua presença é exigida em vários espaços não ocupados pelos professores e demais funcionários. De acordo com Maguire e Ball (2011) a reestruturação do trabalho escolar traz uma série de mudanças contidas no bojo dos discursos das políticas que interferem no trabalho daqueles que trabalham na escola, como o coordenador.

Outro problema exposto pelos entrevistados, caracterizado como “*falta de infraestrutura*” foi a dificuldade de acesso à *internet* como um impedimento para o uso de recursos midiáticos nas aulas dos professores. Dezessete (17) dos dezoito (18) coordenadores apontaram esta dificuldade como fator para a não utilização dos *sites* promovidos pela SME/Rio como a “Educopedia”.

4.2.2. A dimensão pedagógica da mediação política

A “dimensão pedagógica” da “mediação política” é a atuação do coordenador junto aos professores na elaboração e aplicação de estratégias de trabalho em sala de aula. As decisões pedagógicas sugeridas nas reuniões de “centros de estudos”, reuniões de planejamento, no desenvolvimento do “Projeto Político Pedagógico”, elaboração de diferentes formas de avaliação, “recuperação” dos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*” e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas visando o cumprimento das “*metas*” estabelecidas pela SME/Rio.

A “dimensão pedagógica” envolve ações feitas pelo coordenador relacionadas ao desenvolvimento do fazer pedagógico na escola. De acordo com atuais políticas, as escolas recebem periodicamente materiais curriculares como as “Orientações Curriculares”, “Cadernos de Apoio Pedagógico” e “Descritores” que devem ser trabalhados na sala de aula durante cada bimestre, pois, os conhecimentos e conteúdos curriculares presentes nestes materiais serão avaliados nas “Provas Bimestrais” enviadas pela SME/Rio às escolas, indicando a forte influência das políticas externas no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Maguire e Ball (2011, p. 179) revelam que as reformas gerencialistas são vinculadas ao desempenho nas avaliações externas e em premiações, denominadas pelos autores de “incentivos materiais”. A prestação de contas e a competição interescolar são as ferramentas discursivas destas políticas. A “dimensão pedagógica” se concretiza através de ações de “*repassse*” ou “*explicação*” das políticas em ações informais de conversas entre o coordenador e os professores ou quando estes buscam o coordenador para que ele “*tire as dúvidas*” sobre indicativos dos documentos recebidos pelos professores por parte da SME/Rio. Ball e Bowe (apud. MAINARDES, 2006, p.53) afirmam que “a política está sujeita à interpretação e recriação” nos espaços do contexto da prática: as escolas, pelos sujeitos que nela trabalham. Marcondes e Oliveira (2014, p.1404) revelam que durante as negociações entre o coordenador e os professores, “as políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles que vão atuar no campo” onde o coordenador pedagógico atua como um “mediador” das negociações entre os textos das políticas vindos da SME/Rio e os docentes. Quando o coordenador “*explica*” as políticas aos professores nos espaços formais: “*centros de estudos*” e “*blocagem*”, percebe-se a “dimensão pedagógica” da “mediação política” onde, a influência do coordenador se faz presente.

A “dimensão pedagógica” se concretiza no processo da construção cotidiana dos professores de suas práticas de sala de aula, sob a liderança do coordenador pedagógico. Na visão de Marcondes, Leite e Oliveira (2012), o coordenador tem a função de garantir que os professores devam preparar os alunos de forma a alcançar as metas estabelecidas pela SME/Rio para a escola com os instrumentos pedagógico-curriculares recebidos (“Orientações Curriculares”, “Cadernos Pedagógicos”, “Descritores”). No entanto, de acordo com os entrevistados, isso vai além de preparar os alunos para as “Provas Bimestrais” da SME/Rio, mas de enriquecer o currículo escolar com atividades presentes no “Projeto Político Pedagógico”. Os coordenadores revelaram que eles interferem diretamente nos conteúdos dados na escola tendo em vista a realidade e as necessidades dos alunos de cada escola, sendo exemplos de ações de “mediação política”.

O coordenador interfere no trabalho pedagógico dos professores na sala de aula. Ele vai às salas de aula “*acompanhar*” o trabalho pedagógico dos professores de perto e, ainda o auxilia com os alunos que necessitam de um

atendimento mais individualizado. Dos dezoito (18) entrevistados, dezessete (17) expuseram claramente que fazem alguma forma de intervenção direta no auxílio ao professor no trabalho pedagógico de sala de aula.

No dia a dia (...) buscamos trabalhar com atividades ligadas a textos. Nossa proposta é sempre trabalhar nessa linha, uma espinha dorsal, digamos assim. (...) De todas as maneiras que podemos, buscamos estimular a leitura. [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

A gente tem que ter uma resposta para esses Descritores então eu me preocupo com isso de verdade, de dar uma estudada, vejo os Descritores que tem a ver com os Professores I (professores das áreas específicas: Educação Física, Artes, Inglês) para ver no que eles podem estar auxiliando para fazer essa interdisciplinaridade e levo também para eles qual é o eixo que vai conduzir aquele bimestre (projeto político pedagógico) [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Alfabetização é um tema que eu pontuo muito (junto aos professores) [Tatiana, entrevista feita em agosto de 2013].

Eu consigo tirar muitas atividades do livro didático como era antigamente e das folhinhas também [Mary, entrevista feita em novembro de 2013].

O coordenador pedagógico “*tira as dúvidas*” a respeito do material enviado pela SME/Rio conversando com os professores a respeito do uso do material pedagógico curricular, das “Provas Bimestrais” e outros materiais enviados para a escola. Todos os coordenadores entrevistados revelaram que oferecem aos docentes alguma orientação a respeito dos materiais curriculares e provas da SME/Rio que chegam à escola. Eles efetuam uma ação mais direta de acordo com as necessidades da comunidade escolar do que as indicações pedagógicas vindas da SME/Rio. Os coordenadores além de “*ajudar*” os professores também dão ênfase a conteúdos e áreas do conhecimento que devem ser trabalhadas na escola, além das recomendações dadas pelo material estruturado da SME/Rio. Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que aqueles que trabalham na escola, entendem as políticas sob a ótica de sua bagagem cultural, seus valores e aspectos éticos, chamadas pelos autores de “culturas profissionais”.

Tiro todas as dúvidas [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

Quando o professor vem me perguntar, eu dou orientação [Samantha, entrevista feita em junho de 2013].

Eu procuro ajudá-los o máximo possível [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

O coordenador planeja atividades ligadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, elaborando atividades que serão desenvolvidas na escola com os alunos. O planejamento do projeto pode ser anual, bimestral, ou mensal de acordo com a realidade existente em cada escola. O Projeto Político Pedagógico, de acordo com os coordenadores pode ser considerado como o “*norte*” [Selma, entrevista feita em junho de 2013] pedagógico da escola. Para os coordenadores, o projeto representa a criação de uma identidade cultural da escola onde de acordo com a realidade docente e discente ele realiza atividades que envolvem principalmente o fortalecimento dos valores que envolvem a consciência de cidadania como forma de enriquecimento curricular, além das orientações propostas pela SME/Rio em seu conjunto de materiais curriculares propostos para as escolas. Para Veiga (2004, p. 13) o projeto político pedagógico envolve “a discussão dos problemas da escola” com “a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. Neste caso, os coordenadores pedagógicos referem-se ao projeto político pedagógico como uma construção da identidade pedagógica e cultural da escola, indo de encontro às atuais políticas de uniformização curricular da SME/Rio. Ball (2012) afirma que as políticas são interpretadas e divulgadas na escola de acordo com as capacidades, potencialidades, e limites que a escola possui. Marcondes, Leite e Oliveira (2012, p.206) revelam que os coordenadores pedagógicos “mantêm culturas colaborativas, processos e práticas reflexivas” de forma que os professores se “comprometam com a aprendizagem dos alunos” acima das metas estabelecidas pela SME/Rio.

Neste caso, os coordenadores informaram que os conteúdos trabalhados junto com os professores e alunos envolvem conhecimentos atuais que fazem parte do cotidiano da comunidade escolar e os professores são colaboradores ativos nessa elaboração e desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas de acordo com o que foi planejado no projeto político pedagógico.

Nós falamos de respeito, os direitos dentro do nosso projeto “Gentileza” [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

A escola acreditava no seu projeto [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

O nosso projeto maior é a cidadania, então compreende várias coisas [Tatiana, entrevista feita em agosto de 2013].

No projeto “Embarcando na Arca de Noé” a gente aproveitou e falou dos animais, proteção, direitos, meio ambiente, então, sempre procuramos ver o que está acontecendo com as datas comemorativas do ano para poder encaixar os temas [Virna, entrevista feita em novembro de 2013].

A gente se reúne e planeja tudo junto. Agora a gente está revendo o PPP (Projeto Político Pedagógico) [Nadir, entrevista feita em maio de 2014].

O coordenador elabora o planejamento junto com os professores. Os professores fazem o seu planejamento de forma individual ou coletiva e o coordenador verifica se estes estão de acordo com o que é estabelecido pela SME/Rio. Todos os entrevistados informaram que fazem o planejamento das atividades pedagógicas a serem realizadas na escola, assim como o planejamento das atividades do Projeto Político Pedagógico, nos encontros de “centros de estudos” ou nos espaços de “*blocagem*” junto com os docentes. Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que utilizam os materiais pedagógico-curriculares oriundos da SME/Rio: “Orientações Curriculares”, “Descritores”, “Cadernos de Apoio Pedagógico” em atividades de sala de aula e, apenas um (1) coordenador informou que também utiliza os “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)” (BRASIL, 1998), e os materiais curriculares do *site* virtual da “Multirio” (RIO DE JANEIRO, 2012c) e dez (10) sujeitos disseram que enriquecem o planejamento das atividades escolares de sala de aula com as indicações curriculares dos livros didáticos.

A gente sempre procura refletir sobre a prática, estamos sempre voltando, refazendo o planejamento (...) [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

Eu já repasso para elas (professoras) o que o grupo (de professores) da manhã falou e quais foram as ideias, tento amarrar tudo isso fechando o consenso da escola [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

(...) como tem o planejamento da parte da alfabetização, que é o meu xodó, então estou sempre buscando material. A gente faz sempre o planejamento anual [Virna, entrevista feita em novembro de 2013].

(...) as datas e os eventos da escola, eu oriento um pouco e planejo com os professores [Priscila, entrevista feita em setembro de 2013].

O coordenador estimula os professores a utilizar diversos materiais curriculares, além dos enviados pela SME/Rio para elaboração das atividades pedagógicas de prática em sala de aula. A alfabetização é a preocupação de Virna [entrevista feita em novembro de 2013] que sempre busca materiais pedagógicos para os professores. A reflexão sobre a prática é a preocupação de cinco (5) coordenadores entrevistados que acompanham de perto o cotidiano pedagógico dos docentes. E cinco (5) sujeitos informaram que elaboram um calendário de atividades escolares junto com os professores. Lídia [entrevista feita em outubro de 2013] informou que no horário disponível dos “centros de estudos” e “blocagem”, ela e a equipe docente elaboram o planejamento das atividades da escola ressaltando temas como “avaliação”, “recuperação paralela”, “valores”. Os professores são estimulados a se munirem de diversos recursos pedagógicos além do material estruturado enviado pela SME/Rio. Eles utilizam estratégias de “mediação política” como meio para interferir no trabalho pedagógico da escola. Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que a linguagem da política é traduzida na linguagem da prática e nesta tradução os coordenadores pedagógicos se valem de suas crenças e valores na tradução destas linguagens.

O coordenador pedagógico apoia o professor no processo de elaboração e aplicação de diferentes instrumentos de avaliação além das “Provas Bimestrais” enviadas pela SME/Rio estimulando os professores a utilizarem instrumentos mais subjetivos contínuos e dissertativos.

Não é só as provas da SME/Rio, a gente dá um teste (...) eles também são avaliados nas questões de interesse, participação o trabalho de grupo que as professoras fazem no dia a dia [Samantha, entrevista feita em junho de 2013].

Aqui a gente não prioriza a prova da Prefeitura. (...) A gente faz a avaliação global da criança mesmo: a participação dela em sala de aula, como é o comprometimento nos deveres da aula, de casa, assiduidade, a gente faz um apanhado [Priscila, entrevista feita em setembro de 2013].

Cada professor elabora suas provas, seus testes, cada um faz sua prova. Mas, eu estimulo que eles façam outros tipos de avaliação como assiduidade, pontualidade, comportamento,

converso bastante com eles sobre essa questão [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

O coordenador pedagógico organiza as estratégias de “*recuperação*” de alunos e turmas com “*dificuldades de aprendizagem*”. E, se necessário, ele vai para a sala de aula para auxiliar os docentes a sanar as “*dificuldades de aprendizagem*” e o “*baixo desempenho*” de seus alunos.

Aqui fazemos o reforço escolar. (...) Todas as turmas que têm dificuldades de aprendizagem fazem aulas de reforço. (...) Eu também entro para ajudar, dando reforço [Samantha, entrevista feita em junho de 2013].

Aqui na escola nós temos a prática do reagrupamento, onde as professoras ficam com os alunos com mais dificuldades enquanto outras ficam com o resto da turma [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

A recuperação paralela é fundamental [Janaína, entrevista feita e setembro de 2013].

E eu faço um reforço com alguns que têm uma dificuldade muito grande, geralmente, uma vez por semana [Tatiana, entrevista feita em agosto de 2013].

Samantha, Luana e Janaína [entrevistas feitas em 2013] revelam diferentes estratégias utilizadas pela escola para a “*melhoria da aprendizagem*” dos alunos com “*baixo desempenho*”. As estratégias “*reforço escolar*”, “*reagrupamento*” e “*recuperação paralela*”³⁰ são modalidades de atividades de “*resgate de aprendizagem*” onde as turmas são organizadas de forma que os professores possam dar mais atenção a pequenos grupos de alunos que estão em níveis de aprendizagem similares. Dos dezoito (18) entrevistados, seis (6) disseram que utilizam o “*reforço escolar*”, sete (7) revelaram que utilizam a “*recuperação paralela*”, um (1) afirmou utiliza o “*reagrupamento*” e três (3) mais de uma estratégia para melhorar o desempenho dos alunos e um (1) coordenador informou que possui uma parceria na escola para fazer o “*reforço escolar no contraturno*”. Assim como Samantha, Tatiana [entrevistas feitas em 2013] também vai para a sala de aula dar auxílio em atividades que visam à “*melhoria do desempenho*” dos

³⁰ “Reforço escolar”, “reagrupamento” e “recuperação paralela”: são atividades de resgate dos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”, principalmente, de leitura e escrita. Os alunos são separados das turmas e professores, estagiários ou monitores ficam com estas crianças durante um determinado período de tempo e depois, voltam para as suas classes. Essas atividades podem ser feitas uma ou duas vezes por semana.

alunos. Marcondes (2013, p.145) revela que “a tradução de uma política é um processo de submissão e invenção” como parte da mediação política do coordenador.

A SME/Rio acompanha o desempenho das escolas a cada bimestre com o recebimento das notas dos alunos obtidas pelas “Provas Bimestrais”. Com isso, os coordenadores sentem-se pressionados a executarem ações de “*melhoria*” do desempenho dos alunos. Marcondes e Oliveira (2014, p. 1404) afirmam que “nas novas políticas da SME/Rio há um maior controle do trabalho do professor” onde os índices obtidos indicam a “qualidade” do trabalho da escola e os resultados dos alunos nas provas são utilizados para premiar as escolas professores quando estes cumprem as “metas” estabelecidas pela SME/Rio.

Os coordenadores também cultivam suas próprias opiniões a respeito do material curricular estruturado vindo da SME/Rio para as escolas. Este conjunto de materiais compreende as “Orientações Curriculares”, os “Descritores” e os “Cadernos de Apoio Pedagógico”. No caso das escolas pesquisadas, os “Cadernos de Apoio Pedagógico” contêm os conteúdos das disciplinas avaliadas pelas “Provas Bimestrais” da SME/Rio: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Os coordenadores pedagógicos expressaram sua opinião a respeito do material pedagógico curricular enviado pela SME/Rio às escolas. As avaliações dos informantes são positivas quando eles falam a respeito das “Orientações Curriculares” com dez (10) pareceres favoráveis ao material e dois (2) contrários. Em relação aos “Descritores”, nove (9) coordenadores aprovam o material e dois (2) sujeitos disseram que reprovam o uso dos descritores.

A respeito da “Educopedia”, doze (12) coordenadores afirmaram que “gostam” do material e apenas um (1) afirmou o contrário. Sobre os “Cadernos de Apoio Pedagógico” cinco (5) coordenadores apresentaram opinião favorável aos Cadernos e nove (9) se mostraram desfavoráveis ao uso dos Cadernos. Quanto às “Provas Bimestrais”, as avaliações dos coordenadores foram negativas para nove (9) sujeitos e apenas um (1) coordenador emitiu opinião positiva a respeito das provas. Do universo entrevistado [dezoito (18) coordenadores], seis (6) preferiram não expressar opiniões a respeito do material curricular da SME/Rio.

Em relação às “Orientações Curriculares”, os coordenadores revelaram que elas são consideradas “*boas*” porque elas funcionam como “*um fio condutor*”

[Ângela, entrevista realizada em julho de 2013] para o trabalho pedagógico do professor. Neste caso, os pontos positivos deste material é a sua arrumação em forma de um planejamento anual no qual o professor percebe de forma clara em quais períodos ele deve trabalhar os conteúdos e habilidades propostos no material e as indicações de atividades pedagógicas para serem utilizadas em sala de aula.

As Orientações Curriculares norteiam o nosso dia a dia [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

As Orientações Curriculares seriam a base [Fábria, entrevista feita em agosto de 2013].

Eu acho que as Orientações são necessárias e muito, muito pertinentes porque estava tudo muito solto. Eu acho que isso foi um dos grandes acertos da nova gestão e os professores mesmo falam que estavam sentindo falta disso [Letícia, entrevista feita em novembro de 2013].

(...) eu acho que a coisa está mais amarrada porque a gente vê ali os conteúdos, as habilidades e tem até sugestões que podemos utilizar, então é assim: muito legal (...) eu acho que isso veio facilitar o trabalho do professor, bastante [Virna, entrevista feita em novembro de 2013].

Quando Letícia e Virna comentam que as “Orientações Curriculares” deram uma “*amarrada*” no currículo e no trabalho pedagógico docente, elas comparam este material com o “Núcleo Curricular Básico – Multieducação” (RIO DE JANEIRO, 1996) que fazia uma indicação das áreas de conhecimento, mas, não possuía uma estrutura clara que servisse de base para o professor elaborar seu planejamento, por isso eles se muniam dos conhecimentos vindos da experiência profissional e de suas vivências, a fim de interpretar as políticas no contexto da prática.

A respeito dos “Descritores”, os coordenadores comentaram que são considerados como um “*conteúdo mínimo*” [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013] uma forma de “*sintetizar o currículo*” [Letícia, entrevista feita em novembro de 2013]. Os “Descritores” são uma lista de habilidades que sintetizam os conteúdos que irão ser cobrados nas “Provas Bimestrais”, eles são extraídos das “Orientações Curriculares”. Estas são as opiniões positivas dos “Descritores”:

Os Descritores também ajudam bastante porque a gente precisa ter um conteúdo mínimo, porque quando o aluno é transferido de uma escola para outra, eles dão um alinhamento nisso aí dão um alinhamento e os alunos não ficam tão perdidos [Sarah, entrevista feita em novembro de 2013].

Os Descritores ajudaram a sintetizar esse currículo porque a coisa estava muito solta e não havia uniformização nas escolas [Letícia, entrevista feita em novembro de 2013].

As opiniões negativas dos coordenadores a respeito dos “Descritores” são também expostas a seguir. Os “Descritores” são apresentados por Lídia [entrevista feita em outubro de 2013] como um aspecto negativo porque *“tolhem a criatividade do professor”* e Nadir [entrevista feita em maio de 2014] afirma que *“eles só servem para a Prova Bimestral”*. No caso aqui apresentado, os coordenadores, por um lado se preocupam com as provas, por outro lado procuram criar alternativas para buscar soluções para manter presentes ações que não fazem parte das políticas atuais, mas, que na visão deles são importantes para o bom desenvolvimento da aprendizagem discente.

A gente achava os Descritores muito importantes porque vinham as provas e a gente buscava saber o que iria cair nas questões para trabalhar mais a “miudinho” com as crianças, então, os Descritores já tiveram a sua fase áurea (...). Atualmente a gente está chateada com os Descritores (...) Por causa da criatividade do professor. Eu acho que eles tolhem muito a criatividade do professor [Lídia, entrevista feita em outubro de 2013].

Os Descritores referem-se a uma determinada avaliação. Eles são muito mais voltados para as provas. E aí a gente não usa muito os Descritores não [Nadir, entrevista feita em maio de 2014].

Os “Cadernos de Apoio Pedagógico” são materiais distribuídos aos alunos com conteúdos e exercícios dos mesmos modelos dos que irão cair nas “Provas Bimestrais”. Os coordenadores que apoiam o uso dos cadernos e descrevem estes materiais como um material para *“reforçar o conteúdo, um norteador para ajudar no planejamento do professor”* [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Eles (os cadernos) estão em consonância com as Orientações Curriculares, em parceria mesmo [Priscila, entrevista feita em setembro de 2013].

Os cadernos são algo a mais para subsidiar o trabalho do professor. (...) eu acho que eles devem ser usados como complemento [Letícia, entrevista feita em novembro de 2013].

Os coordenadores que são contrários relatam situações desagradáveis com os “Cadernos de Apoio Pedagógico”. Eles chamaram a atenção para uma série de erros que surgiram no material no ano de 2013, para o aprofundamento dos

conteúdos trabalhados e para a obrigatoriedade diante das provas enviadas pela SME/Rio.

Tivemos esse ano umas situações desagradáveis de muitos erros nos Cadernos de Apoio Pedagógico, muitas erratas [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

A minha grande questão é com os cadernos de apoio pedagógico. (...) Eu acho que eles servem de “gesso”. Tiram toda a autonomia da gente, que estávamos acostumadas a trabalhar com projetos [Fábia, entrevista feita em setembro de 2013].

De acordo com Marcondes e Oliveira (2014) estes materiais têm se tornado a base do trabalho pedagógico docente, pois, eles apresentam exercícios semelhantes aos que serão aplicados nas “Provas Bimestrais”. Ball (2002) revela que o controle ou regulação e uniformização são princípios utilizados na confecção destes materiais que são destinados a professores e alunos.

A respeito das “Provas Bimestrais” os coordenadores, em sua maioria, foram contrários a elas. Somente um sujeito entrevistado foi favorável às provas, pois, de acordo com Letícia [entrevista feita em novembro de 2013], as “Provas Bimestrais” tiveram “*um aspecto positivo na questão de treinar os alunos para um novo tipo de avaliação*”. Porém, doze (12) dos entrevistados que opinaram a respeito das provas, as têm como um aspecto negativo das políticas. Eles, inclusive não as consideram com único instrumento de avaliação dos alunos priorizando outros instrumentos alternativos como observação, relatórios e as provas elaboradas e aplicadas pelos professores.

As provas pedem exatamente aquilo que está nos cadernos. Eu acho que o professor tinha que ter mais autonomia para poder trabalhar com os alunos [Janaína, entrevista feita em setembro de 2013].

As provas são elaboradas como se fossem questões de concurso. Enunciados rebuscados, muitos textos (Prova de Língua Portuguesa), pouco tempo para a criança fazer a prova num só dia, os textos vão se estendendo a cada questão, da primeira à décima quinta (a prova de Língua Portuguesa da SME/Rio tem 15 questões), vai aumentando o grau de dificuldade e o texto muito grande. Quando vai chegando ao final o aluno “chuta” e, mesmo assim, as alternativas são do tipo “pegadinhas” como questões de concurso. Não deveria ser assim [Tatiana, entrevista feita em agosto de 2013].

Para Marcondes, Leite e Oliveira (2012), os docentes não podem ser vistos apenas como executores das políticas eles são considerados atores ativos na recontextualização das políticas no campo da prática e suas opiniões, como as reveladas pelos coordenadores pedagógicos a respeito das “Provas Bimestrais”. Apesar de aplicarem as provas em suas escolas e enviarem os resultados à SME/Rio, os coordenadores consideram que o processo de avaliação dos alunos deveria ter um pressuposto de autonomia. Eles também mostram que as provas não são adequadas para a realidade dos alunos, pois, para eles a prova é cansativa e não revela o real conhecimento do aluno.

Ao contrário dos demais materiais da SME/Rio, a “Educopedia” foi o que obteve o maior índice de aprovação por parte dos coordenadores entrevistados. Todos concordaram que o material da “Educopedia” é inovador e auxilia o professor com alternativas mais lúdicas de atividades pedagógicas. Outra questão a ser considerada a respeito da “Educopedia”, é que este material não é de uso obrigatório, porque muitas escolas ainda não têm a *internet* funcionando de forma satisfatória.

É possível enriquecer as aulas, é possível trazer alguma coisa diferente com a Educopedia [Fábia, entrevista feita em setembro de 2013].

É um material riquíssimo é um material com vídeos, jogos (...) [Priscila, entrevista feita em setembro de 2013].

A escola está sem internet então é impossível trabalhar as aulas (da Educopedia) na escola (...) [Luana, entrevista feita em julho de 2013].

A gente ainda não tem funcionamento on-line (internet) [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Os coordenadores pedagógicos apresentaram falas que demonstram o quanto são críticos a respeito do material curricular estruturado vindo da SME/Rio. Eles têm consciência de que necessitam divulgar e estimular os professores a utilizar os materiais curriculares da SME/Rio, porém, eles também buscam alternativas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, estimulando a criatividade do professor, dinamizando o Projeto Político Pedagógico e buscando novas alternativas de avaliação dos alunos e estratégias de resgate das “*dificuldades de aprendizagem*”.

4.2.3. A dimensão socioafetiva da mediação política

A “dimensão socioafetiva”, de acordo com a nossa análise das falas dos entrevistados, é lidar com o afetivo, “*acolher*” aos professores, “*ouvir*” o aluno, o responsável, pois, o coordenador está em contato com a comunidade escolar o tempo todo. As relações socioafetivas fazem parte do cotidiano da escola, onde os conflitos surgem a cada momento. O coordenador pedagógico se coloca como um docente que exerce o papel “mediador” diante destas questões.

O coordenador pedagógico concretiza a “mediação política”, em sua “dimensão socioafetiva”, através da empatia. Alguém que possui a característica de ouvir a voz dos sentimentos e dilemas dos professores, a dimensão do relacionamento interpessoal como instrumento de significação de saberes, sendo o gestor responsável por “*cuidar*” dos professores, de seus sentimentos e de construir, na formação continuada docente, um tecido de relações socioafetivas. Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) consideram que as “habilidades sociais” são definidas como um conjunto de desempenhos disponíveis no repertório do indivíduo que convergem para o cumprimento de objetivos, definindo o comportamento dos sujeitos de forma que construam relações sociais positivas. Por isso, a afetividade é uma característica presente na ação mediadora exercida pelo coordenador junto à comunidade escolar, principalmente, o grupo de professores. A conquista dos professores através das relações socioafetivas entre: coordenador e docentes; coordenador e diretor da escola; coordenador e alunos; coordenador e responsáveis; estão presentes nas falas dos entrevistados, como um fator importante para o exercício da “mediação política”.

Na “dimensão socioafetiva” o coordenador se reporta ao diretor para buscar as diretrizes gestoras, a fim de executar as tarefas organizacionais que fazem parte de suas atribuições, envolvendo junto com as relações hierárquicas de trabalho, as relações afetivas. J.C. Oliveira (2009) revelou que a relação entre o coordenador pedagógico e o diretor passa pelo cunho afetivo, porém passa também pelas relações hierárquicas verticais de poder existentes entre ambos. Nas entrevistas analisadas nesta pesquisa, esta relação hierárquica vertical não é tão evidente, mas, percebe-se que o coordenador necessita de aprovação da direção para o exercício das ações de cunho organizacional. Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que as políticas influenciam no comportamento daqueles que trabalham

nas escolas, assim como dos alunos. Os autores também revelam que as experiências geram conflitos e contrastes, no processo de interpretações e traduções entre as políticas e as práticas afetando o físico e o emocional de professores e alunos.

Para Ball (2001b), os gestores internalizam as culturas das “novas políticas” e passam a se sentir responsabilizados, comprometidos e envolvidos com a organização da escola. Almeida (2007) afirma que a empatia está sempre ligada à questão da identidade. O coordenador pedagógico busca construir na escola relações de empatia com os professores e demais membros da comunidade escolar. Para a autora, a relação do coordenador com os professores deve passar primeiramente pelo cunho afetivo numa relação “calorosa e autêntica, que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas” (ALMEIDA, 2006, p.70).

O fato do coordenador “*lidar*” diariamente com a comunidade escolar, faz com que ele possa munir-se da afetividade como ferramenta de trabalho. J.C. Oliveira (2009) afirma que dimensão afetiva estrutura as relações sociais entre o coordenador e a comunidade escolar. Na “dimensão socioafetiva”, o coordenador se mune das “habilidades sociais” (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2012) quando ele visa tornar os professores colaboradores e parceiros no trabalho de concretização das políticas provenientes da SME/Rio. As “habilidades sociais” possibilitam ao coordenador construir um ambiente assertivo e colaborativo entre os membros da comunidade escolar. Del Prette e Del Prette (1998) consideram que as “habilidades sociais” são estratégias para a solução de conflitos, contingências aversivas e ineficazes que prejudicam o cumprimento de objetivos específicos.

Os dados nos revelam que o coordenador exerce o papel de “mediador político” das relações sociais. Portanto, é possível perceber que o coordenador pedagógico atua ativamente no processo de “mediação” entre ele e a comunidade escolar, munindo-se da afetividade como forma de enfrentamento diante dos desafios propostos pelas atuais políticas. Esta é a característica principal da “dimensão socioafetiva”.

Para Del Prette e Del Prette (2012) as “habilidades sociais” são consideradas como ferramentas sociais para que o indivíduo chegue à consecução de objetivos

de ordem pessoal, melhorando suas relações com seus interlocutores mantendo um equilíbrio de poder nas trocas destas relações. Com isso, o coordenador pedagógico quando se refere às professoras como “*as meninas*” revela a importância do tratamento carinhoso como relevante a fim de construir entre os professores uma relação mais horizontal do que vertical.

Na visão dos coordenadores pedagógicos, é importante criar um vínculo com os professores porque o coordenador, no cotidiano de trabalho na escola, mantém um contato constante com os docentes. Por isso, eles afirmam que:

É muito bom o contato com os professores (...). Eu tenho um carinho muito especial por eles (professores) [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

Nós somos amigos. Eu estou aqui para completar, para acrescentar. (...) Eu procuro me relacionar com eles da melhor maneira possível. (...) Eu dou abertura para eles se chegarem a mim e dizerem aquilo que pensam. (...) É muito importante esse entrosamento [Samantha, entrevista feita em junho de 2013].

Eu tento ser conciliadora porque se eles (professores) estão bem a escola vai funcionar bem [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Ele (o coordenador) tem que harmonizar todo o mundo, harmonizar professores dentro dessa política educacional (...) [Lídia, entrevista feita em outubro de 2013].

No trato entre coordenador e professores, o vínculo afetivo é importante para que a ação “reguladora” do trabalho docente seja amenizada pelas relações de “*amizade*” e “*carinho*” entre o coordenador e os professores, assumindo o papel de “*conciliador*”, “*harmonizando todo o mundo*”. Assim, facilita que as demandas da SME/Rio sejam cumpridas pelo corpo docente. O coordenador é um agente ativo nestas relações onde ele busca através da “dimensão socioafetiva” uma ação recíproca dos professores nas ações pedagógicas pelas quais eles são responsáveis de forma que as demandas das políticas sejam cumpridas pelos docentes. Del Prette e Del Prette (2012) revelam que a teoria das “habilidades sociais” se apresenta como um arranjo de contingências ambientais necessárias para a aquisição de comportamentos interpessoais de aceitação social ou que um indivíduo ou um grupo possa utilizar as “habilidades sociais” na solução de problemas da vida diária.

De acordo com nossa análise, percebemos que o coordenador pedagógico fortalece as relações afetivas entre os membros da comunidade escolar como forma de resistência às indicações de performatividade, competitividade e individualismo (BALL, 2005), que são comportamentos sociais estimulados pelas atuais políticas, conforme a fala de Samantha [entrevista feita em junho de 2013] relatando que os coordenadores buscam uma horizontalidade em seu relacionamento com os professores.

O coordenador mantém contato constante com o diretor da escola com relações que se caracterizam por uma hierarquia vertical de poder. O diretor é o gestor da escola, que por ela responde, que presta contas de sua gestão à SME/Rio e que assina o “Acordo de Resultados”, onde se compromete a melhorar o desempenho da escola. De acordo com os entrevistados, o coordenador é um parceiro do diretor, visando sanar os problemas da escola.

Eu estou numa equipe muito boa. É claro que a gente tem um probleminha aqui, um probleminha ali, mas, por sermos uma equipe, tentamos sanar estes problemas [Selma, entrevista feita em junho de 2013].

A diretora é a minha amiga do coração. A equipe gestora tem uma sintonia. Até quando falhamos a gente senta as três e conversamos [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

Eu só tenho a agradecer a essa equipe (direção) e a gente foi caminhando junto [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

Os coordenadores entrevistados demonstram que cultivam não só uma relação socioafetiva com os seus diretores, quando afirmam: “*ela é a minha amiga do coração*”, mas, também uma parceria de trabalho. O coordenador se vê como parte da “*equipe*” onde busca efetivar ações coesas em conjunto com a direção. Eles conversam sobre os problemas que surgem na escola e é responsabilizado junto com o diretor, quando deve prestar contas a respeito do cumprimento das metas estabelecidas para a escola. O coordenador, nos relatos apresentados, mostra que participa ativamente das decisões inerentes à gestão do diretor.

Os coordenadores, em alguns momentos, demonstraram que participam diretamente da gestão da escola, em outros, eles revelam que “*não tem autonomia*” para tomar decisões. Quando uma coordenadora afirma: “*eu estou na ‘euquipe’*” [Ângela, entrevista feita em julho de 2013], demonstra também que ela sente-se sozinha no exercício da função ou que não possui autonomia para a

realização dos projetos da escola. Percebe-se que as políticas da SME/Rio tolhem as ações pedagógicas do coordenador e o controle é uma característica das atuais políticas onde a prerrogativa gerencial baseia-se na lógica de controlar o trabalho daqueles que trabalham na escola (MAGUIRE e BALL, 2011).

Ele (coordenador) se sente pressionado, não tem autonomia para fazer os projetos da escola, atualmente há muita pressão da SME/Rio, muita coisa pronta e cada escola tem uma realidade (...) [Sarah, entrevista feita em agosto de 2013].

(...) eu tenho que mediar as políticas da Secretaria com as propostas da escola [Priscila, entrevista feita em setembro de 2013].

O coordenador pedagógico mantém contato com os alunos da escola e estabelece relações socioafetivas com eles porque acompanha os discentes nas salas de aula assim como os professores durante o processo de ensino e aprendizagem. O coordenador também se encontra com os responsáveis, quando estes o procuram para conversar sobre os seus filhos ou quando são convocados pela escola em espaços de reuniões regulares agendadas previamente ou em encontros agendados individualmente, demonstrando que o coordenador pedagógico estabelece “mediação política” entre alunos e responsáveis, na medida em que “repassa” a eles os “informes” das políticas.

Nós fazemos pelas crianças (...) eu gosto de rodar a escola e ter contato com os “especiais”³¹ [Ângela, entrevista feita em julho de 2013].

(...) a gente dá atenção às crianças [Janaína, entrevista feita em setembro de 2013].

Vamos ter reunião no sábado. A gente vai falar com os pais (...) [Sarah, entrevista em agosto de 2013].

(...) eu procuro atender à reunião deles (responsáveis) [Priscila, entrevista feita em setembro de 2013].

No caso dos alunos o coordenador busca estabelecer um relacionamento afetivo com os alunos favorecendo a melhoria do desempenho dos discentes nas avaliações da SME/Rio. No caso dos responsáveis, o coordenador pedagógico,

³¹ “Especiais”, termo utilizado pela coordenadora entrevistada referindo-se a alunos de classes de 3 a 10 alunos, que possuem alguma deficiência seja física, intelectual ou síndromes diagnosticadas, como por exemplo, autismo, esquizofrenia, e que recebem atendimento pedagógico específico para as suas necessidades, etc. Os professores que atuam nestas classes fizeram cursos de formação continuada no Instituto Helena Antipoff, que pertence à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

geralmente, é o primeiro a ser procurado por eles quando há algum problema com seus filhos na escola. O coordenador em sua ação mediadora na “dimensão socioafetiva”, busca a conquista de pais e responsáveis, assim como dos alunos para que a aprendizagem discente obtenha sucesso, e que as questões disciplinares também possam ser solucionadas de forma que haja um ambiente propício à aprendizagem. Para Ball, Maguire e Braun (2012) o comportamento, tanto de profissionais da educação quanto dos alunos é regido pelas permissões ou negações das políticas.

4.3. Concluindo

O coordenador pedagógico ao desempenhar a sua ação de “mediação política” envolve toda a comunidade escolar. Ele se torna um agente ativo da “mediação política” na “dimensão organizacional” quando ele trata das questões referentes à organização escolar, preparação e planejamento dos horários de “centros de estudos” e “*blocagem*” envolvendo a formação continuada docente, as respostas às demandas da E/CRE e SME/Rio, a verificação de planejamentos e cadernos dos professores estão no bojo da “mediação política” do coordenador. Ele desempenha a “mediação política” em sua “dimensão pedagógica” quando ele planeja junto com os docentes o Projeto Político Pedagógico e as atividades pedagógicas em classe, acompanha os processos de avaliação na escola, auxilia o professor nas aulas de “*recuperação*” das “*dificuldades de aprendizagem*” dos alunos munindo-se de diferentes estratégias de ação, quando “*tira as dúvidas*” dos docentes em relação ao material curricular estruturado vindo da SME/Rio. E a “dimensão socioafetiva” na qual o coordenador se mune das estratégias na construção de relações sociais com os diferentes membros da comunidade escolar para que estes possam ter ações assertivas em favor da melhoria do desempenho e aprendizagem escolar, além de formar relações de trabalho mais amenas entre todos. Percebemos que todas as dimensões apresentadas na mediação política efetuada pelo coordenador pedagógico não são feitas de forma isolada, mas, todas as ações descritas nas três dimensões ocorrem de forma simultânea, manifestadas nas diferentes situações que surgem no cotidiano do coordenador.

As três dimensões podem ser consideradas fluidas, pois, as ações de “mediação política” do coordenador pedagógico, pela nossa análise dos dados, revelam que em muitas de suas ações cotidianas as diferentes dimensões acontecem de forma simultânea e que podem ser classificadas em mais de uma categoria. Nossa análise revelou que a mediação política está presente nas práticas cotidianas das ações do coordenador pedagógico e em suas relações com a comunidade escolar.

5. Considerações finais

Esta tese revelou o coordenador pedagógico como “mediador” entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. Nesta pesquisa o coordenador pedagógico é apresentado como uma “*peça chave*” na “mediação política”, com intencionalidades e ações deliberadas. Ele participa como sujeito ativo na execução do seu trabalho, a fim de beneficiar a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, atender às demandas da SME/Rio.

A mediação é um conceito amplamente discutido nos estudos educacionais e em pesquisas cujo tema é o coordenador pedagógico. Neste caso, a revisão empírica dos resumos de teses e dissertações a respeito do coordenador pedagógico nos possibilitou verificar as temáticas recorrentes nos estudos selecionados. Como resultado da análise dos resumos das pesquisas, identificamos que a “identidade do coordenador pedagógico” e o “trabalho do coordenador na escola” foram os temas predominantes. A respeito do tema “o papel mediador do coordenador pedagógico” presente nas pesquisas da revisão empírica, construímos duas categorias: a “mediação relacional” do coordenador com a comunidade escolar e a “mediação sociocognitiva” que retrata a relação entre os sujeitos com o conhecimento foram os temas presentes nesta revisão.

Nossa pesquisa apresentou o coordenador pedagógico como um agente ativo na “mediação política” entre os “textos das políticas” (BALL, 1994), representados pelos documentos curriculares vindos da SME/Rio e a comunidade escolar, daí a originalidade desta pesquisa. Mostramos um panorama das políticas nos campos global e local para uma compreensão do contexto da influência dos textos das políticas no campo micro que é o espaço da escola. Na apresentação das políticas do campo local, consideramos como “política anterior” as políticas da SME/Rio do período de 1993 a 2008 e como “política atual” as políticas da SME/Rio do ano de 2009 até a presente data.

Para uma visualização das três dimensões da “mediação política” que ocorrem em diferentes contextos do cotidiano escolar, elaboramos um esquema presente no Apêndice 1, visualizado, a partir de nossa análise das falas dos entrevistados.

Numa compreensão mais acurada da “mediação política” efetuada pelo coordenador pedagógico, encontramos nos autores Stephen J. Ball (1994, 2001a, 2002, 2005), Marcondes, Leite e Oliveira (2012) e Marcondes (2013; 2014) a compreensão da relação que os coordenadores pedagógicos travam com os discursos das políticas vindas da SME/Rio e Del Prette e Del Prette (1998; 2012) no que diz respeito ao entendimento de como os coordenadores travam relacionamentos com a comunidade escolar.

O “Núcleo Curricular Básico – Multieducação” (RIO DE JANEIRO, 1996), documento base da política anterior, foi descrito pelos coordenadores como um currículo que não oferecia diretrizes claras para o trabalho dos professores. A gestão atual que se iniciou em 2009, é marcada por indicações mais explícitas que visam à uniformidade curricular e o trabalho pedagógico docente voltado para o desempenho aferido nas “Provas Bimestrais”. Essa “mediação política” feita pelos coordenadores assume, portanto, um aspecto mais diretivo, obedecendo a “lógica do controle onde o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados” (MARCONDES e OLIVEIRA, 2014, p.1608).

Nessa direção, buscamos responder como o coordenador pedagógico efetua a “mediação política” no decorrer do cotidiano escolar entre as políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME/Rio) e a comunidade escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos utilizados para a coleta dos dados que nos permitiram compreender a visão dos coordenadores pedagógicos a respeito do exercício de sua função, do seu trabalho, suas relações com a comunidade escolar e sua apreciação a respeito dos textos curriculares vindos da SME/Rio permitindo o entendimento do processo de “mediação política” efetuada por ele junto à comunidade escolar. Totalizamos nesta pesquisa dezoito (18) entrevistas com coordenadores que trabalham em escolas da 2ª E/CRE e 7ª E/CRE dando-nos a oportunidade de traçar um perfil do exercício da “mediação política” feita pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. Como ferramenta de análise das entrevistas utilizamos o *software* Atlas.ti versão 7 e nossa análise foi inspirada na “*grounded theory*” como indicador para o levantamento das categorias apresentadas neste estudo (FRIESE, 2013).

A partir da análise dos dados, concluímos que o coordenador pedagógico efetua a “mediação política” em suas três dimensões: “organizacional”, “pedagógica” e “socioafetiva”. A “mediação política” exercida pelo coordenador pedagógico revela que as políticas vindas da SME/Rio para a escola, passam por um processo de entendimento, “interpretação”, “re-interpretação” e “criação” (BALL, 1998), de acordo com a realidade de cada escola. Os coordenadores são aqueles que têm a tarefa de “*repassar*” e “*explicar*” as políticas aos professores, mas, além disso, executam ações que favoreçam o desempenho da unidade escolar como um todo.

Entendemos como documentos das políticas educacionais curriculares o “Núcleo Curricular Básico – Multieducação” em vigor de 1996 a 2008 (RIO DE JANEIRO, 1996) e as “Orientações Curriculares”, “Descritores” e “Cadernos de Apoio Pedagógico” em vigor na SME/Rio de 2009 até a data atual. Apresentamos estes documentos com o objetivo de mostrar as referências documentais do coordenador pedagógico quando este relata suas experiências no processo de “mediação política” junto à comunidade escolar.

Respondendo à questão a respeito de como o coordenador pedagógico se percebe como “mediador político” no exercício da função, demonstramos nesta pesquisa os conflitos e ambiguidades entre suas atribuições, de acordo com a Circular E/DGED Nº 37 (RIO DE JANEIRO, 1998b), e as falas dos sujeitos a respeito de suas tarefas cotidianas. Os dados revelaram que o coordenador pedagógico é um “*tarefeiro*”, um “*bombeiro*” que vive resolvendo as demandas e urgências que surgem na escola. Ele atende também a comunidade escolar envolvendo, todos os que nela trabalham assim como alunos e responsáveis. Percebemos que o coordenador pedagógico executa muitas tarefas que não são parte de suas atribuições, na busca em atender às demandas externas da E/CRE ou SME/Rio junto com as necessidades vindas da comunidade escolar sendo isso uma consequência não só da “*falta de infraestrutura*” na escola como também das “novas subjetividades” (BALL, 2010) que estão presentes no bojo das atuais políticas.

Percebemos que a falta de “*rotina*” e de “*infraestrutura*” interferem no exercício da “mediação política” exercida pelo coordenador pedagógico. Concluímos que apesar da sobrecarga de trabalho que recai sobre o coordenador

pedagógico, ele tem plena consciência da importância de seu trabalho. Eles se autodenominaram como “*figura central da escola*”, “*articulador*”, “*braço direito da direção*”. Mesmo assim surge a “*solidão*” no exercício da função. Eles também afirmam que estão na “*equipe*”, pois, apesar de serem parte da equipe gestora da escola junto ao diretor e diretor-adjunto, o coordenador pedagógico sente-se solitário, por não ter pares na escola que o ajudem na execução de suas tarefas cotidianas. Gerwitz e Ball (2011) revelam que as políticas que priorizam a responsabilização e a performatividade trazem sobrecarga de trabalho aos profissionais que trabalham na escola.

É possível afirmar que as ações do coordenador efetuadas na “dimensão organizacional” são mais evidentes nos horários de “*blocagem*” onde os professores das turmas estão à disposição do coordenador enquanto seus alunos estão tendo aulas com os professores das demais disciplinas (Artes, Educação Física, Inglês). Nestes espaços de encontros, o coordenador efetua ações de “mediação política” através de conversas com os docentes. Ele “*tira as dúvidas*” dos professores a respeito do material pedagógico curricular oficial que chega às escolas a cada bimestre. O coordenador organiza as “*rotinas*” da escola: assume turma quando há ausência de professor, garante a entrada dos alunos, observa os alunos nos intervalos, preenche planilhas e outros documentos escolares e auxilia na parte administrativa da escola. A “regulação” é um aspecto de “mediação política” do coordenador pedagógico quando ele verifica se os professores estão executando suas ações pedagógicas a contento. O aspecto “regulador” presente na “dimensão organizacional” feita pelo coordenador pedagógico junto aos professores é o resultado das demandas das novas políticas com ênfase na “performatividade”, na “responsabilização” e no “gerencialismo” (BALL, 2002) são valorizados acima das necessidades que cada escola apresenta.

Sobre o processo de “mediação política” do coordenador pedagógico no desenvolvimento e acompanhamento do trabalho pedagógico docente em sala de aula, o coordenador pedagógico exerce a “mediação política” em sua “dimensão pedagógica” quando ele “*tira as dúvidas*” dos professores a respeito do material curricular estruturado enviado pela SME/Rio, acompanha e lidera o planejamento e desenvolvimento das atividades que envolvem o Projeto Político Pedagógico da escola junto com os docentes, acompanha o desempenho dos alunos, inclusive,

interferindo diretamente quando vai para a sala de aula aplicar atividades pedagógicas de *“reforço escolar”* junto aos alunos, dá sugestões pedagógicas aos professores que ele deseja que sejam feitas nas aulas dos professores e interfere na formulação de instrumentos de avaliação da escola onde a “Prova Bimestral” não é considerada como único instrumento de avaliação dos alunos. Eles buscam criar, junto com os docentes, instrumentos alternativos que avaliem os alunos de forma global, envolvendo aspectos subjetivos tais como relatórios e observação para que a avaliação discente não fique restrita às notas das “Provas Bimestrais” da SME/Rio. Ele também organiza atividades de resgate das turmas e de alunos com *“dificuldades de aprendizagem”* que ajudem na *“melhoria do desempenho”* global de suas escolas, auxiliando o professor ou indo diretamente para a sala de aula.

O coordenador pedagógico se mune das relações socioafetivas para exercer o seu papel de “mediador político” entre ele e a comunidade escolar, o que denominamos a “dimensão socioafetiva” da mediação política. Del Prette, Paiva e Del Prette (2012, p.47) afirmam que a construção das relações sociais se faz de modo a “buscar um desempenho social de forma que haja consecução dos objetivos na melhoria das relações sociais”. Em nossa pesquisa demonstramos como o coordenador busca essa construção de relações sociais com a comunidade escolar como um todo de forma que seu objetivo seja a melhoria do ambiente escolar. O coordenador pedagógico, ao buscar a melhoria de suas relações com a comunidade escolar, “dimensão socioafetiva”, a fim de obter resultados positivos no cotidiano. O coordenador mantém contato direto com toda a comunidade escolar e busca construir vínculos com os diversos segmentos da comunidade escolar de forma que ele possa *“mediar as políticas da Secretaria com as propostas da escola”*. Neste processo, o coordenador *“atende aos professores”*, *“atende aos responsáveis”* e *“tem contato com os alunos”*. O coordenador pedagógico forma uma *“equipe”* com o diretor e o diretor-adjunto.

O coordenador executa a ação de “mediação política” não só junto aos professores, mas, atua relacionando-se com vários segmentos da comunidade escolar: responsáveis, alunos, direção, com a E/CRE e com a SME/Rio sempre que é convocado a participar de reuniões onde recebe as instruções que deve *“repassar”* para a escola.

Nossa pesquisa revelou a opinião dos coordenadores pedagógicos acerca dos materiais pedagógicos curriculares, representantes das políticas educacionais da SME/Rio. Os materiais curriculares que obtiveram aprovação por parte da maioria dos entrevistados foram as “Orientações Curriculares” e a “Educopedia”, com doze (12) pareceres favoráveis, demonstrando que são materiais que estruturam o trabalho pedagógico do professor e que ajudam o docente no enriquecimento de suas aulas. Os materiais que obtiveram maior rejeição por parte dos entrevistados foram as “Provas Bimestrais” com onze (11) opiniões contrárias e apenas um (1) parecer favorável à aplicação das provas. Os coordenadores acreditam que as “Provas Bimestrais” funcionam como um instrumento de uniformização curricular com indicação classificatória qualificando a escola e os gestores pelos resultados e não como um instrumento de avaliação discente. Quanto ao uso dos “Cadernos de Apoio Pedagógico”, os coordenadores emitiram opiniões favoráveis e desfavoráveis. Os coordenadores que tiveram opiniões favoráveis foram cinco (5), que percebiam os cadernos como um importante material de apoio ao professor. Os coordenadores com opiniões desfavoráveis foram nove (9) afirmando que os cadernos “*tolhem a autonomia e a criatividade do professor*” e contribuem para o “*empobrecimento curricular*” da escola. Os “Descritores” obtiveram nove (9) opiniões a favor onde eles consideram que é uma forma de “*sintetizar o currículo*” e duas (2) contrárias, pois, para estes, o material direciona o trabalho do professor para as habilidades e conteúdos cobrados nas “Provas Bimestrais”.

Os coordenadores pedagógicos ao desempenharem o papel de “mediadores políticos” também desenvolvem ações que “criam” e “recriam” (MARCONDES, 2013) as diretrizes políticas vindas da SME/Rio quando priorizam a identidade da escola desenvolvendo atividades pedagógicas diversificadas antes da uniformização curricular, quando buscam ajudar os professores a alunos munindo-se de diversas estratégias com vistas à melhoria da aprendizagem e desempenho dos alunos com “*dificuldades de aprendizagem*”, quando priorizam a aplicação de instrumentos de avaliação diversificados contrariando a indicação das “Provas Bimestrais” como instrumentos de avaliação preponderantes. Eles também fazem críticas aos materiais pedagógicos curriculares estruturados vindos da SME/Rio e buscam alternativas em atividades pedagógicas e materiais diversos das mais

diferentes fontes, a fim de enriquecer o currículo escolar. Percebemos que as ações de “mediação política” nas suas três dimensões, são fluidas e efetuadas pelo de forma simultânea pelo coordenador, porém, em nossa análise dos dados, as separamos em diferentes categorias para uma melhor compreensão das ações do coordenador conforme descritas neste estudo.

Esta pesquisa buscou contribuir com reflexões a respeito da “mediação política” efetuada pelos coordenadores pedagógicos obtendo informações pelo “lado de dentro” (ROSA; ARNOLDI, 2006), isto é, através da visão dos sujeitos a respeito da função que desempenham na escola, do seu trabalho junto à comunidade escolar e da construção das relações socioafetivas.

O coordenador pedagógico, de acordo com os dados analisados nesta pesquisa, sente-se sobrecarregado com as diversas atribuições que assume a fim de colaborar para que a organização escolar não seja afetada, seja pela falta de professor, seja pela falta de outro profissional. Percebemos que as E/CREs fazem encontros mensais com os coordenadores, porém, os sujeitos entrevistados sentem a necessidade de haver mais encontros a fim de compartilhar com seus pares suas angústias e sucessos.

Percebemos, pelas falas dos sujeitos que, apesar das mudanças nas políticas que atualmente ressaltam o papel político do diretor, é o coordenador pedagógico que está diretamente envolvido na organização do trabalho pedagógico da escola e, conseqüentemente, no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que resulta no desempenho dos mesmos. Seria de grande relevância que este docente fosse mais valorizado pelas atuais políticas da SME/Rio como um profissional de fundamental importância no espaço da escola.

Consideramos esta tese como uma importante contribuição nos estudos que tratam do papel do coordenador pedagógico como mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar, assim como o conhecimento das diferentes dimensões da “mediação política”: “organizacional”, “pedagógica” e “socioafetiva”.

6. Referências bibliográficas

AGUIAR, G. R. F. A educação nos governos Lula e FHC: transformação ou continuísmo? **Revista HISTEDBR**, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/cVAM3dYk.pdf. Acesso em: 29/08/2012.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ALVES, C. N. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos**: caminhos para a aproximação entre a teoria e a prática. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p.53-61, 1991.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ASSIS, R. Multieducação: introdução. In: ASSIS, R. **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1996.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n.107, p.249-372, 2009.

ATLAS.ti. Software de análise de dados. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Atlas.ti>. Acesso em: 21/07/2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.1, n.2, p. 99-116, 2001b.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n. 02, p.03-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, 2004.

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

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, ano 35, n.2, p. 37-55, 2010.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S, J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, 2012.

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

BRASIL, Lei Nº 5537 de 21 de novembro de 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Pesquisa (INDEP) e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5537.htm Acesso em: 4/02/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 32 ed. Brasília, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 25/08/2012.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº14 de 12 de setembro de 1996b. Modifica os artigos 34 e 208 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias. Disponível em: www.planalto/ccivil_03/constituicao/Emendas/emc14.html Acesso em: 6/02/2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Portaria Nº 931 de 21 de março de 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>> Acesso em: 20/12/2014.

BRASIL. Lei Federal Nº 11494 de 20 de junho de 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei11494.html> Acesso em: 6/02/2015.

BRASIL. **PDE/Prova Brasil: Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC/ SEB/ INEP, 2011.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 25/08/2012a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Banco de teses. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 20/03/2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. Texto de apresentação. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 22/12/2012d.

BRASIL. Apresentação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao> Acesso em: 6/02/2015.

CANDAU, V. M. F. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo**: políticas e práticas. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

COSTIN, C. . **Salto de qualidade na educação carioca**. Apresentação em *Power point*, Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, 2009. Circulação interna.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. In: **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v.6, n.3, p. 205-215, 1998.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia, educação e trabalho. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na

compreensão do processo ensino-aprendizagem. **Revista Interações**. Campo Grande, v. 10, n.20, p.57-72, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIESE, S. **Atlas.ti 7**. User guide and reference. Berlim: Atlas.ti Software Development GmbH, 2013.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GEGLIO, P. C. Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.2, n.4, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/issue/view/14/showTo>> Acesso em: 05/09/2012.

GEWIRTZ, S; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Número de domicílios por bairro, Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>. Acesso em 2/01/2013.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v.24, n.03, p.679-712, 2009.

LEITE, V. F. A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

LEMOV, D. **Aula nota 10**. 3 ed., São Paulo: Livros de Safra, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, E. S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise das políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARCONDES, M. I. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.) **Faculdades de Educação e políticas de formação docente**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F.; OLIVEIRA, A. P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 35, p. 187-209, 2012.

MARCONDES, M. I.; MORAES, C. L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.13, n.3, p.451-463, 2013.

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, J. C. O impacto do uso dos materiais de apoio pedagógico no trabalho docente na visão dos coordenadores pedagógicos. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (Orgs.) **Atas do Congresso: formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem - ISATT**. Braga: Universidade do Minho, 2014a.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. Entrevista na pesquisa educacional. MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (Orgs.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2010.

OLIVEIRA, J. C. Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

PERRENOUD, **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PISA. About Pisa. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>> Acesso em: 22/12/2012.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Relatório: **O coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Núcleo Curricular Básico – Multieducação**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

RIO DE JANEIRO. Lei 2.619 de 16 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação. **Diário Oficial do Rio**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 210, 19 jan 1998a, p. 4-5.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Circular E/DGED nº 37: Atribuições dos coordenadores pedagógicos de 13 de julho de 1998b. In: **Curso para docentes do ensino fundamental – coordenador pedagógico**. Rio de Janeiro: Fundação João Goulart – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2005. p. 8-9 (circulação interna).

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **A Multieducação na Sala de Aula**: refletindo sobre o trabalho no 1º ciclo de formação. 2ed. Rio de Janeiro: Gráfica POSIGRAF, 2007a.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal nº 30.340 de 1º de janeiro de 2009. Revoga o Decreto Nº 28.878 de 17/12/2007, que cuida da “Aprovação Automática” no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Ano 22, n.196, 1 jan 2009a. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 27 /01/2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1014 de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Ano 23, n. 03, 18 de mar 2009b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 25/03/2009.

RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2009c.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1078 de 27 de maio de 2010. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Ano 24 n. 50, Rio de Janeiro, p. 16-17, 28/05/2010.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal nº 33.399 de 16 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores na forma que menciona. **Diário Oficial do Rio**. Ano 24, n.224, 17 fev 2011a. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Jornal do Comércio. p.3 Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php> Acesso em: 13/01/2014.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal nº 33.887 de 2 de junho de 2011b. Regulamenta o processo de fixação de metas e de indicadores de desempenho para os Órgãos de Administração Direta do Município do Rio de Janeiro, a serem objeto de acordo de resultados e disciplina, a fins de premiação, a gratificação prevista no artigo 119, inciso IV, da Lei Municipal nº 94/1979. **Diário Oficial do Rio**. Ano 25 n. 57, Imprensa da Cidade, p. 3-4, 3/06/2011.

RIO DE JANEIRO. **Resultado Geral das Escolas**, 2011c. (circulação interna).

RIO DE JANEIRO. **Acordo de Resultados GBP s/nº 2012**. Rio de Janeiro, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/acordoderesultados.htm>. Acesso em 27 dez 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conheça a Secretaria. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo> Acesso em: 25/08/2012b.

RIO DE JANEIRO. Multirio – Empresa Municipal de Multimeios Ltda. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/multirio/principal>> Acesso em: 23/12/2012c.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1178 de 02 de fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. ano 25, n.29, 13/02/2012d. In: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 26/02/2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Descritores de Língua Portuguesa – 5º ano**, 1º bimestre de 2013. (circulação interna).

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **LP5 – Primário Carioca**. Rio de Janeiro: Gráfica Ediouro, 2º bimestre 2014. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>> Acesso em: 20/07/2014.

ROGERS, C. R. **El proceso de convertirse en persona**: mí técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 1997.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos e validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAROZZI, M. **O que é a grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEDESCO, M. T.; NASSER, L. **Carta de Apresentação do Material Pedagógico da SME de Língua Portuguesa e Matemática,** Rio de Janeiro: SME, 2009 (distribuição interna).

TEDESCO, M. T. Orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa: introdução. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares: Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: SME, 2009.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes,** Campinas, v.23, n.61, p.267-281, 2003.

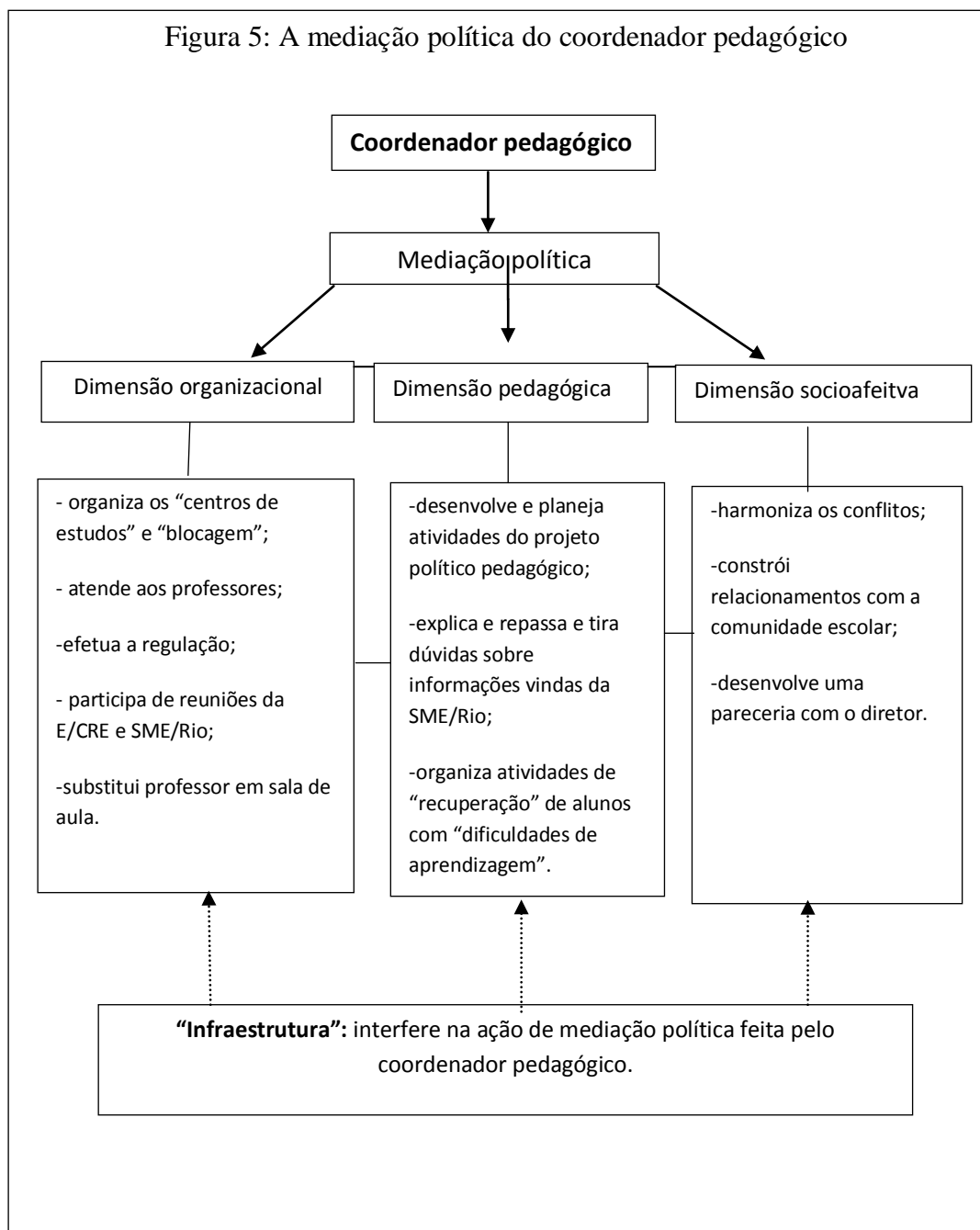
VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 17 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

7. Apêndices

7.1. Figura 5: A mediação política do coordenador pedagógico



Fonte: elaboração própria.

7.2. Roteiro de entrevista

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
ROTEIRO DE ENTREVISTA AO COORDENADOR PEDAGÓGICO – 201 .

__ E/CRE – Escola: _____ Entrevista Nº ____

Data: _____ Coordenador: _____(somente primeiro nome)

Entrevistador(es): _____

- 1- Como você define a função “coordenador pedagógico” atualmente?
- 2- Como você descreve o seu trabalho cotidiano na escola junto aos professores?
- 3- Você faria um relato de um dia dentro de sua rotina de trabalho na escola do início ao fim do dia?
- 4- Você tem algo mais a acrescentar?
- 5- Como é o seu relacionamento com os professores da escola?
- 6- Você promove encontros com os professores no horário complementar? Como você desenvolve esta atividade? E quais são os assuntos tratados nestes encontros?
- 7- Você desenvolve alguma atividade de formação continuada com os professores no horário complementar, dentro da escola? E como você atua nesta formação?
- 8- Como é a participação dos docentes durante os encontros com você?
- 9- Que dificuldades e/ou facilidades você enfrenta durante estes encontros com os professores?
- 10- Quais os materiais curriculares da SME/Rio, que são considerados como os mais importantes para você e para os professores da sua escola? Por quê? Como você e os professores utilizam estes materiais? Você oferece alguma orientação? E como ela é feita?
- 11- Qual é a sua opinião a respeito dos materiais curriculares da SME: a) orientações curriculares; b) descritores; c) cadernos de apoio pedagógico; d) Educopedia? Você poderia falar um pouco sobre cada um deles?
- 12- Como os professores utilizam cada um destes materiais curriculares na sala de aula? Você oferece alguma orientação? Como esta é feita?

- 13- Que outros materiais pedagógicos, não oriundos ou promovidos pela SME, você considera importantes para o trabalho do professor em classe? Como eles são utilizados em sua escola?
- 14- Como você tira as possíveis dúvidas dos professores quanto ao uso dos materiais pedagógicos, tanto os fornecidos pela SME quanto os outros?
- 15- Você gostaria de acrescentar algo mais a respeito deste assunto?
- 16- Como os alunos de sua escola são avaliados? Quais os aspectos da avaliação discente que você considera mais importantes?
- 17- Quais são as estratégias de trabalho pedagógico, efetuadas por você e seus professores para as turmas que apresentam dificuldades de aprendizagem?
- 18- A sua escola conseguiu atingir as metas da SME e ter um bom desempenho no IDEB e IDERio em 2011. Você pode fazer um relato de como foi o processo desta conquista? Quais foram os seus maiores desafios? Você tem algo mais a acrescentar?
- 19- Como você percebe a questão da qualidade do ensino na rede atualmente? E qual a sua opinião a respeito das atuais políticas de avaliação da SME para as escolas? Você acha que estas políticas podem melhorar a qualidade do ensino na rede municipal do Rio? Por quê?
- 20- Como você percebe o sistema de premiação das escolas através dos resultados do IDEB e IDERio? Você acha que esta premiação induz à busca das escolas pela qualidade do ensino?
- 21- Como você percebeu as mudanças das políticas educacionais de ciclo para série em 2009? O que você considerou positivo e/ou negativo? Por quê?
- 22- Você gostaria de fazer um pequeno relato sobre a sua atuação como “coordenador pedagógico” diante das mudanças do sistema de ciclos para série em 2009?
- 23- Você acha que esta entrevista permite conhecer melhor o seu trabalho como “coordenador pedagógico”?
- 24- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão, uma opinião?
- 25- Algum comentário final?

7.3. Ficha de perfil dos entrevistados

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TEMA: Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares.

Pesquisador: Jane Cordeiro de Oliveira

Ficha de definição do Perfil dos Sujeitos Entrevistados

Entrevista Nº _____ Data: _____

Escola: _____ E/CRE: _____

Coordenador (nome ou codinome): _____

A – FICHA PESSOAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

a Grau de escolaridade: _____ especialização: _____

b Idade: ____ sexo: ____

c Tempo de magistério: ____ anos.

d Tempo de trabalho na rede pública municipal do Rio de Janeiro: ____ anos.

e Quanto tempo trabalha nesta escola? _____

f Como foi o seu ingresso na função de coordenador pedagógico?

g Quanto tempo está na função?

h Quanto tempo exerce a função de coordenador trabalhando nesta escola?

i Como você classifica seu domínio do uso de tecnologias de mídia?

j Você se considera uma pessoa bem informada?

B – FICHA DA ESCOLA ONDE TRABALHA:

- A escola atende aos seguintes segmentos:

- A escola tem ____ turmas e ____ alunos.
- A escola tem ____ turnos ou horário integral: ____
- Equipe gestora: () diretor; () diretor-adjunto; () coordenador pedagógico; () outros: quais? _____
- Professores II: ____ Professores I: ____ disciplinas dos professores I:

- Dependências da escola (quantidade):
() laboratório de informática; () sala de leitura; () quadra de esportes; () refeitório; () pátio interno; () pátio externo; () auditório; () sala de professores; () cozinha () dispensa; () banheiros alunos; () banheiros funcionários; outras:
_____.
- A escola possui (quantidade aproximada): () computadores; () data shows ;
() telão(ões) para data show; () som; () notebooks; () net books .
- A escola trabalha com os seguintes materiais curriculares:
() orientações curriculares; () descritores; () cadernos de apoio pedagógico; () livros didáticos; () educopedia; () cadernos de reforço; () projeto político pedagógico; () regimento escolar; () proposta pedagógica;
() projetos de trabalho; () projetos da SME/CRE: quais?
_____;
() outros, quais?
_____.
- A escola faz parte de algum projeto da SME como, por exemplo, “escola do amanhã”? () sim. () Não.
Qual? _____

C- PERFIL DO CORPO DOCENTE:

- 1- Grau de escolaridade predominante no corpo docente: ____ Grau.
Quantos com especialização ou pós-graduação? _____
- 2- Qual é a média de tempo da maioria dos docentes de sua escola?
(marcar com um X): () 0-5 anos, () 5-10 anos, () 10 anos ou mais.
- 3- Como é o regime de trabalho dos professores de sua escola?
() maioria com origem na escola.
() maioria com origem em outra escola e faz DR na sua escola
() muitos professores de origem na escola fazem DR na própria.

7.4.Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PROJETO DE TESE: Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares.

Pesquisador: Jane Cordeiro de Oliveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

Vimos, através deste, convidar V. Sa. a participar, como entrevistado(a), voluntário (a), de nossa pesquisa , cujo tema, objetivos e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

Buscaremos, através desta pesquisa, responder à seguinte questão: Como o processo de mediação entre as políticas educacionais, coordenador pedagógico e professores é feito no espaço do cotidiano escolar? O *coordenador pedagógico* será a figura central desse processo, pois, ele é o gestor responsável por manter os professores envolvidos e empenhados em cumprir as metas de desempenho estabelecidas por indicadores externos. Assim, o coordenador é peça chave na *mediação* entre Secretaria Municipal de Educação e os professores da escola. O projeto envolverá encontros com coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e será realizado em três fases: a) entrevistas; b) análise dos dados produzidos com as entrevistas; c) redação do texto que relate os resultados obtidos.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com o campo da educação ampliando as discussões já realizadas sobre coordenador e sua função.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas pelos coordenadores em seus cotidianos e suas identidades serão mantidas em sigilo, de acordo com a ética que demanda esta pesquisa.

Dessa forma, pelo presente documento, aceito o convite tendo conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela doutoranda Jane Cordeiro de Oliveira e orientado pela Prof. Maria Inês Marcondes de Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- e) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros coordenadores da rede poderão ser entrevistados.
- f) Tenho ciência de que receberei no ato da entrevista uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisadora ficará com outra cópia, ambas devidamente preenchidas e assinadas.

Autorizo, abaixo, minha participação neste estudo.

Nome do(a) entrevistado(a): _____

Escola: _____

Codinome
(opcional): _____

Assinatura _____

Jane Cordeiro de Oliveira

Rio de Janeiro, de de 2014.

7.5. Transcrição de entrevista

Entrevista nº 18 - Escola 18

Coordenadora pedagógica: Regina

Data: 10/07/2014

Entrevistadores: Jane Cordeiro e Prof. Maria Inês Marcondes.

1- Como você define a função “coordenador pedagógico” atualmente?

Essa pergunta é boa porque o coordenador pedagógico faz tudo e mais alguma coisa na escola. É...isso, o trabalho com o professor, o trabalho com o aluno, a ajuda da coordenação junto a direção, conversa com o pai. Tem a coisa da planilha, da digitação, escolas que têm pessoal conseguem ter alguém que faça, as que não têm, o coordenador é quem tem que fazer, distribuição de prova, contagem de caderno pedagógico, então o coordenador faz tudo e mais alguma coisa.

2- Como você descreve o seu trabalho cotidiano na escola junto aos professores?

Sim, nós temos os dias de blocagem que é um tempo que eu tenho para encontrar com eles, na verdade, agora o coordenador tem encontro todos os dias, por que eu tenho blocagem terça, quarta e quinta, mas como eu não tenho professor especificamente para esses dias, então eu tenho blocagem de segunda a sexta. Todos os dias eu tenho que me organizar porque todos os dias eu tenho que estar encontrando professor e tenho que estar me reunindo com eles. Então eu faço um quadro e divido isso. Fora isso, além do encontro com o professor, atendo pais, alunos, organizo reforço escolar, organizo horário de SESI (Serviço Social da Indústria), cada dia é um dia diferente.

J: E o que seria horário de SESI?

R: SESI é um reforço escolar para as crianças que moram próximas à UPP (Unidade de Polícia Pacificadora, localizada em áreas de violência), chamado SESI cidadania, ações de reforço escolar. Então

vem duas professoras do SESI à escola e fazem o reforço escolar para os alunos no contraturno. Para terceiro e quinto anos. Cada ano vai mudando. Este ano, eles estão atendendo o 3º e o 5º anos, dos alunos da escola, mas, é aberto a todos os alunos e a gente procura fazer o compromisso da mãe, do responsável do aluno mais fraco que venha para poder ter esse “reforço escolar”.

3- Você faria um relato de um dia dentro de sua rotina de trabalho na escola do início ao fim do dia?

Um dia dito, “normal”, sem nenhum percalço no caminho é: chegar à escola, abrir a sala, ligar o computador, entrar no *e-mail* da escola, rodar a escola, pelas salas, conversar com os professores, ver se tem alguma situação que tenha surgido estranha, conversar com os alunos, cumprimentar, descer, organizar a merenda, porque às vezes eles (alunos) ficam aqui sozinhos sem o professor e a gente tem que estar sempre ali...

J: Organizar a merenda é o quê, a fila no refeitório?

R: Não, é o movimento das crianças no refeitório. Porque no dia da blocagem, o professor não está com a turma. Os alunos estão com o Professor I (professor que leciona disciplinas específicas) que, às vezes, sai de uma turma e vai para outra e eles descem para merendar sem o professor. E nós tínhamos os porteiros que ficavam na escola e agora acabou o contrato com os porteiros. E a moradora que ficava na hora da merenda ajudando, está à noite agora. Então tem que ter mais uma pessoa que fique aqui de manhã nesse horário para dar um auxílio na merenda. Depois disso tudo a manhã acabou e à tarde eu faço a mesma coisa, nos dias de blocagem, eu encontro com os professores para planejar, trocar atividades...

4- Você tem algo mais a acrescentar?

A rotina não é uma rotina, cada dia é um dia diferente.

5- Como é o seu relacionamento com os professores da escola?

Eu trabalhei aqui antes de entrar na coordenação. Eu era professora da escola e fui convidada pela direção da escola para ser coordenadora, para mim, não interessava, primeiro porque eu dobrava e eu tinha o salário dobrado e segundo porque eu não tenho formação. Eu não tenho Pedagogia, eu sou formada em Engenharia e não terminei o curso. Engravidei e parei depois acabei voltando para a escola, para o que eu queria de verdade. Então, eu não tinha nem a formação e nem duas matrículas, mas, a diretora na época disse: “Você vai se aposentar e não vai experimentar, se você não gostar, você sai...” E eu acabei pegando e estou até agora. (risos).

Não que seja uma coisa que eu goste. Não é uma paixão de vida a coordenação para mim não, eu acho que é muito mais o “estou indo no embalo”...porque a S. (diretora) não quis abandonar e depois a A.P. resolveu ficar. Ela perguntou se eu ficava eu disse tudo bem, até o final do ano eu fico. Mas, a minha paixão realmente é a sala de aula. Eu nem entro muito em sala de aula para assumir turma senão dá vontade de voltar e aí eu fujo correndo.

Agora vou responder a pergunta: como eu já era professora da escola, eu realmente não tive problema no início da função porque eu acho que é meio complicado vir uma pessoa de fora da escola assumir uma função dentro da escola. Ainda mais na rede municipal que a gente sabe como é. Mas, como eu já era daqui eu não tive problema. De vez em quando acontece de um professor novo ter uma dificuldade maior no início, mas, aos poucos a gente vai procurando...agora o maior problema é o cumprimento de prazos os professores para cumprir os prazos... ainda mais agora com essa coisa de planilha de digitação dos dados.

J: Vocês têm 3.0 (sistema de cadastramento discente com diário de classe, *on-line*)?

R: Não a gente tem SCA. A gente digita no “Desesc” e depois envia para a CRE (SCA e Desesc: softwares internos das escolas que

regularizam o cadastro discente *off-line* e *on-line* restrito, respectivamente).

6- Você promove encontros com os professores no horário complementar? Como você desenvolve esta atividade? E quais são os assuntos tratados nestes encontros?

Eu faço um calendário de encontros e já programo o que vai acontecer naqueles dias. Por exemplo: como tem período de prova eu deixo liberado para que na blocagem os professores possam corrigir as provas, lançar nota e tal. No período em que não tem avaliação, eu encontro com eles para fazer o planejamento, ou eu levo um texto para a gente dar uma lida. Na Educação Infantil montamos sugestões de atividades, sugestões de projetos que eles podem trabalhar dentro do projeto maior da escola. Agora a minha maior dificuldade é encontrar os Professores I (professores que lecionam disciplinas) porque eles ficam muito separados porque nos dias que a gente encontra com o P.II (professores de classes iniciais) eles estão nas salas de aula com os alunos. O meu encontro com eles é sempre separado do grupo. A gente tem feito mais reuniões por causa da entrada da direção nova. A gente tem feito assim: as crianças saem mais cedo às 9h30min e a gente fica reunido até o final do turno, onde a gente discute as questões que estão incomodando, que estão acontecendo. No conselho de classe nós fizemos uma avaliação da escola nessa gestão então os professores preencheram um papel que indicava o que eles felicitavam e o que criticavam. Nós fizemos a tabulação e demos a resposta aos professores numa reunião desse tipo. Porque esta reunião minha com os professores é uma reunião muito solitária. Sou eu com um, sou eu com dois, depende do horário da blocagem. A gente não tem mais como discutir com o grupo. E esse ano a gente não teve a reunião de planejamento e nem o centro de estudos integral que a gente tinha antes, então são encontros, não são reuniões. As reuniões onde a gente consegue juntar o grupo são as reuniões de conselho de classe. E a gente tem tanta coisa para falar que não sobra tempo para qualquer outra coisa. Então essa estratégia vem da direção e não da SME

(Secretaria Municipal de Educação). Ela garante a aula até 9h30min e até às 3 da tarde e aí reúne o grupo, mas, mesmo assim, não é o “grupão”, é um grupo da manhã e um grupo da tarde. Mas, pelo menos, o assunto é o mesmo e aí a gente trabalha com texto ou outro recurso, dependendo do objetivo daquela reunião.

7- Você desenvolve alguma atividade de formação continuada com os professores no horário complementar, dentro da escola? E como você atua nesta formação?

A coordenadora já respondeu.

8- Como é a participação dos docentes durante os encontros com você?

Eles sentem uma necessidade maior de se encontrarem para ver o que cada um está dando, as sugestões e nós temos um grupo aqui que se encontra pelos corredores, na sala dos professores e estão trocando sempre. Eles percebem a dificuldade da reunião com o grupo e eles mesmos vão se organizando.

9- Que dificuldades e/ou facilidades você enfrenta durante estes encontros com os professores?

A dificuldade é essa, juntar o grupo. Hoje em dia está difícil achar uma facilidade nessa forma de reunir. Principalmente este ano por não ter os professores aqui nas terças e quintas.

Facilidades? É ter pelo menos um tempo para encontrar esse professor para trocar com ele, para conversar...Aqui a gente faz muito mais coisas do que o “vir aqui” “pedir algo”. Mesmo que não seja o seu dia, o professor procura estar sempre trocando, vem um pede uma ideia, e acabou não ficando mais aquela coisa amarrada. A gente tinha um tempo para sentar e se organizar, a gente dizia assim: “olha vamos decidir” A gente passa a circular. Hoje mesmo passei circular da festa junina, quem vai se juntar com quem, que música vai escolher, então

fica uma coisa muito difícil, realmente. Essa coisa da bloqueio prejudicou muito o encontro dos professores.

J: Você falou sobre o projeto político pedagógico da escola, que a escola tem um projeto...

R: Não o que eu falei foi do projeto pedagógico.

J: Como é esse projeto?

R: No início do ano a gente escolhe um tema, um eixo e aquele tema é desenvolvido por toda a escola durante o ano e tem no final do ano uma apresentação dos trabalhos que foram feitos, da apresentação das crianças. E a rádio porque a gente tem um professor de artes que também é músico então ele seria o nosso (professor) 40 horas, começou a fazer um trabalho. Um tempo ele atendia a turma em sala e o outro tempo ele fazia a rádio. Mas, ele estava sendo chamado para outra escola para complementar horário. E ele continuou com o projeto e o tema do nosso projeto esse ano é A rádio então tudo que movimenta a rádio. E cada turma trabalha um tema.

10- Quais os materiais curriculares da SME, que são considerados como os mais importantes para você e para os professores da sua escola? Por quê? Como você e os professores utilizam estes materiais? Você oferece alguma orientação? E como ela é feita?

R: Para mim, são as orientações curriculares porque eu peguei a coordenação no finalzinho da outra gestão.

J: Na gestão César Maia?

R: É. Fiquei meio ano na coordenação na gestão César Maia e dei aula durante o seu governo. Quando a gente recebia um aluno de outra escola, o conteúdo que tinha dado lá era completamente diferente do nosso! E eu acho que isso deu uma “unificada”. Fez com que as escolas “falassem a mesma língua” em relação a currículo. Isso em relação à orientação curricular. Os cadernos pedagógicos têm melhorado. No início...eu não gostava, os professores não gostavam. Às orientações curriculares os professores gostam. Apesar de que ainda é necessário melhorar a base. Ali tem o mínimo, eu acho. E aí a gente

sempre complementa com o livro didático. A gente sempre faz o nosso planejamento além das orientações curriculares.

J: Então vocês fazem um enriquecimento curricular?

R: Isso. Com os conteúdos do livro didático. Inclusive o livro didático até o terceiro ano virou “ouro” agora porque a Secretária suspendeu a escolha dos livros didáticos do primeiro ao terceiro ano. Os alunos do primeiro ao terceiro ano não recebem mais o livro. Só as apostilas. E agora a gente cuida destes livros aqui como se fossem “ouro” para que eles durem bastante tempo para que as crianças possam aproveitar esses livros durante mais tempo.

A minha ressalva em relação à prova, não com relação à escola porque aqui a gente consegue trabalhar isso de uma forma legal. É que muitas escolas usam a prova como único meio de avaliação do aluno. E, às vezes a gente recebe aluno com conceitos muito bons, mas, que quando a gente vai avaliar não é, porque o conceito que vai para o boletim é só a nota da prova da SME (Secretaria Municipal de Educação). A gente aqui fica o tempo todo fazendo um trabalho de convencimento com esse professor de que ele precisa avaliar além daquela prova, até porque é uma prova objetiva e a média do aluno não pode ser só a prova, tem que ter a participação dele, o trabalho de casa, o cuidado com o material, relacionamento com os amigos. Então, estamos sempre tentando levar isso aí.

Mas, o que a gente recebe aqui, as orientações curriculares, e o grande defeito das orientações curriculares é que não tem história nem geografia do primeiro ao terceiro ano, deveria ter, não tem. É uma briga nossa que a gente pede, pede, só tem ciências do quarto ano em diante. E história e geografia também do quarto em diante. É uma coisa que eu percebo que faz falta.

J: Eu só vou te dar um adendo: história e geografia, a partir das orientações de 2013 só têm a partir do sexto ano. As de Ciências a partir do quarto e quinto.

R: Mas nós, como temos as orientações mais antigas ainda utilizamos no planejamento dos professores.

J: Então são as orientações de (anos) 2009, 2010 e 2013...

R: Isso. Mas, é uma coisa que a gente sente falta disso.

J: E os descritores?

R: São legais. Porque os professores começam a olhar o conteúdo com outro olhar. Habilidade para...é importante isso. A coisa do verbo, não é? Com o substantivo, ficava uma coisa muito abstrata...para o professor também. Agora ele sabe que tem que trabalhar a habilidade do aluno para chegar...acho isso legal, bem importante.

11- Qual é a sua opinião a respeito dos materiais curriculares da SME:

a) orientações curriculares; b) descritores; c) cadernos de apoio pedagógico; d) Educopedia? Você poderia falar um pouco sobre cada um deles?

Orientações curriculares: Eu acho que eu gosto das orientações, mas, eu acho que falta história e geografia do primeiro ao quinto ano.

Os descritores: para o objetivos que eles...no caso o objetivo deles é explicar ao professor os conteúdos, as questões que serão trabalhados na avaliação. Foi o que eu falei: aquilo serve para essa prova, mas, não serve para o bimestre. Apesar de que estão nas orientações aquele conteúdo, aquelas atividades para o bimestre, mas, a gente sempre vai além. E aquilo acaba sendo um apoio ao professor para ele saber que tipo de questão que vai cair na prova. Que ele vai ser avaliado naquela prova, que vai ser cobrado do aluno naquela prova.

Caderno pedagógico: Eu acho o caderno pedagógico muito legal, mas, que ele ainda está aquém das condições... A minha vida foi só em duas escolas então, eu não conheço as outras escolas. Nas escolas do amanhã, por exemplo, pode ser que os cadernos pedagógicos supram estas necessidades. Para a gente, eles ficam muito abaixo do que elas podem produzir.

Educopedia: a gente começou a usar. É muito legal o trabalho. Mas, a gente não tem *internet*. Agora é que foi instalado em todas as salas...

J: Vocês já estão com o roteador?

R: Ainda não. A gente tem um roteador do Estado. Que o Estado deixou na época que tinha supletivo à noite do Estado. Aí o rapaz da informática conseguiu para o nosso uso. Então as salas que estão próximas conseguem pegar. As distantes não.

12- Como os professores utilizam cada um destes materiais curriculares na sala de aula? Você oferece alguma orientação? Como esta é feita?

Sim. Eles fazem a utilização dos cadernos com os alunos. Alguns usam na sala de aula com os alunos, como trabalho de casa, os maiores porque já fazem trabalho com o livro. Então, o caderno pedagógico acaba sendo um apoio ao livro. Como o livro tem tudo que tem na apostila, eles priorizam o livro e o caderno pedagógico vira um apoio. Mas, é variado. E cada turma usa de um jeito.

J: Cada professor tem liberdade de usar o material do jeito que achar necessário.

R: Isso.

J: Você dá alguma orientação? Como ela é feita?

R: Quando a gente faz a reunião de planejamento, agora temos duas, até agora. Explico como é que é como fazer como eles devem utilizar o conteúdo. Para que eles façam o planejamento em cima das orientações o que estiver faltando ali a gente complementa com o livro.

J: Então você está sempre dando este suporte para o professor.

R: Sim.

13- Que outros materiais pedagógicos, não oriundos ou promovidos pela SME, você considera importantes para o trabalho do professor em classe? Como eles são utilizados em sua escola?

J: Além do livro didático que vocês já utilizam, quais são os outros materiais?

R: Material concreto, jogos, porque nós temos parceiros da educação. Parceiros da educação é um projeto da Secretaria e são ex-alunos que adotam a escola. Ele foi nosso aluno e hoje ele está com...quarenta e

poucos, cinquenta e ele resolveu abraçar a escola. Então, ele é amigo da Cláudia (Costin?), e ele é o primeiro aqui no município a abraçar a escola.

Você chegou a conhecer... (dirigindo-se a prof. Maria Inês) o J.G. (rapaz que trabalhava com oficina de informática).

MI: Conhecer não, mas, ouvi falar.

R: E ele investe na escola. Nos professores, na parte de material pedagógico, então o que nós temos é fornecido por ele: jogos pedagógicos, jogos de matemática, jogos de alfabetização, os professores usam. Nós temos o reforço escolar também dos parceiros e temos aula de informática no laboratório que ainda vai inaugurar. Os computadores foram doados para a gente e ele paga ao instrutor de informática e ele é quem vai nos fornecer o roteador e vai tentar pagar uma *internet* mensal para a gente, ver se a gente tem condição. A gente ainda está vendo ainda. Isso ainda está em estudo.

MI: Como é a parte do reforço, são os professores que dão o reforço?

R: Os professores. Na parte da informática o J.G. saiu, que você conhecia, infelizmente não deu para ele continuar com a gente e estamos com outro rapaz que não tem muito o olhar pedagógico. O J.G. tinha porque ele estava fazendo Pedagogia, mas, ele está tentando com a ajuda dos professores a acertar. Começou agora porque a gente só conseguiu os computadores há pouco tempo.

14- Como você tira as possíveis dúvidas dos professores quanto ao uso dos materiais pedagógicos, tanto os fornecidos pela SME quanto os outros?

(Pulei a pergunta).

15- Você gostaria de acrescentar algo mais a respeito deste assunto?

(Pulei a pergunta).

16- Como os alunos de sua escola são avaliados? Quais os aspectos da avaliação discente que você considera mais importantes?

A gente orienta a priorizar e a usar, além das provas da SME que os professores façam as suas próprias avaliações, que considerem, até porque está na resolução de avaliação da SME e também valorizem a questão da frequência, a questão da participação do aluno, a questão do cuidado com o material, o cuidado com o colega, com as coisas da escola, com o comportamento, com atrasos, isso tudo é bem conversado. Então para a gente que começou ver a nota da prova no boletim, isso era uma preocupação nossa, como é que a gente vai explicar que aquele aluno que marcou o X e deu sorte e tirou uma nota boa na prova e vai estar com um conceito mais fraco. É só dizer ao pai que a avaliação não é só aquilo (a nota da prova da SME) é colocar para o responsável que avaliação, além daquilo, envolve todas as questões que a gente sempre avalia aqui.

J: Vocês têm outros instrumentos de avaliação além do que você apresentou?

R: Prova do professor, elaborada por eles, testes, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, pesquisa, aquelas coisas que o professor faz no dia a dia.

17- Quais são as estratégias de trabalho pedagógico, efetuadas por você e seus professores para as turmas que apresentam dificuldades de aprendizagem?

A gente tem a sorte de ter o reforço escolar dos parceiros e os alunos com dificuldades são indicados para este reforço escolar e o reforço do SESI. O do SESI é mais difícil porque é no contraturno e muitos pais não podem trazer. Mas, a gente sempre tenta priorizar isso. E o trabalho do professor de recuperação paralela.

18- A sua escola conseguiu atingir as metas da SME e ter um bom desempenho no IDEB e IDERio em 2011. Você pode fazer um relato de como foi o processo desta conquista? Quais foram os seus maiores desafios? Você tem algo mais a acrescentar?

Ela já tinha e manteve. Na verdade, em 2005 a gente já tinha na Prova Brasil o IDEB de 2011, a gente já tinha atingido. A escola recebeu prêmio ainda governo César Maia. Os professores do 5º ano com a direção foram viajar, foram para Paris. No ano seguinte a diretora foi fazer um curso de espanhol na Espanha. Antes da coisa das metas para todas as escolas a nossa escola já estava num nível muito bom. E quando entrou o IDERio os alunos começaram a ser avaliados no terceiro ano, que não reprovava. Então, eu acho que muitas escolas tiveram uma dificuldade por isso e a gente acaba tendo também. Como a gente tem um trabalho desde a Educação Infantil até o 5º ano, eu acho que a gente conseguiu segurar essa meta e batemos a meta. Agora, o que eu acho difícil é aumentar essa meta. Porque eu acho que a gente já chegou num nível e a escola muda muito. Hoje em dia, por exemplo, a gente recebe muito aluno de fora e aí vai e volta, vai e volta, e a gente não consegue fazer aquele trabalho de prosseguimento, porque eu acho que para conseguir um resultado legal tem que começar da base, do EI (Educação Infantil). Com um bom EI a gente vai ter uma boa turma de alfabetização, com uma boa alfabetização vamos chegar com um terceiro ano bom quando fizerem a prova. O resultado é o trabalho dos professores, da equipe, de todo o mundo. Não vejo muito a questão da meta nisso, do prêmio. Aqui na escola, pelo menos não tem muita briga por conta de prêmio. Porque eu sei que tem muitas escolas que tem confusões “homéricas” (referente a Homero) dizendo que “a escola não recebeu por causa da professora tal” e aqui a gente não tem muito esta questão da meta. A nossa prioridade sempre foi o aluno que já vem de tempos atrás, desde 2006. A gente sempre consegue porque a gente vem puxando um ou outro professor que está no meio do caminho, porque tem sempre aquele que chega e não está no ritmo e aí a gente sofre, sofre, sofre... Tem horas que tem vontade de “arrancar os cabelos”, mas, fazer o quê?

MI: Você falou do aluno que “vai e volta”, o que é isso?

R: O SESI é contraturno então, os alunos que estudam de manhã têm o SESI à tarde. Eles têm duas turmas de terceiro ano e quinto ano. E o

aluno vai embora e volta para esta aula. A gente costuma colocar os alunos de 5º ano mais para frente mais para o final da tarde porque eles já andam sozinhos e não dependem de alguém que traga. E a gente está tentando pôr este horário mais próximo da saída da manhã. O problema é que a gente fica com o aluno na hora do nosso almoço e a escola não tem espaço. Então é uma coisa complicada. Normalmente as crianças que participam do programa são levadas pelos pais ou que andam sozinhos. Então esta é uma dificuldade do contraturno em todas as escolas que não tem um espaço grande, uma quadra, onde os alunos pudessem ficar ali esperando o professor.

J: A questão do espaço é complicada...

R: Até para a aula de educação física. E que na nossa escola é feita neste “patiozinho” aqui na frente da escola.

19- Como você percebe a questão da qualidade do ensino na rede atualmente? E qual a sua opinião a respeito das atuais políticas de avaliação da SME para as escolas? Você acha que estas políticas podem melhorar a qualidade do ensino na rede municipal do Rio? Por quê?

É...eu não conheço muito a rede, de vivenciar. O que eu sei é o que eu converso com os outros coordenadores nos nossos encontros. Eu não sei. Só sei que existem escolas e escolas. Escolas que têm resultados excelentes, outras não. E não é por conta dos professores, mas, por conta da estrutura mesmo, a questão da saúde, a gente precisava da saúde na escola porque eu acho que é uma coisa que interfere muito. Aluno com problema de “fono” (fonoaudiológico), aluno que não tem tratamento adequado, aluno disléxico por várias questões. Eu não sei, é difícil responder essa questão da qualidade. Dizer que a qualidade da rede é boa, eu acho que não. Mas, eu não falo em relação a minha escola. Porque aqui a gente procura fazer um trabalho legal. Mas, eu acho que não. No geral eu acho que não.

20- Como você percebe o sistema de premiação das escolas através dos resultados do IDEB e IDERio? Você acha que esta premiação induz à busca das escolas pela qualidade do ensino?

Ela não melhora, ela unifica o ensino na rede, mas, ela não melhora.

J: O que você acha da prova única?

R: Eu acho legal. A gente recebe um aluno que deu o mesmo conteúdo que a gente, mesmo que ele venha de outra escola, com o mínimo ele vem. Eu acho que nesse ponto é legal. Mas ele está ali e está sendo cobrado das mesmas coisas, e são dadas as mesmas coisas. Agora, a questão da meta, a questão do prêmio, não concordo porque gera muita competição. Eu não aprovo o prêmio. Eu acho que deve ter outra forma de avaliar a escola. Porque a gente sabe que tem muito aluno que “some” da escola e que não “some” e muito aluno que vai “morar fora”, são estratégias que são encontradas para...mas, eu acho que este sistema tem a sua vantagem da unificação, a vantagem de toda a rede estar falando a mesma língua, trabalhando a mesma coisa, mas, de melhorar a qualidade, não. Eu acho que o professor trabalha para atingir aquele objetivo, que cobram para ele, mas, é o mínimo. Eu acho que aquilo é o mínimo.

J: Você acha que essa premiação induz a escola a buscar qualidade do ensino?

R: (Pausa antes de responder). Eu não sei. Eu acho assim: o prêmio deveria ser um estímulo, mas, acaba virando uma competição. Quando a escola consegue, “ótimo, parabéns você conseguiu”, mas, se a escola não consegue por algum motivo, porque tem alunos com muita dificuldade da questão médica mesmo, aí não se consegue por conta disso, porque a escola recebe muito aluno de fora naquele ano. O aluno não foi trabalhado, mas, será avaliado no final do ano, e não se consegue dar conta dele naquele período, então eu acho que tem muitas questões aí no meio, envolvidas que acaba não sendo justo com algumas escolas. E a questão do prêmio, por exemplo, a escola que tinha 2,9 para ela é muito mais fácil ela conseguir 4,0 do que a escola que tinha 7,1 conseguir 7,6 (índices do IDEB e IDERio). Porque é

muito difícil puxar desses alunos quando eles já estão dando o máximo que eles podem. Em alguns momentos. Porque esta questão para mim é muito polêmica. Eu não vejo a educação como meta como prêmio. Não pode ser. Educação não é número. Educação é ser humano, é criança, é questão de saúde, é questão de relacionamento familiar, de socialização. Tem muita coisa envolvida que não dá para ser medida por um número, a meta como resultado de uma prova.

21- Como você percebeu as mudanças das políticas educacionais de ciclo para série em 2009? O que você considerou positivo e/ou negativo? Por quê?

Pessoalmente eu gosto mais da seriação. Eu acho que o aluno é melhor avaliado quando ele é avaliado na seriação. Porque na verdade o que aconteceu na outra época do construtivismo o aluno não era avaliado. Ele simplesmente ia passando. Nos ciclos começou a colocar o mínimo para cada ano aí, deu uma melhoria. Eu prefiro a seriação. É mais fácil de trabalhar com o aluno não que ele precise ser reprovado. Cada caso é um caso. Tem aluno que precisou ser reprovado, mas, não é porque ele não consegue aprender, mas, ele tem a dificuldade. Eu acho que tem que ter esse tempo para o aluno. Eu acho que a maioria deve ser alfabetizada no primeiro ano, complementando a alfabetização no segundo ano. Mas, quando se tem 20 alunos que passam do segundo para o terceiro sem saber nada, como? Não chega, porque fica preso no terceiro. A gente tem aluno aqui que fez duas ou três vezes o terceiro ano, porque não conseguia passar para o quarto ano. De repente se ele tivesse ficado lá atrás talvez numa turma de alfabetização ele tivesse conseguido um resultado melhor. Cada criança é uma criança. Cada uma tem a sua dificuldade e a coisa de “ser igual para todo o mundo” acaba não funcionando muito bem.

22- Você gostaria de fazer um pequeno relato sobre a sua atuação como “coordenador pedagógico” diante das mudanças do sistema de ciclos para série em 2009?

R: Era diferente o trabalho da coordenação nessa época.

J: Você sentiu a mudança?

R: Muito! Porque no início era assim: muita planilha. Então o meu trabalho era fazer planilha, preencher planilha, cobrar planilha de professor. Na casa de alfabetização, por exemplo, tem que preencher planilhas, tem que correr atrás do professor e cobrar, se preencheu, se não preencheu, se o aluno lê palavra, lê texto, então era uma coisa assim, meio louca! No projeto Nenhuma Criança a Menos vinha a prova, além da prova dos alunos vinha a prova para os alunos do NCM (Projeto de Aceleração de Aprendizagem Nenhuma Criança a Menos) então eu ia lá cobrava, corria atrás, então no início era uma loucura. E aí eu acho que está mais tranquilo. Eu não sei se eu me acostumei à correria ou se a coisa melhorou, entendeu? Mas, eu não sei. Eu falo que na época da coordenação no governo César Maia foi pouco tempo, não deu muito para comparar. Era muito mais tranquilo. Aí eu senti o impacto quando mudou, eu senti muito, realmente.

MI: E hoje que a secretária saiu.

R: Sim, mas, a que ficou faz a mesma coisa, fala a mesma língua, o trabalho é o mesmo, nada mudou. Até porque tem pouco tempo, quanto tempo ela está dois meses? Mas, eu acho que não vai mudar muita coisa não. Eu acho que vai continuar com esse olhar administrativo em cima da Educação. O que não pode, não é? Educação tem que ser pedagógica e não administrativa. Apesar da Bomeny (Helena Bomeny, atual secretária de educação) ser professora da rede, ela está no meio de um trabalho que já foi começado que, teoricamente, deu certo, pelos resultados que se apresentam, deu certo. Ela vai chegar e vai dizer que “a partir de agora não vai ser mais nada assim”. Ela tem que ter um tempo até para se firmar na secretaria para depois poder pensar em fazer algum tipo de mudança. Eu acho que é muito cedo para ela mostrar alguma coisa de mudança.

23- Você acha que esta entrevista permite conhecer melhor o seu trabalho como “coordenador pedagógico”?

Num dia, talvez não. Vocês deveriam ficar junto aqui um mês para ver o “mês de loucura” (risos). Porque é tanta coisa que a gente faz que às vezes não se tem noção. A gente está com uma turma de Educação Infantil que a professora está de licença. E nós temos uma pessoa de apoio na sala de leitura que está substituindo a professora. Só que é uma professora que vai fazer 70 anos, então ela já está quase saindo. E a gente sabe que não é o ideal, mas é o que a escola tem. Então eu faço o planejamento para ela, eu corro atrás do que ela vai dar em cada dia, e tem que ser uma coisa assim: hoje eu entrego na mão dela. Isso é uma coisa que se tem uma rotina, mas, não tem rotina, porque cada dia é um dia diferente. Aí você tem um professor que não vem naquele dia. Aí se refaz o horário todo, faz tudo novamente, organiza a merenda, então não dá para dizer que se faz sempre a mesma coisa todos os dias até as reuniões que eu tenho com os professores, eu preparo uma coisa e quando chega a hora eu não consigo fazer. Porque o PI (professores que lecionam as disciplinas específicas: Inglês, Educação Física, Artes) que estaria no horário da blocagem não veio por algum motivo ou tem que estar em alguma reunião. Por exemplo: hoje Inglês, a professora não está aqui, ela está num treinamento do projeto de inglês que é a Cultura Inglesa, então a gente tem que organizar todo o horário em cima da saída dela. Porque ela atende as turmas no horário da blocagem. Entendeu? Então, não tem rotina. Não tem. Agora, para me conhecer de verdade é fazendo igual à Inês (professora e pesquisadora da PUC-Rio), vindo aqui de vez em quando, ficar aqui um pouquinho, para ver a rotina que não é rotina de jeito nenhum. Um dia é diferente do outro. Eu achava que a sala de aula era isso. Porque na sala de aula um dia não é igual ao outro. A gente faz o nosso planejamento sozinho então acontece alguma coisa, um aluno vem com uma história diferente e aí você tem que mudar tudo. E na coordenação, com essa secretaria nada acontece igual não mesmo, impossível ser. Até porque não temos pessoal. Até porque a diferença entre o coordenador de uma escola particular e da escola pública é essa. Às vezes a gente tem que sair daqui, descascar tangerina para o aluno, a gente vai lá em cima,

este ano nós estamos com muitos alunos incluídos, muitos de educação infantil e estamos sem os mediadores. Têm poucos mediadores, que são os estagiários então eu tenho um aluno que não anda, ele tem aquela “órtese” (referindo-se a doença que atinge o sistema locomotor) que sobe com alguém, desce com alguém e ele usa fraldas só que a gente não tem ninguém para troca as fraldas dele. Ontem a professora desceu e disse: “olha, ele está muito mijado. Pede a mãe dele para vir”. E a gente sai do que está fazendo, vai telefona porque não tem ninguém na escola. Os nossos readaptados se aposentaram e estamos com pouca gente na escola e acaba que fazemos de tudo um pouco. Não é o trabalho de coordenação somente. Se fosse seria muito mais fácil, muito mais tranquilo, talvez fosse muito mais “rotina”.

24- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão, uma opinião?

Eu acho que não eu acho que eu já falei tanto. Misturei tudo eu não sou muito boa para dar entrevista.

25- Algum comentário final?

Eu acho que você tinha que vir aqui e ficar um mês comigo.

8. Anexos

8.1. Referências de teses e dissertações apresentadas na revisão empírica

AGUIAR, L. G. A percepção do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

ALVES, C. N. O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, L. L. C. A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2007.

ALVES, N. N. L. Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. Tese de doutorado. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2007.

ANDRADE, S. S. Desvelando um contexto, repensando caminhos: questionamentos em torno do papel do psicólogo escolar face às práticas da coordenação pedagógica de uma escola pública municipal de Natal – RN. Dissertação de mestrado. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

ANTUNES, M. E. G. A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação do professor alfabetizador. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2010.

ARAÚJO, M. A. F. De professor a coordenador: uma avaliação crítica da atuação profissional. Dissertação de mestrado. Taubaté, Universidade de Taubaté, 2006.

ARAÚJO, S. C. L. G. Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

ARRIBAS, N. C. L. A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino. Dissertação de mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

BAIOCCHI, J. C. C. B. Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia:

desdobramentos de uma história. Dissertação de mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BAPTISTA, I. A. P. A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009.

BARREIRA, K. V. V. Prática em extinção ou processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

BERTUMES, I. E. B. A coordenação pedagógica e os delineamentos da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, desde sua criação. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

BEZERRA, E. C. A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização. Tese de doutorado. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

BLANDINO, F. M. L. A construção da coordenação pedagógica. Rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996.

BLOS, N. Coordenador/supervisor do colégio militar de Campo Grande – MS: uma prática refletida. Dissertação de mestrado. Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

BREDA, L. Interação assíncrona entre professores e coordenação pedagógica *on-line* para formação em serviço. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BRUNO, E. B. J. Tornar-se um coordenador pedagógico na escola pública: análise de um processo de formação continuada. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

BRUNO, E. B. J. Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CALDERARO, L. H. A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do projeto “Hora da Leitura”. Dissertação de mestrado. Taubaté, Universidade de Taubaté, 2007.

CAMPOS, E. F. E. A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates. Tese de doutorado. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

CANDEIAS, E. W. L. A formação do pedagogo: os conteúdos e as práticas do trabalho da coordenação pedagógica na escola pública. Dissertação de mestrado. João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

CARVALHO, D. M. R. C. A coordenação pedagógica: do imaginário dos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais à atuação deste profissional. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CASEIRO, L. L. A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2007.

CASSALATE, M. S. A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2007.

CESCA, L. Relações interpessoais: coordenador pedagógico-educacional e professor. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CHRISTOV, L. H. S. Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de consciências na escola. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

COITÉ, S. L. S. A. A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: uma reflexão sobre a prática. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2011.

CRESPO, D. C. B. O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2010.

CUNHA, R. C. B. Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. Tese de doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

DABUL, M. R. Pioneiros da coordenação pedagógica paulistana: história de lutas e desafios 1983-1989. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE, R. C. O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007.

FERNANDES, J. A relação da escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FERNANDES, M. J. S. Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004.

FERNANDES, M. J. S. Entre a cultura escolar e a dos professores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da escola estadual paulista. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

FERNANDES, M. L. C. Gestão democrática na escola: concepções e práticas do diretor da escola e coordenador pedagógico do CEFAM. Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

FERNANDES, R. C. A. Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadoras. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

FERNANDEZ, F. E. Desvelando a figura do coordenador pedagógico em perspectiva interdisciplinar. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, 2003.

FRANCHITO, A. V. Análise do programa de formação universitária: percepção de coordenadores e professores. Tese de doutorado. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

FRANCO, D. V. Coordenador pedagógico: identidade em questão. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

FREITAS, S. A. O professor coordenador emergente da proposta curricular do estado de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FUJIKAWA, M. M. O registro como pretexto e objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceria entre coordenadora e professores. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da smed de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1997.

GARCIA, M. O coordenador pedagógico: um enfoque sobre a formação dos professores no interior da escola. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

GARCIA, M. Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola como fica? Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

GIOVANELI, R. C. Característica da identidade e competência do professor coordenador pedagógico de educação infantil. Dissertação de mestrado. Mogi das Cruzes, Universidade Brás Cubas, 2006.

GOIS, M. G. O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança. Dissertação de mestrado. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2012.

GOMES, R. G. Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GONÇALVES, E. C. M. Um estudo sobre autonomia docente na escola pública: contribuições para o trabalho da coordenação pedagógica. Dissertação de mestrado. São Paulo, Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.

GOUVEIA, B. B. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim – BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das miçangas. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

GRAF, S. M. D. O coordenador pedagógico enquanto gestor educacional: delimitando funções, marcando fronteiras. Dissertação de mestrado. Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, 2012.

GUIERINO, F. A. A construção da prática profissional do coordenador pedagógico. Dissertação de mestrado. São Marcos, Universidade São Marcos, 2003.

GUIMARÃES, C. L. J. Avaliação da proposta da coordenação pedagógica na rede oficial de ensino do distrito federal. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

GUIMARÃES, S. P. O. Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola: um estudo a partir da prática de coordenadores pedagógicos. Dissertação de mestrado. Santos, Pontifícia Universidade Católica de Santos, 2007.

HORTA, P. R. T. Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental 1 na constante construção de seus papéis. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007.

IGNÁCIO, V. B. S. O ensino de história e cultura afro-brasileira na ótica do coordenador pedagógico. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

KONRATH, R. D. A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, papel e saberes necessários. Dissertação de mestrado. São Leopoldo, Escola Superior de Teologia, 2008.

LEITE, V. F. A. A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com as professoras no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, T. M. R. A gestão do trabalho pedagógico na escola: análise das repercussões do *progestão* na formação docente. Dissertação de mestrado. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

MARTINS, S. M. O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2010.

MELLO, M. N. M. Um estudo sobre a atividade do professor coordenador da escola pública paulista. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2010.

MENDES, F. M. D. Indisciplina escolar na visão dos coordenadores pedagógicos. Dissertação de mestrado. Tuiuti, Universidade de Tuiuti, 2009.

MENEZES, D. A. C. O coordenador pedagógico e os professores: um relacionamento delicado? Dissertação de mestrado. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000.

MICHELETTI, R. C. C. O professor coordenador: suas atribuições legais e o trabalho junto a equipe docente. São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo, 2007.

MINGARELI, R. C. F. Práticas de formação continuada da rede municipal de educação de Rondonópolis – MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica. Dissertação de mestrado. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

MIZIARA, L. A. S. A coordenação pedagógica e a prática docente. Dissertação de mestrado. Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

MONTES, S. M. O aluno cego no ensino regular: o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2002.

MOREIRA, F. G. Prevenção do uso de drogas: avaliação de conhecimentos e atitudes dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2005.

MORGADO, N. M. G. Coordenação pedagógica, cotidiano escolar e complexidade. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

MUNDIM, E. D. A. A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2011.

NASCIMENTO, A. S. A ação do coordenador pedagógico e as suas contribuições à vivência compreensiva sobre a perspectiva conscientológica. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

NERY, J. L. A. Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas na escola? Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

NININ, M. O. G. Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

NOVAES, E. Z. M. O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos – SP. Dissertação de mestrado. Santos, Universidade Católica de Santos, 2008.

OLIVEIRA, E. P. B. Percepção do coordenador pedagógico sobre a criatividade do professor de ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, J. C. Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, R. C. M. A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da educação infantil: um estudo em Barreiras – BA. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, R. S. Estar coordenador nas escolas públicas: da formação às práticas pedagógicas. Dissertação de mestrado. Santos, Universidade Católica de Santos, 2008.

OLIVEIRA, V. O papel do coordenador pedagógico na orientação política do cotidiano da escola. Dissertação de mestrado. Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso, 2010.

PAIXÃO, M. S. E. Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luiz – MA. Dissertação de mestrado. São Luiz, Universidade Federal do Maranhão, 2006.

PALLIARES, N. R. Sou cp na educação infantil e agora? Um estudo do papel do coordenador pedagógico como formador de professores. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

PAULA, M. A. A. O olhar do coordenador pedagógico e professores sobre a coordenação: em foco as interações. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PEREZ, M. A. G. O papel do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1992.

PESSOA, F. L. Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes pública e particular. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, Faculdades Novos Horizontes, 2008.

PESSOA, L. C. O papel do outro na atuação do professor coordenador. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

PIMENTA, C. O. Avaliações externas e a organização do trabalho dos coordenadores pedagógicos. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.

PIRES, E. D. P. B. A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas. Dissertação de mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

RAMOS, I. V. Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, Universidade Vale dos Sinos, 2003.

REIFF-LOURENÇO, R. B. M. A aprendizagem da docência possibilitada pela mediação de um processo de mediação pedagógica construtivo-colaborativo, tendo a TV comercial como suporte para a formação de cidadãos críticos. Tese de doutorado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

REYES, R. H. Entre áreas, atos e atores: o papel do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica da escola. Dissertação de mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2006.

RIBEIRO, M. M. G. Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2012.

RIVAS, S. C. A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais. Tese de doutorado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

RODRIGUES, L. G. Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária. Dissertação de mestrado. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2011.

ROMAN, M. D. O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.

RUCKERT, M. D. A coordenação pedagógica e a significação e a ressignificação de sua práxis pedagógica na rede sinodal de educação. Dissertação de mestrado. São Paulo, Escola Superior de Teologia, 2005.

SALVADOR, C. M. O coordenador pedagógico de ambiguidade interdisciplinar. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SANTANA, P. M. M. A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo de representação social. Dissertação de mestrado. Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

SANTIAGO, S. S. Programa de ensino médio em rede: o papel do professor coordenador. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade da Cidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, E. B. Formação contínua do professor de ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva. Dissertação de mestrado. Brasília, Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, L. M. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações dos coordenadores pedagógicos escolares. Dissertação de mestrado. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

SANTOS, S. C. P. A coordenação pedagógica no ensino médio: acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios? Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SANTOS, V. I. M. Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SEPÚLVEDA, F. G. B. As práticas pedagógicas dos alfabetizadores do programa de alfabetização solidária de Igaci – AL: a ótica de uma coordenadora pedagógica setorial. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, A. O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SILVA, S. R. T. F. A coordenação pedagógica e a implementação de projetos nas escolas públicas estaduais de ensino médio: intenção e realidade. Dissertação de mestrado. Santos, Pontifícia Universidade Católica de Santos, 2006.

SIQUEIRA, A. S. B. O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino em São Paulo: relato de uma experiência de alfabetização. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.

SOARES, A. V. T. Coordenação pedagógica: ato de maestria. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.

SOUSA, R. O. O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre a teoria e a prática. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente, Universidade do Oeste Paulista, 2010.

SOUZA, L. H. W. B. O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta. Dissertação de mestrado. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

TAMASSIA, S. A. S. Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental 1: desafios e possibilidades. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TAVARES, L. S. E. Autoria ou reprodução? O cotidiano do coordenador pedagógico de professores coordenadores no contexto do “Programa ler e escrever” – SEE/SP. Dissertação de mestrado. Santos, Universidade Católica de Santos, 2012.

TEIXEIRA, C. S. M. De supervisor a coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional. Dissertação de mestrado. Teresina, Universidade Federal do Piauí, 2009.

TEIXEIRA, E. G. A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

VIAN, E. A história dos especialistas de educação: contribuição ao estudo da coordenação pedagógica de Mato Grosso do Sul. Dissertação de mestrado. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

VIANNA, A. B. B. A. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço na EJA. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.

VIEIRA, M. M. S. Mudança e sentimento: o coordenador pedagógico e os sentimentos dos professores. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

VITURIANO, H. M. M. Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luiz – MA. Dissertação de mestrado. Fortaleza, Universidade federal do Ceará, 2008.

WALDMANN, I. N. O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar. Dissertação de mestrado. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

WALTRICK, R. E. L. O coordenador pedagógico na educação infantil na rede municipal de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática. Dissertação de mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZUMPARNO, V. A. A. O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche). Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.