



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Teresa Cristina Oliveira Araujo

**A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino  
do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?**

Rio de Janeiro

2013

Teresa Cristina Oliveira Araujo

**A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A663 Araújo, Teresa Cristina Oliveira.

A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores? / Teresa Cristina Oliveira Araújo. - 2008.

160 f.

Orientadora: Maria de Lourdes Rangel Tura.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Coordenadores educacionais – Rio de Janeiro (RJ) - Prática – Teses. 2. Pedagogos – Rio de Janeiro(RJ) - Prática – Teses. 3. Escolas municipais – Rio de Janeiro (RJ) - Currículos – Teses. I. Tura, Maria de Lourdes Rangel. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 37-051(815.3)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada à fonte.

---

Assinatura

---

Data

Teresa Cristina Oliveira Araujo

**A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo

Aprovada em 21 de fevereiro de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alice Casimiro Lopes  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Inês Marcondes  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen Sanches Sampaio  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Teresinha e José Paulo que me ensinaram o valor da educação.

Ao meu marido Luiz Bernardo pelo companheirismo de vinte e oito anos.

Aos meus filhos Ana Beatriz e Bernardo José pelo apoio e compreensão.

À minha avó Judith pelo exemplo de vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora querida, Professora Maria de Lourdes Rangel Tura, pela confiança, pela dedicação e pelos ensinamentos.

Às professoras Alice Casimiro Lopes e Maria Inês Marcondes, cujas contribuições foram fundamentais para suscitar novas reflexões.

À Secretaria Municipal de Educação, pela oportunidade de realizar os estudos, e às direções, aos professores e professoras, ao coordenador pedagógico e à coordenadora pedagógica das duas escolas em que realizei o estudo.

Aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que me provocaram a desenvolver este trabalho de pesquisa.

Às professoras Shirley, Claudia, Marcia, Eloisa, Fátima B., Tania, Sonia, Enilda, Evanilda, Débora B., Fátima C., Sonia A., companheiras de trabalho na Secretaria Municipal de Educação.

À professora Ana Canen, pela atenção e ajuda nas primeiras discussões sobre a pesquisa.

Aos professores e professoras do ProPEd, pela dedicação, pelo profissionalismo, pela atenção e pelo carinho.

Aos colegas do ProPEd, pelas experiências partilhadas em diferentes momentos do período de doutoramento.

À Jorgete, Morgana, Fátima, Nazareth e Sandra, funcionárias do ProPEd.

Aos amigos e amigas Carlos Eduardo, Luis Batista, Regina Corte, Teresa A., Bárbara, Graça, Clara, Sara, Carmencita, Wânia, Suelem, Maria, e, em especial, Eliana do Nascimento, pelo estímulo.

Ao meu cachorro Duca, pelo companheirismo nos períodos de leitura e de escrita.

Aos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa: Alda, Thaís, Ítala, Mário, Marize, Tânia, Rosangela, Verônica e Nathália. E um agradecimento especial às amigas e parceiras de sempre, Maria Lúcia, Talita, Luciana, Érika, e aos amigos Hugo e Fernando.

Morro ou campo? Tal era o problema.  
De repente disse comigo que o melhor era a escola.  
E guiei para a escola.

*Machado de Assis*  
“Conto de Escola” (1896)

## RESUMO

ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. *A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: formação continuada de professores?* 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este estudo tem o objetivo de pesquisar a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para entender a dinâmica de trabalho desses profissionais analisei os períodos em que a Rede Municipal de Ensino estava orientada pela Multieducação, pelo Ciclo de Formação no Ensino Fundamental e pelas transformações curriculares propostas a partir de 2009, quando se iniciou uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação (SME). Realizei um estudo do tipo etnográfico, dialogando com autores que propiciam melhor compreensão da complexa prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas. Em seguida, observei as transformações das políticas curriculares da Rede Municipal de Ensino a partir do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores. E, por fim, examinei a prática de coordenadores(as) pedagógicos(as) através do contexto cultural e da dinâmica do currículo nas respectivas escolas, compreendendo a função desse profissional como mediador(a) das políticas de currículo na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Currículo. Coordenador(a) Pedagógico(a). Ciclo de políticas. Recontextualização. Ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

ARAÚJO, Teresa Cristina Oliveira. The practice of the coordinator teacher in the municipal schools of Rio de Janeiro 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This study aims to investigate the practice of the pedagogical coordinator as a mediator of curriculum policies in municipal schools of Rio de Janeiro. To understand the working dynamics of these professionals I analyzed the periods when the municipal schools were driven by the Multieducation, the Training Cycle in Fundamental Education and the proposed curriculum changes from 2009, when a new management in the Municipal Education started. I conducted an ethnographic type study, dialoguing with authors who provide a better understanding of the complex practice of the pedagogical coordinator in schools. Then I noticed the transformations of the curriculum policies of the municipal schools from the policy cycle approach proposed by Stephen J. Ball and colleagues. Finally, I examined the practice of pedagogical coordinators through the cultural context and the dynamics of the curriculum in their schools, understanding the function of this professional as a mediator of curriculum policies in the municipal schools of Rio de Janeiro.

Keywords: Curriculum. Pedagogical Coordinator. Policy Cycle. Recontextualisation. Fundamental Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CT	Coordenadoria Técnica
CTE	Coordenadoria Técnica de Educação
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DGED	Departamento Geral de Educação
EC	Estudos Culturais
FECM	Festival da canção das Escolas Municipais
GED	Gerência de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IDERIO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PCN	Parametros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>A METODOLOGIA DE TRABALHO</b> .....	27
1.1	<b>O desafio de realizar um estudo do tipo etnográfico</b> .....	27
1.2	<b>O diálogo com os(as) autores(as) que nos ajudaram a entender a complexidade da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a)</b> .....	32
1.3	<b>O desafio de entender as reflexões sobre o currículo</b> .....	44
1.4	<b>O contexto cultural das escolas</b> .....	48
2	<b>A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO</b> .....	51
2.1	<b>A legislação que define a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro</b> .....	51
2.2	<b>A organização da Rede Municipal de Ensino no período de implantação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a)</b> .....	52
2.3	<b>A proposta do Ciclo de Formação em todos os anos de escolaridade</b> .....	55
2.4	<b>A formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino</b> .....	56
2.5	<b>A ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino a partir de 2009</b> .....	58
2.6	<b>A importância da ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas da Rede Municipal de Ensino</b> .....	60
2.7	<b>Os estudos de Ball e colaboradores e as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas</b> .....	62
3	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN J. BALL E COLABORADORES</b> .....	66
3.1	<b>O ciclo contínuo de políticas de Ball</b> .....	66
3.2	<b>O Núcleo Curricular Básico Multieducação</b> .....	70
3.3	<b>O desafio de olhar o Núcleo Curricular Multieducação a partir do ciclo contínuo de políticas</b> .....	73
4	<b>AS ESCOLAS OBJETO DE PESQUISA</b> .....	84
4.1	<b>O diálogo com as escolas: a difícil tarefa de estranhar o familiar</b> .....	84
4.2	<b>A Escola Vitória Régia</b> .....	86
4.2.1	<b><u>O corpo docente</u></b> .....	87

4.2.2	<u>O corpo discente</u> .....	91
4.2.3	<u>A dinâmica do currículo como “espaço-tempo”</u> .....	93
4.3	<b>A Escola Margarida</b> .....	99
4.3.1	<u>O corpo docente</u> .....	100
4.3.2	<u>O corpo discente</u> .....	101
4.3.3	<u>A dinâmica do currículo como “espaço-tempo”</u> .....	102
5	<b>O TRABALHO DE CAMPO</b> .....	110
5.1	<b>A chegada ao campo</b> .....	110
5.2	<b>O desafio de observar, conversar e entrevistar</b> .....	113
5.3	<b>A observação do Planejamento</b> .....	117
5.4	<b>A observação dos Centros de Estudos</b> .....	119
5.5	<b>A observação do Recreio</b> .....	121
5.6	<b>A observação de outras atividades escolares</b> .....	122
5.6.1	<u>Os Conselhos de Classe</u> .....	122
5.6.2	<u>A Formação em Serviço</u> .....	124
5.6.3	<u>As Reuniões de Pais</u> .....	124
5.6.4	<u>As orientações para voluntários e estagiários</u> .....	124
5.6.5	<u>As reuniões com professores das Salas de Leitura</u> .....	125
5.6.6	<u>Cursos e consultorias</u> .....	125
6	<b>AS PRÁTICAS DA ESCOLA</b> .....	130
6.1	<b>O método de análise</b> .....	130
6.2	<b>Os documentos disponíveis</b> .....	131
6.3	<b>Cadernos de Trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a)</b> .....	131
6.4	<b>Orientações disponibilizadas pela SME aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as)</b> .....	133
6.5	<b>As entrevistas</b> .....	134
6.5.1	<u>Sobre a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)</u> .....	136
6.5.2	<u>Sobre as funções que realizam na escola</u> .....	136
6.5.3	<u>Sobre a atuação como formador de professores(as)</u> .....	137
6.6	<b>Outras considerações sobre as entrevistas</b> .....	138
6.6.1	<u>Centros de Estudos</u> .....	138
6.6.2	<u>Práticas de avaliação</u> .....	139
6.6.3	<u>Processo de mediação</u> .....	140
6.6.4	<u>Plano de metas</u> .....	141

6.6.5	<u>Planejamento</u> .....	142
6.6.6	<u>Acúmulo de atividades</u> .....	143
	<b>CONCLUSÕES OU REFLEXÕES EM ABERTO</b> .....	145
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150
	<b>ANEXO A</b> – Parecer da Comissão de Ética da UERJ.....	159
	<b>ANEXO B</b> – Autorização da SME.....	160

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de pesquisar a prática do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a), em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Para entender estas práticas foi importante analisar o período que a rede estava orientada a partir do Núcleo Curricular Multieducação. O momento da apresentação do Ciclo de Formação dos anos iniciais no ano 2000 e no ano de 2007 quando a proposta se estendeu a todos os anos de escolaridade e também as transformações existentes a partir do ano de 2009 quando se inicia uma nova gestão na Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

Inicialmente faço uma Introdução onde apresento as ideias centrais da pesquisa de doutorado e justifico também os motivos que me estimularam a desenvolver esta pesquisa.

No Capítulo 1 relato o desafio de realizar um estudo do tipo etnográfico e apresento o diálogo com os(as) autores(as) que me ajudaram a entender a complexidade da prática do(a) coordenador(a) pedagógico nas escolas.

Já no segundo capítulo falo sobre a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e apresento a legislação que orienta a prática deste profissional. Apresento como às escolas estavam organizadas quando este profissional começou a atuar na Rede Municipal, sinalizo as transformações que ocorreram com a chegada do Ciclo de Formação. Falo também sobre a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas e sobre a importância de sua prática de trabalho. E por fim, tento mostrar como os estudos de Ball e colaboradores nos ajudaram a pensar as práticas deste profissional.

No Capítulo 3 apresento o Ciclo de Políticas de Ball, analisando a partir desta perspectiva o processo de organização do Núcleo Curricular Multieducação, as transformações a partir do Ciclo de Formação nos anos 2000/2007 e as mudanças propostas na nova gestão que iniciou em 2009.

No Capítulo 4 apresento um diálogo com as duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que selecionei a partir dos critérios indicados no texto para desenvolver a pesquisa de campo, apresentando o contexto cultural destas escolas e a dinâmica do currículo como um “espaço-tempo”.

Posteriormente, no capítulo seguinte (número 5) relato a chegada ao campo de pesquisa, e o desafio de observar as práticas pedagógicas e perceber as peculiaridades, as diferenças e os combinados de cada unidade escolar.

Ademais, no Capítulo 6 falo sobre o Método de Análise, os documentos disponíveis que me ajudaram a perceber as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico nas escolas e ainda

apresento com base nas entrevistas o que os(as) profissionais entrevistados(as) pensam sobre a prática do(a) coordenador pedagógico(a) nas escolas.

Na última seção da tese apresento algumas conclusões ou possibilidades de novas reflexões, pois a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é importante nas escolas. No entanto, não acontece de forma isolada, necessita do envolvimento de todos os(as) atores(as) que atuam em cada Unidade Escolar.

De forma materializar os objetivos sustentados busca-se compreender a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)<sup>1</sup> nas escolas procurando entender a prática pedagógica deste profissional junto aos professores(as).

É importante sinalizar que o lócus da pesquisa são duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro<sup>2</sup> que vivenciaram as políticas curriculares propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

Para refletir sobre as políticas na rede pública do Município do Rio de Janeiro, nos apropriamos de algumas proposições teóricas que vão nos ajudar a compreender as práticas escolares e a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no limite do campo definido como lócus de pesquisa. Apropriamos-nos dos estudos do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores que vêm desenvolvendo trabalhos no campo da Sociologia da Educação e das políticas curriculares. Suas contribuições são de grande interesse para o campo do currículo, auxiliando na investigação da micro política institucional e disciplinar e na constituição e consolidação das disciplinas escolares sinalizando que elas são processos de lutas políticas entre grupos sociais, com interesses diferentes, que competem entre si. O autor ora assume mais fortemente os aportes estruturais da sociologia, centrado em discussões sobre o mercado, a ideologia, a classe social e ações globais e em outros momentos, sem abandonar a luta pela igualdade e justiça social, incorpora aportes pós-estruturais e discussões de teóricos pós-coloniais.

O autor busca aprofundar os estudos de Bernstein valorizando os processos de recontextualizações que são inerentes à circulação de textos políticos, identificando os processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudanças nas produções de políticas. Ele ainda aponta em suas pesquisas para a incorporação das dimensões do hibridismo no entendimento das políticas (Ball, 1998), aprofundando as relações global-local (Ball, 1998 e 2001) e também desenvolve sua abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Ball; Bowe;

---

<sup>1</sup> A função de Coordenador pedagógico foi proposta na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro no ano de 1998.

<sup>2</sup> A Rede Municipal de Ensino de Janeiro é formada por 1061 escolas do Ensino Fundamental.

Gold, 1992), nos ajudando a perceber que as políticas estão interligadas em seus diferentes contextos e são não lineares, contribuindo assim de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho.

Durante a pesquisa foi possível compreender as transformações das políticas curriculares realizadas no momento da apresentação da proposta do Núcleo Curricular Multieducação, currículo oficial da rede pública desde 1996. Compreender as transformações ocorridas a partir da proposta do Ciclo de Formação no ano 2000 - para os anos iniciais - e em 2007 - para os anos finais -, as mudanças no processo de atualização do Núcleo Curricular Multieducação e as transformações que ocorreram na rede pública a partir de 2009, início da nova gestão. Foi possível compreender também as mudanças nas práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). A percepção destas transformações me levou a observar a prática pedagógica de um coordenador pedagógico e de uma coordenadora pedagógica em suas respectivas escolas de atuação, identificando as mudanças em suas práticas a partir das reinterpretações curriculares e trazendo a hipótese destes profissionais atuarem como mediadores(as) e recontextualizadores das políticas de currículo junto aos(as) professores(as) nas escolas.

O trabalho foi motivado pelas inquietações acumuladas no exercício de minha experiência como professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, onde atuei nas séries iniciais do Ensino Fundamental; como diretora adjunta que fui; como membro da equipe de alfabetização por três anos e desde janeiro de 2009 como participante da Equipe de Acompanhamento da SME. Tais inquietações ao longo do tempo foram criando diferentes significados que tenho certeza não se esgotaram na finalização deste texto. Ao contrário elas me provocarão cada vez mais a investigar esse universo que se constitui em cada escola da rede municipal de ensino.

A aproximação com o campo do currículo se deu a partir da experiência de acompanhar o trabalho pedagógico de várias escolas e observar desde 1996 o encaminhamento da proposta curricular Multieducação nas diferentes unidades escolares. Foi possível observar a dinâmica desse currículo que acontecia de forma diferenciada em cada unidade escolar, a partir da interação dos/(as) alunos(as) nos espaços das salas de aula, junto aos docentes e demais atores que ocupavam espaço escolar e, principalmente, a partir da observação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que tentava encaminhar o trabalho pedagógico nas escolas e buscava dinamizar junto aos(as) professores(as) as políticas curriculares.

É importante sinalizar que a Secretaria Municipal de Educação desde o ano de 1996 desenvolve suas atividades pedagógicas a partir do Núcleo Curricular Multieducação, que norteia o trabalho nas escolas. No entanto, este currículo vem sofrendo nos últimos anos algumas transformações. A partir do ano 2000 foram produzidos novos documentos que deram origem a um conjunto de fascículos onde estão apresentados textos assim nomeados Temas e Debates e A Multieducação na sala de aula. Este material foi apresentado de forma sistematizada e distribuído para todas as unidades escolares no final de 2008, próximo ao término da gestão, não havendo tempo de ser discutido nas escolas.

A partir do ano de 2010, um ano após o início da nova gestão em 2009, a Secretaria Municipal de Educação propõe as novas Orientações Pedagógicas, os Cadernos Pedagógicos que a partir deste ano passaram a orientar o trabalho pedagógico das escolas. Estes artefatos enviados pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas são materiais que tinham o objetivo de orientar a organização da prática pedagógica dos(as) professores(as) juntamente com os livros didáticos enviados pelo Governo Federal.

No ano de 2009, ano de início da nova gestão e início da organização do material não existia na rede a obrigatoriedade do uso destes novos artefatos, no entanto, todas as avaliações propostas por esta nova gestão que visavam à melhoria da qualidade do ensino, foram organizadas a partir deste material pedagógico. É importante sinalizar que essa ação, transformou a prática dos docentes, o trabalho da gestão da escola e também a prática pedagógica dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), foco desta pesquisa. Neste momento não podemos deixar de recorrer a Ball (2004) quando nos sinaliza que a política da performatividade possibilita o papel de monitoramento do Estado à distância.

É importante sinalizar que segundo o discurso da SME, estas novas orientações não anulavam a proposta do Núcleo Curricular Multieducação, no entanto, redirecionava toda a prática docente e a organização do currículo das escolas.

A Multieducação, em sua organização, a partir do ano de 1993, teve a participação de professores(as) que atuavam nas escolas, professores(as) que atuavam nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRES) professores(as) que atuavam no Órgão Central (SME) e alguns consultores(as) que à época atuavam nas Universidades e também faziam parte dos processos de discussão sobre a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais que estavam sendo discutidos no Brasil naquele período.

É importante sinalizar que no período de organização da proposta curricular Multieducação, os(as) professores(as) e, a partir de 1998, os coordenadores(as) pedagógicos(as) participaram de diferentes momentos de formações em serviços presenciais e

televisivas através da MultiRio<sup>3</sup> que tinham o objetivo de ajudar a compreender a política curricular.

Diante da percepção das transformações nas políticas curriculares propostas pela SME/RJ, este trabalho, como já foi sinalizado tem o objetivo de pesquisar a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em duas escolas como mediadores das políticas de currículo procurando entender sua ação mediadora e recontextualizadora.

Estaremos em muitos momentos nos referindo ao Núcleo Curricular Multieducação que orienta o trabalho da Rede Municipal de Ensino desde 1996, a proposta do Ciclo identificando os momentos em que a rede estava organizada em Ciclo de Formação, e momentos da atualidade que são caracterizados pelas novas Orientações Pedagógicas que modificaram a prática pedagógica do(a) coordenador(a) junto aos(as) professores(as) influenciando assim a recontextualização do currículo.

O desafio de desenvolver este trabalho possibilitou o encontro com autores que têm desenvolvido pesquisas nas quais o currículo é concebido como produção cultural. Neste momento nos apoiamos em Macedo (2006) quando nos fala sobre o currículo como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciadas.

Durante a pesquisa de campo realizada nas duas escolas, fomos percebendo que a produção dos currículos são processos cotidianos que envolvem relações de poder.

Isso fica especialmente relevante quando observamos dentro das escolas a presença de projetos propostos pelo MEC e pela SME e quando nos referimos ao cotidiano das escolas e as diferentes experiências vividas nas salas de aulas.

Nas escolas identificamos também a presença de discussões relativas à cultura e neste momento nos apoiamos em Hall (2003) quando nos fala sobre a centralidade da cultura a partir da segunda metade do século XX e o seu aspecto constitutivo na vida social e, portanto na vida da escola. Hall ainda nos sinaliza como as ciências sociais e humanas há muito reconhecem a centralidade da cultura e nos diz que o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crenças morais e religiosas fazem parte de um conjunto diferenciado de significados. Ele nos diz que a cultura tem assumido uma grande importância na organização da sociedade e nos processos de desenvolvimento global, nos meios de produção, circulação e troca cultural e este processo tem se expandido através das tecnologias e da revolução da informação.

---

<sup>3</sup> MultiRio: Empresa Municipal de Múltiplos Meios que desenvolve ações educativo-culturais voltadas para pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias, comprometidos com o projeto educativo da cidade do Rio de Janeiro.

Stuart Hall (2003) também nos indica as mudanças que ocorreram na vida local e as transformações que foram apoiadas nas mudanças culturais e nos mostra como estas mudanças são diferenciadas nas diversas localidades geográficas.

Durante a pesquisa fomos percebendo as escolas como espaços marcados por contextos culturais tão específicos e como estas transformações são visíveis no cotidiano de alunos(as) professores(as). Contatamos nitidamente, observando os docentes e os discentes no seu dia a dia nas escolas, nas reuniões de Conselho de Classes, nos Centros de Estudos, nos horários de recreio, as discussões sobre as questões da globalização, as relações de consumo, os esportes, a moda, a facilidade de perceber os avanços tecnológicos, a rapidez com que as informações chegam para os(as) alunos(as), as discussões sobre questões religiosas, os questionamentos em relação às discussões de gênero, raça, os conflitos comunitários vividos pelos alunos(as), os atritos e discórdias que permeiam essas discussões e a percepção de que cada escola apesar de estar inserida em uma mesma rede, e às vezes em uma mesma comunidade, é marcada por muitas diferenças.

A pesquisa nas escolas me fez perceber porque a cultura se encontra no centro de tantas discussões e debates na atualidade. Percebemos também como em muitos momentos as discussões presentes no espaço global eram tão atuais e vividas de fato, no espaço da escola.

Apropriamos-nos também dos conceitos de Homi Bhabha (2007, 2011) que define cultura como prática de enunciação. Ele nos diz que não há nenhuma unidade ou fixidez nos sentidos e símbolos de uma cultura e que eles são reapropriados cada vez que são lidos. Partindo desta linha de pensamento não há reprodução de cultura, apenas produção. Bhabha não propõe que se entenda a cultura como um somatório. O autor nos sinaliza que a cultura são os símbolos e sentidos produzidos num processo de ambivalência que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo. A cultura é sempre híbrida. Desta forma não existe cultura pura, as culturas são sempre mescla, miscigenação.

Para discutir a contribuição do conceito de cultura nas discussões curriculares, trago também para o diálogo o campo dos estudos culturais (EC) área de pesquisa que tem adquirido importância no âmbito das atividades acadêmicas. Tura (2005) nos relata que o nascimento dos estudos culturais é marcado por circunstâncias histórico-sociais da década de 1950, período do pós-guerra. O campo dos estudos culturais (EC) foi inicialmente identificado com a Universidade de Birmingham (Inglaterra). O Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) teve a participação de estudiosos e pesquisadores que tinham o interesse de entender o complexo das transformações sociais e da mudança cultural do seu

tempo. Tura (2005) nos sinaliza que: “o que dá identidade aos EC, então, são seus objetos de estudo, a percepção da centralidade da cultura na organização da vida social...” (2005, p. 114).

O trabalho de pesquisa possibilitou, então, uma aproximação das culturas escolares e nos fez perceber as diferentes vozes locais que vão produzindo um currículo múltiplo e marcado pelas relações de poder existentes nas escolas. Ou seja, o cotidiano da pesquisa de campo foi possibilitando visualizar o contexto cultural de cada escola.

No cotidiano das duas escolas pesquisadas percebemos uma grande preocupação com a questão do desempenho dos(as) alunos(as). Uma das escolas pesquisadas, que denominamos Escola Vitória Régia, participava do Programa do Governo Federal PDE-escola. Apresentava no início da pesquisa um baixo IDEB e tinha algumas dificuldades em relação à alfabetização dos(as) alunos(as). A outra escola, denominada na pesquisa de escola Margarida, não participava do PDE-Escola, mas a partir do ano de 2010 apresentava dificuldades no desempenho dos(as) alunos(as) nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Neste momento, recorreremos a Lopes (2006) quando nos lembram de que no Brasil nos últimos oito anos, as políticas de currículo permanecem centradas em discursos como os da cultura comum e da cultura da performatividade.

Fiz a opção de desenvolver um estudo do tipo etnográfico e realizei observações sistematizadas das práticas pedagógicas realizadas pelo(a) coordenadores(as) pedagógicos(as). Observei as práticas de sala de aula dos(as) professores(as) e o trabalho das equipes gestoras, pois era esse cotidiano das escolas que direcionam as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a), foco da pesquisa. Realizamos também entrevistas semi-estruturadas com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e também com profissionais que atuaram e atuam no Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação.

É importante sinalizar que observar o cotidiano de uma escola exige atenção e cuidado e, em muitos momentos, achamos que estamos observando situações simples, no entanto, as observações revelam questões complexas do contexto escolar. É importante percebermos também que as experiências constatadas não podem ser generalizadas. É que os espaços escolares devem ser entendidos criticamente tentando se analisar suas especificidades entendendo que as escolas são espaços repletos de singularidade. A pesquisa do tipo etnográfico parte do princípio, como nos diz Sarmiento (2003), que:

o principal instrumento de investigação é o próprio investigador, na sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação. (2003, p.155).

Como sou professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro enfrentei o desafio de entrar nas escolas pesquisadas exercitando a ideia da etnografia como uma metodologia da flânerie (McLaren, 2000) tentando deixar de lado o olhar viciado da professora que atua na rede municipal de ensino.

Durante as entrevistas realizadas foi interessante perceber as observações feitas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) em relação às dificuldades existentes na sua atuação na prática escolar em função do acúmulo de atividades presentes no cotidiano das escolas. Outro grande desafio foi olhar a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com estranhamento<sup>4</sup> pois muitas vezes tive a oportunidade de dinamizar cursos em que discutia as práticas pedagógicas deste profissional.

Tive a oportunidade de acompanhar o trabalho do(a) coordenador(a) durante todo o ano de 2010 e observar a diversidade de atividades realizadas por cada profissional no encaminhamento das novas políticas públicas que estavam sendo propostas pela nova gestão da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME). No início da pesquisa tinha a hipótese de que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atuava como um(a) formador(a) de professores(as) nas escolas. No decorrer do trabalho de campo fui percebendo que este profissional não conseguia de fato desenvolver esta ação de formador(a), pois o universo das escolas era complexo com professores(as) com experiências e formações diferenciadas.

No momento que participei da organização dos cursos para coordenadores(as) pedagógicos(as) na SME, durante os anos de 2007 e 2008, vivi a experiência de ministrar cursos para estes profissionais, mas não vivi a experiência de observar as práticas destes profissionais nos espaços escolares. Na pesquisa de campo, tive a oportunidade de observar a dinâmica multifacetada dos Centros de Estudos, Conselhos de Classe, reuniões nas salas dos(as) professores(as), espaços ricos de discussões e tão marcados pelas diferenças. O trabalho de pesquisa me fez perceber de fato a complexidade de cada unidade escolar e a dificuldade do(a) coordenador(a) de atuar como formador(a) de professores(as). Não podemos deixar de sinalizar aqui o acúmulo de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) envolvido em tarefas administrativas, afora como cada um dos profissionais observados organizava seu tempo de trabalho. Em grande parte das escolas, o horário escolar não se organiza prevendo a formação de professores(as), e muitas vezes, quando este tempo e espaço era proposto, as

---

<sup>4</sup> Vivenciei a experiência de estranhar o familiar. “havia uma consciência da dificuldade de desnaturalizar, noções, impressões, categorias, classificações...” Gilberto Velho (2003; p.15).

escolas não tinham a prática cultural de se apropriar deste momento para priorizar a formação de professores(as).

Assim, a justificativa principal da pesquisa de doutorado reside numa reapropriação de saberes acumulados ao longo de minha experiência profissional, observando que a prática pedagógica de coordenadores(as) pedagógicos(as) na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é bastante diversificada, existindo assim a necessidade de ampliar os conhecimentos em torno do cotidiano escolar e aprofundar as reflexões sobre a ação desse profissional não como um possível formador(a) de professores(as), mas sim como mediador(a) das políticas de currículo, procurando entender nessa ação como o discurso do(a) coordenador(a) junto aos professores(as) influenciam essa ação mediadora e recontextualizadora. Não podemos perder de vista que a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), não tira de pauta a formação do(a) professor(a), posto que nessa mediação sempre exista a possibilidade de formação do(a) professor(a) que é realizada na prática pedagógica.

Para a compreensão do encaminhamento da pesquisa é importante sinalizar que em 1993, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro iniciou um processo de descentralização e autonomia da gestão criando as dez Coordenadorias Regionais de Educação. Além da organização estrutural foi proposta a organização do Núcleo Curricular Multieducação que tinha algumas orientações gerais tais como: a organização de uma escola prazerosa, democrática; educação com qualidade para crianças e adolescentes; discussão pedagógica entre docentes; integração de múltiplas linguagens; discussão da cidadania e o papel da escola pública.

A partir destas orientações em 1996, a Rede recebeu oficialmente, em forma de livro, o texto da nova proposta curricular que foi distribuído a todos os(as) professores(as) que atuavam nas escolas. Vale pontuar que apesar de ter sido entregue a todos os docentes não garantiu a leitura e o conhecimento do material. O Núcleo Curricular Multieducação tinha como objetivo possibilitar a cada professor(a) repensar e replanejar suas ações pedagógicas a partir de Princípios Educativos do Meio Ambiente, do Trabalho, da Cultura e das Linguagens que se articulavam com os Núcleos Conceituais da Identidade, do Tempo, Espaço e Transformação. Estes princípios organizavam o Núcleo Curricular Multieducação e pretendiam viabilizar as ações pedagógicas que serviam de base para a organização dos conhecimentos escolares em todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade.

É importante pontuar que apesar da tentativa democrática e das propostas pedagógicas diferenciadas de organização deste currículo, não podemos deixar de sinalizar que a participação de professores(as) estava limitada a alguns profissionais que tiveram a

possibilidade de contribuir nas discussões e nem sempre estes docentes tinham a oportunidade de discutir em suas escolas as propostas pedagógicas para o novo currículo.

Este currículo sofreu recontextualizações que no ano 2000 culminaram com o início da proposta do Ciclo de Formação nos anos iniciais de escolaridade. O Ciclo reorganizou os agrupamentos escolares, pensando na escolarização da infância num bloco de 600 dias. A implantação do ciclo na Rede Municipal do Rio de Janeiro foi marcada por amplas discussões nas escolas e nos diferentes espaços do órgão central da Secretaria Municipal de Educação. Este processo se estendeu até o ano de 2006. De 2000 até 2006 a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro funcionava com a proposta híbrida, ciclos nos anos iniciais e a seriação nos anos finais do Ensino Fundamental.

Após seis anos a Rede se reorganiza para ampliar o ciclo e, em 2007, o segundo e o terceiro Ciclo foi proposto. As unidades escolares passaram a atender as crianças de 6 a 8 anos no 1º Ciclo de Formação, de 9 a 11 anos no 2º Ciclo de Formação e, finalmente, de 12 a 14 anos no 3º Ciclo de Formação. Os três ciclos correspondiam, respectivamente, aos períodos inicial, intermediário e final de formação dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental.

Neste período em que a Rede Municipal de Ensino estava organizada em Ciclos de Formação, a ação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) tinha o objetivo de apresentar a proposta do Ciclo para os(as) docentes. Neste momento existiam orientações na rede para que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) exercesse o papel de formador(a) dos(as) professores(as). Para desenvolver tal tarefa os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participavam de cursos ministrados por profissionais que atuavam no órgão central da Secretaria Municipal de Educação e professores(as) que atuavam em Universidades da cidade do Rio de Janeiro.

Durante a pesquisa percebemos que a ação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) vem sendo bastante discutida nos contextos escolares e também na Secretaria Municipal de Educação. Percebemos que a função deste profissional na atualidade da escola é permeada por múltiplas ações administrativas que era em parte consequência das inúmeras propostas e novidades que chegavam às escolas, dificultando assim a compreensão da ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas unidades escolares. Estes profissionais tinham a tarefa de preencher muitos quadros e fichas com informações sobre a atuação dos(as) alunos(as) em vários projetos propostos na nova gestão, acompanhavam também várias reuniões de apresentação destes projetos que necessitavam ser repassados para os(as) professores(as) das unidades escolares. Muitas vezes necessitavam também organizar e distribuir nas escolas para todos os(as) alunos(as) e professores(as) os diferentes materiais pedagógicos que chegavam preenchendo ainda, quadros de distribuição que necessitavam ser encaminhados para a

Coordenadoria Regional de Educação e depois para Secretaria Municipal de Educação. O encaminhamento destes quadros tinha muitas vezes prazos curtos que precisavam ser cumpridos. No cotidiano das duas escolas fomos observando que os diferentes departamentos da SME e da CRE direcionavam ações e solicitações para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) nas escolas muitas vezes de forma desorganizada e estes necessitam atender estas solicitações.

Na pesquisa bibliográfica realizada durante o período da pesquisa, identificamos uma variedade de textos que falam sobre a prática deste profissional nas escolas, textos que discutem a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como formador(a) de professores(as) e textos que propõem temas que deveriam ser discutidos nas escolas. Todos esses referenciais serviram de reflexão e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) vem sofrendo transformações a partir das políticas públicas propostas nas últimas gestões administrativas. No período em que os(as) coordenadores(as) tinham orientação para atuarem como formadores(as) de professores(as), os momentos de formação deveriam acontecer de forma mais sistematizada nos Centros de Estudos que eram marcados a partir do calendário escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação(SME) no início do ano letivo. A Secretaria Municipal de Educação orientava que nos momentos de formação o(a) coordenador(a) deveriam organizar encontros definindo pautas de atividades, textos de estudos, momentos de discussão sobre o cotidiano da escola, troca de experiências entre professores(as), síntese dos assuntos tratados, momento de avaliação do encontro e registros que deveriam ficar documentados nas escolas. Neste momento recorremos a Placco e Souza (2008) quando nos dizem:

O coordenador pedagógico deverá garantir a interlocução permanente e constante com o grupo; observar as ações e condutas de cada sujeito no cotidiano; ter clareza sobre o tempo e o movimento de cada um, ou seja, os diferentes ritmos, que são privados e singulares; buscar integrar a proposta de formação desse coletivo com a realidade da escola e as condições de trabalho dos docentes; valorizar a formação continuada na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno, incluindo-o no processo de planejamento; criar oportunidades para o professor integrar a sua pessoa à escola; estabelecer parceria com o professor; propiciar situações desafiadoras a alunos e professores e investir em sua própria formação. (2008, p 32).

No decorrer da pesquisa no contexto das escolas, fui percebendo que esta ação de formação de professores(as) era bastante difícil para os(as) coordenadores(as), pois as escolas tinham professores(as) com formações diferenciadas, com diferentes experiências

profissionais e culturais e o(a) coordenador(a) estava imerso em uma diversidade de tarefas em função das transformações das políticas educacionais.

É importante deixar claro que nas últimas décadas no Brasil e no mundo, tem se intensificado a formulação de políticas educacionais e políticas de currículos com o objetivo de tentar refletir sobre ações para a educação. Lopes (2004) destaca a centralidade que o currículo assume nessas iniciativas. Quando refletimos sobre as transformações que aconteceram na Secretaria Municipal desde o início da década de 1990, que culminaram em 1996 com a implantação do Núcleo Curricular Multieducação e depois com a proposta do ciclo, percebemos a presença de políticas educacionais que tentavam repensar a qualidade da educação no município e a melhoria da aprendizagem dos alunos(as) nem sempre atingidas a partir das propostas estabelecidas. Observamos também as mudanças administrativas/gestão propostas nas escolas; a organização das turmas e do processo de ensino/aprendizagem; as transformações nas práticas dos(as) professores(as); e nos processos de avaliação. Muitas vezes percebemos que são transformações paliativas e temporárias, centradas em ações mais administrativas, muitas vezes sugerindo grandes projetos pedagógicos que não priorizam e nem avaliam as necessidades específicas das unidades escolares e das especificidades dos alunos(as). Tanto na proposta curricular da Multieducação, como na proposta do ciclo estas questões foram sendo ressignificadas, caracterizando o que Ball (2004) sinaliza como a circularidade de sentidos e práticas na produção de um currículo, realizado no contexto da influência, da produção do texto e da prática.

Observamos também como as orientações propostas pelo Ministério da Educação como os projetos de Aceleração da Aprendizagem, projetos de Alfabetização, os projetos relacionados ao Plano de Desenvolvimento da Educação, tais como: Mais Educação, Acessibilidade atendendo a crianças portadoras de necessidades especiais, PDE-Escola, foram influenciando direta ou indiretamente as políticas públicas do Município do Rio de Janeiro o que nos fez perceber ainda, como os diferentes contextos de produção do currículo escolar não são lineares e como os atores perpassam por esses diferentes espaços.

Todas estas mudanças também influenciaram as práticas dos(as) coordenadores(as) nas escolas, fomos percebendo que o cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está imerso em solicitações emergências e conflitos que representam o cotidiano escolar. O(a) coordenador(a) está sempre envolvido em situações em que precisa fazer escolhas; é preciso sempre identificar pontos críticos e utilizar recursos adequados, percebendo a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar amplo e percebendo os seus limites profissionais e pessoais. Fomos percebendo que a prática pedagógica do(a) coordenador(a)

pedagógico(a) está atrelada diretamente com as recontextualizações curriculares e o papel deste profissional vai sendo ressignificado a partir das políticas públicas propostas.

E a partir de 2009 mais uma vez este coordenador(a) se encontra num “entre-lugar” no momento em que se inicia uma nova gestão na Secretaria Municipal de Educação. Neste momento recorremos a Bhabha (2007) que nos esclarece:

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente”. O passado-presente torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2007, p. 27).

Apoiamos-nos em Bhabha para pensar o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois penso que a prática deste profissional transforma a prática cultural das escolas. Esta prática não é nova na rede, mas ela também não acontece como previsto nas orientações do passado, a prática destes profissionais se renova, refigurando como um “entre-lugar” a partir das necessidades do presente mais muitas vezes não perde de vista as orientações propostas no passado, momento da implantação da função.

Sinalizamos agora as transformações encaminhadas pela a nova gestão, que modificou o encaminhamento do cotidiano das escolas, recontextualizou as políticas curriculares e transformou as práticas docentes tais como: retorno ao regime de seriação; avaliações bimestrais organizadas pelos professores(as) que atuam no Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação; as escolas envolvidas no Programa PDE- Escola<sup>5</sup> passou a ter um acompanhamento sistemático realizado pelas equipes da SME; houve uma modificação nos nomes dos grandes departamentos do Órgão Central; organizou-se o Projeto Escolas do Amanhã; a Secretaria de Educação definiu metas a serem atingidas até o final do ano letivo para as escolas intensificando a política da performatividade sinalizada por Ball (2004). As escolas que apresentavam IDEB baixo passaram a estabelecer metas de melhoria que deveriam ser alcançadas a curto, médio e longo prazo; surgiram as Orientações Curriculares que tem o objetivo de definir os conteúdos a serem trabalhados a cada ano de escolaridade; o sistema de avaliação também sofreu alterações, com novos critérios para a avaliação dos(as) alunos(as).

---

<sup>5</sup> PDE-Escola é um Projeto do Governo Federal inserido no Programa denominado PDE Plano de Desenvolvimento da Educação prioriza uma educação básica de qualidade com investimentos também em educação profissional, ensino superior e educação a distância. Estabelece metas de qualidade para a educação básica, incluindo acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.

Em 2010 foram elaborados também Cadernos de Apoio Pedagógico para serem utilizados no período de férias para os(as) alunos(as) que apresentassem dificuldades de aprendizagem. A rede passou a ser contemplada com diferentes projetos com o objetivo de ajudar a aprendizagem dos(as) alunos(as) tais como: Realalfabetização<sup>6</sup>, Nenhuma Criança a Menos<sup>7</sup>, Projeto Sangari<sup>8</sup>, Projeto Escola do Amanhã<sup>9</sup> entre outros. As escolas passam a ter a presença de estagiários(as) - alunos(as) das várias Universidades da cidade, das diferentes áreas do conhecimento, que têm a tarefa de ajudar as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura e na escrita e nos conhecimentos de matemática. Existe também a participação de voluntários(as) que normalmente pertencem à comunidade escolar e que ajudam a desenvolver atividades com os(as) alunos(as) juntamente com os(as) professores(as) das turmas.

A partir de 2010, foram encaminhados Cadernos Pedagógicos de todas as disciplinas para todos os(as) alunos(as), dos diferentes anos de escolaridade. Foi criado o IDERIO, Índice que avalia o desempenho das escolas do Município do Rio de Janeiro. São criados dez Ginásios Experimentais cariocas, um em cada Coordenadoria Regional de Educação(CRE)<sup>10</sup>. A partir do ano de 2012, surgiram novas mudanças tais como: algumas escolas que atendem aos jovens a partir do sexto ano de escolaridade, denominadas de Ginásio Carioca, surgem dez casas de Alfabetização uma em cada (CRE), e os anos iniciais de escolaridade passam a ser denominados de Primário Carioca, voltando-se à denominação antiga dada a esse segmento.

Todas estas novas políticas públicas que recontextualizam o cotidiano das escolas sinalizam para a necessidade de observar a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

A partir de 2009, os(as) coordenadores(as) não têm uma proposta sistematizada de organização de suas práticas, propostas pela SME, mas estes profissionais participam de muitas reuniões nas Coordenadorias Regionais de Educação e necessitam organizar bem o trabalho pedagógico das escolas, pois existem muitos projetos tanto para discentes como para docentes que diversificam o contexto pedagógico e cultural das unidades escolares.

---

<sup>6</sup> Projeto de Realalfabetização atende as crianças que ainda não conseguiram ser alfabetizadas.

<sup>7</sup> Projeto Nenhuma Criança a Menos este projeto atende as crianças com defasagem idade série que não foram alfabetizadas.

<sup>8</sup> Projeto Sangari tem o objetivo de ajudar os(as) professores(as) do primeiro segmento e segundo segmento a desenvolver atividades de Ciências com materiais específicos. Este projeto é desenvolvido principalmente nas escolas denominadas Escola do Amanhã.

<sup>9</sup> Projeto Escola do Amanhã tem o objetivo de atender as escolas localizadas em áreas conflagradas. Existe uma ampliação do horário de atendimento aos(as) alunos(as) através de oficinas.

<sup>10</sup> Ginásio Experimental Carioca – experiência que modifica a proposta de trabalho com as turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Neste contexto, de transformações o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa aprender a transformar as urgências do cotidiano em rotinas prevendo comportamentos e ações necessárias. É indicado que ele(a) tente comprometer os(as) educadores(as) no processo de análise da realidade escolar. Assim ele(a) organiza o planejamento de suas práticas para atender as necessidades e os objetivos das escolas. O(a) coordenador(a) precisa ter clareza que é necessário organizar a rotina da escola identificando as urgências, as especificidades de cada escola e decidindo nas incertezas.

Penso que o desafio da pesquisa de doutorado reside, então, numa reapropriação de saberes acumulados ao longo de minha experiência profissional com coordenadores(as) pedagógicos(as) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a fim de ampliar os conhecimentos em torno do cotidiano escolar e compreender a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas como mediador das políticas de currículo, procurando entender como o discurso do(a) coordenador(a) influencia junto aos(as) professores(as) essa ação mediadora e, portanto recontextualizadora.

Sinalizo no próximo capítulo as escolhas metodológicas deste trabalho.

## 1 A METODOLOGIA DE TRABALHO

### 1.1 O desafio de realizar um estudo do tipo etnográfico

O desenvolvimento deste trabalho está baseado em um estudo do tipo etnográfico e desenvolvi a pesquisa empírica em escolas que fazem parte da Rede Pública de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro. No período da pesquisa a Rede estava composta por cerca de 1060 Unidades Escolares, em torno de 240 creches, cerca de 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos. Tenho como já disse uma antiga interação com o contexto estudado. É importante, no entanto, sinalizar que apesar de trabalhar na rede não conhecia as escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. Mas, como nos diz Velho (2003), “transitamos por caminhos familiares sem enxergar as diferenças tão próximas” (p. 8). As duas escolas estão localizadas em áreas próximas ao centro do Rio de Janeiro.

Estas escolas estão sob a responsabilidade da primeira Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que fica localizada na Praça Mauá, no período da pesquisa, a CRE tinha a responsabilidade de orientar cinquenta e quatro escolas de Ensino Fundamental, escolas que atendem os(as) alunos(as) de Educação Infantil e creches, dois Clubes Escolares, um Núcleo de Artes, um Pólo de Educação para o Trabalho. Estas Unidades de Ensino ficam localizadas nos bairros de Santo Cristo, Praça Mauá, Centro, Benfica e São Cristóvão. Nesta Coordenadoria ficam localizadas algumas escolas tombadas pelo Patrimônio Histórico da cidade do Rio de Janeiro. As escolas selecionadas para a pesquisa de campo atendem alunos(as) do Ensino Fundamental - primeiro ao nono ano de escolaridade -. Uma das escolas pesquisadas é pequena e atendia no momento da pesquisa cerca de 350 alunos(as) e tinha à época cerca de 30 profissionais entre professores(as), equipe gestora, estagiários(as), voluntários(as), merendeiras e equipe de limpeza. A segunda é considerada na rede de porte médio e atendia no momento da pesquisa cerca de 970 alunos(as), e tinha cerca de 40 profissionais atuando na escola, envolvendo professores(as), equipe gestora, estagiários(as), voluntários(as), merendeiras e equipe de limpeza. As duas escolas contam com a presença de um(a) coordenador(a) pedagógico(a), foco desta pesquisa. Neste momento recorreremos a Tura e Silva (2010) quando nos dizem:

A etnografia tem se distinguido como um procedimento de pesquisa que se dirige a pequenas populações, em desenhos de pesquisas que não exigem um tão alto grau de formalidade, mas que pretendem priorizar os contatos pessoais, as relações face a face. (2010, p.72).

Durante o processo de observação das escolas, fui percebendo que as relações de comunicação foram se estreitando à medida que a minha permanência nas escolas ia aumentando. Mas não podemos desconsiderar como nos sinaliza Sarmiento (2003), “que a presença nas escolas de um investigador externo introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior”. (p. 160 e 161). Afirmamos ainda que às duas escolas são marcadas pela diferença cultural e apesar de pertencerem à mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) tinham estratégias de trabalho bem diferenciadas possibilitando assim um lócus interessante de pesquisa de campo.

Apoiada nos Estudos Culturais (EC) obtive a oportunidade de acompanhar o dia-dia das escolas, a organização sócio cultural de cada unidade, as formas de comunicação, a penetração das diferentes mídias que estavam fazendo parte do cotidiano das escolas, a percepção dos elos que as escolas tinham com as suas referidas comunidades, a compreensão do valor social e histórico de cada uma dessas escolas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos observações nas duas escolas durante o ano de 2010. O meu principal foco, com já foi sinalizado, era a prática pedagógica de um coordenador pedagógico e uma coordenadora pedagógica. Mas esclareço que para o bom desenvolvimento da pesquisa foi importante conhecer a rotina das duas unidades escolares. Além da prática do(a) coordenador(a) acompanhei o trabalho das equipes gestoras, algumas práticas de professores(as) nos diferentes espaços pedagógicos, voluntários(as) e estagiários(as) que atuavam nas escolas e que interagem com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e com sua prática.

Observei também várias reuniões que o(a) coordenador(a) participou e que foram realizadas na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou nas escolas, envolvendo profissionais que atuavam nestes órgãos e ainda com professores(as) que atuam nas Universidades. Fiquei atenta às combinações e aos acordos existentes nas escolas. Segundo André (1995), um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico quando o pesquisador utiliza às técnicas e alguns procedimentos que são associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando e sendo por ela afetado. Como nos diz Geertz (1989)

realizar um trabalho de etnografia é vivenciar a experiência de estabelecer relações, escolher informantes, transcrever textos importantes, mapear campos e também manter um diário.

Além das observações nas duas escolas, realizei também entrevistas semiestruturadas com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e com profissionais que atuam e atuaram na Secretaria Municipal de Educação. Na entrevista tive a oportunidade de aprofundar as questões em relação à prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e ainda perceber como os profissionais que atuam e atuaram na Secretaria entendiam a importância da função deste profissional, na atualidade e como entendiam a função no momento em que a prática pedagógica deste profissional foi proposta na rede, no final dos anos de 1990.

Nos momentos de observação das escolas, tive oportunidade também de realizar conversas com diferentes profissionais que realizaram visitas nas duas unidades escolares pesquisadas. Recolhi alguns documentos tais como memorandos, ofícios, portarias e outros disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), pela escola, pelo(a) coordenador(a), professores (as) e demais profissionais envolvidos com as duas escolas pesquisadas. Os documentos foram usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Foi possível também perceber a dinâmica pedagógica de cada escola, a organização do trabalho escolar dos(as) professores(as) e as práticas e as interações dos diferentes profissionais. Para realizar os registros das observações, utilizei um caderno de campo e me apropriei também de informações contidas nos materiais e “cadernos de trabalho” utilizados pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a). Desse modo,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995: p. 41).

Vale ressaltar ainda como nos diz André (1995) que outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. Foi importante para pesquisa acompanhar o dia-dia da escola como o horário de entrada, para observar a chegada dos(as) alunos(as); o horário de saída; as conversas da comunidade; as relações estabelecidas com gestores, professores, com os pais e a comunidade; as brincadeiras no pátio; o jogo de futebol e até mesmo as brigas que aconteciam entre os(as) alunos(as). Acompanhamos também alguns momentos de sala de aulas, principalmente das turmas dos anos iniciais. Como ainda nos diz André (1995): O

pesquisador elabora algumas perguntas para este tipo de pesquisa tais como: O que caracteriza o fenômeno? O que está acontecendo no momento? Como tem evoluído? “... O pesquisador aproxima-se de pessoas, das situações locais, dos eventos que acontecem, mantendo um contato direto e prolongado.” (ANDRÉ, 1995, p.29).

Segundo André (2009), para entender o dinamismo próprio da vida escolar é preciso perceber quatro dimensões; a) subjetiva/pessoal b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica. Estas dimensões não são consideradas isoladamente, são interrelacionadas e por meio delas se procura compreender as relações sociais expressas no cotidiano escolar.

O estudo da dimensão subjetiva requer um contato com os sujeitos, em situações formais ou informais de entrevistas, de modo que lhes permitam expressar opiniões, pontos de vista, concepções e representações. A dimensão subjetiva tem estreita relação com os aspectos institucionais e instrucionais e sua análise estará sempre voltada a uma ou a outra dessas dimensões. A dimensão institucional ou organizacional exige um contato direto com a direção da escola, com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e com os demais técnicos, com o pessoal administrativo, com os docentes, alunos(as) e com o pessoal de apoio, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais, um estudo das representações dos atores escolares, além de um acompanhamento das reuniões e atividades escolares. Demanda também uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola.

A dimensão instrucional abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessa dimensão, estão envolvidos os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades, o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor(a) e alunos(as), e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. O estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora e educativa.

O processo de observação da sala de aula se fez basicamente por meio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo(a) professor(a) e do material produzido pelo(a) aluno(a).

Outra dimensão fundamental é a sociopolítica. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.

A percepção destas dimensões propostas por André (2009) no dia-dia das duas unidades escolares enriqueceu o processo de observação das escolas pesquisadas. Foi interessante interagir com os diferentes profissionais das escolas, nas festas, na sala dos professores, no refeitório, no horário do almoço, nos Centros de Estudos, nos Conselhos de Classe e observar seus pontos de vista, os ritos, o ritmo de trabalho dos(as) professores(as), perceber o que falavam dos(as) alunos (as), pais, responsáveis e até das equipes gestoras das escolas. Foi importante observar as concepções que os(as) diferentes profissionais tinham em relação a ensinar, aprender, as relações que estabeleciam com o conhecimento e com o papel da escola naquelas comunidades, assim como observar seus planejamentos de atividades o que estava sendo proposto, porque achavam ou não importante elaborá-los. Foi instigante observar as diferentes produções de alunos(as) as cognitivas, de lazer, esportivas, as artísticas e a dedicação com que realizavam suas produções e as relações que estabeleciam com as escolas. Forquin (1993, p.167) argumenta que “a escola constitui um „mundo social“, que tem características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transcrição, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos”.

Foi muito interessante também observar como pesquisadora e profissional dessa rede municipal de ensino as relações das escolas, das equipes gestoras, dos(as) professores(as), enfatizando as ações destes profissionais com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) percebendo as tensões, as negociações culturais, as relações de poder que iam se estabelecendo entre estes órgãos e as soluções que eram apresentadas nos momentos de tensão.

Foi interessante perceber ainda as relações, que iam se estabelecendo nas duas unidades escolares, verificando as negociações, os discursos que iam se prevalecendo, principalmente nos momentos em que existiam discussões sobre as propostas educacionais apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a partir do ano de 2009, e nos inquietou a percepção da riqueza de diversidade existente em cada unidade escolar.

Durante o processo de pesquisa vivemos nas escolas o desafio como nos diz Geertz (1989) de tentar ler um manuscrito misterioso, repleto de incoerências, estranho, com muitas emendas suspeitas e alguns comentários tendenciosos e surpreendentes.

## **1.2 O diálogo com os(as) autores(as) que nos ajudaram a entender a complexidade da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a)**

A pesquisa foi baseada num diálogo com alguns autores que, na atualidade, discutem questões relacionadas ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), às questões relacionadas às políticas curriculares e ao currículo que se organiza em cada unidade escolar. Contemplamos também, como já foram sinalizados, os estudos referentes aos processos de recontextualização e hibridização destes currículos, nos apoiando, também em autores que discutem cultura tais como Hall (1997, 2003), Bhabha (2007, 2010) e as reflexões sobre os estudos culturais (EC) e as questões pertinentes às discussões do cotidiano da escola.

Quanto às questões relacionadas ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), dialoguei com alguns professores pesquisadores de Universidades que desenvolveram estudos sobre a prática de coordenadores(as) em escolas da rede pública. Analisei alguns textos publicados pelas Edições Loyola - São Paulo, lançados a partir do ano de 1998, e o último publicado no ano de 2012 que falam sobre as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no cotidiano das escolas. Percebemos no decorrer da pesquisa que a visão do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como “formador de professores” era bastante recorrente não só na fala de alguns professores(as) que atuam na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mas também nas falas dos pesquisadores que apresentam os diferentes textos que analisam a prática do(a) coordenador(a).

Observei que a expressão “formação de professores” é uma expressão polissêmica referente aos processos de aprender a ser professor(a) e a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em muitas perspectivas de estudos estava atrelada ao contexto de influência das políticas já que as ideias de formação muitas vezes eram apresentadas por pesquisadores das práticas destes profissionais.

No decorrer da pesquisa de campo, percebi que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) das escolas pesquisadas não concordava com a ideia de atuarem como “formadores de professores”, no entanto, na análise de suas falas e nas entrevistas, e no processo de observação de suas ações no cotidiano das escolas, percebi algumas práticas de formação. Nas entrevistas com profissionais que atuam e atuaram na SME ficou explícita tanto a ideia da impossibilidade da atuação do(a) coordenador(a) como “formador de professores” como a de perceber esse profissional com “formador de professores”.

Fui percebendo que a minha proposta inicial de pesquisa que era observar a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, como “formador de professores” estava entrelaçada com as diferentes maneiras de perceber a atuação deste profissional.

No caminhar dos meus estudos e nas leituras de documentos produzidos pela SME, percebi que no momento da proposta da função, no ano de 1998, não existia a ideia da “formação de professores”, mas esta ideia estava presente a partir do ano 2000. Observei também que na atualidade a ideia de formação não era evidenciada. Fui constatando então que a função deste profissional tinha uma grande fluidez e a pesquisa tinha o desafio de pensar a prática deste profissional que tem presença significativa nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Na pesquisa bibliográfica, observei algumas produções elaboradas por professores(as) e pesquisadores(as) que atuam nas Universidades e que estudam a prática de coordenadores(as) pedagógicos(as) e analisei diferentes textos que falam sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tais como: a possibilidade de organizar coletivamente o espaço escolar e o projeto pedagógico das escolas; a incorporação das novas tecnologias; as dificuldades que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) enfrenta nas escolas em relação ao acúmulo de funções; a organização de planejamentos; os desafios de lidar com a avaliação; a relação dos(as) coordenadores com as equipes de direção; o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a educação infantil; a coordenação de professores alfabetizadores; o desafio de lidar com a diversidade. Consideramos, então, importante sintetizar e trazer para este texto alguns artigos que falam sobre a prática de coordenadores(as) pedagógicos(as) e a formação de professores(as) já que este tema é tão polissêmico e importante para o desenvolvimento deste trabalho.

O livro “O Coordenador pedagógico e a educação continuada”, reunindo oito autores, publicado em 1998 apresenta alguns artigos que tratam sobre a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a). No texto “Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico” escrito pela professora Luiza Helena da Silva Chistov, a autora nos fala que a atribuição essencial do coordenador pedagógico está associada ao processo de formação em serviço dos professores.

Ela ainda fala que a expressão “Educação Continuada” foi anteriormente utilizada como: treinamento, capacitação, reciclagem, que não privilegiava a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as programassem em sala de aula. Um segundo

artigo, intitulado: “O trabalho coletivo com espaço de formação” escrito pela professora Eliane Bambini Gorgueira Bruno faz considerações sobre a organização de um trabalho pedagógico coletivo nas escolas. Ela ainda coloca que tal projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada e questiona: “Qual seria o papel do coordenador pedagógico no movimento de elaboração do projeto de escola?” E apresenta três visões para o papel do coordenador: uma como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence; outra como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola; e, finalmente, como quem tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. Ela comenta o papel do coordenador como educador, tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo, e apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo das pessoas.

O terceiro artigo deste livro discute: “Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?” Neste artigo a autora coloca que a função do professor coordenador pedagógico (PCP) é nova, mas explica que os debates em torno do tema “educação” não o são. Discutir a identidade do PCP pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças. A autora nos fala que a busca de definição da função do PCP neste momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia-dia da escola caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos. Ela também nos relata sobre a importância das experiências que estão sendo geradas a partir das diferenças culturais de cada escola/região, em meio a enfrentamentos, lutas, discussões e também a diálogos e solidariedade. Nestes artigos percebemos que a prática dos coordenadores pedagógicos está relacionada à formação continuada de professores nas escolas.

No livro intitulado “O coordenador pedagógico e a formação docente” publicado no ano 2000 organizado por Bruno, Almeida e Christov existem vários artigos falando sobre a formação continuada tais como: “Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador” escrito pela professora Elsa Garrido, neste artigo a autora fala que o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

A autora coloca que ao estimular o processo de tomada de decisão e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas

implementadas, o professor-coordenador esta propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. A autora sinaliza que a tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, pois não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Significa lançar olhares questionadores e criar estranhamento para as práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.

A autora ainda fala sobre o trabalho que pode ser desenvolvido no horário do trabalho pedagógico coletivo, pois é nesse espaço coletivo que os professores ao criarem propostas de ensino para responder os desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso investir nesse espaço e também investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Neste artigo a autora ainda relata a experiência de formação continuada com professores-coordenadores.

Em outro artigo deste livro, intitulado “Formação contínua de educadores na escola e em outras situações”, o autor Jose Cerchi Fusari se propõe a discutir alguns aspectos da formação contínua de educadores, a partir de dados coletados junto a coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O autor relata algumas experiências interessantes nas quais o desenvolvimento profissional dos educadores se dá no cotidiano da escola, sob a coordenação de diretores, coordenadores-pedagógicos, de áreas, de cursos – ou mesmos de professores. O autor nos fala que a formação contínua de educadores que atuam na escola básica será bem sucedido se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de áreas, cursos e períodos), encará-la como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. O autor ainda sinaliza que não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

No artigo da mesma publicação, denominado “A Formação do professor: Reflexões, Desafios, Perspectivas” escrito pelas professoras Vera Maria Nigro de Souza Placco e Sylvia Helena Souza da Silva, as professoras afirmam que a discussão sobre a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores; atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade de ensino, evasão e reprovação; atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e

tecnológicas da sociedade. As professoras ainda nos falam que a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo ser pensada em uma direção única. No movimento de indagar e produzir respostas, sempre relativas e provisórias é importante pensar sobre as dimensões possíveis de formar tais como: dimensão técnica científica; dimensão da formação continuada; a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; a dimensão crítico-reflexivo; a dimensão avaliativa.

As professoras indagam ainda se a formação deve estar a cargo de especialistas das diferentes áreas do conhecimento ou de especialistas da área de Educação e Didática? São ações das Secretarias de Educação, das Universidades, das Delegacias de Ensino ou das próprias escolas? Deve-se formar capacitadores que multipliquem as ações formadoras ou estimular os professores a descobrir, em seus grupos de estudos, as melhores maneiras de enfrentar os desafios da profissão? As autoras colocam que pensar sobre estas questões permite ampliar a compreensão da formação de professores ela ainda sinaliza que a relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias dos docentes, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar institucional. As autoras finalizam o artigo sinalizando que pensar, desenvolver e avaliar - no âmbito acadêmico ou não - propostas de formação docente significa um compromisso com uma educação que tenha como projeto a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética.

No artigo “O Coordenador pedagógico e o professor iniciante” o autor Francisco Carlos Franco reflete sobre o início da carreira docente que tem sido para muitos professores um momento difícil. É o momento da passagem do papel do aluno para o papel do professor, que, na maioria das vezes, ocorre com muitas incertezas e inseguranças. O autor destaca a importância do Professor coordenador pedagógico (PCP) que, em conjunto com outros professores da escola, auxiliará os professores iniciantes a administrarem os dilemas que se apresentam em seu cotidiano escolar. Ele sinaliza também que o PCP pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre suas crenças e dificuldades. Esta relação precisa ser de colaboração e de confiança para que o professor iniciante perceba que o PCP possa ajudá-lo possibilitando espaços de reflexão de suas práticas.

Nesta publicação também estão presentes textos que marcam a ideia do(a) coordenador pedagógico(a) como formador de professores(as) e das dificuldades desta prática.

No livro intitulado: “O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola,” publicado em 2003, organizado por Placco e Almeida identifiquei um artigo escrito pelo professor Paulo César Geglio com o título: “O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço” no qual ele sinaliza que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço e sua importância se deve a especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar o processo didático pedagógico da instituição.

O autor também sinaliza no artigo as múltiplas tarefas que o coordenador realiza nas escolas, mas enfatiza que os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente de formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele reúne os docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos.

O autor sinaliza que o coordenador assume então o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com professores. Em reuniões que podem acontecer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente ou até mensalmente. Ele diz que o coordenador pedagógico concretiza sua ação de formador no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dá oportunidade de discutir e analisar os problemas deste contexto.

Mais uma vez fica evidenciado o relevante papel do(a) coordenador(a) pedagógico como formador(a) de professores(as).

No livro publicado em 2008 da mesma coleção intitulado “O coordenador pedagógico e os desafios da educação”, organizado por Placco e Almeida identifiquei o artigo denominado “Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível”, escrito pela professora Laurinda Ramalho de Almeida ela sinaliza que o artigo é um retomado de Diretrizes para a formação de professores escrita em 2002.

A professora inicia o artigo dizendo que Italo Calvino (1995) enuncia os valores literários que merecem ser preservados neste século: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade multiplicidade, consistência. Ela se propõe a discutir diretrizes para a formação docente a partir das categorias por ele enunciadas. Ela apresenta as categorias e reflete sobre as diretrizes para a formação de professores. A autora do artigo sinaliza que o formador deve estimular que o formando seja um investigador da sua prática, ele deve aprender a delimitar problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e analisá-las. Ela ainda sinaliza que o formador deve lembrar aos formandos que ele pode planejar prever suas ações, mas existem

sempre imprevistos. A autora ainda nos fala que o processo de formação de professores deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação. E relata que o projeto de formação de professores é consistente quando estão atentos à exatidão, rapidez, visibilidade, multiplicidade, leveza e consistência. Ela sinaliza ainda que um projeto de formação de professores deve contar com formadores que tenham força de vontade e fé na causa da educação.

Neste artigo ficam evidenciadas algumas diretrizes para a formação de professores que devem ser propostas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

No livro publicado no ano de 2010, denominado “O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade”, organizado por Almeida e Placco identifiquei o artigo intitulado “O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade”, escrito pelas professoras Marli André e Hildizina Norberto Dias.

No artigo, as professoras focalizam o importante papel que pode assumir o coordenador pedagógico na formação do professor para o atendimento à diversidade. Elas propõem o uso da metodologia de pesquisa, que consiste no envolvimento do professor na definição dos problemas a serem investigados e na busca de caminhos para a sua elucidação, contando com as orientações do coordenador pedagógico.

Essa proposição requer o aprendizado da pesquisa, tanto por parte dos professores quanto do coordenador e da equipe gestora da escola. As professoras sinalizam que quando se pretende, hoje em dia, estruturar processos de formação de professores, não se pode esquecer que vivemos em uma sociedade multicultural e que a escola também é marcada pela diversidade cultural. As autoras relatam que pensar a diversidade cultural implica ainda destacar os sujeitos e suas vivências dentro e fora da escola. É importante discutir a relação entre cultura e conhecimento e refletir sobre os processos complexos de apreensão e de construção do conhecimento.

É necessário ainda propiciar condições para a constituição das identidades dos professores e considerar os professores como sujeitos socioculturais envolvidos em processos de aprendizagem e de conhecimento. As autoras sinalizam que para implementar a metodologia de pesquisa é necessário que se desenvolvam habilidades de investigação. Ou seja, que aprendam a observar, formular questões ou hipóteses de pesquisa, selecionar dados e instrumentais que lhes permitam elucidar as questões formuladas e os tornem capazes de expressar seus achados e suas novas dúvidas. A pesquisa pode possibilitar ao sujeito-professor refletir sobre sua prática profissional e buscar formas que o ajudem a aperfeiçoar

seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação dos seus alunos.

Neste texto fica evidenciado o importante papel que o(a) coordenador(a) pode assumir na formação de professores definindo sua prática a partir da metodologia de pesquisa que deve ser vivenciada pelo coordenador(a) e pelos professores(as).

No livro publicado no ano de 2012, intitulado “O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação”, organizado por Placco e Almeida, identifiquei alguns artigos que também tratam da formação dos professores, no texto “O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos”, escrito pelas professoras Patrícia Regina Infanger Campos e Ana Maria Falcão de Aragão. Elas problematizam a atuação do coordenador pedagógico no desenvolvimento de suas funções no espaço escolar e discutem possibilidades de sua atuação como corresponsável pela formação docente.

As autoras apresentam diversas situações de estratégias de formação docente utilizadas pela coordenadora pedagógica de uma escola de São Paulo. Elas sinalizam que o trabalho coletivo é a base, os professores perdem o medo de se expor e apresentar suas ideias. O maior ganho do coordenador ocorre quando ele deixa de ser o ensinante para se tornar o aprendiz na ação conjunta com os professores, quando aposta na liberdade de ação dos professores delineada pela definição conjunta dos rumos do trabalho da escola. As autoras sinalizam também que o coordenador tem muitas possibilidades de se formar na escola ele também aprende a ser melhor coordenador quando organiza as reuniões, quando faz parcerias com a equipe gestora e os professores e quando encaminha os rumos do trabalho pedagógico juntamente com professores e a equipe gestora.

Elas finalizam o artigo esclarecendo que embora o cotidiano da escola seja repleto de situações e tarefas árduas para o coordenador ele precisa ter clareza de que pode fazer escolhas em suas ações e precisa acabar com a enxurrada de desculpas que são dadas pelos trabalhos não feitos, pelas ações que não foram concretizadas porque sequer foram planejadas. É preciso, o coordenador e também à equipe gestora organizar os espaços e tempos da escola com a intenção de gerar trocas entre os professores, estudo, planejamento, pesquisa. É preciso favorecer o coletivo para que os caminhos de formação sejam trilhados.

Em outro artigo desta publicação intitulado “Desafios para a prática da formação continuada em serviço” escrito pelas professoras Marly das Neves Benachio e Vera Maria Nigro de Souza Placco as autoras refletem sobre as implicações da ação do coordenador pedagógico educacional em um processo de formação continuada em serviço centrada no professor, assumindo que ele é o principal sujeito de sua formação. Por outro lado é

fundamental que se compreenda que as ações do coordenador pedagógico educacional estão imbricadas nas condições oferecidas pela a escola para a formação continuada em serviço. As autoras finalizam o artigo dizendo que no processo de formação continuada em serviço, o formador/coordenador tem a função explícita de: a) observar atentamente as emoções dos professores – atenção, dispersão, interesse, negligência, abertura ou resistência b) balizar as propostas, c) fazer provocações visando a atender ao processo singular de cada professor, de modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento e ao envolvimento de professores que dela participam. É necessário também que o coordenador tenha clareza e convicção de que o processo de aprendizagem e de regulação da aprendizagem é do professor.

A leitura de todos estes artigos me ajudou a perceber como a ideia da formação está presente nos diversos estudos sobre a prática dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e estas ideias vão perpassando as diferentes políticas curriculares e marcando os diferentes discursos destas políticas. Possibilitou perceber também como a prática de coordenadores(as) pedagógicos(as) está entrelaçada com o cotidiano das escolas, com a organização dos currículos, e, portanto, com as políticas curriculares.

Apoiada em Bernstein (1996) entendemos que todo o discurso pedagógico é uma arena de conflitos e, potencialmente, de mudança. Penso que a práticas destes profissionais nas escolas está sendo realizada nesta arena de conflitos e de mudanças.

Além da leitura destes artigos, nos apropriamos também das informações referente a uma pesquisa, intitulada: O perfil do Coordenador Pedagógico, realizada em 2011, pela Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, sob a coordenação da professora Vera Maria de Souza Placco. A pesquisa tinha como pressuposto de estudo que o papel central do coordenador é o de formador de seus professores – formação em serviço, portanto, de articulador e transformador da realidade educacional. O objetivo do estudo foi identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em curso nas escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o coordenador pedagógico ou função semelhante quanto as suas potencialidades e limitações e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares. O objetivo do estudo quantitativo foi levantar características, percepções e opiniões dos coordenadores pedagógicos brasileiros, além de promover um retrato desse profissional e uma investigação da sua relação com a Educação.

No resumo final da pesquisa, identifiquei alguns dados interessantes relativos aos(as) coordenadores(as) pedagógicos em sua função tais como: são experientes, mas não está há muito tempo na atual escola; são pós graduados lato sensu; 18% consideram que seu curso

universitário não os preparou para o cargo; buscam completar a formação com cursos específicos; atualizam-se muitas vezes por conta própria. Com relação às suas atividades: muitos se envolvem com questões rotineiras do que com formação de professores; apesar de considerar o tempo para as atividades burocráticas adequadas, julgam dedicar menos tempo do que deveriam à formação de professores; dedicam-se boa parte dos encontros com professores ao gerenciamento de crises; trabalham em mais de uma escola e atuam também como professores.

Na pesquisa citada acima<sup>11</sup>, percebi como a ideia da prática de coordenadores(as) pedagógicos(as) atuando como “formador de professores” nas escolas permanece fluida e pelo resultado final ficou evidenciado como estes profissionais acabam priorizando outras ações e deixando de lado as atividades referentes à formação de professores.

Fui percebendo também que esta pesquisa aconteceu a nível nacional e seus resultados têm a possibilidade de influenciar políticas educacionais definidas pelo contexto de influência.

Durante o processo de pesquisa e da leitura dos vários artigos e de trabalhos científicos sobre práticas de coordenadores(as) pedagógicos(as), percebi também que as inquietações referentes à prática destes profissionais não está limitada aos espaços das escolas, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação elas estão presentes também, não reflexões de atores que atuam no contexto de influência onde a política é organizada.

Na pesquisa realizada nas duas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, observamos que a ideia de formação também era fluida. Em uma das escolas não tivemos a oportunidade de observar atividade com a proposta de formação de professores(as). Na outra, presenciamos encontros entre professores(as) em que a coordenadora pedagógica, nos horários destinados aos Centros de Estudos, realizou alguns momentos de formação.

É importante sinalizar que estas atividades de formação, que aconteceram em uma das escolas, estavam centradas nas discussões relativas ao processo de alfabetização dos(as) alunos(as), pois esta questão era frágil no currículo desta escola. Observamos que nas duas unidades escolares as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) estavam atreladas às discussões do currículo e das políticas curriculares que estavam sendo recontextualizadas nas escolas e que não priorizavam diretamente a formação dos docentes.

Segundo Lopes (2008), na tentativa de entender os processos de resignificação nas políticas educacionais e seu aprofundamento e aceleração da atualidade, muitos estudiosos em

---

<sup>11</sup> Disponível em [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos).

diferentes países têm recorrido à concepção de recontextualização de Basil Bernstein (1996, 1998). Para este autor a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro. O campo recontextualizador oficial tem relações estreitas com as agências financiadoras internacionais e com outros Estados nacionais, com o campo de produção ligado à esfera econômica e com o campo de controle simbólico, ligado à esfera cultural.

O campo recontextualizador pedagógico não oficial é entendido como o espaço do campo educacional e da prática pedagógica constituído, de forma geral, pelos pesquisadores em educação, que fazem a adequação – recontextualização - de textos e teorias produzidos em outros espaços do campo científico e prático para a área da educação. O conjunto desses textos tanto é capaz de exercer influência sobre o Estado como sobre as escolas, mas a partir de um processo de recontextualização de discursos e textos. Na recontextualização há uma descontextualização, em que os vários textos são selecionados e deslocados para questões práticas e relações sociais distintas.

O texto é modificado por processos de simplificação, condensação elaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos interesses que estruturam o campo da recontextualização. Por intermédio dos processos de recontextualização, os campos recontextualizadores pedagógicos produzem o discurso pedagógico. Este é definido por Bernstein (1996, 1998) como um discurso propriamente dito e também como um princípio de apropriação/ reapropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador.

No decorrer da pesquisa nas duas escolas, fui percebendo que as práticas dos coordenadores pedagógicos estavam sendo recontextualizadas, assim como as práticas curriculares que estavam sendo propostas. Estes profissionais não encaminhavam as ações pedagógicas nas escolas a partir das orientações propostas no texto que inicialmente definiam suas funções na SME. Estes textos estavam sendo recontextualizados a partir de outros discursos que iam se organizando nas escolas, nos cursos, seminários que estes profissionais participavam, e também a partir dos novos textos que iam sendo propostos na própria Secretaria Municipal de Educação.

Recorremos, então, a Ball (1998) que, apoiado em Bernstein, nos diz que a “recontextualização ocorre no interior e entre campos „oficiais“ e „pedagógicos“ O primeiro é criado e dominado pelo Estado e o último é formado por pedagogos nas escolas e nas faculdades e nos departamentos de educação, nas revistas especializadas, nas fundações privadas de pesquisa”. (p. 133).

Além dos processos de recontextualização existentes nas políticas de currículo, que foram marcando também as práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), observamos os processos de hibridização sinalizados por Garcia Canclini (2006). Para este autor a hibridização refere-se aos fenômenos de mescla e miscigenação difusa na cultura.

O autor busca entender o hibridismo cultural latino-americano por intermédio de mecanismos denominados: a deslocação dos sistemas culturais organizados, a desterritorialização dos processos simbólicos e a conseqüente expansão de gêneros impuros.

No desenvolvimento da pesquisa, fui observando que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), no cotidiano das escolas, iam produzindo os discursos pedagógicos de suas práticas a partir das trocas de experiências com professores(as), com as equipes gestoras, a partir dos cursos que frequentam, na Secretaria Municipal de Educação, nas Coordenadorias Regionais de Educação, nas leituras que realizam em revistas, nos congressos e seminários que participavam. Desta forma iam hibridizando suas práticas juntos aos docentes e demais profissionais nos diferentes espaços.

Placco e Almeida (2008, 2009, 2010) sinalizam que a coordenação pedagógica é uma atividade plena de transformações e de desafios e estes desafios precisam ser dimensionados no cotidiano das escolas. É importante perceber como estes profissionais se relacionam na escola e propõem sua prática estabelecendo parcerias com os professores e equipe de direção, tentando organizar o trabalho pedagógico das escolas.

As autoras comentam ainda, sobre a importância dos saberes constituídos pelos(as) coordenadores(as) pedagógico(as) para que ele(a) possa desenvolver um bom trabalho, já que este(a) profissional é uma figura importante no contexto da escola. Sinalizam as questões referentes ao tempo e espaço disponível de acesso a todos os(as) professores(as) possibilitando, assim, um processo de interação nas Unidades Escolares onde desenvolvem seu trabalho.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) para atuar em seu espaço de trabalho precisa conhecer bem o grupo de professores(as), a realidade da escola, os(as) alunos(as) e principalmente ter uma boa interação com a equipe de direção da escola e perceber que em muitos momentos a interação, as trocas de experiências, as discussões sobre o currículo da escola vão possibilitando os processos de recontextualização e hibridização dos currículos e de suas práticas.

### 1.3 O desafio de entender as reflexões sobre o currículo

Dialogaremos também com Lopes e Macedo que em vários artigos problematizam questões referentes ao currículo bem como as políticas curriculares enfocando diretamente o Brasil e outros países. As autoras nos ajudaram a entender que os estudos curriculares têm definido o currículo de formas muito diversas e estas definições possibilitam o entendimento do que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Currículo também tem sido considerado a grade curricular com disciplinas, atividades, cargas horárias, conjunto de ementas e os programas das disciplinas, atividades, os planos de ensino organizados pelos professores e ainda as experiências vividas pelos alunos.

Nas diferentes leituras realizadas durante a pesquisa, foi entendido como importante sistematizar uma retrospectiva sobre currículo para entender as atuais concepções. Nesse contexto, vale destacar o trabalho de Lopes e Macedo (2011) que fazem um estudo sobre as teorias de currículo e iniciam seu texto sinalizando que nos anos 1900, no início da industrialização americana, a concepção do que era preciso ensinar ganhou força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares. Neste período às escolas ganharam novas responsabilidades e precisava voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças da sociedade naquele momento.

A partir dos anos 1910, na psicologia, o comportamentalismo e na administração, o taylorismo ganham destaque na sociedade americana que se industrializava. Existia assim a preocupação com a eficiência da escola que, conforme se entendia, tinha como função socializar os estudantes norte-americanos para a nova ordem social e do trabalho. Neste momento, a escola e o currículo estavam sendo considerados instrumentos de controle social. Em 1918, Bobbitt defende um currículo cuja à função seria preparar o aluno para a vida ativa. Neste momento dois conjuntos de atividades deveriam ser igualmente considerados pela escola – o currículo direto e as experiências indiretas.

O formulador do currículo deve, então, determinar grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores que seriam os objetivos do curso. Tarefa nada fácil, na medida em que se estaria frente a um quantitativo de objetivos definindo comportamentos os mais diferentes, desde simples habilidades até capacidades de julgamento bem mais elaboradas. Um conjunto de especialistas, reunidos num fórum democrático, é o responsável pela identificação das tarefas desejáveis e por seu agrupamento

em categorias. Esses pressupostos para o ensino vocacional cria o mais influente princípio curricular, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular.

As autoras também sinalizaram para a importância de entender a perspectiva de Tyler que se organiza em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. Tyler define, então, uma nova agenda para a teoria curricular centrada na formulação de objetivos com repercussões que ainda hoje são vistas nos procedimentos de elaboração dos currículos.

Observando materiais pedagógicos, na atualidade, percebemos marcas desta percepção de currículo.

Ainda como parte desta retrospectiva sobre as reflexões do currículo, as autoras sinalizam para uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo e falam sobre o que se convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução produzidos nos anos de 1970. Trata-se das teorias marxistas que defendiam a correspondência entre a base econômica e a superestrutura. Ancorados na concepção de aparelhos ideológicos do Estado desenvolvido por Louis Althusser, Baudelot e Establet e Bowles e Gintis, analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista. Bourdieu e Passeron explicam a complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural. A ação pedagógica é descrita com uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável. Para estes autores, a escola opera com códigos de transmissão culturais familiares das classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas principalmente naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe.

Esta retrospectiva nos ajuda a compreender as diferentes perspectivas de currículo que foram se organizando e entre elas cabe destaque para a sociologia da educação britânica que nos anos 1970 estudou um conjunto de preocupações em relação às questões curriculares. Em 1971 Michael Young lança as bases do movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica ou material. Neste momento surgem questões tais como: por que certos conhecimentos estão ou não no currículo; quem os define; que culturas são legitimadas e que outras não são.

No Brasil neste período fomos fortemente influenciados por Michael Apple. O autor lança mão de dois conceitos fundamentais e articulados da teoria marxista: hegemonia e ideologia. Para entender como essa hegemonia é recriada, o autor sinaliza para a necessidade

de olhar para a escola e estudar as interações cotidianas nas salas de aula. O *corpus* formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores permitiam identificar como as relações de classe são reproduzidas economicamente ou culturalmente pela escola. Apple reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Nesta perspectiva, pode-se dizer que existe um currículo oculto em todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas técnicas.

Estas ideias que norteiam o pensamento curricular ajudam a entender as diferentes visões de currículo que foram se apresentando a partir do final dos anos 1960, quando o ocidente estava repleto de uma série de questionamentos ao *status quo*. Na Europa e nos Estados Unidos surgem os movimentos de contracultura que também ganham força no Brasil ao longo da década de 1970, ainda no contexto da ditadura militar. Teóricos da matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos e defendem o currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes. Paulo Freire também teve uma importante influência nas concepções de currículo, focados na compreensão do mundo da vida dos indivíduos, que convivem no espaço da escola. No âmbito internacional o conceito de *currence*, proposto por William Pinar em 1975, é a mais relevante contribuição da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo.

Lopes e Macedo (2011) ainda nos desafiam a compreender os estudos pós-estruturais do currículo que datam do final dos anos 1970. No entanto, apenas na década seguinte eles se tornaram mais numerosos. No Brasil, até meados de 1990 não havia menção ao pós-estruturalismo nos estudos curriculares, o que viria se intensificar fortemente no início deste século. Embora por vezes confundido com pós-modernidade, o pós-estruturalismo engloba autores que dialogam com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos e questionando outros. Ambos adotam a postura antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói. Invertendo a lógica representacional estruturalista, o pós-estruturalismo defende que a linguagem cria aquilo de que se fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo.

Se há aproximações entre estruturalismo e pós-estruturalismo no que concerne às críticas à Modernidade há também muitos afastamentos. O estruturalismo tem uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais e isso impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem. Para o estruturalismo, a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito) que guardam, entre si, uma relação arbitrária. Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é

obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar um significado; este é sempre adiado. Todo o significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

A partir destas reflexões, as autoras nos provocam a entender o currículo como uma prática discursiva. Ele é uma prática de poder e também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. O currículo em alguns momentos constrói a realidade, direciona nosso comportamento e em algumas vezes projeta nossa identidade. Tudo isso produzindo sentidos. É, portanto, um discurso produzido na interação entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e também os recria. Como essa recriação está envolvida em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode se dito.

No desenvolvimento da pesquisa, fomos observando que o currículo ia se organizando no cotidiano das práticas de cada unidade escolar. Apesar da existência da Multieducação, dos livros que sistematizaram a revisão da Multieducação, das reformulações propostas a partir das Orientações Pedagógicas, dos Cadernos Pedagógicos que sugeriam as atividades que os(as) professores(as) deveriam propor aos(as) alunos(as) e ainda, apesar dos diferentes processos de avaliação que serviam para controlar os resultados das escolas, o currículo ia se organizando no cotidiano de cada escola. Ou seja, nas diferentes práticas propostas pelas equipes gestoras, nas práticas realizadas pelos(as) professores(as) no cotidiano de suas salas de aula, nas escolhas metodológicas que realizavam nas maneiras de apresentar os diferentes conhecimentos.

Nos momentos de observação, fomos percebendo o diferente comportamento dos(as) aluno(as), professores(as) gestores. Também eram visíveis nas escolas as diferenças culturais sociais, econômicas. Da mesma forma que os currículos se organizavam diferentemente, as práticas dos(as) coordenadores(as) também iam se caracterizando de forma diferenciada em cada unidade escolar.

Lopes (2005, 2008, 2010) nos provoca, ainda, a entender as negociações que determinados discursos globais estabelecem com os currículos e tradições pedagógicas locais, no intuito de garantir sua hegemonização, produzindo assim novos sentidos para as políticas de currículo.

Macedo (2009) ajuda a refletir no sentido de superar a dicotomia que se estabelece entre a produção do texto curricular e a sua implementação. Tal dicotomia tem relações com o que entendemos por Estado e seu papel na formulação de políticas, assim como o próprio

conceito de currículo. A autora defende a ideia de que a análise integrada dos processos de produção e implementação demanda mais do que uma articulação funcional entre eles, por mais complexa que esta seja. Argumenta ainda, em favor de que ambos sejam vistos como atividades políticas cotidianas, deixando, portanto, de fazer sentido a distinção.

Stephen J. Ball e seus estudos sobre o ciclo contínuo de políticas nos ajudaram a compreender que as políticas curriculares são processos de negociação. BALL e BOWE (1992) defendem a existência de três contextos políticos e estes se situam em um ciclo contínuo de políticas e podem ser definidos como: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Este ciclo de políticas proposto por BALL possibilita analisar as relações existentes entre as políticas propostas pelo governo federal e as políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro bem com as práticas curriculares existentes nas escolas.

#### **1.4 O contexto cultural das escolas**

Dialogaremos com Tura, que sinaliza questões referentes aos Estudos Culturais (EC). Os estudos culturais elegem a cultura como problemática distinta e relevante para o entendimento social. No seu texto: “A Propósito dos Estudos Culturais” (2005), a autora sinaliza que os EC têm pontuado muitas discussões e interesses na área das Ciências Sociais e Humanas. Essa autora nos ajudou a pensar o contexto cultural das escolas públicas marcadas por uma cultura plural, dinâmica, multifacetada e híbrida, que se torna um campo de estudos que ampliou reflexões sobre a cultura, seus significados e práticas, articulando dimensões antropológicas, históricas, sociológicas, linguísticas e políticas. Os EC se expandiram muito, mesclaram-se, tomaram múltiplas formas e com isso fazem o leitor caminhar no terreno movediço da pós-modernidade.

Tura (op.cit.) afirma ainda que na década de 1980, os EC se expandiram para países como os Estados Unidos, Canadá e Austrália, mas também se estenderam para a África, a Ásia e a América Latina, ampliando seus objetos de estudos, suas questões de pesquisa, suas bases retóricas. Neste movimento, observou-se aproximação o com o pensamento pós-estruturalista e pós-moderno e o suporte teórico de autores como Foucault – muito frequentemente - Lacan, Baudrillard, Certeau, Derrida, Lyotard e Bourdieu e, mais

recentemente, o interesse pelas teses do pós-colonialismo e os trabalhos de Edward Said e Homi Bhabha.

Hall (2003) afirmou que os EC se caracterizam por uma abertura que não se pode reduzir a uma pluralidade simplista. Seu desafio é estar aberto ao desconhecido, ao que ainda não se pode nomear, mas isso é realizado no contexto da busca por se conectar com o que está sendo estudado, discutido, produzido no campo das Ciências Humanas e Sociais.

No Brasil, os Estudos Culturais (EC) em Educação acompanham as transformações ocorridas no campo da Pedagogia, no contexto da vida nas escolas, nos sistemas de organização sociocultural e nas formas de comunicação e informação, que as novas tecnologias têm feito acontecer.

Este estudo me levou a constatar que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é, em muitos momentos na escola, o profissional que interage e convive com as experiências vividas por alguns(mas) alunos(as), moradores das favelas do entorno das escolas que representam um segmento excluído do ponto de vista social (baixa renda, baixa escolaridade, pouco acesso a bens de serviços). Assim percebem também os processos de exclusão que alunos(as) vivem em suas comunidades residenciais ou mesmo no espaço da própria escola, têm oportunidade de se aproximar de alunos(as) que falam a língua portuguesa, mas apesar de estarem na escola há alguns anos muitas vezes ainda não sabem ler e escrever.

Presenciam também relatos de familiares que justificam a ausência dos(as) filhos(as) na escola em função dos processos migratórios - idas para o Nordeste do Brasil e retorno para o Rio de Janeiro - na busca de trabalhos temporários. Estas mudanças dificultam a permanência dos(as) alunos(as) nas escolas. Constatam ainda mudanças residenciais dos(as) estudantes para comunidades mais distantes da escola em função das dificuldades com o tráfico de drogas. Observam também os preconceitos velados em relação a meninas adolescentes que engravidam e têm dificuldades de dar continuidade aos estudos. E ainda observam as dificuldades que as escolas têm de lidar com as questões de raça e principalmente de gênero.

Ou seja, este estudo possibilitou entender a dinâmica das escolas, a diferença cultural, as especificidades das atividades pedagógicas, lúdicas e culturais. Foi possível também observar o comportamento social dos(as) professores(as), das equipes gestoras na forma de lidar com as crianças mais novas e com os jovens. As relações de poder nas escolas, com a comunidade com os docentes, alunos(as), com a Coordenadoria Regional de Educação e entender o terreno movediço que é cada unidade escolar, inserida em uma cidade marcada por tantas diversidades.

No próximo capítulo apresentaremos a legislação que possibilitou o trabalho do(a) coordenador pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino em 1998, os processos de recontextualização e hibridização das práticas destes profissionais e a importância de suas práticas no cotidiano das escolas.

## **2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO**

### **2.1 A legislação que define a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino**

Neste capítulo vamos sistematizar alguns dados sobre a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É importante sinalizar que esta legislação que instituiu a função não sofreu alteração. O cargo de Coordenador pedagógico foi instituído na Rede Municipal no final da década de 1990, através da Lei Municipal 2.619 (RIO DE JANEIRO, 1998 a, p.4-5). O documento determina que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem a função de assessorar o Diretor na coordenação da elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação (SME), de forma a atender, a diversidade da escola. Vale sinalizar que neste momento já fica muito presente a situação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como mediador das políticas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Neste período, o Departamento Geral de Educação através da Portaria E/DGED nº 08 de 16 de julho de 1998, estabeleceu os critérios para o exercício da Função de coordenador(a) pedagógico(a) das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. A Portaria diz que a função será exercida por professores(as) ou especialistas de educação da Rede Municipal. Determina também, condições básicas para o exercício da função de coordenador(a) pedagógico(a) tais como: I - compromisso com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação; II - conhecimento comprovado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; III - conhecimento comprovado dos pressupostos que embaça o Núcleo Curricular Básico Multieducação; IV - conhecimento comprovado dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN); V - disponibilidades para o aperfeiçoamento profissional continuado, comprometendo-se a socializar, junto aos demais professores, os estudos realizados; VI - flexibilidade de horário para o trabalho, de acordo com as necessidades de funcionamento da unidade escolar; VII - capacidade de liderança, articulação e mobilidade dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

O documento sinaliza também, as condições essenciais para a escolha do coordenador Pedagógico: I- formação, preferencialmente, em cursos de graduação em Pedagogia ou

Licenciatura de graduação plena; II- experiência no magistério em regência de turma e/ou como Especialista de Educação de, no mínimo, 5 (cinco) anos; III- participação em cursos de atualização e/ou capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação – tendo cumprido no mínimo 75% de carga horária deste curso - bem como por outras instituições oficialmente reconhecidas, a partir de 1990, totalizando uma carga horária mínima de 80 horas; IV- assiduidade e pontualidade em relação aos compromissos profissionais.

A Secretaria Municipal de Educação emitiu para as Unidades Escolares um documento publicado pelo Departamento Geral de Educação – DGED, através da Circular nº 37/98 (RIO DE JANEIRO, 1998b, p. 8-9), que expõe as atribuições e limitações da ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola.

Suas atribuições são as seguintes a partir da Circular citada acima: assessorar tecnicamente a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola em todas as suas etapas; 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; promover junto com a Direção, a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados pela unidade escolar, inclusive Relatórios do Desempenho Escolar; orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela e final; conhecer, acompanhar, discutir e criar estratégias para a utilização de programação televisiva vinculada pela MULTIRIO; organizar os recursos disponíveis na sala de leitura.

## **2.2 A organização da Rede Municipal de Ensino no período de implantação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a)**

Como já foi colocada anteriormente, a presença deste profissional nas escolas estava relacionada com as transformações que aconteceram na Rede Municipal, na década de 1990 e que deram origem a organização do Núcleo Curricular Básico Multieducação. No momento

de organização da proposta curricular a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro nos anos de 1993 a 1995, iniciou também um processo de descentralização e autonomia de gestão por meio da criação das 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estas dez Unidades administrativas distribuídas em algumas áreas da cidade acompanham o trabalho das escolas localizadas nos diferentes bairros. Neste início da década de 1990, as unidades escolares estavam organizadas da seguinte forma:<sup>12</sup> Pré-Escola, Ensino de 1º Grau, regime de seriação de CA a 8ª série, Educação Especial, Classes Especiais, Projeto de Educação Juvenil (PEJ I) e Ensino Regular Noturno. Existia neste momento, a matrícula por dependência da 6ª para a 7ª série e da 7ª para a 8ª série em até dois componentes curriculares. (Resolução/ SME 546/94).

No ano de 1996 e 1997 surgem algumas transformações na organização das escolas, que passam a funcionar como: Educação Infantil (pré Escola) Ensino Fundamental/ Educação Especial (seriação de CA a 8ª série/Classes Especiais), Projeto de Educação Juvenil (PEJ I), Ensino Regular Noturno. Neste período são estabelecidos novos critérios para a organização das turmas de horário parcial e integral nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. É estabelecida também orientação para a Avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos a partir da Resolução SME nº 606/1996.

Como nos diz Tura (2008):

No ano de 1996 – concomitante com a divulgação da Multieducação - em nível nacional circulam, em sua versão preliminar, os PCN, que foram elaborados por técnicos ligados ao Governo Federal. Nesse momento, o que estava em curso era a produção de um “currículo nacional”, apesar da afirmação – no texto introdutório – da não obrigatoriedade da adoção desses parâmetros. (p.141).

No ano de 1998, período que marca a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas, a Rede Municipal de Ensino tinha as seguintes características: Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental/Educação Especial (seriação de CA a 8ª série, Programa de Aceleração da Aprendizagem, Classes Especiais), Projeto de Educação Juvenil (PEJ I e PEJ II). Foi implantado também o Programa de Aceleração da Aprendizagem na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. O final da década de noventa do século passado foi marcado por muitas reformulações relativas à organização escolar.

Em 1999, o Conselho Municipal de Educação aprovou a implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, a partir deste ano letivo. O Ensino Fundamental incorporou também o Projeto oito anos ou mais que atendia as crianças que não estavam

---

<sup>12</sup> Os dados apresentados a partir do ano de 1993 a 2005 foram retirados do livro intitulado: “A Vida Escolar do Aluno” – Retrospectiva dos 30 anos na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação – Rio de Janeiro - 2005

alfabetizadas. Foram estabelecidos novos critérios para a organização das turmas e neste ano as escolas estavam começando a organizar suas práticas pedagógicas contando com a presença dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

Todas estas mudanças alteravam a organização das turmas, os processos de avaliação dos alunos(as), a dinâmica do trabalho escolar, a organização do currículo e também a prática dos(as) coordenadores pedagógicos(as) que correspondiam às necessidades pedagógicas e culturais das escolas naquele período. De acordo com Libâneo:

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógica- didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares em que a coordenação restringi-se à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros a coordenação se faz em relação a todas as disciplinas. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e a comunicação e interpretação da avaliação dos alunos. (2012, p.5 e 6)

Dando continuidade às transformações que estavam acontecendo no ano 2000, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, organizou o Ciclo de Formação - a reorganização dos grupamentos, pensando na escolarização da infância num bloco de 600 dias -. Através da Portaria nº 12 (Rio de Janeiro, 1999) as escolas da Rede passaram a ser organizadas da seguinte forma: Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental/Educação Especial composto de (Programa de Aceleração da Aprendizagem, Primeiro Ciclo de Formação – ciclo em três anos – ciclo em dois anos – ciclo em um ano – Regime de seriação 3ª a 8ª série, Classes Especiais) Projeto de Educação Juvenil (PEJ I e PEJ II). São estabelecidos novos critérios para a organização das turmas e a Resolução SME nº 684/2000 estabelece as diretrizes para a avaliação do processo de desenvolvimento e da aprendizagem dos(as) alunos(as).

Neste ano a Secretaria Municipal de Educação propõe para as escolas documento denominado: “1º Ciclo de Formação Documento Preliminar Fascículo I”<sup>13</sup>. Este material apresentava uma nova organização do tempo, do espaço social das experiências curriculares. No lugar da seriação o Ensino Fundamental se reorganizava implantando os Ciclos de Formação, para os anos iniciais, apoiado nos pressupostos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). O documento sinalizava:

---

<sup>13</sup> 1º Ciclo de Formação – Documento Preliminar Secretaria Municipal de Educação/ Departamento Geral de Educação/Diretoria de Educação Fundamental – Rio de Janeiro, 2000.

Todos que já leram, conhecem, aplicam ou buscam aplicar o Núcleo Curricular Básico Multieducação em sua sala de aula, vão reconhecer aqui os mesmos pressupostos. Não se trata, portanto, de um outro currículo e, sim, de uma releitura, de uma reescrita sua para uma nova forma de conhecer e organizar o tempo da escola. (2000, Texto inicial de apresentação aos professores).

Os ciclos de formação trouxeram uma nova forma de organização temporal da escola. Estas mudanças que transformaram a organização das turmas modificaram os processos de avaliação, alteraram a forma de conceituar os (as) alunos (as), resignificaram o ensino e aprendizagem, configurando assim, processos de recontextualização e de hibridização do currículo. Lopes (2004 a) chama atenção, apoiada no discurso de vários autores, para a centralidade do currículo nas políticas educacionais no mundo globalizado.

No ano de 2001, inicia-se uma nova gestão administrativa na cidade do Rio de Janeiro e ocorre uma mudança na gestão da Secretaria Municipal de Educação que permanece com a presença da mesma secretaria até o ano de 2008.

Nos anos de 2001 a 2004, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro funcionava com o Ciclo de Formação nos anos iniciais e com o regime de seriação de 3ª a 8ª série. A partir do ano de 2006 o Núcleo Curricular Multieducação foi sendo atualizado e neste mesmo ano, foi publicado um novo documento denominado: “1º Ciclo de Formação – Um Olhar na Alfabetização”, onde foram apresentadas algumas orientações para o processo de Alfabetização.

### **2.3 A proposta do Ciclo de Formação em todos os anos de escolaridade**

No ano de 2007 foi implantado o Ciclo de Formação em todos os anos de escolaridade e surge um grande desafio que era articular currículo e desenvolvimento humano. A proposta do Ciclo de Formação na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tentou entender a criança e os jovens em seu desenvolvimento global – físico, psicológico e cultural -, viabilizava uma concepção de trabalho coletivo, valorizava as relações humanas e o desenvolvimento de um trabalho voltado para a cidadania, assumindo a educação como um processo de liberdade, de apropriação e de construção do conhecimento, processo que jamais é neutro e que implica em posturas pautadas em valores, em perspectivas de vida. (Documento Preliminar; SME/RJ, 2006).

A proposta do ciclo de Formação em todos os anos de escolaridade foi uma tentativa de transformar o currículo, as práticas pedagógicas dos docentes, mas na prática o que aconteceu foi um conflito enorme nas relações CRE e a escola. Como nos sinaliza Tura e Marcondes(2011) a chegada da proposta foi recebida de forma desfavorável e causaram muitas reações entre os(as) professores(as) os(as) alunos(as) e principalmente da comunidade escolar que entendeu a proposta do Ciclo de Formação como um processo de aprovação automática.

Estas transformações que aconteceram desde a chegada da Multieducação na Rede Municipal de Ensino em 1996 até o ano de 2007 com a implantação do Ciclo de Formação em todos os segmentos do ensino fundamental modificaram principalmente as práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), pois neste período fica bastante evidenciada nos documentos propostos pela SME a necessidade de atuação deste profissional como formador de professores(as).

#### **2.4 A formação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino**

Com a criação da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a Secretaria Municipal de Educação passou a organizar seminários e cursos com o objetivo de instrumentalizar a ação deste profissional. No ano de 2004, o curso de formação para coordenadores(as) pedagógicos(as) teve uma duração de cinco meses e um total de 80 horas/aulas reunidas em 19 encontros presenciais. Foram organizadas 28 turmas, envolvendo coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam nas escolas das dez Coordenadorias Regionais de Educação(CREs). No final do curso os(as) coordenadores(as) elaboraram individualmente uma monografia discutindo um tema apresentado no curso.

No ano de 2005, dando continuidade à formação, o curso foi contemplou 20 encontros, perfazendo um total de 84 horas/aula. O curso acontecia semanalmente nas 10 Coordenadorias Regionais de Educação. Ao final do curso, os(as) coordenadores(as) fizeram um portfólio por turma de acordo com os trabalhos realizados durante o curso. Com o objetivo de acompanhar a presença dos profissionais nos cursos, a SME organizou uma frequência dos participantes.

No ano de 2006, a Diretoria de Educação Fundamental (DEF) optou por não encaminhar um curso específico para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas,

mantendo encontros mensais com 50 coordenadores(as) pedagógicos(a) que constituíam o Grupo de Coordenadores Representantes que também participavam de reuniões com a Secretaria de Educação.

Em 2007, a DEF organizou o curso intitulado: "Ações e reflexões" - O Coordenador Pedagógico na Escola Ciclada, tendo os próprios profissionais da Diretoria como dinamizadores, atendendo à solicitação oriunda dos encontros realizados no ano de 2006, que apontavam a necessidade de ampliação dos estudos para a atuação na perspectiva de uma escola ciclada.

O curso foi organizado entendendo que a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) naquele momento era crucial na articulação das ações pedagógicas da escola, inclusive no que se referiam à formação continuada dos professores. Estes encontros possibilitavam discussões, reflexões e ressignificações sobre questões como: desenvolvimento e aprendizagem, currículo, gestão, avaliação na escola.

Podemos citar os objetivos do curso: ampliar o processo de formação em serviço dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas unidades escolares de Ensino Fundamental; possibilitar a constituição de um conhecimento teórico-prático para ampliar a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) junto aos(as) professores(as); garantir um espaço de reflexão coletiva sobre as questões referentes à escola ciclada; instrumentalizar os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) para atuarem em unidades escolares, percebendo que este é o melhor espaço de formação. Um fator importantíssimo foi à participação de todos(as) os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam nas unidades escolares. Para dinamizar os encontros a DEF organizou uma apostila com textos que foram trabalhados junto aos coordenadores(as).

Durante o ano de 2008, a rede estava toda ciclada e novamente a DEF propôs a continuidade do curso para coordenadores(as) pedagógicos(as), organizando também uma apostila com outros textos para estudos. Vale lembrar que no ano de 2007, o curso foi realizado no período de março a dezembro e em 2008, de março a outubro. Para finalização do curso, no mês de novembro, a DEF organizou um seminário com a participação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), que novamente apresentaram portfólios sistematizando as práticas propostas no curso.

Tais encontros eram ministrados em dois horários, das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas, reunindo cada um cerca de 40 coordenadores(as) pedagógicos(as). A dinâmica de trabalho contemplava as seguintes etapas: a) sensibilização; b) leitura de uma síntese reflexiva do encontro anterior, elaborada por um coordenador; c) leitura e discussão de um texto

previamente selecionado; d) roda de leitura. Havia uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação, que os participantes elaborassem registros pessoais dos encontros com vistas a uma futura memória dos saberes que foram sendo constituídos e observar também os saberes que foram ressignificados; e perceber, ainda, se os textos contribuíram para a formação de profissionais críticos e reflexivos.

Durante o período do curso foi significativo observar a dinâmica das ações dos diferentes coordenadores(as) e identificar algumas dificuldades nas práticas. Existiam coordenadores(as) experientes que conseguiam de fato desenvolver espaços de formação nas diferentes escolas. Outros, na verdade não tinham experiência na prática de coordenação e muitas vezes aprendiam com os(as) coordenadores(as) mais experientes. O curso era um espaço de formação teórico-prática. Este curso aconteceu em todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e tinha a participação de um número significativo de coordenadores(as), mas não existia obrigatoriedade.

A minha experiência de participação nesse curso como dinamizadora em um dos grupos possibilitou um contato direto durante dois anos com vários coordenadores(as) pedagógicos(as) e a percepção da importância e das dificuldades existentes na ação desses profissionais. Observei que este profissional era o grande articulador das transformações pedagógicas em um momento que na Rede Municipal existiam muitas mudanças referentes à organização curricular: avaliações externas e internas, bem como a presença de diferentes projetos que modificavam o cotidiano das escolas (Projeto PDE Escola e Programa de acessibilidade, por exemplo).<sup>14</sup> Todas estas ações necessitam da organização da ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

## **2.5 A ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino a partir de 2009**

Durante o ano de 2009, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participaram de muitas reuniões no Órgão Central e Regional para apresentação dos diferentes projetos propostos pela nova gestão. No entanto, neste ano letivo não foi realizada nenhuma ação específica contemplando a formação de coordenadores(as) pedagógicos(as).

---

<sup>14</sup> Todos estes projetos fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) proposto pelo governo brasileiro para atender as escolas públicas.

No ano de 2010, ficou mais uma vez evidente na rede, após os resultados das diversas avaliações de alunos(as) - externas e internas - a existência de um hiato no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Os projetos voltados para a alfabetização foram mais estimulados e neste momento observou-se novamente a necessidade do acompanhamento das atividades pedagógicas da escola pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a). No segundo semestre deste ano, a Gerência de Educação Fundamental, através da Coordenadoria Técnica, organizou um curso para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas com baixos índices de desempenho na leitura e na escrita. Nestes encontros foram discutidas questões específicas de alfabetização visando o acompanhamento dos(as) professores(as) dos anos iniciais.

O curso foi ministrado nas dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) pelas equipes do Órgão Regional e do Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação e tinha o objetivo de analisar a importância da prática pedagógica na alfabetização; afirmar a importância de trabalhar com o texto; refletir sobre a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na construção do ambiente favorável à alfabetização. Estes encontros aconteceram quinzenalmente. Foram realizadas três aulas de cunho mais teórico nas quais se discutiu questões específicas da língua. Nos três encontros seguintes foram propostas atividades relacionadas à prática do(a) coordenador(a) para ajudar o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a).

Como nos diz Placco (2009), uma função fundamental do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é cuidar com atenção da formação e do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). É importante pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, e no processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da/na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos(as) professores(as) e em sua prática.

É importante sinalizar que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) das escolas pesquisadas, participou destes encontros. Segundo a coordenadora Clara, os encontros contribuíram na organização das práticas de alfabetização junto aos docentes da escola Vitória Régia. O Coordenador Heitor não conseguiu participar de todos os encontros propostos em função do acúmulo de atividades na escola Margarida. Nos anos de 2011 e 2012, o Órgão Central da SME, não realizou propostas de formação específicas visando à prática dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Só foram realizadas ações propostas pelas Coordenadorias Regionais de Educação(CRE).

A Primeira Coordenadoria Regional de Educação realizou nos anos de 2011 e 2012 reuniões mensais com todos os(as) coordenadores(as) pedagógicos das escolas e reuniões quinzenais com os profissionais das escolas que apresentavam dificuldades em relação ao desempenho dos(as) alunos(as).

## **2.6 A importância da ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas da Rede Municipal de Ensino**

O contexto da pesquisa nas duas escolas mostrou a importância do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas diferentes unidades de ensino. Em um dia de atividades na escola, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) lidam com diferentes contextos culturais que são marcados pelos diferentes saberes.

Saberes dos(as) professores(as) que atuam nas diferentes áreas do conhecimento; saberes dos alunos(as), crianças e adolescentes que frequentam as salas de aula; saberes dos pais e dos membros da comunidade, que participam do cotidiano escolar; com os seus próprios saberes que são constituídos na família, na escola, nas relações interpessoais que a todo tempo estão sendo ressignificadas, e também com os saberes profissionais, pois o(a) coordenador(a) organiza o horário da escola, dos(as) professores(as) em função das licenças, das faltas, os Centros de Estudos<sup>15</sup>, os Conselhos de Classe<sup>16</sup> e os diferentes projetos existentes na escola tentando operacionalizar o trabalho de professores(as), alunos(as), estagiários(as) e voluntários(as).

Lida também com os saberes curriculares quando participa das reuniões no órgão regional e na SME entendendo as transformações das propostas em relação às orientações curriculares, aos Cadernos Pedagógicos, aos diferentes projetos que na atualidade compõem o currículo das escolas e, quando discutem sobre as avaliações internas, externas da rede, o desempenho escolar etc. Muitas vezes este profissional não consegue perceber que nesses processos de organização do trabalho escolar junto aos(as) professores(as), equipes gestoras e demais profissionais da escola vão ressignificando e hibridizando as propostas curriculares

---

<sup>15</sup> Centros de Estudos são reuniões quinzenais realizadas em todas as escolas nas quartas feiras. São sinalizadas no calendário escolar.

<sup>16</sup> Conselho de Classe são reuniões bimestrais realizadas nas escolas, envolvendo a Equipe de Direção, o Coordenador Pedagógico e professores(as) da escola, onde são discutidos os processos de avaliação dos(as) alunos(as).

para atender as possibilidades e especificidades da escola, juntamente com os(as) professores(as).

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) sempre atua em um espaço de mudança. É um constante mediador das transformações nas Unidades Escolares. Ele(a) tem a responsabilidade de organizar o Projeto Político Pedagógico da escola, refletir com os(as) professores(as) sobre o currículo, sobre as atuais propostas vindas da SME, sobre os Cadernos Pedagógicos, provas e todos os artefatos que fazem parte da cultura escolar. Na atualidade necessitam estar atentos às orientações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a posição da escola no Índice do IDEB e nas metas que necessitam alcançar a cada ano letivo, identificando as dificuldades de cada turma nos diferentes anos de escolaridade. Além dos dados do MEC, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, também disponibiliza bimestralmente quadros de desempenho informando dados sobre a escola e as turmas dos diferentes anos de escolaridade. E a cada bimestre estes dados são disponibilizados no sistema *online* e existem orientações para que sejam apresentados e analisados junto aos docentes.

Os profissionais das escolas pesquisadas tentavam estar atentos a estas tarefas e tinham uma rotina muito intensa, cumpriam uma carga horária muitas vezes de oito horas de trabalho que nem sempre eram vivenciadas nas escolas. Muitas vezes, durante o período de pesquisa, observei que estes profissionais iam para as escolas em um turno e depois participavam de reuniões na Coordenadoria Regional de Educação no outro turno. Nestas reuniões, que normalmente eram mensais ou quinzenais, recebiam orientações que necessitavam ser atendidas com urgência. Vimos muitas vezes os profissionais iniciarem tarefas com os(as) professores(as) ou mesmo com a equipe de direção que não eram finalizadas em função do tempo e do acúmulo de atividades.

Percebemos também que muitas vezes o(a) coordenador(a) das escolas pesquisadas levavam tarefas para casa para serem finalizadas em função da urgência das solicitações. Apesar de existir nas duas unidades escolares uma grande preocupação de manter o(a) coordenador(a) em atividades pedagógicas, estes profissionais também necessitavam realizar tarefas administrativas que envolviam professores(as) e alunos(as).

Percebemos que em muitos momentos tanto a Coordenadoria Regional de Educação(CRE) como a Secretaria Municipal de Educação(SME) percebia o acúmulo de atividades destes profissionais nas escolas, no entanto, não observamos durante o período de pesquisa ações e orientações específicas da CRE e da SME para manter o(a) coordenador(a) pedagógico(a) em tarefas especificamente pedagógicas.

## **2.7 Os estudos de Ball e colaboradores e as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas**

Apoiada em Bowe; Ball & Gold (1992), percebi que nas duas escolas pesquisadas as práticas dos diferentes profissionais e do(a) coordenador(a) pedagógico(a) estavam marcadas pelas transformações das políticas educacionais quando necessitavam rever os processos de avaliações internas e externas determinadas pelo Governo Federal, que neste período tinha o objetivo de alcançar certas metas de desempenho; quando estes profissionais necessitavam reorganizar a escola com horários de aulas e turmas, rever o quantitativo de professores(as) para atender os(as) alunos(as), organizar a participação de voluntários(as), estagiários(as) nas atividades escolares. Ele(a) organizava os novos projetos - PDE-Escola, Acessibilidade, Mais Educação - que estavam sendo propostos nas unidades escolares com recursos do Governo Federal.

Analisei as interferências no contexto da produção do texto de política quando o(a) coordenador(a) junto aos(as) professores(as) necessita reorganizar todo o trabalho pedagógico, pois as escolas estavam organizadas com a perspectiva do Núcleo Curricular Multieducação e, a partir de 2009, tiveram o retorno da seriação, as novas Orientações Pedagógicas os Cadernos Pedagógicos que definiam objetivos a serem alcançados, atividades a serem realizadas, os novos projetos tais como Alfabetização, Nenhuma Criança a Menos e as avaliações bimestrais. Todas estas propostas oficiais estavam sendo codificadas a partir de compromissos, interesses, negociações, interpretações e ressignificações no cotidiano da escola.

A pesquisa nas escolas - o contexto da prática, como sinaliza Ball (2009) - me mostrou também que as diretrizes traçadas pela política educacional tanto na proposta Multieducação, como nas mudanças curriculares atuais, não são simplesmente recebidas e implementadas. Pelo contrário, são sujeitas às interpretações, são recriadas e reconfiguradas.

Nas duas escolas, fomos observando, por exemplo: as estratégias que os(as) professoras(as) iam utilizando para usar ou não os Cadernos Pedagógicos junto aos livros didáticos; a elaboração ou não de planejamentos com era solicitado pela SME, as diferentes experiências criadas para a realização de exercícios para treinos das provas bimestrais e das avaliações externas que determinavam o IDEB das escolas. Fomos observando, também, as preocupações administrativas referentes, por exemplo, à escolha de professores(as) experientes para atuarem nas turmas de alfabetização; à organização do trabalho da gestão; à

preocupação de alcançar as metas estabelecidas pelo MEC; às diferentes demandas da comunidade; às pressões que cada unidade recebia para melhorar o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Todas estas situações não estavam necessariamente nos textos das políticas.

Fui percebendo também que estes contextos não são lineares e que os diferentes atores que atuam na SME, nas Coordenadorias Regionais, nas escolas, circulam nos diferentes contextos. Percebemos que os(as) coordenadores também eram em alguns momentos esses atores que circulam no contexto de influência, no contexto da produção do texto e, principalmente, no contexto da prática. Como nos sinaliza Ball, a partir da entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009):

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para a utilização dentro da atuação. (2009; p. 306 e 307).

Não podemos deixar de mencionar que esse(a) coordenador(a), que atua nestes diferentes contextos e principalmente no contexto da prática, atualmente, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, vem assumindo muitos afazeres na escola, em função do esvaziamento de pessoal responsável pelas questões técnicas da escola. Neste momento, a maioria das Unidades Escolares conta apenas com a presença do diretor(a), diretor(a) adjunto(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), existindo assim um acúmulo de funções, impossibilitando em muitos momentos, que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerça de fato sua função pedagógica nas unidades escolares. É importante sinalizar que a partir do ano de 2011, as escolas passaram a contar com a presença de porteiros e secretários de escola e esta ação administrativa está contribuindo para facilitar o trabalho da gestão escolar, e também do(a) coordenador(a), que passa há ter mais tempo para exercer as questões pedagógicas tão pertinentes ao contexto da prática. Como nos diz ORSOLON (2001):

o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os

atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos -, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. (2001, p.19)

O trabalho de pesquisa desenvolvido nas duas escolas foi evidenciando, de fato, as transformações ocorridas no currículo. A experiência nas escolas comprova que as questões locais estão entrelaçadas com as questões globais. As reformas educacionais não transmitem simplesmente novas práticas, elas contribuem para a transformação das instituições de ensino e, portanto, para as transformações das políticas públicas. Segundo Ball (2004):

não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é em vários sentidos uma oportunidade de negócios. (2004, p.1108).

A experiência de pesquisa nas unidades escolares possibilitou a percepção de como o cotidiano das escolas vivencia as experiências das transformações propostas nas políticas curriculares. E o ciclo de políticas proposto por Ball, nos ajuda a compreender estas recontextualizações e hibridizações existentes nos diferentes contextos.

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) na atualidade lida com todas estas transformações e vai no cotidiano da escola mediando junto aos(as) professores(as) essas mudanças. Neste momento recorreremos novamente a Orsolon (2001) que nos diz:

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. (2001; p.21 e 22).

Desde 1998, os(as) coordenadores pedagógicos que atuam na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, vivenciam a ressignificação das políticas de educação e a transformação do currículo. Estas reformas tiveram a contribuição de muitos professores(as) que participaram da organização da Multieducação. Vale ressaltar, ainda, que no período de elaboração deste currículo, o Brasil experienciava as discussões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Núcleo Curricular Multieducação tem como pressuposto a necessidade de se lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola, buscando a unidade na diversidade e respeitando as diferenças culturais. Como nos diz Tura e Silva (2010): “o texto da Multieducação aponta para a multiplicidade de culturas presentes nos espaços escolares ou

para as diferenças culturais, que se acomodam em uma cidade constituída de muitas formações culturais, fruto, em grande parte, de seus processos migratórios.” (2010; p.88).

Este núcleo curricular foi sofrendo atualizações, a SME propôs o Ciclo de Formação e a apresentação para as escolas de novos documentos curriculares. Segundo Barreiros e Frangella (2007) analisando os novos textos de revisão da Multieducação, as autoras perceberam: “uma cultura do “nós” que se repetem nos diferentes textos e materiais, que, de certo modo, é uma tentativa de trabalho cooperativo, que busca, por meio de normas prescritivas, cumplicidade e identidade entre autor e leitor.” (2007; p.160 e 161)”.

No ano de 2009, a rede municipal passou por novas transformações e incorporou a aplicação de padrões de aferição de desempenho dos(as) alunos(as), mais uma vez percebemos marcas do contexto de influência, buscando garantir determinados critérios de eficiência baseado em competências. Neste momento, as práticas dos(as) coordenadores(as) incorporam de forma mais sistematizada uma nova função nas escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro: a tarefa de acompanhar os diferentes processos de as avaliações bimestrais que sinalizam o IDE-RIO, as avaliações externas que sinalizam o IDEB, as avaliações diagnósticas dos anos iniciais.

Nesse contexto, o ciclo de políticas de BALL (1992)<sup>17</sup> e demais estudos deste autor e colaboradores oferece um bom apoio para se refletir sobre o currículo Multieducação, suas transformações e as atualizações desse documento.

A seguir, tentaremos caracterizar o ciclo de políticas de Ball, depois apresentaremos o contexto histórico da elaboração do Núcleo Curricular Multieducação, tentando fazer considerações a partir do Ciclo de Políticas.

---

<sup>17</sup> Stephen J. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Sua obra inclui numerosos livros e artigos. Dentre os principais conceitos e temáticas desenvolvidos por ele destacam-se os estudos sobre: a abordagem do ciclo de políticas, micropolítica, performatividade e educação, mudanças discursivas, entre outros, que vêm sendo utilizados no Brasil por diversos pesquisadores.

### 3 AS CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN J. BALL E COLABORADORES

#### 3.1 O ciclo contínuo de políticas de Ball

O sociólogo inglês Stephen Ball em muitos momentos nos seus trabalhos assume aportes estruturais da sociologia e direcionam suas discussões sobre o mercado, a ideologia, a classe social e ações globais. Em outros momentos, sem abandonar a perspectiva crítica na luta pela igualdade e justiça social, assume aportes pós-estruturais.

Ball incorpora e se distancia da perspectiva de Bernstein quando valoriza as recontextualizações dos textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos, identificando os processos de reinterpretação e mudanças nos diferentes níveis da produção das políticas. Aponta também para a incorporação do hibridismo no entendimento da política educacional (BALL, 1998) e ainda aprofunda as relações global-local. (BALL, 1998 e 2001).

Como nos diz Mainardes e Marcondes (2009):

Ele é um dos mais eminentes pesquisadores da área de política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. (2009; p.303).

A abordagem do ciclo de políticas (Ball 1994; Ball; Bowe; 1992; Ball; Bowe; Gold, 1992) nos ajuda a perceber que as políticas de currículo são complexas e não lineares. Em suas análises Ball (1994) reconhece a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas. Afirma, no entanto, que qualquer teoria de política educacional não pode se limitar ao controle estatal. As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar texto e discursos sem interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade e as tradições curriculares das escolas.

Segundo Lopes e Macedo (2011):

A abordagem do ciclo de políticas é particularmente produtiva na análise das atuais políticas globais, superando tanto os enfoques que situam a globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto os enfoques que se submetem a uma inevitabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamentos entre nações. (2011; p.254).

O ciclo de políticas é um método de pesquisa e teorização sobre as políticas. É importante destacar que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e

flexível. É um método de análise no qual os diferentes contextos vão assumindo diferentes direções. O ciclo de políticas é constituído por três contextos: o contexto de influência, o de produção de texto e o da prática. Estes contextos como já sinalizamos, não são isolados e com etapas lineares. Eles estão interrelacionados, apresentando diversas arenas, lugares e grupos de interesse e envolvendo diferentes disputas e embates. Essa abordagem constitui-se como um modelo heurístico.

A definição dos agentes sociais envolvidos em cada contexto depende, portanto, da política investigada. Como nos dizem Ball, Bowe e Gold (1992), o mais importante é considerar que nas políticas a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a alguns processos de contestação.

O contexto de influência é onde os discursos são pensados e construídos. Este momento caracteriza o contexto em que os grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades sociais da educação e os significados de ser educado. É marcado pela presença das redes sociais, partidos políticos e do legislativo. Neste contexto, os conceitos adquirem legitimidade e formam discursos para a política – apoiado ou desafiado por princípios e argumentos que exercem influência nas arenas públicas de ação.

Existe também a presença de arenas públicas formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. Neste contexto os interesses dos diferentes atores são em muitos momentos conflitantes caracterizando um contexto complexo de luta por hegemonia. Segundo Lopes e Macedo (2011): “é o território em que são hegemonzados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção.” (2011; p.257) .

Os trabalhos mais recentes de Ball sinalizam para uma análise mais intensa das influências globais e internacionais no processo de organização de políticas nacionais. A disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas formas: a primeira, por meio de políticas sociais que envolvem a circulação de ideias; a segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas soluções oferecidas por agências multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial.<sup>18</sup> Vale sinalizar que o contexto de influência está relacionado com os interesses mais particulares e ideologias dogmáticas.

Como nos sinalizam Lopes e Macedo (2011):

---

<sup>18</sup> Ao lado do World Bank, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos diferentes países.

Sustentamos a ideia de que há certo privilégio do contexto de influência no ciclo contínuo de políticas, não apenas pelo fato de que ele assume o sentido de território originário do qual emanam as políticas – que, em seguida, serão recontextualizadas para outros contextos -, mas também nas análises empreendidas por Ball. Há sem dúvida, estudos em que o autor (BALL; 1994,1998; BALL; BOWE, 1992) examina cuidadosamente o movimento de um contexto a outro, mas também são numerosos os textos em que o contexto de influência é analisado sem menção aos demais contextos (BALL, 2001, 2003, 2004 a, 2004b), caracterizando o deslizamento interpretativo, já mencionado, entre enfoques estruturais e pós-estruturais. Assim, embora buscando articular macro e micropolíticas e avançando em relação a abordagens estadocêntricas, o ciclo contínuo de políticas não deixa de privilegiar as dimensões macro. (2011; p.258).

O autor ainda sinaliza os contextos de efeitos e de estratégia. O contexto de efeitos está relacionado às questões de justiça, liberdade e igualdade. O contexto de estratégia política está relacionado à criação de mecanismos para sinalizar as desigualdades e as injustiças criadas ou mantidas pelas políticas e estão relacionados aos propósitos sociais das políticas propostos no contexto de influência, que serão recontextualizados nos contextos de produção de textos e da prática.

O contexto da produção de texto é o momento em que os textos políticos, representam a política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Estes textos não são necessariamente coerentes e claros e podem ser contraditórios. Os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Eles são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de texto competem para controlar as representações da política.

Segundo Lopes e Macedo (2011):

Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais o autor tenta controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto. (2011; p. 258 e 259).

Ball (1997) argumenta que a política é, ao mesmo tempo, texto e ação, de modo que, não pode administrar seus efeitos. Os textos são produzidos com negociações, entre posições contraditórias, dando origem muitas vezes a uma bricolage textual e tornando o controle difuso. É produzido em diferentes esferas, existindo muitas vezes a troca de autores. São documentos genéricos e, às vezes, não são claros. Ball (1994) tem defendido que os textos

têm inconsistências ou incoerências que são compreendidas como hibridizações, que o jogo político propicia.

Como já foi sinalizado, o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Pois as políticas não são meramente implementadas, mas são sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas. Segundo Bowe, Ball, Gold (1992), os profissionais que atuam no contexto da prática escolar, por exemplo, não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles trazem suas histórias, experiências, valores e propósitos. Essa abordagem, portanto considera que os(as) professores(as) e demais profissionais exercem um papel ativo nos processos de construção das políticas educacionais. Assim, o que os profissionais pensam ou acreditam têm implicações para as políticas.

Ainda apoiada em Lopes e Macedo (2011): posso dizer que “... se os textos não são determinados pelos autores, também nem todas as leituras são possíveis; elas estão determinadas por relações de poder que, no entanto, não são fixas.” (2011; p.260)

O autor ainda sinaliza que o contexto da prática é produtivo e marcado pelas relações de poder.

Vale ainda destacar que Ball (1994) define a política como discurso, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e também como discurso. Nesse sentido, todos os contextos de produção de políticas são, portanto, atravessados por discursos que constroem e possibilitam a construção de certos textos.

Ainda a partir das reflexões de Lopes e Macedo (2011), pode-se dizer que:

Operando com o ciclo contínuo de políticas, temos conseguido fugir de certos binarismos – como proposta e prática, prescrição e implementação – muito comuns no estudo das políticas curriculares. Mais do que isso, no entanto, essa abordagem tem nos possibilitado ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos. (2011; p.262).

O ciclo de políticas que tenta romper com os binarismos como proposta e prática, prescrição e implementação tem ajudado a entender como que as práticas pedagógicas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estão entrelaçadas com as práticas curriculares e como estas transformações foram ressignificando, recontextualizando e hibridizando as ações desses profissionais nas escolas. Estes profissionais atuam no contexto de influência, no contexto da produção dos textos e é no contexto da prática onde suas ações são mais específicas, pois junto aos docentes vão mediando as práticas pedagógicas.

O ciclo de políticas também nos ajudou a perceber como as políticas curriculares foram se recontextualizando e se hibridizando nos últimos anos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Fomos percebendo como os contextos não são lineares como as políticas são escritas muitas vezes por diferentes atores e como estes atores transitam nos diferentes contextos. Percebemos claramente as lutas de poder existentes no momento da implantação do ciclo de formação no ano 2000 e também no retorno a seriação no ano 2009, já que a proposta do fim da “promoção automática” estava relacionada a uma promessa de campanha política.

A partir desta breve apresentação sobre o ciclo de políticas, tentaremos refletir sobre o contexto histórico da elaboração da Multieducação tentando, mesmo que de forma incipiente, refletir sobre o contexto de influência, da produção de texto e o da prática no processo de interpretação da Multieducação.

### **3.2 O Núcleo Curricular Básico Multieducação**

No período de elaboração do Núcleo curricular Multieducação houve a tentativa de excitar a participação de profissionais que atuavam nas diferentes equipes da SME. Estabeleceu-se também a tentativa de um diálogo entre a equipe do Departamento Geral de Educação (DGED), da Diretoria de Educação Fundamental, alguns intelectuais do campo da Educação que atuaram em diferentes momentos como consultores(as) e os(as) professores(as) da rede municipal de ensino, com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Estes encontros aconteciam no Órgão Central da SME, como já foi dito acima.<sup>19</sup>

O processo de elaboração do documento possibilitou também em alguns momentos um diálogo entre os(as) professores(as), diretores(as) e demais profissionais nos espaços de algumas unidades escolares. Como nos mostra Barreiros e Frangella (2007) “o currículo Multieducação foi constituído com base no discurso de „produção coletiva“ em que diferentes instâncias foram envolvidas.” (p.147). Foram respondidos cerca de 1730 relatórios de avaliação da proposta Multieducação. Neste diálogo com a rede, críticas e sugestões foram incorporadas à proposta. Em julho de 1995, a SME enviou aos(as) professores(as)

---

<sup>19</sup> Nas páginas iniciais do Núcleo Curricular Multieducação foi sinalizado o nome dos profissionais que atuavam no Departamento Geral de Educação, nas Equipes da Diretoria de Educação Fundamental e dos professores(as) da Rede Municipal de Ensino das várias disciplinas e ainda um agradecimento pela participação na discussão inicial da proposta às Universidades PUC/RJ, UFRJ e a UNIRIO.(Multieducação: Rio de Janeiro, 1996).

questionários de avaliação final da proposta que foram respondidos por cerca de 740 escolas, tendo a participação de 17.652 profissionais.<sup>20</sup> Os(as) professores(as) demonstram a partir do questionário de avaliação, que a proposta Multieducação não estava distante da prática educacional que já vinha sendo desenvolvida pelas escolas.

É importante sinalizar que apesar das informações apresentadas no Núcleo Curricular Multieducação em relação à participação dos(as) professores(as) da rede na proposta, não podemos afirmar que o currículo Multieducação estava próximo aos diferentes discursos que eram desenvolvidos nas escolas da rede. E, ainda, apesar da evidencia do diálogo com um grupo de docentes, fica identificado no documento os participantes da redação final do texto, caracterizando, assim, o projeto de quem estava construindo a Multieducação. Percebemos nitidamente um avanço em relação à participação de professores(as), mas não podemos deixar de sinalizar que no momento da produção do texto não havia a presença destes profissionais. A construção final do texto foi elaborada por profissionais que atuavam no órgão central da SME, com as interrelações com os contextos de influência e da prática, como assinalou Ball.

O texto enfatizava a preocupação com a cidadania e sinalizava que esta foi constituída historicamente a partir das vivências em diferentes grupos sociais, étnicos, de gênero. Assim, como nos demonstram Barreiros e Frangella (2007): “a proposta – Multieducação - representa um avanço no que se refere à construção de uma educação multicultural, de respeito às diferenças e identidades culturais”. (p. 148).

O texto da Multieducação tentou refletir alguns anseios do final da década de 1980 e da década de 1990. O texto indica a importância de: “tornar realidade para todas as nossas crianças e adolescentes uma escola prazerosa, democrática e competente”. (Multieducação, 1996; Introdução). A produção desse texto tinha como contexto histórico um período de mudanças políticas globais e, no país, de um processo de democratização. Nesta fase, intensificam-se os movimentos sociais, entre eles, o movimento educacional docente. Nestes anos destacam-se mobilizações de grupos de professores(as) e algumas iniciativas de governos por mudanças na escola, no sentido da universalização da educação.

Neste período constata-se também a existência de pesquisas acadêmicas de experiências consideradas inovadoras e diferenciadas, relacionadas ao cotidiano da sala de aula. São propostas ainda análises das dificuldades das práticas escolares, tanto no campo da gestão quanto na melhoria da aprendizagem dos estudantes principalmente discentes considerados com dificuldades de aprendizagem. Estudos passam a tentar compreender

---

<sup>20</sup> Dados disponíveis no Núcleo Curricular Multieducação.

também a relação das crianças de classes populares com o conhecimento escolar, abordando aspectos de ordem cultural, social e buscando entender o processo de aprendizagem das crianças (BOURDIEU, 1999).

Há também a preocupação com os processos de aquisição da leitura e a escrita e o processo de escolarização, tais como a forma de ser, agir, falar e pensar dos(as) alunos(as) das camadas populares e observam-se ainda as reflexões sobre o currículo e o papel das disciplinas no currículo.

Apoiados neste contexto, histórico o Núcleo Curricular Multieducação tem como base teórica os princípios da psicologia cognitiva, valorizando a produção do conhecimento e estimulando a participação mediadora do(a) professor(a). Tenta trazer aspectos significativos tais como educar com qualidade crianças e adolescentes distintos entre si. Propõe o acesso aos mesmos conhecimentos e a integração de múltiplas linguagens.

O texto do Núcleo Curricular Básico Multieducação está organizado em quinze capítulos. Na Introdução faz uma apresentação da proposta aos diretores(as) e professores(as) da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; na primeira parte apresenta em oito capítulos o embasamento teórico do texto, indicando autores como: Piaget, Vigotsky, Paulo Freire e Freinet. Na segunda parte – composta por três capítulos, a saber, do 9 ao 11, traz no capítulo 9 uma nova concepção de organização curricular.

Esta proposta de organização escolar permite pensar o currículo como um roteiro onde existe o cuidado de identificar os conteúdos a serem incorporados, tais como: experiências cognitivas, afetivas, sociais e culturais, levando em conta, ao, mesmo tempo, a singularidade de alunos e professores. Ele visa trabalhar com o local e o global, tornando a escola democrática porque parte da cultura do(a) aluno(a) para inseri-lo na cultura mais ampla.

O capítulo 10 apresenta os Princípios Educativos que são: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagens. No capítulo 11 são apresentados os Núcleos Conceituais: identidade, tempo, espaço e transformação.

Na terceira parte do currículo, a partir do capítulo 12, são apresentadas as várias disciplinas: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical e uma parte que trata do Enfoque Religioso na pluralidade. O capítulo 13 trata da Educação Especial.

O Núcleo Curricular Multieducação, no capítulo 14, sinaliza para a importância da organização de um planejamento onde exista uma coerência entre objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas percebendo que cada escola deve se constituir num local único, singular.

No capítulo 15 existem considerações para avaliação do desempenho dos(as) alunos(as), não propondo a reprovação, que penaliza e exclui, nem a aprovação automática, mas trazendo um repensar sobre o processo ensino aprendizagem e a avaliação. Sabemos que ao avaliar seus alunos(as), a escola avalia seu próprio projeto pedagógico, fazendo os ajustes necessários em busca do sucesso e não do fracasso escolar.

No entanto, o núcleo Curricular Multieducação apresenta várias contradições na sua proposta, pois ao mesmo tempo em que propõe temas relativos à diversidade, às diferentes linguagens, questões relativas ao meio ambiente, relaciona os conteúdos das diferentes disciplinas, que estão muito vinculadas ao que tradicionalmente se tem escolhido para estas matérias escolares.

### **3.3 O desafio de olhar o Núcleo Curricular Multieducação a partir do ciclo contínuo de políticas**

O Núcleo Curricular Básico Multieducação teve o início de sua elaboração no momento em que o governo federal estimulava os estados e municípios brasileiros a refletirem sobre a organização de propostas curriculares para as suas redes públicas de ensino.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal e em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394). Essa trazia as questões da diversidade, da pluralidade, ampliava a flexibilização e as possibilidades de organização dos sistemas escolares, e estabelecia um sistema nacional de avaliação. O próprio Governo Federal através do Ministério da Educação e Desporto estava definindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, como forma de subsidiar a ação pedagógica dos professores de 1º Grau – modalidade na época. Os parâmetros foram elaborados de modo a servir de referencial para o trabalho dos(as) professores(as). Estava sendo organizado também o “Plano Decenal de Educação Para Todos”. O país vivia uma crescente participação social e a sociedade discutia as políticas públicas e na educação surgiam os financiamentos Internacionais. Estes fatos caracterizavam o cenário Nacional, direcionavam as ações do Ministério da Educação (MEC) caracterizando o contexto de influência que marcaram a organização do Núcleo Curricular.

A cidade do Rio de Janeiro, em 1993, vivia momentos de transformações políticas, início de uma nova gestão na Prefeitura e uma nova secretaria de educação, Regina de Assis<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> Quando integrava a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, durante a primeira gestão do Prefeito César Maia (1993-1996), Regina de Assis (1993) publicou textos nos quais apresentava as políticas e ações da SME que buscavam estar em consonância com o “Plano Decenal de Educação para todos”. (Velloso; 2011, p.49)

tinha o desafio de propor um novo currículo. Velloso (2011) nos sinaliza que a professora Regina de Assis, que dinamizou o processo de organização do currículo,

teve uma trajetória muito atrelada ao que Ball (1992) entende como o grupo mais diretamente associado ao contexto de influências das políticas educacionais. Foi convidada a ocupar um dos cargos de Membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), na época do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Foi ainda nomeada como Conselheira Nacional de Educação pelo Presidente da República da época Fernando Henrique Cardoso, tomando posse em fevereiro de 1996. (2011; p.61).

Portanto a professora tanto fazia parte do contexto de influência como do contexto da produção de texto e estava atenta às propostas enviadas pelo MEC, que passaram a fazer parte das discussões no processo de elaboração da Multieducação.

Não podemos deixar de considerar ainda que neste período, os Estudos Culturais (EC) e as perspectivas do pós estruturalismo trouxeram para a área da educação a preocupação com as discussões sobre cultura e poder, entendendo que a cultura é híbrida, dinâmica plural e multifacetada. E a Multieducação já apresentava desde a concepção dos textos iniciais discutidos no órgão central da SME questões referentes à cultura, às diferenças existentes nas escolas marcadas pelas diversidades econômicas e sociais da cidade e, como nos diz Tura (2005), existia uma atenção e um empenho político na organização dos sistemas nacionais de educação e uma preocupação com o desenvolvimento econômico e tecnológico de um país na busca de construir a hegemonia das elites do poder.

O Núcleo Curricular Multieducação, que chegou a todas as escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro oficialmente em forma de livro no ano de 1996, já tinha como um dos seus princípios educativos a cultura, sinalizando as preocupações referentes a este período.

O currículo Multieducação sofreu algumas transformações com o decorrer dos anos e este referencial curricular caracterizou durante um período o foco central das mudanças educacionais no Município do Rio de Janeiro, mas nas escolas a tentativa de implantação do currículo não assumiu totalmente as orientações oficiais, propostas pela Secretaria Municipal de Educação, contexto da produção de textos.

As escolas foram organizando o currículo de forma diferenciada, caracterizando o contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Ou seja, o currículo foi sendo vivido, recontextualizado e hibridizado em cada unidade escolar.

O texto da Multieducação foi marcado por uma nova política de educação na Secretaria Municipal de Educação, que fica bastante caracterizada no seguinte texto:

O Núcleo Curricular Básico Multieducação ao focar a relação entre a Escola Pública de 1º Grau e a Vida Cidadã, considerando o compromisso com a Educação que atenda aos direitos dos alunos de aprender com êxito e dos professores de ensinar com sucesso oferece uma característica singular, a de poder ser adaptado a multiplicidade de situações que as escolas representam, mantendo a integridade de uma política educacional para o ensino público de 1º grau.

Esta política educacional baseia-se na reflexão sobre as responsabilidades das autoridades educacionais desde o âmbito das Secretarias de Educação, passando pelas Universidades e Cursos de Formação de Professores até chegar às salas de aula das unidades escolares. Estas responsabilidades supõem uma análise constante e atenta sobre o que se produz através da pesquisa nas áreas de ciências humanas, sociais e exatas, e que trazem como consequência à clarificação a respeito de como se constituem conhecimentos e valores, a partir de esforço articulado e sistemático do processo de ensinar em escolas de 1º grau (...).

Assim apresenta-se o Núcleo Curricular Multieducação, como um momento de síntese, em que se articulam Princípios Educativos e Núcleos Conceituais em busca de um contexto, a partir do qual os professores possam planejar desenvolver e avaliar atividades pedagógicas e seu resultado junto aos alunos de Educação Infantil à 8ª série, incluindo, certamente, neste conjunto, os alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem. (Multieducação p. 110 e 111, 1996).

Este texto da Multieducação sinaliza as ideias do contexto da produção do texto e caracteriza algumas definições estabelecidas pela SME no momento de sua elaboração.

Paralelo às discussões da Multieducação como já demonstrei, iniciavam-se no MEC, no contexto de influência, as discussões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileira) que traduziam essa discussão da seguinte forma:

...nosso objetivo é auxiliá-lo na construção de um trabalho, compartilhando um esforço diário de fazer com que crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Neste sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Ao Professor, 1997).

Estes textos identificam marcas da política pública no momento de sistematização de documentos locais e nacionais e os discursos que eram construídos, caracterizam o contexto da produção de textos bem como o contexto de influência. Neste contexto fica evidenciada a produção de “verdades de conhecimento”, bem como, o estabelecimento de metas a serem atingidas. Ficam definidos também, os propósitos sociais da educação. Vale ressaltar que os

textos apresentados definiam as finalidades sociais da educação tanto a nível local como nacional. Lopes e Macedo (2011) sinalizam:

no caso das políticas de currículo nacional, como as investigadas por Ball, o contexto de influência tende a se referir às redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais e dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; o contexto de elaboração de documentos das definições políticas refere-se ao poder central, formulador das orientações das políticas, e os contextos das práticas, às escolas. (p. 23).

Podemos dizer que tanto a elaboração dos PCN quanto a organização da Multieducação são marcados por discussões, reflexões e debates que aconteceram nas escolas, sindicatos, Universidades e outros espaços e que vários sujeitos atuantes nesses espaços foram chamados a analisar, criticar e propor textos no contexto de influência, no contexto da produção dos textos e também no contexto da prática.

Após a apresentação do texto oficial da Multieducação em 1996, foram realizadas reuniões e encontros regionais com diretores(as), professores(as) e coordenadores(as) com o objetivo de apresentar a proposta. Fato que se repetiu em seminários com a participação de professores(as) de diferentes Universidades do Rio de Janeiro e de outros Estados do país. São os vários momentos em que estão em disputas discursos que buscam alcançar hegemonia.

A MultiRio<sup>22</sup> realizou trabalhos de promoção da Multieducação por meio de programas para TV e algumas publicações para professores(as) e disponibilizou CD-ROM e materiais na internet. Foram organizados em 1995 e 1996 séries televisivas: Cidade Educação e Multieducação. Os profissionais da educação tiveram a oportunidade de participar também de um curso a distância que tinha como objetivo apresentar a nova proposta curricular. Durante o curso os(as) professores(as) foram remunerados(as) e, ao final, realizaram uma avaliação e receberam certificados. Essas iniciativas sinalizavam o empenho do contexto da produção de textos para divulgar o currículo para às escolas tentando estabelecer o controle da proposta.

Segundo Ball (1997), o contexto da produção do texto é caracterizado como o campo nos quais documentos e as propostas oficiais são codificadas a partir de diferentes lutas, interesses, negociações e interpretações e são decodificados pelos atores envolvidos no processo. Os(as) autores(as) das políticas esforçam-se por estabelecer o controle dos(as) leitores(as). Ele argumenta que a política é ao mesmo tempo texto e discurso e não se podem prever totalmente seus efeitos.

---

<sup>22</sup> Empresa Municipal de Multimeios Ltda, criada em 1993.

Apesar de todas as ações da Secretaria Municipal de Educação no sentido de alcançar a produção de um consenso a respeito da proposta curricular Multieducação foram visíveis os conflitos e as disputas, que envolveram esse texto. Os(as) professores(as) e demais profissionais da educação atores(as) deste processo, apesar da participação nos vários encontros, seminários e cursos, reagiram, questionaram, elogiaram e criticaram a proposta, caracterizando assim o movimento da circularidade de contextos na produção da política curricular.

Nesse ponto vale um destaque para o contexto da prática, pois dentro das escolas o currículo Multieducação recebeu interpretações diferenciadas e recontextualizações conforme as diversas realidades, caracterizando assim as disputas existentes nos diferentes espaços escolares e deixando ver os antagonismos e contradições presentes no próprio texto.<sup>23</sup>

Em meio a essas disputas e diferenças de interpretação do texto algumas unidades escolares acompanhadas estabeleceram seus planejamentos articulando Princípios Educativos e Núcleos Conceituais e propondo uma tentativa de trabalho interdisciplinar. Os docentes tentavam trabalhar em suas aulas com temas como a identidade, a cultura, as diferentes linguagens e a diversidades, como estava proposto no currículo.

Existiam escolas que organizavam suas atividades através de projetos onde a diversidade cultural estava contemplada nas atividades curriculares, nas feiras realizadas nas escolas nas visitas aos museus, na participação em peças teatrais, nas idas ao cinema, na organização de jornais nas escolas, nas discussões sobre as questões ambientais.<sup>24</sup> Assim, os(as) professores(as) das diferentes áreas do conhecimento desenvolviam algumas atividades que rompiam as barreiras disciplinares, se bem que no correr do ano, o currículo disciplinar estava no centro da ação educativa e da organização pedagógica.

Em outras escolas o planejamento ainda se apoiava nas disciplinas e nos conteúdos básicos a serem ensinados e, a maior parte das vezes, nos livros didáticos, gerando, assim uma grande diversidade na rede. No acompanhamento das escolas, após a divulgação do currículo, era possível perceber as diferentes concepções pedagógicas que iam se delineando no cotidiano dos diferentes espaços escolares.

---

<sup>23</sup> É importante sinalizar que as considerações referentes ao contexto da prática, ou seja, as escolas foram identificadas a partir da minha experiência de acompanhamento às escolas durante a apresentação da proposta da Multieducação.

<sup>24</sup> É importante sinalizar que neste período existia na Secretaria Municipal de Educação, na Diretoria de Educação Fundamental, equipes de professores(as) que organizavam nas escolas atividades e projetos referentes a Linguagens Artísticas, Educação Ambiental e Saúde, Educação pelo Trabalho, Centro de Memória e Programas Sociais.

Observando o contexto da prática, fomos percebendo o impacto das novas propostas curriculares. Lopes (2008) em seus estudos nos estimula a refletir sobre estes impactos a partir de um processo denominado recontextualização por hibridismo. Percebemos que nas escolas os textos oficiais não eram entendidos de forma fixa que não possibilitasse aos atores da escola resignificá-los de acordo com as necessidades. Neste sentido, penso que o contexto da prática pedagógica nas escolas da rede se constituiu como um espaço dinâmico e imprevisível de mudanças que ia se organizando a cada dia a partir das diferenças culturais de cada escola, das atividades pedagógicas propostas pelos(as) professores(as) e das experiências dos(as) alunos(as).

Vale sinalizar que depois da apresentação do currículo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou acompanhamentos às escolas nas dez Coordenadorias Regionais de Educação. Os profissionais que atuavam no órgão central e nas Coordenadorias participavam dos centros de estudos das escolas e acompanhavam os programas televisivos da MultiRio propondo debates tentando esclarecer dúvidas sobre a texto curricular.

No entanto, nos anos que se seguiram à apresentação da proposta e no início de uma nova gestão administrativa, não houve, nenhum processo de acompanhamento às escolas tentando identificar a utilização e o impacto do currículo na rede. Podemos considerar que em alguns aspectos a proposta do Núcleo Curricular Multieducação se caracterizou como um documento escrito e que na atualidade o livro do Núcleo Curricular Multieducação não circula nas escolas e, portanto, muitos docentes não conhecem o material.

Como já foi sinalizado, o Núcleo Curricular Multieducação, currículo oficial da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, após alguns anos, diante das mudanças políticas e administrativas da Prefeitura e de novas gestões na Secretaria Municipal de Educação foi sendo recontextualizado e hibridizado e culminou, a partir de 2003, com a produção de novos documentos. Para o processo de reformulação curricular, os(as) professores(as) receberam questionários com as seguintes perguntas: O que falta no Núcleo Curricular Básico da Multieducação? O que necessita ser aprofundado? Estas questões foram respondidas nas reuniões, encontros e consultorias com os diversos profissionais de educação da rede, tais como: fóruns de professores de Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de sala de Leitura, Grupos de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento de Ensino Fundamental e de professores de Jovens e Adultos, bem como professores das Universidades. O texto expressa:

Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram

apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro. (Temas em Debate; 2008, p.8).

A organização deste material se apresentava com um conjunto de fascículos onde estão apresentados textos assim nomeados: “Temas em Debates” - que contemplou as discussões teóricas - e “A Multieducação na Sala de Aula” - que reflete sobre a prática pedagógica, a saber: Leitura Escrita, Sala de Leitura, Ciclo de Formação, Educação Infantil, Mídia e Educação e Relações de Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical e Cultura, Meio Ambiente, Saúde e Trabalho -.

Este material que também teve na sua elaboração a participação de professores(as) da rede em sua versão final também apresentava os anseios do contexto da produção de textos representado pelos gestores que atuavam no órgão central da SME e foi apresentado às escolas no final de 2008, período em que a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro tinha todo o Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação. Os diferentes textos que constituem os fascículos tentavam travar o diálogo entre teoria e prática no campo do currículo escolar. Como sinalizam Barreiros e Frangella:

A partir da análise dos documentos reformulados do núcleo curricular básico percebemos uma preocupação com trazer exemplos e aspectos do dia-dia relacionados aos conceitos e às abordagens já estruturadas pela Multieducação. (2007; p.168).

A atualização da Multieducação, que se iniciou em 2003, já sofreu ressignificações que incorporaram a aplicação de padrões de aferição do desempenho dos(as) alunos(as) a partir das diversas avaliações que passaram a fazer parte do contexto educacional brasileiro.

Todo este processo de consulta aos(as) professores(as) e aos diferentes profissionais da educação sinalizou a participação dos diversos atores(as) nos diferentes contextos, mas ficou evidente também, o direcionamento da política que se pretendia estabelecer como proposta curricular e a busca da participação dos profissionais tinha o objetivo de legitimar a proposta. É importante sinalizar que neste período, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, existia uma valorização da representatividade como eixo da gestão identificada na formação de diversos grupos como Conselhos de Dirigentes, Conselho de Diretores, Conselho de professores, Conselhos de Alunos, Conselhos de Funcionários, Conselhos de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de

professores e representantes dos Coordenadores Pedagógicos. E todos estes grupos participaram direta ou indiretamente da organização destes fascículos.

Estes fascículos que traziam discussões sobre as várias áreas do conhecimento contemplam, como foram enunciados acima, as diferentes disciplinas e apresentavam, através dos textos e de fotos nos vários livros, as práticas curriculares existentes nas diferentes escolas, caracterizando assim a recontextualização e a hibridização do currículo. Como nos diz Lopes, 2006:

O híbrido não resolve as tensões contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambigüidades, zonas de escape dos sentidos. Na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas. As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais. Para entendê-las, parece-me importante compreender os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos. ( p.40)

É importante sinalizar que o material que sistematizou o processo de reformulação curricular intitulado “Temas e Debates” e “Multieducação em Sala de Aula” chegou às escolas no momento próximo ao final da gestão da prefeitura. Entendemos que os contextos apresentados por Ball e colaboradores não são fixos e lineares e que os diferentes atores circulam nos vários contextos de influência, produção de textos e contexto da prática. No entanto, penso que este processo de reformulação do Núcleo Curricular Básico Multieducação foi significativo no contexto da produção do texto, onde os textos da política são organizados, e sofreu algumas interferências do contexto de influência, pois neste momento o Governo Federal discutia processos de avaliação em larga escala tais como o Pisa, Prova Brasil e o desempenho das escolas a nível nacional. Penso que nas escolas - o contexto da prática -, este material só foi discutido por professores(as) das escolas que participaram das discussões das diferentes áreas do conhecimento no órgão central da (SME). Este material tentou retratar o diálogo entre teoria e prática e tentou assumir a identidade de cada área no campo do currículo escolar.

No ano de 2009, inicia-se a gestão do prefeito Eduardo Paes e na Secretaria Municipal de Educação a Gestão de Claudia Costin. A rede municipal de ensino estava composta por cerca de 690 mil estudantes, 1064 escolas, e 38 mil professores(as), buscava-se o estabelecimento de novos consensos na Secretaria Municipal, tais como o fim do ciclo de formação e a volta ao regime de seriação, contemplando nove anos de Ensino Fundamental.

Estabelece essa gestão a realização de provas bimestrais de Português e Matemática com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos(as) alunos(as) das diferentes séries. Foi introduzida, também, a Prova Rio com o objetivo de avaliar a Rede. Estas ações estão diretamente relacionadas com os processos de aferição de desempenho escolar externas, propostos pelo Governo Federal tal como a Prova Brasil.

Organizam-se, ainda, avaliações diagnósticas com o objetivo de identificar os conhecimentos dos(as) alunos(as). Vale esclarecer, que a elaboração desses instrumentos de avaliação, (provas de Português, Matemática e Ciências) foram elaboradas por alguns(mas) professores(as) do órgão central, professores(as) da rede e a apreciação de consultores das Universidades.

A SME estabeleceu parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGS) e Instituições da sociedade civil, desenvolvendo diferentes projetos com o intuito de contribuir para a melhoria do processo educacional.

A Secretaria Municipal de Educação no curso da gestão (2009-2012) enviou para todos(as) os(as) alunos(as) um material denominado “Aprendendo a viver juntos na Escola – Um manual de convivência para melhorar a aprendizagem – Conheça seus direitos e deveres”, com orientações para melhorar o processo ensino e aprendizagem. Distribuiu para toda a comunidade escolar Guias para orientar aos pais no processo de matrícula dos alunos(as) (2011-2012). Organizou cartilha sobre Escolas do Amanhã e ainda a Cartilha “Cartão Família Carioca”, para orientar alunos(as) que participam do Programa Bolsa Família, e ainda Orientações para os Pais acompanharem a vida Escolar dos Filhos<sup>25</sup>.

Estas diferentes ações propostas nessa nova gestão são fruto de políticas educacionais que influenciam de forma direta ou indireta as políticas curriculares e são também ligadas a processos de transformação da educação que marcam as sociedades no mundo globalizado. Como nos diz Ball (1998), a educação tem uma relação complexa com os processos políticos mais amplos.

As escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, imersas neste contexto de mudanças, vivenciaram as transformações das políticas de educação e curriculares. No dia-a-dia das escolas existe uma preocupação em compreender qual a função da educação em uma sociedade marcada pelas diferenças econômicas, pelas diferenças culturais, sociais e muitas vezes pela violência que perpassa a vida dos alunos e alunas nas diferentes escolas. Neste momento nos apropriamos novamente das reflexões trazidas a partir dos Estudos Culturais

---

<sup>25</sup> Estes materiais foram entregues a todos os(as) alunos(as) e está disponível em todas as escolas da Rede Municipal de ensino.

para nos ajudar a entender as transformações propostas nesta nova gestão que estão de certa forma modificando a cultura escolar tais como: provas bimestrais com datas determinadas, avaliações diagnósticas nos anos iniciais, utilização de cadernos pedagógicos em todas as disciplinas, tentando sistematizar a prática do professor, e demais transformações evidenciadas no cotidiano das escolas da Rede. Outro grande desafio é a compreensão dos processos de avaliação interna e externa presentes no Brasil e em outros países que de forma direta ou indireta marcam os contextos das políticas de currículo trazendo reflexões, por exemplo, em relação ao que deve ser ensinado no Rio de Janeiro e no Brasil.

Podemos dizer que neste momento a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro não está propondo oficialmente uma revisão no currículo, mas todas as transformações ocorridas desde a apresentação do currículo, em 1996, até as ressignificações propostas a partir de 2003 e 2009 constituem um híbrido que está sendo reestruturado no cotidiano das escolas. Como nos sinalizam Lopes e Lopez:

Tal hibridismo é decorrente de um processo de recontextualização no qual discurso, ou mesmo fragmentos deles, são associados a discursos locais. Instaura-se uma negociação assimétrica entre esses discursos, incluindo ideias, documentos, experiências, práticas e pesquisas, construídos localmente, que resultam em uma recriação híbrida no contexto da prática e no contexto da produção das orientações oficiais. (LOPES; LÓPEZ; 2010 p. 94).

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro a partir da nova gestão esteve tentando diminuir o índice alto de reprovação, o significativo índice de evasão escolar e a defasagem idade/série, e tentou propor a melhoria do desempenho escolar a partir dos parâmetros estabelecidos pelo Governo Federal. Neste momento percebemos o fortalecimento da cultura centrada na performatividade. Como nos sinalizam Lopes e Lopez (2010):

A educação passa a ser pensada como forma de produção e serviço, sob a regência da lógica do mercado e pelo afastamento gradual do Estado em seu financiamento, mas não em sua regulação. Assim, em nome desse processo de objetivação, as especificidades dos processos educacionais que, até então, pressupunham uma necessária “interação humana”, tendem a ser prescindidas. Busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material ( livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso, mesmo passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas. (LOPES; LOPEZ; p. 97).

As diferentes propostas de transformação da rede, bem com a política da performatividade que estimula os rankings passam a fazer parte de ações da política pública que tentam transformar os processos educacionais, bem como as políticas curriculares e mais uma vez fica visível como o ciclo de políticas de Ball nos ajuda a compreender que os

processos educacionais em muitos momentos são marcados pela circularidade / interação dos diversos contextos de produção da política curricular, e que estes contextos são afetados pelos processos sócio-históricos e políticos. E é no contexto da prática, que a política curricular se caracteriza na organização dos planejamentos dos(as) professores(as), no processo das práticas pedagógicas, da escola e principalmente, no interior das diferentes salas de aula, na interação entre professor(a)/aluno(a), aluno(a)/aluno(a) aonde o currículo vai se resignificando, se recontextualizando e se hibridizando.

Penso que a tentativa de caracterizar o momento da chegada da Multieducação nas escolas, os diferentes momentos de atualização do currículo e as transformações que ocorreram a partir de 2009, nos ajudaram a entender a dinâmica das políticas educacionais e como o currículo está no centro desta dinâmica. Possibilitou perceber, também, como o currículo acontece no cotidiano das escolas e é de fato um “entre-lugar” de fronteiras culturais e como o(a) coordenador(a) pedagógico(a), foco desta pesquisa, pode de certa forma ser em muitos momentos, nas escolas, os possíveis mediadores e recontextualizadores destas propostas junto aos docentes.

Apresentaremos agora as duas escolas pesquisadas nas quais acompanhamos a prática desses profissionais.

## 4 AS ESCOLAS OBJETO DE PESQUISA

### 4.1 O diálogo com as escolas: a difícil tarefa de estranhar o familiar

No ano de 2010, iniciamos a pesquisa de campo que teve como objetivo acompanhar e observar as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) de duas escolas. Tura nos lembra de que:

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam. (2003, p.184).

Em ambas as escolas pesquisadas, observamos muitas dificuldades das quais podemos destacar algumas: a aquisição de leitura e da escrita pelos(as) alunos(as) dos anos iniciais, bem como daqueles(as) que estavam em séries mais avançadas; as práticas equivocadas no processo de alfabetização; a evasão escolar; a falta de tempo para a organização das atividades pedagógicas; a ausência de discussões sobre a avaliação; e ainda a falta de equipes administrativas e de professores(as).

Em tudo isso perpassava a dinâmica da prática pedagógica do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Assim, o grande desafio dessa pesquisa foi observar como cada profissional organizava o seu trabalho nas escolas, além de perceber o contexto cultural em que cada unidade escolar estava inserida.

Para entender o caminho da pesquisa nessas escolas, é importante pontuar que a partir do ano de 2008, após o resultado do IDEB de 2007, algumas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro passaram a participar do Programa do Governo Federal denominado PDE-Escola. Esse programa visava à melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as). A escola Vitória Régia inserida na pesquisa de campo participava do Projeto PDE-Escola tinha como meta a Alfabetização dos(as) alunos(as) dos anos iniciais. A organização desse Plano, no início de 2009, mobilizou a equipe gestora. Ou seja, a diretora, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica, professores(as) e demais membros da Unidade Escolar.

A escola Margarida não participava do Projeto PDE-Escola, mas organizou seu Plano de Metas a partir do segundo semestre do ano de 2010, após a solicitação da Secretaria

Municipal de Educação (SME), em função do baixo desempenho das turmas do 6º ao 9º anos de escolaridade. Para essa organização apresentaram participação ativa a equipe gestora da escola e alguns(mas) professores(as).

Nesses Planos de Metas, as unidades escolares necessitavam mostrar as atividades que seriam realizadas a curto, médio e longo prazo para melhorar a aprendizagem dos(as) aluno(as).

A pesquisa nestas escolas possibilitou a experiência de refletir sobre a trama que é o currículo e acompanhar como o(a) coordenador(a) pedagógico(o), foco desta pesquisa, é o possível mediador, e, portanto, recontextualizador junto aos(as) professores(as) das práticas curriculares tendo como referência seus próprios saberes, suas atividades cotidianas e sua relação com os diferentes sujeitos da escola.

Observamos como são muitas as atividades do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e quantas dificuldades ele(a) enfrenta para organizar com os(as) regentes a proposta pedagógica de suas respectivas escolas. Nas duas unidades escolares vivenciamos as diferentes estratégias que estes profissionais criavam para dinamizar o dia-a-dia das escolas, principalmente porque organizam suas tarefas de trabalho individualmente sem ter tempo e parcerias para avaliar os aspectos positivos e negativos de suas práticas.

As parcerias com a equipe de direção nem sempre aconteciam, pois o(a) diretor(a) também tinham muitas atribuições inclusive de compras de materiais, prestações de contas de artefatos adquiridos para às escolas etc. As unidades escolares estavam passando por muitas transformações em relação à autonomia e acompanhamento de suas ações e em muitos momentos, não existiam orientações para ajudar a estes gestores, a organizar o planejamento das atividades tão diversificadas.

Todas estas transformações visavam – segundo o que se informava - a qualidade da escola e pressionava as gestoras, os(as) professores(as) e coordenador(a), como já foi sinalizado, para a regulação e uma disciplina e acompanhamento dos padrões de aferição, propostos diretamente pela política da SME. Ball (2004) nos fala que a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e também um modo de regulação que vai possibilitando o julgamento, as comparações e proporciona o controle a distância do trabalho do professor.

Observamos nas duas escolas uma grande inquietação em função das novas orientações em relação às políticas de resultado e a preocupação com o resultado do desempenho das unidades escolares. Lopes e Lopez (2010) nos sinalizam que:

Para isso, as organizações lançam mão de estratégias de gestão e governança em nome de um plano de cumprimento de metas, a partir da maximização do desempenho de seus quadros e do enxugamento de custos operacionais mesmo que em rota de colisão com questões de ordem ética, profissional, humana. Trata-se de um esforço de naturalização que a cultura da performatividade tem possibilitado, no sentido de constituir dada normatividade, o disciplinamento por intermédio de novos arranjos discursivos e de regulação social (2010; p. 98).

Apresentaremos, a seguir, as escolas que foram pesquisadas, lembrando que tanto as escolas como os profissionais envolvidos no trabalho de pesquisa são apresentados com nomes fictícios.

#### **4.2 A Escola Vitória Régia**

A escola Vitória Régia fica localizada em um bairro próximo ao centro do Rio de Janeiro, na área da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), situada no bairro de São Cristóvão.

Ela possui ampla estrutura física, com quadra para aulas de Educação Física. O andar térreo abriga espaço para organização das turmas no horário da entrada dos(as) alunos(as) e rampa que dá acesso ao outro andar, onde há várias salas - a saber: sala os professores, da direção e coordenação, salas de aulas e sanitários de adultos e crianças. A sala de leitura da escola oferece um grande e variado acervo de livros que são utilizados por alunos(as) e professores(as) da escola.<sup>26</sup> Neste espaço existe uma professora que é responsável por desenvolver projetos relacionados à leitura e a escrita em parceria com professores(as) da escola. Ela também é responsável pelo empréstimo de livros. Neste mesmo andar, fica localizada a sala de informática, que conta com a presença de um estagiário incumbido de desenvolver atividades de informática com os(as) aluno(as).

No corredor da escola, próximos às salas de aula, existem murais onde são apresentados os projetos realizados pela escola e os trabalhos dos(as) alunos(as).

Todos os atores educacionais desta instituição demonstram preocupação com a organização do espaço físico, buscando conservar a sua arquitetura, valendo o merecimento de patrimônio tombado. Esse esforço é recompensado com a presença de visitantes, inclusive estrangeiros.

---

<sup>26</sup> A escola pesquisada é uma das escolas tombada pelo patrimônio histórico da cidade do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que as salas de aula são amplas, claras, arejadas, com acesso ao exterior por varandas com jardineiras. Na escola, atualmente, funciona o Clube Escolar, que é uma Unidade de Extensão da SME onde são desenvolvidas atividades esportivas. Neste espaço existe um ginásio esportivo que é coberto e as paredes revestidas com um painel de Candido Portinari, intitulado "Brincadeiras Infantis", em azulejos azuis e brancos e o parque aquático possui vestiários completos com as paredes trabalhadas artesanalmente pelo artista Anísio Medeiros.

O paradoxo dos saberes produzido na escola com os saberes presentes nela necessitava ser vencido, pois a contribuição das Artes Plásticas na Arquitetura do prédio, o paisagismo do Conjunto Arquitetônico (próximo à escola) feito pelo famoso artista Burle Marx e tantos outros poderiam articular/relacionar-se com os conhecimentos escolares.

Esta unidade escolar foi inaugurada em 31 de janeiro de 1952 e tombada em 1986. No período da pesquisa de campo estavam matriculados 353 alunos na faixa etária de 4 a 12 anos, em dois turnos manhã e tarde, perfazendo um total de 13 turmas: 4 turmas de Educação Infantil, 2 turmas de 1º ano, 1 turma de 2º ano, 1 turma de 3º ano, 2 turmas de 4º ano e 2 turmas de 5º ano e 1 turma do Projeto de Realfabetização (para crianças com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita), portanto, atendendo somente crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Todas estas características sinalizadas indicam as singularidades desta escola que é um local privilegiado de encontros, de legitimação de práticas sociais, de conflitos de diferentes gerações, de articulação de diversos padrões culturais e diferentes possibilidades cognitivas. Neste sentido Tura nos diz:

Atualmente o cotidiano escolar sofreu muitas transformações. Elas são fruto de mudanças que se deram fora da escola e que se desenharam como uma reconfiguração de estruturas socioculturais, econômicas e políticas das organizações sociais contemporâneas. (2008, p. 139).

#### 4.2.1 O corpo docente

O corpo docente da escola era composto por 21 docentes que atuavam no primeiro segmento do ensino fundamental; dois professores de educação física; uma professora de sala de leitura e uma professora de educação musical.

A professora de sala de leitura coordenava os projetos nos quais procurava envolver toda a escola. Entretanto, desconsiderando todas as suas atribuições, esta profissional necessitava ainda frequentar as reuniões organizadas pela CRE e também substituir, por vezes, algum(a) professor(a) ausente da escola, assumindo sua turma.

A professora de Música ministrava aulas em todas as turmas da escola e também, organizava a participação dos(as) alunos(as) no Festival de Música do Município – o FECEM -, bem como a apresentação destes(as) na Mostra de Dança, também do Município.

Alguns docentes dessa unidade escolar já possuíam formação universitária, outros ainda a estavam cursando. Duas professoras só tinham o curso de formação de professores em nível de Ensino Médio. Todos da equipe gestora possuíam o curso de Pedagogia.

É importante sinalizar que alguns docentes estavam bem envolvidos com o trabalho que realizavam nas turmas e gostavam muito de atuar na escola, enquanto outros apresentavam dificuldades de relação com a equipe gestora, pois comentavam que elas eram muito exigentes solicitando detalhadamente os planejamentos das atividades realizadas com os alunos.

No início do ano letivo, a distribuição dos(as) professores(as) pelas turmas e turnos foi feita a partir de conversas com a equipe gestora. O critério de distribuição desta equipe levava em consideração o desejo dos profissionais permanecerem com as suas turmas, visto que queriam continuar o trabalho iniciado. No entanto, alguns eram convencidos a escolher determinadas turmas, de acordo com os interesses e necessidades da escola, mas na medida do possível, suas preferências eram atendidas.

Um fato que vale destaque é o processo sucessório para direção da escola. A diretora e a diretora adjunta foram eleitas pela comunidade escolar, elas já atuavam na escola há seis anos e buscavam fazer dialogar o trabalho administrativo com o pedagógico.

Também faziam parte da equipe da escola três merendeiras e três garis da COMLURB<sup>27</sup> e, no momento da pesquisa, a escola contava com a presença de um voluntário e um estagiário já citado anteriormente.

A partir do ano de 2010, a escola recebeu alguns oficinairos participantes do Projeto “Mais Educação” – pessoas que ministravam atividades de trabalhos manuais, danças, jogos etc. Este projeto proposto pelo Governo Federal tinha o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola. Contava-se com uma coordenação que era acompanhada pela equipe gestora da escola, principalmente no momento das discussões sobre as atividades

---

<sup>27</sup> COMLURB: Companhia de Limpeza Urbana da prefeitura que realiza o serviço de limpeza da cidade e nas escolas municipais.

pedagógicas realizadas com os(as) alunos(as) inseridos nesse projeto, que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita.

A boa convivência do grupo de professores(as), alunos(as), funcionários e equipe de direção e a beleza arquitetônica presente na escola não eram fatores que garantiam o bom desempenho projetado pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – motivo pelo qual a escola passou a participar do PDE Escola. Nos anos de 2009 e 2010, toda a equipe da escola se empenhou para transformar o processo pedagógico, não só visando o progresso no IDEB, mas também a qualidade do trabalho da escola e, conseqüentemente, alcançar a aprendizagem dos(as) alunos(as).

A escola organizou um plano de metas que teve início no ano de 2009 e continuidade até o ano de 2012, pretendendo acompanhar a dinâmica da alfabetização.

A coordenadora pedagógica Clara entendendo que a escola é um lugar de concepções, fazeres e avaliações, organizava o seu trabalho junto aos(às) professores(as) sempre tentando identificar os discentes que apresentavam dificuldades e os que tinham mais independência no processo de aprendizagem, buscava estimular os docentes a refletir sobre o processo de ensino, a fim de melhorar a aprendizagem de todos(as), mesmo sabendo que alguns docentes não estavam totalmente ligados a essa melhoria e precisavam ser acompanhados por ela mais de perto. Então, encaminhava as relações de trabalho firmadas em atitudes otimistas e de participação coletiva.

Observando a prática da coordenadora na unidade escolar, fomos percebendo também a prática pedagógica dos(as) professores(as), as suas inquietações e as diferenças na atuação desses profissionais. Era notório, que esta atuação estava marcada pela formação acadêmica que eles tinham. Segundo a coordenadora, os profissionais envolvidos em cursos de especialização, cursos propostos pela SME ou mesmo formação universitária estavam mais disponíveis para troca de experiências e aceitavam melhor as sugestões que ela, a direção ou mesmo os demais docentes propunham.

Nesse leve movimento de forças, verificava-se o confronto de interesses existente no interior da escola, onde alguns estavam mais disponíveis para aceitar as transformações que foram acontecendo na Rede Municipal de Ensino enquanto que outros ainda apresentavam resistências a mudanças em seu estilo de trabalhar, assim como pouco interesse em observar/discutir as Orientações Pedagógicas, os Cadernos Pedagógicos, e principalmente as avaliações bimestrais.

Nesse cotidiano, vimos nas falas dos(as) professores(as) as marcas das diferentes perspectivas de currículo que faziam parte desta Rede e o quanto essas falas foram

importantes para entender a organização do currículo na escola. Os(as) professores(as) mais antigos faziam referências ao currículo Multieducação e à política do Ciclo proposta na gestão anterior, dizendo que era melhor quando não existia a cobrança de realização de provas bimestrais. Outros profissionais consideravam que as novas orientações da SME direcionavam muito o trabalho pedagógico. A coordenadora pedagógica sempre mediava às tensões que aconteciam quando os (as) professores(as) se reuniam nos Centros de Estudos e precisavam organizar a prática pedagógica a partir dessas novas orientações propostas. Cabe ressaltar que nesta unidade escolar notamos nos Centros de Estudos um trabalho de formação continuada com o grupo de professores(as). Isto ficou evidenciado quando a professora do 3º ano disse:

Gente, olha só, agora eu tenho que mudar tudo, antes eu organizava o que eu ia fazer com a turma sozinha; olhava o livro e ia dando a matéria... agora eu tenho que seguir estes Cadernos Pedagógicos... têm coisas que são complexas para os meus alunos. Eles não viram isso. Eu só consigo usar algumas coisas deste caderno! Clara, eu preciso que você me ajude! Eu não sei muito como eu vou fazer! Eu uso o livro e uso o Caderno Pedagógico? Não sei... Preciso de ajuda(...). (Caderno de campo, junho de 2010).

Ao ser entrevistada a coordenadora pedagógica afirmou que considerava que o(a) professor(a) já estava formado, apesar disso em muitos momentos, nos Centros de Estudos compreendemos uma dinâmica de formação continuada. Nestes Centros, liam-se textos teóricos ou reflexivos, seguidos de discussões relacionadas à alfabetização – o foco da escola. A tarefa de formação de professores concomitante com as outras práticas do(a) coordenador(a) é sempre complexa, como nos diz Benachio e Placco:

(...) julgamos importante lembrar que a formação de professores é uma expressão recorrente e polissêmica referente aos processos de aprender a ser professor, que abrange todas as fases da formação, tanto dos que se preparam – formação inicial – como dos que já estão atuando como professores – formação continuada ou formação continuada em serviço. (2012, p.61).

As autoras tratam, também, das várias denominações que historicamente recebeu a formação de professores, mostram que a formação destes profissionais deve ser contínua, pois a realidade em que estão inseridos se transforma e o saber que eles constroem precisa ser ampliado. Benachio e Placco dizem que:

No Brasil a formação continuada em serviço surgiu (sistematizada) na década de 1970, quando a educação, como outras organizações humanas, viu-se obrigada a responder às mudanças geradas pelo desenvolvimento, buscando atualizar-se. No decorrer de sua existência, recebeu várias denominações, utilizadas por algum tempo como conceitos equivalentes: formação em serviço, formação contínua, reciclagem,

desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, capacitação (BORGES 1998), aperfeiçoamento (PRADA 1997), aprofundamento (FUSARI 1997) e educação permanente ou formação continuada (MARIN 1995). Sabe-se, no entanto, que as diferentes nomenclaturas adotadas em programas de formação de professores expressam compreensões e representações diversas do trabalho de formação docente. (2012, p. 61).

No decorrer da pesquisa fomos entendendo como a formação de professores(as) é uma ação polêmica e polissêmica quiçá, por isso os(as) coordenadores(as) enfrentam dificuldades em relação à formação.

#### 4.2.2 O corpo discente

A escola atendia alunos(as) oriundos de famílias de baixa renda, moradores de uma área marcada pela violência e ações do tráfico de drogas. Em muitos momentos, quando estávamos na escola, percebíamos a equipe gestora preocupada com a presença da polícia militar e civil nos arredores da escola, pois nestes dias a frequência dos(as) alunos(as) era reduzida atrapalhando as atividades escolares, que haviam sido planejadas. Vale ressaltar que, a partir de 2011, as questões de violência estavam mais estabilizadas na área da escola, a partir da implantação da Unidade Pacificadora da Polícia.<sup>28</sup>

Alguns discentes são filhos e netos de ex-alunos(as) da própria escola. A escola atendia também crianças de comunidades do entorno. A história de insucesso escolar, vivida por alguns desses pais e até mesmo avós não deveria se repetir na vida dos(as) filhos(as)/netos(as), por isso o baixo desempenho apresentado na escola, principalmente na alfabetização, foi ponto imprescindível nas discussões de formulação da formação docente e de outros encontros realizados na escola. Era sabido pelos regentes que todos poderiam aprender.

Durante o processo de observação da pesquisa, tivemos oportunidade de conversar com esses familiares que estudaram na escola e viviam na comunidade desde a época da inauguração do Complexo Arquitetônico, local da unidade escolar.

Vale ressaltar que os(as) alunos(as) não apresentavam história de violência física entre si ou com a equipe da escola, mesmo vivendo em comunidades conflituosas – fato que por

---

<sup>28</sup> A partir do ano de 2010, em muitos morros da cidade do Rio de Janeiro passaram a ter a presença de Unidades Pacificadoras da Polícia Militar, que tinham o propósito de melhorar a segurança, transformando assim o cotidiano das comunidades no entorno destes morros.

vezes os impediam de frequentar as aulas -. Também queremos registrar que alguns discentes eram atendidos pelo Programa Bolsa Família. Desde o ano de 2010, a participação dos estudantes no Programa Bolsa Família no Rio de Janeiro estava atrelada à frequência na escola.

A escola Vitória Régia sempre estava atenta à participação dos(as) alunos(as) em todas as atividades escolares, pois a evasão influenciava o resultado do IDEB. É importante colocar que a instituição de ensino era muito bem vista na comunidade e existia a procura de vagas pelos pais durante todo o ano letivo, a despeito das Portarias<sup>29</sup> anuais que determinam os períodos de matrículas, os critérios para a organização e quantitativo de alunos(as) por turma. Desta forma, eles(as) poderiam ser matriculados(as) em qualquer época do ano, no entanto, a chegada à turma de alunos(as) no segundo semestre sempre causava um grande desconforto nos docentes.

O cotidiano da pesquisa foi nos mostrando que não havia uma receita para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), mas existiam reflexões que não podiam faltar no cotidiano da escola: a escuta aos alunos(as) que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem; o compromisso da equipe da escola com os horários e a frequência de alunos(as) e professores(as); a interação e parceria entre pais, professores, gestores e a comunidade do entorno escolar; a transparência nas ações pedagógicas e administrativas para melhorar o IDEB. Essas reflexões buscavam transformar e garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório da escola com uma aprendizagem para todos(as) os(as) alunos(as).

Todo o trabalho da coordenadora pedagógica se sustentava em estabelecer relações de confiança e parceria, inclusive com os discentes. Sendo assim, estava atenta às ações e dificuldades de todos, discentes, seus pais e demais elementos da escola. Isto ficou bastante exemplificado na seguinte fala identificada na entrevista realizada com ela:

Hoje aconteceu uma situação difícil com a porteira, à professora do 3º ano e uma mãe. A mãe chegou com a filha, mas fora da hora combinada. A porteira falou que não ia abrir a porta. Eu tive que fazer uma intervenção: conversei com a professora para saber por que a aluna estava chegando fora da hora, com a mãe para saber a razão do atraso e com a porteira, pois cumpre ordens e está começando a trabalhar aqui, agora. Falei com a mãe que ela não precisava agir da forma como agiu, inclusive falando palavras de baixo calão. Estou o tempo todo intermediando várias situações!

---

<sup>29</sup> As matrículas na rede municipal de ensino são regulamentadas por Portarias anuais editadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A pesquisa, também, foi mostrando que os pontos polêmicos na escola Vitória Régia eram o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) e o resultado do IDEB, por isso compartilharam esta preocupação com os pais nas reuniões e a reafirmaram, expondo informações pertinentes pelos espaços físicos da escola.

Fomos acompanhando durante todo o ano a existência de cartazes no corredor da escola ou nos murais que sinalizavam o índice do IDEB, os resultados das provas bimestrais e em destaque os(as) alunos(as) que tinham resultados satisfatórios nas diferentes avaliações que realizavam.

Este destaque do desempenho dos(as) aluno(as) algumas vezes era motivo de embaraço para a equipe gestora, pois presenciamos situações na sala da diretora em que os pais faziam reclamações para a coordenadora pedagógica, tais como:

Dona Clara, o meu filho melhorou e o nome dele não está lá no mural, ele agora não está faltando mais e tirou nota boa na prova de matemática (...). (Caderno de Campo, setembro de 2010).

Na tessitura da construção dessa participação coletiva comprovava-se como a política de resultados influenciava alguns pais e o quanto estavam se envolvendo com a dinâmica do trabalho da escola. Mas existiam também famílias que estavam distantes da dinâmica da escola.

#### 4.2.3 A dinâmica do currículo como “espaço-tempo”

Em 2010, iniciamos o processo de observação da escola identificando as “pistas”, os “sinais” das práticas propostas pelos professores(as) aos alunos(as) e das propostas encaminhadas pela coordenadora pedagógica que demonstrava experiência na organização da sua dinâmica de trabalho, conforme propôs Ginzburg (2001).

No começo do ano letivo no momento do planejamento a coordenadora encaminhou as discussões, as trocas de experiências e a leitura de textos propostos pela própria escola, buscando sempre atender as principais dificuldades relativas ao trabalho de alfabetização.

Neste período, a equipe gestora da escola organizou o plano de trabalho que apontava as metas que deveriam ser atingidas até o final de 2010 para aumentar os indicadores educacionais; listou quais os recursos materiais necessários ao processo educativo; e propôs à

coordenadora pedagógica uma atividade de formação para os regentes, quando sinalizou relevantes práticas pedagógicas que contribuíam para o processo de apropriação da leitura e da escrita, tais como: roda de leitura; atividades de leitura e de escrita; atividades de ensino, de fixação e de avaliação; momentos de avaliação e atividades lúdicas. Visto que foi percebida no ano anterior a ausência de algumas destas atividades na rotina dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Segundo a coordenadora o educador que alfabetiza precisa superar primeiro suas próprias dificuldades ao ensinar a leitura e a escrita, depois deve dialogar seus saberes com as atuais propostas desde o momento do planejamento até a execução em sala de aula. Vejamos sua fala:

Ao professor alfabetizador exige-se o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como saberes específicos sobre o processo de apropriação dessa língua. (Caderno de Campo, março de 2010).

A coordenadora apresentou dificuldades em sensibilizar alguns docentes para a transformação de suas práticas, pois não bastava propor um novo modelo em detrimento de práticas costumeiras. Fazia-se necessário reconhecer os limites e as deficiências do próprio trabalho e resgatar habilidades que eles mesmos possuíam e que foram deixadas de lado durante a trajetória educativa. Para tanto, ela realizava visitas periódicas às salas de aula tentando ajudar no desenvolvimento do trabalho com a turma e sinalizou que existiam professores(as) que não gostam dessas visitas.

A coordenadora pedagógica sempre planejava os Centros de Estudos propondo atividades de estudos com os(as) professores(as), pois mobilizam processos da percepção, da imaginação, da memória e da atenção, trabalhando os conteúdos. Ela entende a atividade de estudo como um caminho para articulação entre o ensino e a aprendizagem. Isto ficou confirmado em um Centro de Estudos quando a Coordenadora sugeriu:

Hoje, nós vamos trabalhar com o material dourado, pois assim fica mais fácil para as crianças entenderem o que significa a unidade, a dezena, a centena e o milhar. (Caderno de Campo, agosto de 2010).

Antes do período definido para a realização do Conselho de Classe, ela conversava com os(as) professores(as) sobre a avaliação dos(as) alunos(as) e após o Conselho estudava com o grupo as planilhas com os resultados das diferentes turmas.

A coordenadora pedagógica e a direção sempre observavam o desempenho presente, refletiam sobre as possibilidades de desempenhos melhores e reviam o planejamento das

atividades para encaminharem modificações necessárias às práticas e, assim, buscarem com os(as) professores(as) a superação das dificuldades que os(as) alunos(as) apresentavam na aprendizagem.

Após a organização do Plano de Metas da escola, no ano de 2009, e do conhecimento da existência de verbas para ser utilizada para a formação de docente, a equipe gestora da escola organizou cursos na própria escola, convidando profissionais da SME e professores de Universidades para ministrarem palestras sobre a alfabetização dos(as) alunos(as).

As atividades de formação aconteceram nos momentos de Centros de Estudos e ressaltavam a importância do trabalho de alfabetização, utilizando vários gêneros textuais, a fim de propor situações de práticas sociais de uso da escrita e da leitura, pois interagindo com os mais variados gêneros os(as) alunos(as) visitariam textos dos quais nem sempre têm acesso em espaços fora da escola.

Em uma das palestras, a discussão sobre a apropriação da leitura e da escrita versou sobre alguns saberes que funcionam como facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, tais como: para ler e escrever era necessário conhecer a direção dessa escrita, a segmentação das palavras, o nome das letras, a relação fonema/grafema, bem como buscar blocos de sentido dentro do texto. Todo esse trabalho precisa ser intencional, diário e planejado.

A palestrante colocou para o grupo de professores(as) que o trabalho de alfabetização com texto permite ao alfabetizador estabelecerem a relação do texto oral com o texto escrito, sinalizando que podemos registrar tudo o que falamos, mas não da forma como falamos, pois na língua há regras estabelecidas para a comunicação.

Nos momentos de formação, abordou-se a importância do ambiente alfabetizador da sala de aula para favorecer a alfabetização, pois este auxiliava a turma a participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita. A presença nas aulas de gibis, catálogos, revistas, livros, jornais, folhetos, encartes, cartões, cartas, e-mails, tabelas, gráficos etc. tinham como objetivo provocar nos(as) alunos(as) a busca da finalidade de cada ferramenta apresentada. Os(as) regentes auxiliariam os(as) alunos(as) a perceberem os diferentes formatos de cada texto, bem como suas funções.

As formações ajudaram os(as) regentes a pensarem sobre o ambiente escolar, visto que esse ambiente propiciava algumas interações com a língua escrita. Sendo assim, a sala de aula teria mais do que letras expostas pelas paredes.

Foram propostas mudanças no ambiente alfabetizador que as professores construíam em suas salas. Desta forma, as aulas passavam pelas áreas do conhecimento e não se limitavam apenas a leitura/escrita de textos desconectados da vida e cálculos matemáticos. A

escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa da escola, mas precisa engajar-se nos usos sociais.

O encaminhamento dessas práticas gerou no grupo de professores(as) a percepção e a necessidade de (re)formular o planejamento diário de suas aulas, contribuindo também com a prática da coordenação pedagógica da escola. A partir do ano de 2010, a coordenadora passou a solicitar o planejamento dos(as) professores(as) e tentou acompanhar o que estava sendo proposto. Algumas professoras resistiam à elaboração do planejamento, mas o trabalho em grupo e a revisão desses planejamentos nos Centros de Estudos possibilitavam essa tarefa se realizasse. A equipe de direção participou ativamente das reflexões sobre o trabalho de alfabetização e realizaram ações para diminuir as faltas dos(as) alunos(as), também foram convocadas as famílias e nesse contato se falou da importância da frequência dos(as) alunos(as) nas aulas para o processo de aprendizagem.

A coordenadora também passou a acompanhar o trabalho e o planejamento das atividades dos professores de Educação Física e Música e, em alguns momentos, ficava presente às aulas desses profissionais.

Ela entendia que era preciso ensinar e sistematizar de várias maneiras os saberes dos(as) alunos(as) tanto sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita, já que esses apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Então a escola passou a usar o trabalho de um estagiário da área de informática, que desenvolveu atividades com esses(as) alunos(as). Foram planejadas diversas situações de leitura e escrita com o uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação), em especial o computador.

A diretora adjunta desenvolveu um trabalho denominado a Hora do Conto. Este projeto tinha o objetivo de oportunizar que um(a) aluno(a) lesse uma história na rádio da escola que entrava no ar todos os dias, próximo ao horário da saída dos(as) alunos(as).

A escola apresentava momentos de dificuldades em função da falta de professores(as) e em muitos momentos a coordenadora, bem como a direção necessitaram substituir professores(as), dando aulas nas turmas dos(as) professores(as) que se encontravam de licença. Apesar das dificuldades existentes em função do excesso de trabalhos administrativos, várias ações propostas pela equipe da escola e pela coordenadora Clara contribuíram para a melhoria do desempenho dos(as) alunos(as).

A escola no ano de 2010 atingiu o índice de 5,4 no IDEB, divulgado pelo MEC. Esclarecemos que este índice corresponde a uma escala de 0 a 10 que foi estabelecida pelo MEC, visando à melhoria do desempenho da escola a partir da Prova Brasil. No ano de 2007, a escola tinha um índice de 3,9, o que fez com que ela iniciasse a participação no Programa

PDE-Escola. Na época, o grupo de profissionais da unidade escolar ficou bastante sensibilizado com a participação no Programa.

No acompanhamento dessa escola, fomos percebendo que Clara estava transformando a sua prática profissional em função da política da performatividade. Em todas as suas ações ela sempre pensava na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as). Isto fica corroborado quando ela fala:

Eu vou logo fazer a planilha com o resultado das turmas nas provas, pois eu quero observar se as turmas melhoraram. (Caderno de Campo, julho de 2010).

Ainda em 2010, após a divulgação daquele índice do IDEB, a equipe da escola e os(as) professores(as) que não haviam tirado licenças durante o ano letivo de 2009 foram contemplados com o 14º salário, prêmio oferecido pela prefeitura do Rio de Janeiro às escolas que melhoraram seus índices de desempenho no IDEB.

Observando estas transformações, fomos percebendo o envolvimento de toda a equipe da escola no processo educativo, ficando claras as tensões que existiam na equipe gestora, pois tinha o desafio de alcançar as metas estabelecidas. No entanto, o alcance destas metas dependia também do trabalho do grupo de docentes e da participação dos responsáveis, uma vez que a frequência dos(as) aluno(as) era importante para melhorar os resultados da unidade escolar.

Era preciso promover constante retomada de atividades reflexivas para acalmar os atores educacionais, porque as inquietações muitas vezes originavam discussões e alguns desentendimentos na organização do currículo que se tecia no dia a dia da escola.

Durante a pesquisa, percebemos pistas em relação à compreensão do currículo na escola e como a organização deste currículo estava relacionada com as transformações que foram acontecendo na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro.

Como nos diz Mainardes (2006), os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de transformação das políticas.

A partir do ano de 2010, todas as turmas tinham uma rotina de trabalho diário na escola e o horário de entrada contava sempre com a presença da diretora, diretora adjunta ou a coordenadora pedagógica. Todos(as) os(as) professores(as) se organizavam para receber as crianças e conduzi-los para a sala de aula de aula ou para a quadra. Ao chegarem à sala de aula, lia-se uma história, ora a professora ora um(a) aluno(a). Depois se corrige o dever de

casa e realizavam atividades de Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Música ou outras atividades propostas pela professora de sala de leitura, que articulavam-se com os planejamentos dos docentes. Apesar da organização desta dinâmica proposta nos Centros de Estudos existiam docentes que realizavam seu trabalho de forma diferente.

No horário do recreio as crianças comiam a merenda, brincavam e depois retornavam às atividades. No final da aula sempre acontecia o Projeto “A hora do conto”. As crianças participavam também da cinemateca. Neste dia, as turmas eram organizadas para assistir algum filme que era escolhido por votação pelos(as) alunos(as) previamente. O filme estava relacionado a alguma atividade proposta no planejamento da escola. Em seguida, os(as) alunos(as) iam para casa. Alguns(mas) alunos(as) permaneciam na escola para participar – no contra-turno - do Projeto “Mais Educação”, como explicado anteriormente.

A equipe gestora da escola conquistou um clima de confiança para discussão de acertos e descobertas de atividades que possibilitassem, de fato, o aprendizado dos(as) meninos(as) que frequentavam essa unidade. São crianças com diferentes histórias de vida, muitas vezes oriundas do Nordeste do Brasil, e que pertenciam a famílias com dificuldades econômicas. A escola buscava sempre realizar visitas aos museus, ao cinema, ao teatro, sempre com a intenção de ampliar o contexto cultural e oferecer entretenimento.

Algumas vezes, essas atividades davam suporte às professoras, juntamente com a coordenadora pedagógica, a professora de Música e a professora de sala de leitura para que contemplassem, dentro da escola, essas experiências vividas fora do espaço escolar.

Assim, (re)pensando o papel da escola e o seu currículo, a equipe gestora tentava garantir a formação dos docentes. A participação nestes momentos de formação, ministrados pela coordenadora pedagógica, foi possibilitando algumas mudanças no cotidiano da escola, pois já era perceptível a presença dos pais dos(as) alunos(as) nas reuniões e nos encontros propostos pela direção. Houve uma melhora na frequência dos(as) alunos(as) que eram os(as) mais faltosos(as) e a professora de Música passou a propor atividades diferenciadas para os(as) alunos(as) que apresentavam mais dificuldades, contribuindo com o processo de alfabetização das crianças, bem como a professora de Sala de Leitura que realizava, também, com esses(as) alunos(as) um trabalho diversificado com parlendas e textos de vários gêneros.

Segundo a diretora, no ano de 2009, a escola participou do FECEM e da Mostra de Dança. No ano de 2010, a escola participou novamente do FECEM, agora ganhando o prêmio de melhor letra de música na seleção Regional. Todas estas mudanças e o empenho da equipe

gestora da escola junto aos docentes e à comunidade escolar estavam contribuindo para a melhoria do IDEB no ano de 2010.

No cotidiano da pesquisa, fomos percebendo como o currículo estava se organizando na escola e sendo afetado pelos momentos de formação continuada através da coordenadora pedagógica, que provocava impacto nas concepções educacionais dos(as) professores(as) e pela integração entre a equipe gestora e os(as) professores(as), que buscavam uma proposta de trabalho organizada pela escola para atender o Plano de Metas.

É sabido que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) não conseguiria de forma individual realizar transformações. Essas eram frutos de trabalhos que aconteciam em parcerias envolvendo a equipe gestora, o grupo de docentes, os(as) alunos(as), os pais e, também, a comunidade na qual a escola está inserida.

A pesquisa na escola foi demonstrando que a política da performatividade mexeu com o cotidiano da escola e provocou algumas mudanças nas práticas da coordenadora, da direção e, principalmente, na prática dos(as) professores(as). No entanto, as transformações existentes não estavam acontecendo em função das pressões desta política que visava simplesmente à melhoria dos resultados da escola. Entendemos que na dinâmica da escola existia uma interação do trabalho de toda à equipe que visava à melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as) e as transformações do currículo. Neste momento recorreremos a Lopes e Macedo que nos propõem o desafio de entender que:

O currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isto significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos, Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (2011, p.41).

Portanto, apesar das Orientações Curriculares, dos Cadernos Pedagógicos e das pressões sobre a política da performatividade, a trama do currículo da escola Vitória Régia era dinâmica e acontecia naquele espaço escolar a partir dos sentidos da escola.

#### **4.3 A Escola Margarida**

A escola Margarida também fica localizada em um bairro próximo ao centro do Rio de Janeiro, na área da 1ª CRE, situada no bairro do Rio Comprido. Atende alunos(as) do 1º e 2º

segmentos do Ensino Fundamental. Ela possui ampla estrutura física, com quadra para aulas de Educação Física. O andar térreo abriga espaço para organização das turmas no horário da entrada dos alunos(as), a sala da direção, a secretaria, a sala dos(as) professores(as), sanitários para alunos(as) e os(as) professores(as), o refeitório, algumas salas de aula que são utilizadas pelos(as) alunos(as) do 1º segmento e escadas de acesso ao outro andar, onde há várias salas, a saber, de informática, de aulas que são utilizadas pelos(as) alunos(as) do 2º segmento e sanitários para os adolescentes.

Neste segundo andar há, também, uma Sala de Leitura com um bom acervo de livros para atender os(as) alunos(as). A professora responsável pela Sala de Leitura era muito atuante na escola, organizava a participação dos(as) alunos(as) nos diferentes projetos como a Mostra de Dança e o FECEM. Ela também desenvolvia atividades de leitura e escrita com os(as) alunos(as) que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e ainda colaborava com os jovens que participavam do Projeto Nenhuma Criança a Menos.

Vale ressaltar que as salas de aula são amplas, claras e arejadas. Contudo, algumas são prejudicadas pelo barulho das crianças, pois estão situadas próximas à quadra onde se realizam as aulas de Educação Física.

Nesta escola, há espaços arborizados e estes locais são utilizados pelas crianças menores para jogarem bola de gude. Durante o período da pesquisa tivemos a oportunidade de observar que os meninos jogavam bola de gude diariamente tanto na hora da entrada como no horário do recreio, chegando a organizarem campeonatos com regras definidas por eles. Nesta atividade não existia a participação da equipe pedagógica da escola.

Esta unidade escolar foi inaugurada em 23 de outubro de 1964. No período da pesquisa, estavam matriculados na escola 970 alunos(as), com idade de 6 a 18 anos. Existia na escola uma turma de 2º ano, duas turmas de 3º ano, quatro turmas de 4º ano, três turmas de 5º ano, seis turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano e duas turmas de Aceleração, que faziam parte do Projeto Autonomia Carioca.<sup>30</sup>

#### 4.3.1 O corpo docente

---

<sup>30</sup> O Projeto Autonomia Carioca foi proposto em 2010, pela Fundação Roberto Marinho para atender jovens com defasagem idade e série nos anos finais do Ensino Fundamental..

O corpo docente era composto por professores(as) que atuavam somente no 1º segmento; outros no segundo 2º segmento do Ensino Fundamental; seis professores de Educação Física; uma professora de Sala de Leitura. Alguns professores apenas com a formação de ensino médio, uns professores possuem formação universitária e outros que concluíram o mestrado.

A equipe gestora era composta pela Diretora, Diretora Adjunta, que cursaram o curso de Pedagogia e o Coordenador Pedagógico que é licenciado em Letras. Fazem parte da escola, também, cinco merendeiras e três garis da COMLURB. A escola conta com a presença de um estagiário que cursa História, mas tem um curso na área de informática e estava trabalhando com as crianças que fazem parte do Projeto Nenhuma Criança a Menos e outro estagiário na área de Geografia que estava atuando na parte administrativa. A escola também estava sendo atendida por uma voluntária que auxiliava nas atividades na sala de leitura.

A diretora da escola trabalha lá há 23 anos e já foi professora da escola. Durante muitos anos essa escola foi referência de bom desempenho, contudo nos últimos três anos os resultados não são favoráveis, principalmente no segundo segmento – fato que abalou o grupo de profissionais da escola.

Mesmo não fazendo parte do Projeto PDE-Escola, não está bem posicionada na perspectiva de desempenho da Rede e da CRE. Por isso, no ano de 2010 a escola organizou um Plano de Metas que foi apresentado para a SME indicando ações para melhorar o desempenho escolar das turmas do 6º ao 9º anos de escolaridade.

#### 4.3.2 O corpo discente

A escola é composta por alunos(as) oriundos de famílias de baixa renda, moradores em áreas marcadas, em muitos momentos, pela violência e ações do tráfico de drogas.

A história de insucesso escolar de alguns alunos(as) tem afetado o grupo de diretoras, professores(as) e o coordenador pedagógico, que começaram a refletirem ainda mais sobre suas práticas pedagógicas. A equipe de gestão sinalizava que naquele momento existia um acúmulo de ações administrativas que dificultava o pensar sobre as atividades pedagógicas da escola. Não existia ajuda de equipe administrativa e a escola tinha um único inspetor de alunos. Sendo uma escola que atende um grande número de adolescentes toda a equipe gestora necessitava estar envolvida com as questões referentes à disciplina dos(as) alunos(as).

Vale ressaltar que os(as) alunos(as) eram agitados no entanto não registravam história de violência física entre eles mesmo vivendo em comunidades conflituosas – fato que por vezes os impediam de frequentar as aulas. Também queremos registrar que cerca de 340 alunos eram atendidos pelo Programa Bolsa Família. No momento da pesquisa existia na Escola uma aluna adolescente que se encontrava grávida e continuava assistindo às aulas.

#### 4.3.3 A dinâmica do currículo como “espaço-tempo”

No início do ano letivo, Heitor, o coordenador pedagógico, reuniu o grupo de docentes e iniciou discussões sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola e os informou sobre algumas dificuldades em relação ao desempenho da escola, principalmente em relação ao 2º segmento.

Ele compartilhou com todo o grupo de professores(as) que a escola precisava melhorar o seu desempenho até o final do ano. Essa informação partiu da CRE numa reunião com a direção da escola.

O coordenador pedagógico nos falou que a equipe de professores(as) da escola tinha uma trajetória antiga no magistério e uma boa experiência de trabalho, no entanto, ainda não sabiam como desenvolver atividades diversificadas para atender aos adolescentes que apresentavam dificuldades na aprendizagem.

Nos vários momentos de observação do cotidiano da escola durante o processo de pesquisa, observamos que, com frequência, os(as) docentes faziam comentários sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos(as) na Sala dos Professores. Os(as) docentes destacavam como a heterogeneidade das turmas, as diferenças nos níveis da aprendizagem ou as defasagens na aprendizagem dos conteúdos dificultavam a aprendizagem das disciplinas escolares.

Porém, o que se apresentava como a grande heterogeneidade em relação aos(as) alunos(as) estava diretamente relacionada com as diferenças culturais, presente no cotidiano da escola e tão visível entre os(as) alunos(as) e professores(as) e que criavam distanciamentos nas formas de falar, nos comportamentos sociais, que geravam em muitos momentos as incompreensões e estranhamento, sinalizando claramente as distâncias em relação ao capital cultural da escola, como definiu Bourdieu (1999).

Vale ressaltar algo que vem motivando investigações de pesquisadores ligados à perspectiva dos estudos pós-colonialistas, que é exatamente a questão da diferença cultural, que está muito presente em várias manifestações da vida cultural das escolas da cidade do Rio de Janeiro. Bhabha (1998, p. 227) afirma que “a diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional”, o autor nos estimula a pensar a diferença cultural como uma possível forma de intervenção ou mesmo subversão do discurso minoritário. Bhabha ainda nos diz que a diferença cultural transforma o cenário de articulação – não para expor a lógica da discriminação política - mas altera a posição de enunciação e também as relações de interpelação em seu interior.

No estudo de Bhabha (p.46) a diferença cultural marca especialmente a situação de se viver em “espaços liminares” ou nas “margens deslizantes do deslocamento cultural”, o autor nos ajuda a pensar que isto coloca em xeque a ideia de uma “cultura nacional” ou de uma cultura totalizada e seus pressupostos universais propondo o olhar para o hibridismo cultural e histórico, que acompanha a constituição de um mundo pós-colonial.

Pensar a diferença significa refletir sobre um espaço movediço em que significados e valores são apresentados em formas muito específicas de tradução, transferência de sentido, entendimentos relativos, que descartam a possibilidade de se pensar em um sistema estável de referência e representação. Nesse sentido, a diferença se organiza num processo de negociação que se envolve em temporalidades descontínuas, vividas em espaços de intertextualidade ou nos entre-lugares da raça, da classe, do gênero.

Nas escolas do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro marcadas pelas diferenças de raça, de classe social e agora mais visivelmente de gênero é perceptível essa multiplicidade de sentidos, esse conjunto híbrido de significados que marcam muitas vezes os estranhamentos e as dificuldades de entender as atitudes dos(as) alunos(as), nas suas formas “confusas” de se afirmarem nos espaços escolares muitas vezes tão íntimos para alguns e tão desconhecidos para outros.

Fomos observando que as atitudes dos(as) alunos(as) também levavam os(as) professores(as) a dizerem que muitos(as) deles(as) não percebiam o valor social da escola e do processo de aprendizagem. Suas disposições com relação ao que era proposto no currículo escolar deixavam essa impressão. No entanto, em sentido inverso, havia estudantes especialmente interessados em participar das atividades realizadas na escola – especialmente daquelas que se apresentavam como extraclasse.

Tivemos, então, oportunidade de observar adolescentes que estudavam no turno da manhã e ficavam no horário da tarde para participar dos ensaios para o FECEM<sup>31</sup> e a Mostra de Dança<sup>32</sup>, por exemplo. Para esses eventos, dois ex-alunos da escola – que atuavam profissionalmente em atividades artísticas – se apresentaram para realizar os ensaios das danças, juntamente com a professora de Sala de Leitura.

Nas observações feitas não tivemos a oportunidade de participar de um Centro de Estudos de professores(as). Assistimos algumas reuniões na sala dos(as) professores(as), onde eram discutidas questões pedagógicas, alguns informes sobre as questões técnico-administrativas-pedagógicas e os acertos em relação às provas e a realização das diferentes avaliações.

As situações de avaliação do desempenho escolar foram se multiplicando e a preparação dos docentes para mais essa tarefa ficava a cargo de Heitor e o vimos, muitas vezes, assoberbado diante de tantas providências – urgentes – para realizar. Além das avaliações que cada professor(a) fazia nas suas turmas, os(as) alunos(as) realizavam as provas bimestrais enviadas pela SME para todas as escolas da Rede Municipal e que tinham prazos de aplicação e correção. Para realizar tantas avaliações, vimos, muitas vezes, professores(as) preparando os(as) alunos(as) para essas provas. Em função do envolvimento com o processo de avaliação tivemos na escola poucas experiências de observar os(as) alunos(as) realizando atividades que possibilitassem a aprendizagem ou mesmo executando exercícios de fixação, onde seria possível retirar dúvidas existentes; a grande parte das atividades propostas em sala de aula tinham características de atividades avaliativas. Na escola Margarida percebemos claramente junto ao coordenador Heitor e os docentes do sexto ao nono ano de escolaridade a influência dos novos modelos de organização do trabalho escolar pautados no controle e na avaliação dos(as) alunos(as) e também dos docentes que muitas vezes ficaram impedidos de receber gratificações em função do desempenho insuficiente da escola<sup>33</sup>.

Afonso (2001, p. 26) destaca a emergência de um estado-avaliador que se apoia em um corpo regulatório, no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação, promovendo “um *ethos* competitivo”. O autor alerta que a ação reguladora dar-se-á de diferentes maneiras e que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo,

---

<sup>31</sup> O FECEM é um Festival de Músicas aberto à participação de estudantes da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Após uma seleção interna, um grupo de alunos da Escola Margarida participou desse festival e alcançou o terceiro lugar.

<sup>32</sup> Mostra de Dança - Durante o ano letivo algumas escolas da Rede Municipal desenvolvem atividades relativas à dança. Existe uma seleção regional das melhores danças e uma apresentação ao final do ano letivo das dez melhores.

<sup>33</sup> Apartir do ano de 2010, os(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro passaram a receber décimo quarto salário em função da melhoria do desempenho das escolas.

as pressões exercidas sobre as escolas. “(...) através de uma avaliação externa...” e, que muitas vezes, contam com a presença de equipes de inspeção e controle da educação que valorizam indicadores e resultados acadêmicos responsabilizando os(as) professores(as) e gestores(as) da educação escolar pelos resultados alcançados muitas vezes sem levar em consideração os processos educativos e as necessidades específicas dos alunos(as) das diferentes comunidades escolares.

No processo de observação da escola pesquisada foi possível participar de dois Conselhos de Classe do segundo segmento e do Conselho de Classe final, e nesta ocasião percebemos uma análise do desempenho de cada aluno(a) e verificamos o grupo de professores(as) discorrerem sobre as dificuldades, os avanços e as questões relativas à vida dos(as) alunos(as), o que nos possibilitou ouvir muitas histórias que eram até então desconhecidas. É certo que as questões mais proeminentes estavam relacionadas com a disciplina ou a falta de disciplina dos(as) alunos(as), as diferenças entre as turmas do turno da manhã – melhores – e as do turno da tarde, o não cumprimento dos prazos para entrega dos trabalhos, e a observação daqueles(as) que tinham demonstrado mais interesse e alcançado progressos nos processos de aprendizagem.

No contexto da Sala dos Professores, percebemos diversos comentários sobre as questões de sexualidade, gênero, etnia e religiosidade em relação aos(as) alunos(as). Três professoras informaram que não era fácil conversar com os adolescentes sobre as esses temas.

Nesse ponto, vale destacar que o Projeto Político Pedagógico da Escola tinha como um dos temas a questão da sexualidade, que era assunto de interesse para os jovens e era motivo de preocupação de pais e professores. Não obstante a frequência das discussões sobre a sexualidade, tanto na escola quanto no contexto da sociedade, ainda não existe muita facilidade em tratar desse tema, mesmo estando presente no Currículo Multieducação e nos PCN.

Inicialmente observamos que os(as) professores(as) da escola não organizavam seus planejamentos a partir das Orientações Curriculares, mesmo estas se ligando ao ensino das diferentes disciplinas. Eles(as) utilizavam os livros didáticos e sinalizavam as dificuldades dos(as) alunos(as) em acompanhar as atividades propostas nos Cadernos Pedagógicos, enviados pela SME, pois esses propunham atividades que estavam distantes da realidade dos(as) alunos(as).

Tivemos a oportunidade de observar alguns planejamentos produzidos pelos(as) professores(as). Apreendemos, então, que eles(as) tinham autonomia na sua elaboração, pois não existia um modelo determinado pela escola. Nas turmas do 1º segmento, analisamos os

planejamentos do 2º ao 5º ano, que traziam como pontos recorrentes os objetivos gerais a serem alcançados pelos(as) alunos(as) e os conteúdos que seriam trabalhados por bimestres. No planejamento do 2º ano, a professora listava as disciplinas; a do 4º ano citava os materiais didáticos que seriam utilizados e algumas sugestões de atividades, contudo não apontava o período letivo que os conteúdos seriam trabalhados; a professora do 5º ano sinalizava competências e habilidades que deveriam ser alcançadas, os elementos fundamentais que seriam trabalhados e ainda os diferentes tipos de avaliação que seriam utilizados, todavia não identificava as disciplinas.

O professor de Educação Física que regia as turmas do 4º ao 6º ano fazia menção em seu planejamento aos objetivos gerais que deveriam ser alcançados pelos(as) alunos(as), aos conteúdos e as atividades que seriam desenvolvidas. A professora de Artes Visuais registrou os objetivos gerais e os conteúdos que seriam trabalhados nas suas turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos. Segundo Heitor, essa professora era muito rígida ao avaliar e ele tinha como meta conversar com ela sobre a necessidade de repensar o seu processo de avaliativo, pois a mudança seria útil para os(as) alunos(as) e tornaria suas aulas mais interessantes. Percebemos, no entanto, que esta ação do coordenador pedagógico era pontual e não havia, por exemplo, um Centro de Estudos para discutir esse tema.

Nas turmas do 2º segmento, observamos também a mesma diversidade na organização dos planejamentos dos(as) professores(as). Vimos os das turmas do 6º ao 9º anos nas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Espanhol, Artes Visuais e História, e, encontramos como pontos recorrentes também os objetivos e os conteúdos bimestrais. A diferença entre eles estava em que três planejamentos que faziam referência às competências e as habilidades (Língua Portuguesa, História e Ciências); quatro apresentavam os diferentes tipos de avaliação que seriam utilizados (Espanhol, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências); um apresentava as atividades que seriam realizadas em (Artes Visuais); e três sinalizavam as estratégias didáticas (Matemática, Ciências e Espanhol).

Segundo informação do coordenador pedagógico e os registros do caderno de campo, percebemos que os(as) professores(as) se reuniram para elaborar os planejamentos, no entanto, observando e analisando o material relativo aos planejamentos não foi possível perceber um trabalho interdisciplinar. Ficou, também, evidente que Heitor não participou das discussões para a elaboração desses planejamentos. A justificativa para esse fato é o que ele nos afirmou quando estivemos fazendo a observação do trabalho pedagógico realizado na escola. Ele disse ter dificuldade em realizar efetivamente um bom trabalho pedagógico, devido ao acúmulo de atividades de toda ordem.

Por vezes, na Sala de Professores, ouvimos comentários sobre os(as) alunos(as) que ainda não sabiam ler e escrever, porém esses(as) professores(as) não conseguiam fazer com que eles avançassem, mesmo com a ajuda da professora da Sala de Leitura e do estagiário que realizavam atividades visando à aprendizagem da leitura e da escrita.

Após as avaliações do 1º semestre, a CRE informou que a escola estava apresentando resultados não satisfatórios, principalmente nas turmas do 2º segmento. Esta situação abalou os(as) professores(as), que entenderam a necessidade da organização de um Plano de Metas. Nesse plano ficou assentado que todos(as) os professores(as) estariam envolvidos na revisão do projeto Político Pedagógico da escola; que seriam desenvolvidos projetos com o Grêmio Estudantil e o Conselho Escola Comunidade (CEC); que se pensaria na formação do Clube de Leitura; que se organizaria o Projeto de Contação de Histórias para o 2º e 3º anos e a Ciranda de Livros para os(as) alunos(as) de 4º e 5º anos, com monitores e uma Roda de Poesia. No entanto, essas atividades e projetos foram pouco desenvolvidos e observamos que o acúmulo de atividades da equipe de direção e do coordenador pedagógico não oportunizou a realização destas propostas.

Nesse contexto, vale destaque para o trabalho da professora da Sala de Leitura, que conseguia realizar, de forma efetiva, suas muitas atividades, pois se encontrava com os(as) alunos(as) que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, emprestava livros, organizava as atividades do Grêmio Escolar junto com os(as) alunos(as) e ainda supervisionava os ensaios para o FECEM e a Mostra de Dança, como já disse anteriormente.

Assim foi bastante interessante observar no cotidiano da escola as práticas de alguns docentes e da equipe gestora, pois quando eles apresentavam os resultados dos processos de avaliação, ainda eram visíveis no grupo práticas avaliativas conservadoras e excludentes. Há uma grande contradição entre a clareza que o grupo tinha sobre o conhecimento das histórias de vida dos diferentes estudantes e a forma de avaliar esse(a) aluno(a) no contexto da escola.

Durante o processo de observação na escola foi possível também perceber as muitas experiências vividas pelos(as) alunos(as), as relações sociais estabelecidas, as vivências culturais existentes no cotidiano e o pouco diálogo entre os diferentes conhecimentos solicitados nas avaliações. Neste momento recorreremos a Esteban quando nos diz:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimento, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas

necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber possa ocorrer. (1997, p.53)

Nesta escola ficou bastante evidente a existência de um grupo de professores(as) que ainda acreditavam que a repetência é um fator de aprendizagem e ficar mais tempo no mesmo ano de escolaridade é alternativa para que os(as) alunos(as) alcancem os pré-requisitos do ano seguinte.

Ao acompanharmos o Conselho de Classe no final do ano percebemos como alguns(mas) alunos(as) ficaram reprovados(as) sem ter o direito de passar pelo processo de recuperação, pois a legislação da SME no período da pesquisa possibilitava a reprovação sem direito à recuperação quando o(a) aluno(a) possuía conceito insuficiente em três disciplinas ou mais.

Por outro lado, vimos na escola que as demandas administrativas ocupavam grande parte do tempo da equipe de direção e do coordenador pedagógico, que assumia as dificuldades em relação ao trabalho pedagógico. No entanto, não havia um tempo real para as atividades de estudos com os(as) docentes, a fim de que estes(as) pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Na trajetória da pesquisa na escola tornaram-se perceptíveis algumas transformações no encaminhamento do processo educativo, na organização das turmas, na solicitação dos planejamentos dos(as) professores(as), no estímulo aos(as) alunos(as) para participarem de atividades escolares, da organização do Grêmio Estudantil – que propôs campeonatos de futebol e de bola de gude - e das atividades relacionadas ao trabalho da Sala de Leitura.

A preocupação de alguns docentes com a inovação do trabalho pedagógico era evidente e em muitos momentos na Sala de Professores tivemos a oportunidade de observar professores(as) separando material, organizando trabalhos e até alguns(mas) propondo atividades interdisciplinares. Segundo a direção da escola e o coordenador pedagógico, o grupo docente era cooperativo e sempre solícito, especialmente quando existia a necessidade de reorganizar o horário da escola em função de alguma falta de professores(as). Percebemos também que as relações entre os sujeitos educativos da escola eram de muita cordialidade.

Em contrapartida, chamou a atenção às carências existentes nesta escola, isso em vários setores. Faltavam pessoas para dar apoio à atividade docente, existia apenas um inspetor para toda a escola e os funcionários da Secretaria era uma exígua equipe. Desta forma, a equipe gestora e os(as) professores(as) ficavam demasiadamente ocupados com as funções administrativo-pedagógicas e, também, com a manutenção da disciplina escolar.

Percebemos também na escola algumas práticas disciplinares bastante ultrapassadas proposta pela direção que em muitos momentos demandava a presença da gestora por um longo tempo, sem causar efeitos positivos em relação à disciplina dos(as) alunos(as). Observamos também na escola por parte de antigos professores(as) um saudosismo da escola do passado que muitas vezes impossibilitava novas iniciativas tanto do coordenador pedagógico como dos(as) professores(as) mais novos. Em muitos momentos este saudosismo e a idealização da escola de qualidade do passado não possibilitava uma revisão da cultura escolar.

Afora isso, observamos as inúmeras demandas oriundas da SME com prazos curtos para a sua realização, surgidas muito próximas dos Conselhos de Classes, que empatavam a realização de projetos dos(as) professores(as) e deixavam alguns(mas) descrentes da possibilidade de tentar inovar.

É importante ressaltar que a reordenação do trabalho pedagógico aconteceu pelo grande impacto da queda no desempenho escolar dos(as) alunos(as) e ao mesmo tempo o interesse dos(as) professore(as) em buscarem mudar esse perfil.

Após esta apresentação das escolas da cidade do Rio de Janeiro nos bairros de Benfica e do Rio Comprido, refletiremos sobre as diferentes experiências pedagógicas vividas.

## 5 O TRABALHO DE CAMPO

### 5.1 A chegada ao campo

Neste capítulo explicitarei os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa de campo, como nos diz Tura (2003, p.192) “um primeiro momento que já foi antecedido por muitos outros, relacionados com as decisões em torno da investigação...”

Como já dito anteriormente a etnografia foi à metodologia escolhida para perceber a realidade dos espaços escolares. O contato direto durante cerca de um ano nas escolas, permitiu-me documentar o cotidiano das atividades e acompanhar o trabalho do coordenador pedagógico Heitor que atuava na escola Margarida e da coordenadora pedagógica Clara que atuava na escola Vitória Régia<sup>34</sup>. Segundo Tura:

A proposta etnográfica busca apontar algumas direções para o entendimento das ações dos sujeitos, mas igualmente aceder ao modo como os sujeitos compreendem os processos sociais em que estão envolvidos e o modo como tentam negociar a sua ação. (2010, p. 72)

Devo esclarecer que o início do trabalho de pesquisa de campo não foi fácil, pois tinha contato profissional com várias escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, onde atuo como professora no Órgão Central na SME, com a atribuição de visitar as unidades escolares para acompanhar o trabalho pedagógico.

Tive que aprender a observar estes espaços tão conhecidos com um olhar de estranhamento. Ou seja, “foi importante e crucial o movimento de estranhar o familiar” (VELHO, 2003, p.15) para exercitar o olhar de pesquisadora.

De acordo com André (1995), uma característica da etnografia é:

(...) a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender a retratar essa visão pessoal dos participantes. (p.29)

---

<sup>34</sup> Lembramos novamente que os nomes das escolas, do coordenador pedagógico e da coordenadora pedagógica e dos profissionais que atuaram e atuam na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro são nomes fictícios.

Para as escolas pesquisadas também foi complicado. Os profissionais inicialmente me viam como profissional da SME e apresentavam dificuldades de entender que nos momentos de pesquisa eu não estava atuando como profissional da rede pública. Essas dificuldades foram visíveis durante algumas semanas, pois logo que cheguei às escolas resolvi acompanhar as atividades pedagógicas como um todo. Portanto, não eram simpáticos à minha presença.

Inicialmente conversei de forma geral sobre a pesquisa, depois de uma semana observando o cotidiano das escolas apresentei a proposta da pesquisa primeiramente para as equipes gestoras e para o(a) coordenador(a) pedagógico(a), de forma mais formal. Na semana seguinte para os(as) professores(as) em conversas nas salas de professores e na Sala de Leitura. Tentei fazer essa apresentação da pesquisa de forma muito informal e com calma, não queria causar desconforto aos profissionais das escolas. Contudo, percebia olhares e um questionamento dos(as) professores(as) das unidades escolares pesquisadas. “Qual o motivo de escolher aquela escola?”

Durante as conversas logo informei que o foco de observação era a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e neste momento o grupo de professores(as) das duas escolas se mostrou mais receptivo. Tinha um novo desafio: ganhar a confiança do coordenador pedagógico Heitor, que atuava na escola Margarida e da coordenadora pedagógica Clara que atuava na escola Vitória Régia. Expliquei que a proposta da pesquisa era acompanhar a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Percebia certa preocupação e alguns cuidados em informar o que eles estavam realizando nas escolas e as dificuldades que tinham.

Primeiramente, o clima foi um pouco tenso. Os profissionais ficavam acompanhando a minha rotina de observação, algumas vezes pediam sugestões quando estavam organizando algumas tarefas, depois de algumas semanas fui criando uma relação de confiança com Heitor e Clara e com os demais profissionais das respectivas escolas e eles passaram a tentar compreender que, apesar de atuar na SME, eu estava ali como pesquisadora.

Em alguns momentos na rotina do dia-a-dia surgiram dúvidas em relação às solicitações feitas pela SME e, em outros, eu esclarecia a situação quando sabia da informação; às vezes, sugeria que os profissionais das escolas buscassem esclarecimentos sobre as dúvidas ligando para a CRE ou para a própria SME.

Também observava uma tensão da equipe gestora da escola Margarida quando aconteciam as faltas de professores(as) dos anos finais e existia a necessidade de reorganizar o horário das turmas. Existia uma grande preocupação da equipe gestora em manter os(as) alunos(as) na escola, apesar da falta de professores(as). Essa situação dificultava muito a disciplina dos discentes que ficavam no pátio, alterando a rotina e o horário da escola. Estas

trocas em relação aos encaminhamentos pedagógicos e administrativos que surgiam no cotidiano das escolas foram possibilitando uma relação de confiança com o(a) coordenador(a), equipes gestoras e professores(as) das duas escolas pesquisadas.

Os momentos tensos eram marcados pela ironia ou agressividade nas falas de alguns docentes que não estavam satisfeitos com os encaminhamentos propostos pela SME.

É importante sinalizar que as escolas envolvidas na pesquisa foram escolhidas porque tinham a presença de coordenador(a) pedagógico(a) experientes e atuantes na função e estas unidades escolares, também apresentavam uma boa avaliação da CRE. Neste momento vale citar Lüdke e André que dizem:

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (1988, 26).

A opção de pesquisar somente duas unidades escolares – e não três como pensei inicialmente – foi acatada por preocupação com o volume de dados e a orientação de uma professora da banca no momento do Exame de Qualificação.

Entendendo como um ponto relevante, esta pesquisa traz um pouco da trajetória dos coordenadores pedagógicos Heitor e Clara, que são professores concursados da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ela atua na escola Vitória Régia e é professora desta rede há 26 anos, cursou Formação de Professores, Estudos Adicionais para atuar com Educação Infantil, concluiu o curso de Pedagogia. Em sua experiência profissional lecionou em turmas de Educação Infantil e turmas do Ensino Fundamental em diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e foi convidada a ser coordenadora Pedagógica pela diretora, depois de atuar como professora na referida escola.

O coordenador pedagógico Heitor tem uma experiência bem diversificada, foi ator, dirigiu peças teatrais, cursou Formação de Professores, concluiu o curso de Letras e cursou especialização na área de Educação. No período da realização desta pesquisa estava preparando seu projeto para ingressar no mestrado, atualmente, está desenvolvendo sua pesquisa. Em sua experiência profissional lecionou em turmas do Ensino Fundamental e também em turmas de Projeto de Aceleração da Aprendizagem, em função disso foi convidado a estar como coordenador pedagógico da escola Margarida pela diretora, após atuar como professor na escola.

É necessário evidenciar que na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) é preenchido mediante a indicação da equipe gestora das

diferentes unidades escolares. Atualmente, após a indicação, a CRE realiza uma avaliação sobre o desempenho do profissional nas turmas, o tempo de atuação na rede pública e a frequência do profissional nas unidades escolares.

## 5.2 O desafio de observar, conversar e entrevistar

Por caracterizar-se um estudo do tipo etnográfico, este trabalho utilizou as suas técnicas, tais como: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. Segundo André:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (2007, p.28)

A observação da rotina de trabalho dos diferentes profissionais que atuavam nas escolas e os vários momentos de conversas formais e informais serviram para diminuir as tensões e possibilitaram as aproximações com as equipes. As entrevistas representaram um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, como nos diz Sarmiento(2003) “é a verbalização de opiniões e interpretações”. Realizei entrevistas semiestruturadas com o(a) coordenadores(a) pedagógico(a) e nelas foram colocadas as seguintes questões: Como você vê a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)? Quais as ações que você realiza como coordenador(a) pedagógico(a) no cotidiano da escola? Você acha importante o coordenador(a) pedagógico(a) atuar na escola como formador(a) de professores(as)?

A partir das observações das práticas realizadas com profissionais nas escolas; das entrevistas realizadas com Heitor e Clara; da análise de documentos da SME e dos documentos disponibilizados pelo(a) coordenador(a) nas escolas, fui organizando o encaminhamento desta pesquisa.

Apesar do direcionamento das perguntas das entrevistas, fui entendendo melhor a partir do que disseram Heitor e Clara as muitas inquietações das práticas do(a) coordenador(a) e questões do cotidiano das escolas que foram surgindo nos discursos desses sujeitos e tornando-se temas para reflexões, tais como: a organização dos centros de estudos, dos conselhos de classes e dos planejamentos; os processos de avaliação dos(as) estudantes; os

planos de metas das escolas; os comentários sobre o acúmulo de atividades; a mediação com os(as) professores(as) da escola, a CRE e a SME do Rio de Janeiro.

Além das entrevistas com os profissionais das escolas, entrevistei também alguns profissionais que atuaram e atuam na SME nesta gestão e em gestões anteriores com o objetivo de compreender como a função de coordenador(a) pedagógico(a) foi se caracterizando na perspectiva destes profissionais desde o momento de implantação da função na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro até os dias de hoje.

É indispensável relatar que apesar dos vários processos de transformação que fomos identificando durante a pesquisa em função da atuação deste profissional, no que se refere à legislação proposta pela SME - referente à prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas - não houve modificação.

Nas entrevistas com os profissionais que atuam e atuaram no Órgão Central da SME foram realizadas as seguintes perguntas: Qual a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola? Você acha importante o coordenador(a) pedagógico(a) atuar nas escolas como formador(a) de professores(as)? Por quê? Quais as funções que ele deve realizar na escola?

As entrevistas serão detalhadas mais adiante, por hora reporto-me às conversas durante alguns meses com professores(as) dos diferentes anos de escolaridade e dos diversos elementos dos segmentos da escola: gestores, merendeiras, estagiários e voluntários das escolas pesquisadas, pois estes profissionais de alguma forma participam direta ou indiretamente das práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no cotidiano das escolas. Estas conversas podem ser descritas como entrevistas informais e os dados colhidos foram registrados no meu Caderno de Campo.

Ao realizar estas conversas nas escolas ficou notório como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) estava envolvido em uma diversidade de atividades e o quanto seu trabalho é intenso. Isto se evidencia na fala do coordenador pedagógico Heitor que atuava na escola Margarida:

Hoje eu queria muito conversar com os professores no Centro de Estudos, mas não vai dar, eu preciso enviar estes quadros até amanhã para CRE, vou entrar na sala dos professores e dar algumas informações... eu preciso terminar os quadros. (Registro do caderno de campo maio de 2010).

Os vários momentos vividos nas escolas oportunizaram a circulação em todos os espaços e observação das dinâmicas e das peculiaridades de cada escola, descobrindo a cada dia a riqueza de dados. Nas conversas nas salas dos(as) professores(as) tive a oportunidade de observar professores(as) revendo seus planejamentos, corrigindo os exercícios e as provas

realizadas pelos(as) alunos(as), conversando sobre as dificuldades de alguns discentes, sugerindo atividades e às vezes reclamando da indisciplina.

Eram bastante visíveis, também, as queixas referentes à falta de acompanhamento dos pais em relação ao desempenho e a indisciplina dos(as) alunos(as) na escola e as críticas ou elogios em relação às mudanças que a nova Secretária de Educação estava propondo na rede. Esses comentários se transformavam em discussões que dividiam opiniões em relação às mudanças como negativas ou positivas.

Observamos algumas aulas de Educação Física que aconteciam na quadra ou no pátio e percebemos o(a) coordenador(a) pedagógico(a) interagindo com os(as) professores(as).

Tivemos a oportunidade de frequentar os espaços destinados às Salas de Leitura e percebemos em muitos momentos a presença do coordenador pedagógico da escola Margarida e da coordenadora da escola Vitória Régia planejando, replanejando e em alguns momentos improvisando junto a estes profissionais as atividades que seriam realizadas.

Na escola Vitória Régia o trabalho da professora da Sala de Leitura era acompanhado mais intensamente pela coordenadora Clara. Como a escola tinha a preocupação de desenvolver o hábito de leitura e escrita das crianças a referida professora estava muito envolvida com este objetivo. As crianças dos diferentes anos de escolaridade tinham a prática de levar para casa nos fins de semana livros que eram escolhidos por eles(as). Vale sinalizar que nesta sala havia uma proposta de estimular o empréstimo de livros que não poderiam ser danificados e a professora fazia uma organização prévia dos livros a partir da faixa etária.

O acervo da escola compõe-se de vários textos do gênero literário: fábulas, contos, lendas, enigmas ou mistério, histórias em quadrinhos, poesias e outros. A educadora da Sala de Leitura narra-os, reescreve-os e readapta-os com os(as) alunos(as) não apenas para fins educacionais, mas também para prazer e entretenimento.

Segundo a diretora adjunta da escola, esta prática melhorou muito a experiência da leitura das crianças. (Registro do Caderno de Campo, agosto de 2010).

A professora da Sala de Leitura da escola Margarida também era muito atuante e desenvolvia um trabalho de recuperação paralela com os(as) alunos(as) que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita. Ela organizava as atividades do Grêmio junto aos(as) alunos(as) e ajudava também em vários projetos realizados na escola como gincanas, feiras e atividades artística. Desenvolvia também a prática de empréstimos de livros para os(as) alunos(as) que desejavam levar para casa nos fins de semana.

Tive a oportunidade de observar também as conversas das equipes de direções com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e registrar as diferentes solicitações e os diversos combinados entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e as equipes de direção.

Na escola Vitória Régia era comum acontecer reuniões entre a equipe gestora e a coordenadora pedagógica para planejar as reuniões que se realizariam com os(as) professores(as) e demais profissionais da escola. Na escola Margarida normalmente não havia tempo e muitas vezes, o coordenador pedagógico recebia as informações da direção junto com o grupo de professores(as).

Mensalmente os diretores das escolas participavam de reuniões nas CREs com a Coordenadora deste órgão. Enquanto que os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participavam de vários encontros com a Gerência de Educação(GED) onde eram discutidas as questões pedagógicas das escolas.

Cabe lembrar que a escola Vitória Régia era uma escola considerada pequena, por ter um número menor de alunos e alunas, portanto todas as dificuldades eram mais fáceis de serem encaminhadas e a coordenadora pedagógica tinha condições de organizar o seu trabalho de forma mais sistematizada como mostra a fala da coordenadora Clara com a diretora da escola:

Estou indo às salas de aula e vou ver com as professoras quais os(as) alunos(as) precisam ir para o reforço e você já envia a resposta para a CRE. ( Caderno de Campo, junho de 2010).

A escola Margarida é uma escola grande e as ações do coordenador pedagógico aconteciam de forma menos sistematizada, em muitos momentos ele planejava uma ação e não conseguia realizar como podemos perceber na sua fala:

Nossa! Eu estava indo às salas para dar um recado da Direção e tive que resolver uma questão de indisciplina e não consegui dar o recado... Agora, eu preciso correr em todas as salas antes do sinal tocar. (Caderno de Campo, junho de 2010).

Na presente pesquisa assumi o papel de observadora participante por considerar, como o fazem Lüdke e André (op.cit.), que nesta posição seria possível ter acesso a uma variedade de informações dos profissionais envolvidos na pesquisa e também informações pertinentes à SME. Embora no meu planejamento estivesse claro a proposta de observação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a), ocupar este lugar na prática da pesquisa foi uma conquista perseguida durante o tempo de permanência nas escolas.

Iniciei o período de pesquisa nas escolas em fevereiro de 2010, e como no diz Sarmiento (2003, p. 160) “a presença na escola de um investigador introduz um cenário de complexificação das relações sociais no seu interior”. Então, pude observar questões tanto de âmbito pedagógico como administrativo. Durante a permanência no campo foi possível acompanhar nas escolas Margarida e Vitória Régia diversas situações do cotidiano escolar que enriqueceram a pesquisa de campo e que apresentarei em categorias.

### **5.3 A observação do Planejamento**

Nas duas escolas, participei do planejamento junto aos docentes no início do ano letivo. Em cada escola este planejamento foi organizado de forma diferenciada. Na escola Vitória Régia, como explicitado anteriormente, houve uma reunião geral envolvendo toda a equipe que lá trabalhava. Nesta reunião, a direção apresentou as diretrizes do trabalho lembrando às ações do Plano de Metas que deveriam ser alcançadas, já que à unidade escolar fazia parte do Programa PDE-Escola e também prestou contas do dinheiro enviado pelo Governo Federal a partir deste Programa, que foi utilizado para a compra de materiais pedagógicos e administrativos.

Neste primeiro momento compartilharam também da reunião as merendeiras e a equipe de garis que limpavam à escola. A direção fez questão de lembrar que as crianças precisavam ser educadas em todos os espaços da escola e qualquer pessoa poderia inserir-se nesse processo, pois vivenciamos na educação pública carioca uma gestão participativa.

Em um segundo momento, a coordenadora discutiu um texto pedagógico com os(as) professores(as) e em seguida foram organizando as unidades de trabalho que seriam desenvolvidas. Alguns docentes traziam algumas sugestões de atividades de Português e Matemática, pois estavam interessados na melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) alunos(as), e buscavam, também, alcançar as metas que estavam determinadas pelo MEC através do projeto PDE- Escola para a escola. Foram planejados os passeios, as culminâncias de projetos, as festas e as atividades artísticas que realizariam durante o ano.

Ball (2004, p.1117) que diz “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas (...) que visam a „obter“ desempenho, melhoria da qualidade e eficácia”.

A escola Vitória Régia no afã de melhorar as metas estabelecidas muitas vezes estimulava um processo de padronização das atividades no cotidiano da escola inviabilizando, nas salas de aulas, as atividades livres como brincadeiras, conversas informais, pintura, colagens e jogos. Percebemos que todas as atividades tinham tempo determinado de realização e faziam parte de um planejamento pré-estabelecido.

Na escola Margarida na organização do planejamento a direção deu as boas vindas aos(as) professores(as) e o coordenador explicou que os docentes deveriam entregar os planejamentos devidamente organizados, pois seriam arquivados na escola.

Os professores dos anos iniciais prepararam seus planejamentos em uma sala enquanto trocavam algumas informações entre si. Os(as) professores(as) do 6º, 7º, 8º e 9º anos planejaram individualmente e os entregaram para o coordenador (no decorrer do primeiro bimestre tivemos acesso a alguns desses planejamentos). Nesta escola verificamos uma dinâmica de trabalho mais flexível, visto que a escola era considerada como grande e as metas de trabalho não foram definidas logo no início do ano letivo. Esta solicitação foi feita pela SME no final do primeiro semestre de 2010, quando foi identificado que a escola apresentava um baixo desempenho do 6º ao 9º anos de escolaridade.

Trazendo novamente Ball, vemos sinalizado que:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. (2004, p.1116)

Na escola Margarida ficou bastante visível no 2º semestre à inquietação com os resultados das provas bimestrais, e os(as) professores(as) das diferentes disciplinas que não utilizavam os Cadernos Pedagógicos perceberam a necessidade de utilizar esses recursos pedagógicos propostos pela SME, pois todas as provas bimestrais realizadas pelos(as) alunos(as) eram organizadas a partir dos exercícios propostos nestes Cadernos, portanto os discentes para resolverem bem as questões das provas precisavam praticar os exercícios propostos nos materiais sugeridos pela SME.

No caminhar da pesquisa de campo, observamos como a política da performatividade, ou seja, a preocupação com os resultados escolares estava afetando as atividades pedagógicas destas unidades e da SME a partir da gestão iniciada em 2009 e isto era notório nos diferentes anos de escolaridade.

Fica evidente o contraste da escola Vitória Régia com a escola Margarida quanto às suas prioridades. Naquela, a preocupação estava centrada na aquisição da leitura e da escrita, buscando alcançar as metas do PDE-Escola que estavam definidas pelo MEC, pois a unidade escolar recebia verbas do Governo Federal com o objetivo de melhorar as metas. Já na escola Margarida, a inquietação com os resultados estava centrada nas turmas de 6º ao 9º anos de escolaridade. A partir do 2º semestre de 2010, esse fato influenciou muito o trabalho do coordenador pedagógico Heitor, que tinha mais dificuldades de encaminhar as propostas pedagógicas, pois o grupo de professores(as) era grande, muito diversificado e resistente à mudança em relação ao processo de avaliação dos(as) alunos(as). Existia na escola uma cultura de reprovação, como dito anteriormente e isto ficou evidenciado na fala do coordenador quando me disse:

Eu conversei com o professor de Matemática sobre a avaliação dos(as) alunos(as,) pois muitos(as) alunos(as) não estão bem e ele precisa rever a sua forma de ensinar e o processo de avaliação (Caderno de Campo, julho de 2010).

Todavia, é perceptível que, tanto na escola Vitória Régia como na escola Margarida, os planejamentos elaborados pelos docentes ficavam arquivados em pastas na sala das direções e a sua solicitação era feita pela CRE. Estes planejamentos sistematizavam o currículo que estava sendo recontextualizado nas escolas. As duas escolas tentavam sempre atender as solicitações e orientações encaminhadas tanto pela CRE como pela SME. Os docentes destas unidades escolares tinham informações em relação às novas políticas curriculares elaboradas pela SME, no entanto, nas diversas conversas informais que aconteciam nas escolas percebíamos tanto comentários positivos como negativos em relação às políticas.

No decorrer da pesquisa, fomos percebendo como as novas políticas se tornaram hibridizadas e recontextualizadas nas escolas. Segundo Lopes (2005, 2006a, 2008) no cotidiano da escola, o currículo é fruto de múltiplos sentidos e significados que ultrapassam o espaço físico da sala de aula e também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula – configurando assim os processos de recontextualização por hibridismo.

#### **5.4 A observação dos Centros de Estudos**

Os Centros de Estudos são espaços destinados à organização das práticas pedagógicas das escolas e têm a orientação de serem organizados pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a). As escolas no ano de 2010 tinham Centros de Estudos quinzenais com duração de duas horas cada um e um Centro de Estudos integral de quatro horas que acontecia bimestralmente. A partir do ano de 2011, todas às escolas da rede municipal, passaram a ter Centros de Estudos semanais às quartas-feiras, envolvendo os(as) professores(as) das unidades escolares. Os(As) professores(as) de Inglês, Artes e Educação Física não participam deste centro de estudos, pois ministram aulas destas disciplinas, neste dia, para os discentes dos diferentes anos de escolaridade.

Nestes Centros de Estudos realizados nas escolas, no ano de 2010, os docentes tinham a oportunidade de discutir os textos propostos nas novas orientações curriculares, conhecer as atividades sugeridas nos Cadernos Pedagógicos das diferentes disciplinas e dos vários anos de escolaridade e propor a utilização destes materiais. Segundo Lopes (2006), apoiada em Ball(1994), “a própria política deve ser entendida, simultaneamente, como discursos e como texto”(p.38) Podemos dizer que nos momentos de Centros de Estudos os textos propostos nas Orientações Curriculares eram interpretados e reinterpretados na negociação pelo controle dos sentidos e significados. Nesse sentido Lopes (2006, p. 39) nos fala que “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”.

Podemos dizer que nas escolas pesquisadas algumas interferências dos diferentes atores educacionais em relação às políticas curriculares eram mais ouvidas em função das relações de poder constituídas nas escolas. Mais uma vez nos apoiamos em Lopes (2006, p. 38) que nos fala “(...) são múltiplos os produtores de textos e discursos - governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial grupos sociais os mais diversos e suas interpretações – com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa”.

A cada bimestre do ano de 2010 foi observado, nos vários Centros de Estudos, disputas existentes nas escolas entre professores(as) que organizavam seus planejamentos contemplando as novas Orientações Curriculares e os Cadernos Pedagógicos e professores(as) que continuavam usando apenas os livros didáticos. Nestes encontros, também eram apresentadas algumas orientações da SME que eram propostas no meio do processo, dificultando as ações das equipes gestoras, as práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e dos docentes das unidades escolares.

Fui percebendo que na escola Vitória Régia, os Centros de Estudos aconteciam de forma mais sistematizada em reuniões que tinham sempre a presença da coordenadora pedagógica. Na escola Margarida estes encontros não eram tão sistematizados e os(as) professores(as) organizavam e realizavam as práticas pedagógicas de forma mais individual. Nesta unidade escolar, os Centros de Estudos eram divididos acolhendo em uma sala, docentes do 3º ao 5º ano de escolaridade e em outra, docentes do 6º ao 9º ano de escolaridade, dificultando a atuação do coordenador.

### 5.5 A observação do Recreio

O horário do recreio constituiu um momento privilegiado de observação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com os docentes, com as direções das escolas, uma vez que muitas informações oficiais sobre as novas políticas propostas pela nova gestão da SME eram divulgadas nesse horário e algumas decisões coletivas também eram encaminhadas na sala dos(as) professores(as). Durante o processo de observação fui percebendo que na escola Vitória Régia algumas decisões eram discutidas primeiro com a equipe gestora que estava empenhada com a qualidade da gestão da escola e depois eram apresentadas aos docentes. De acordo com Grace:

Na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas. (1995, p. 25)

Na escola Margarida não havia tempo de discussão entre a equipe gestora e o coordenador pedagógico e as informações pedagógicas e administrativas eram apresentadas de forma mais ampla. Observei que nesta unidade escolar os(as) professores(as) tinham posições políticas bem definidas e não aceitavam de imediato as solicitações que eram feitas.

Nesse horário, era possível olhar atentamente a interação dos alunos(as) com os diferentes profissionais das escolas. Percebi que o coordenador Heitor tinha uma relação muito amistosa com os(as) alunos(as). Como a escola era numerosa, esse momento era bastante movimentado e com vários alunos(as) no pátio.

Nas duas escolas o horário do recreio também era o momento em que os(as) alunos(as) comiam a merenda, que tinha um cardápio variado. Na escola Vitória Régia esse horário era

mais calmo e as crianças brincavam de pular corda, de pique e jogavam bola. Existia na escola espaço para o lúdico, tendo um dia determinado para que as crianças trouxessem de casa seus brinquedos para brincarem na escola.

## **5.6 A observação de outras atividades escolares**

Observei também as festas de Páscoa e Juninas. Nestes momentos tanto o coordenador Heitor como a coordenadora Clara tinham que abrir mão de algumas de suas ações para assumir a organização destas atividades.

As gincanas, os campeonatos de bola de gude e os jogos esportivos que aconteciam na escola Margarida eram organizados pelos docentes de Educação Física, professora da Sala de Leitura e tinha também a participação do coordenador Heitor que muitas vezes necessitava rever o horário das turmas para a realização destas atividades.

As duas escolas participaram também da Mostra de Dança, e do FECEM. Estas duas atividades também tinham a participação do coordenador Heitor e da coordenadora Clara, ambos tinham a responsabilidade de organizar os horários de ensaios dos(as) alunos(as) que normalmente aconteciam após o término das aulas. Acompanhei também a culminância do Projeto “Ciência Hoje” que aconteceu na escola Vitória Régia que envolveu outras unidades escolares da Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Todas estas ações eram atividades propostas pela escola ou pela SME que sempre tinham a participação direta ou indireta do coordenador Heitor e da coordenadora Clara, ampliando assim suas atividades nas escolas.

### **5.6.1 Os Conselhos de Classe**

Tive a oportunidade de observar os Conselhos de Classe nos quais era discutido, dentre outros assuntos, o processo de avaliação dos discentes – fator que afligia o contexto escolar.

Durante todo o ano de 2010, o processo de avaliação sofreu muitas modificações, modificações essas encaminhadas pela SME às escolas a partir das “Portarias de Avaliação”.<sup>35</sup> Estes documentos sinalizavam as orientações que os docentes deveriam utilizar para avaliar os(as) alunos(as) nas provas das diferentes disciplinas. Essas orientações chegavam e momentos muito próximos ao processo de avaliação dos discentes, modificando os rumos que já estavam organizados pela equipe gestora, pelo(a) coordenador(a) e pelos docentes das escolas.

Na escola Margarida o coordenador pedagógico organizou uma planilha onde os(as) professores(as) tinham que registrar todas as avaliações realizadas pelos(as) alunos(as). Nos Conselhos de Classe os docentes faziam comentários dos(as) alunos(as) que apresentavam mais dificuldades e principalmente dos(as) alunos(as) indisciplinados.

Em muitos momentos nesta escola percebemos alguns equívocos entre a avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as) e do comportamento em relação à indisciplina. Isto ficou muito evidente no Conselho de Classe do último bimestre, pois o grupo de professores(as) reprovou muitos(as) alunos(as). No final do ano de 2010 dezesseis alunos ficaram reprovados em Artes. (Registro Caderno de Campo dezembro de 2010). Isto ficou afirmado na fala da professora de Artes quando diz:

Ele está reprovado em duas matérias! Então coloca na minha também! (caderno de campo dezembro de 2010).<sup>36</sup>

Na escola Vitória Régia, como já dito, existia uma preocupação com os(as) alunos(as) que apresentavam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, por isso os(as) professores(as) durante todo o ano letivo de 2010 realizaram atividades de reforço com os(as) aluno(as). A coordenadora pedagógica, a professora de Sala de Leitura, estagiários e voluntários também desenvolviam essas atividades com os(as) alunos(as). Um estagiário desenvolveu várias atividades de leitura e escrita utilizando o computador e essa ação, segundo a fala da diretora adjunta, estimulava muito a aprendizagem das crianças.

Nesta escola também foi possível observar uma passagem interessante da dificuldade de uma professora no processo de avaliação de um aluno do primeiro ano, como mostra a fala a seguir:

---

<sup>35</sup> As Portarias de Avaliação organizadas pela Secretaria Municipal de Educação normatizam os diferentes processos de avaliação realizados nas escolas.

<sup>36</sup> Como já foi sinalizado neste texto, a reprovação em três disciplinas possibilitava a reprovação do(a) aluno(a) sem possibilidade de recuperação.

Clara eu preciso que você veja a prova de dois meninos para você me ajudar a avaliar. (Registro do caderno de campo setembro de 2010).

### 5.6.2 A Formação em Serviço

Na escola Vitória Régia observei atividades de formação em serviço para os docentes, pois a unidade escolar tinha verba do governo Federal, através do Projeto PDE-Escola para formação dos(as) professores(as). Estas atividades de formação eram realizadas no horário dos Centros de Estudos e eram ministradas por professores que atuavam em Universidades Públicas do Rio de Janeiro. Em outubro de 2010, foi realizada na escola uma palestra com o seguinte tema: *“Como avaliar os alunos no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita”*. (Registro do Caderno de Campo, outubro de 2010).

Na observação destas atividades de formação em serviço, verificamos que uma professora que atua em uma Universidade discutiu junto às professoras da escola o processo de correção da escrita dos textos produzidos pelos alunos(as) dos anos iniciais.

### 5.6.3 As Reuniões de Pais

Na escola Vitória Régia também foi possível acompanhar reunião de pais que normalmente aconteciam ao final de cada bimestre. Nestas reuniões eram apresentados o desempenho da escola e o resultado de cada aluno(a). Nesses encontros a escola apresentava os alunos(as) que eram faltosos e existia um grande interesse em solicitar aos pais a participação dos(as) alunos(as) nas aulas, pois a presença influenciava a melhoria do desempenho da unidade escolar.

Na escola Margarida só foi possível acompanhar as reuniões dos pais nas turmas de 4º e 5º anos de escolaridade. Nas demais turmas, a frequência dos pais era muito baixa, dificultando, assim, o contato com as famílias dos discentes e o desempenho da unidade escolar.

### 5.6.4 As orientações para voluntários e estagiários

Acompanhei também algumas conversas do coordenador Heitor e da coordenadora Clara com os estagiários e voluntários para a organização do planejamento das atividades de reforço que eram desenvolvidas com os(as) alunos(as) que apresentavam mais dificuldades.

Como já foi informado, a escola Vitória Régia tinha voluntários que faziam parte da comunidade escolar e também um estagiário que desenvolvia atividades de informática com os(as) alunos(as) que apresentavam dificuldades em leitura e escrita. Na escola Margarida tinha uma voluntária que ajudava a professora da Sala de Leitura e um estagiário que atuava na secretaria da escola nos trabalhos administrativos.

#### 5.6.5 As reuniões com professores das Salas de Leitura

O coordenador Heitor e a coordenadora Clara realizavam reuniões com as professoras de Sala de Leitura nas suas respectivas escolas. Nestes encontros os profissionais apresentavam os projetos que seriam desenvolvidos com os(as) alunos(as) e às vezes planejavam as atividades que seriam realizadas com os discentes nas Salas de Leitura. É importante reafirmar que os(as) professores(as) desta sala participavam de reuniões na CRE, onde eram sistematizadas às orientações encaminhadas pela SME sobre os projetos referentes a esses espaços da escola.

#### 5.6.6 Cursos e consultorias

Observei também alguns cursos e consultorias organizados pela SME, que aconteceram na 1ª CRE, nos quais a coordenadora Clara e o coordenador Heitor estavam presentes. Estes encontros tinham o objetivo de conduzir as orientações pedagógicas que deveriam ser propostas pelos(as) coordenadores(as) nas escolas.

Exemplos de atividades realizadas nestes encontros: proposta de encaminhamento da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos (Caderno de Campo, março de 2010); orientações para a avaliação diagnóstica dos anos iniciais. (Caderno de Campo abril de 2010); apresentação dos Cadernos Pedagógicos das diferentes disciplinas e anos de escolaridade.

(Caderno de Campo, maio de 2010); organização do Plano de Metas para as escolas que se apresentaram para a Secretária de Educação. (Caderno de Campo julho de 2010 – Primeira reunião julho de 2010; segunda reunião agosto de 2010); orientações para o processo de avaliação dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental – (Caderno de Campo, outubro de 2010); apresentação das atividades de Leitura e Escrita realizadas nas escolas, pelos docentes para os alunos(as) que apresentam mais dificuldades. (Caderno de Campo, novembro de 2010).

Tendo em vista o ciclo contínuo de políticas proposto por Bowe; Ball e Gold (1992) e por Ball (1994), cujos estudos ajudam a compreender políticas curriculares, percebemos que estas reuniões realizadas pela SME, eram exemplos vivos da interação do contexto da prática e o contexto da produção de textos. Os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), portanto, participavam da elaboração dos documentos auxiliando as definições das políticas nos momentos destas reuniões. Nas escolas, os(as) coordenadores(as) faziam a mediação destas políticas junto os(as) professores(as) naquilo que estes autores identificam como o contexto da prática, onde acontecem as releituras dos documentos e quando as políticas são recontextualizadas e hibridizadas.

Todas estas atividades que foram observadas e registradas no Caderno de Campo foram importantes para acompanhar a prática do(a) coordenador(a) pedagógico, pois possibilitaram a percepção do “entre-lugar” que estes profissionais ocupam nas escolas pesquisadas. A pesquisa foi apontando que o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é relevante nas escolas, pois eles tentam desempenhar a difícil tarefa de articular as políticas curriculares propostas pela SME com a prática docente. Ball afirma que:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alteração entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é a ação, incluem o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (2009; p.305).

No processo de pesquisa, foi pertinente reler o livro da Multieducação e conversar com profissionais que atuam e atuaram na rede para analisar e perceber que desde 1993, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro vem propondo políticas curriculares que inicialmente foram se apresentando através de documentos parciais discutidos por vários profissionais que atuavam nos diferentes contextos.

Nos últimos anos, o Núcleo Curricular vem sendo recontextualizado e hibridizado nos contextos escolares. Segundo Lopes (2008a; 2011), Ball entende que os textos são codificadas

e decodificadas de formas complexas, sendo submetidas a muitas influências, mais ou menos legítimas. Entre as influências legítimas acontecem às disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações na negociação pela regulação dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Estes textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura.

No processo de observação do cotidiano das duas unidades escolares, fomos percebendo que os processos de recontextualizações e hibridizações aconteciam em função da cultura de cada unidade, a partir das relações entre professores(as) alunos(as), gestores e a partir das experiências desses atores. Não podemos deixar de ressaltar, também as peculiaridades das comunidades as quais os(as) alunos(as) pertenciam, as diferenças culturais existentes nestas comunidades apesar das escolas fazerem parte da mesma CRE. Neste momento me aproprio de Bhabha quando diz:

(...) diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (2007; p.63)

As diferenças culturais existentes nas escolas delinearão a compreensão das diferentes formas de condução da gestão escolar. Na escola Vitória Régia, o grupo de docentes era menor, a direção sempre atuava em parceria com a coordenadora pedagógica e havia uma boa integração entre os docentes. Na escola Margarida o grupo de docentes era grande, existiam professores(as) que estavam há muito tempo na escola e um grupo menor de professores(as) novos. Notei que não havia muita integração entre os docentes. Por vezes, o respeito às diferenças e a diversidade não acontecia, dificultando a prática do coordenador pedagógico. A direção também reforçava esta separação, intensificando a ausência da solidariedade. A fala da direção evidenciava isso, quando dizia:

Os professores do ginásio vão ficar na sala dos professores que é maior! Os demais vão para a sala do terceiro ano. (Registro do caderno de campo, maio 2010).

Fui observando também a relação que os(as) alunos(as) tinham com o espaço físico da escola. A escola Vitória Régia por ser tombada pelo patrimônio histórico tinha o respeito da comunidade e o cuidado com o seu espaço físico da escola. A beleza da escola era muito valorizada pela comunidade escolar. Segundo a Diretora, os pais tinham orgulho das crianças estudarem na escola. A escola Margarida era bem cuidada, existia na comunidade

comentários positivos em relação à qualidade da escola. Nas duas unidades pesquisadas era visível para a comunidade a importância da escola.

Durante a pesquisa fui me dando conta que o acompanhamento da prática do(a) coordenador(a) possibilitou uma observação indireta das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes. Na escola Margarida, no ano de 2010, fui percebendo pelos comentários na sala dos(as) professores(as) que nem todos os docentes utilizavam os Cadernos Pedagógicos criando assim algumas dificuldades para os alunos(as) nas provas bimestrais que eram organizadas pela SME a partir desses cadernos. Isto fica demonstrado na fala da professora de Ciências na sala dos(as) professores(as):

Vou ter que trabalhar as atividades do Caderno de Ciências por causa da prova... Eu não segui o caderno ( Registro do Caderno de Campo setembro de 2010).

Na escola Vitória Régia, a professora do 3º ano de escolaridade em um Centro de Estudos fez o seguinte depoimento:

As atividades do Caderno Pedagógico do terceiro ano são muito complicadas para os meus alunos (...). (Registro do Caderno de Campo - Centro de Estudos junho 2010).

Considerei que a observação de todos estes fatos foi dando pistas de como as duas escolas estavam no contexto da prática hibridizando e recontextualizando as políticas curriculares.

Como nos diz André (2007) “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.” (p.29) É importante sinalizar que observar as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) não foi uma atividade fácil de realizar, pois as ações destes profissionais nas escolas são complexas, estão imbricadas com muitas práticas do cotidiano escolar e envolvendo muitos atores que direta ou indiretamente influenciam não só a prática mas o discurso destes profissionais. Segundo Campos e Aragão:

O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano escolar que ele retira as trilhas do seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. Não há apenas um caminho. O coordenador precisa mesmo se ater ao seu cotidiano e ao grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum. (2012; p. 41).

No trabalho de pesquisa nas escolas foi sinalizando que na atual gestão não existem ações sistematizadas pela SME para refletir sobre as práticas do(a) coordenador(a), no entanto, o discurso hegemônico da “qualidade escolar” é muito evidente. Por isso, é

importante que o(a) coordenador(a) tenha clareza que o seu trabalho precisa ser organizado e delineado com a equipe escolar no contexto de cada escola.

## 6 AS PRÁTICAS DA ESCOLA

### 6.1 O método de análise

Após os comentários sobre as experiências de observação das duas escolas proponho análises de documentos e entrevistas que utilizei durante a pesquisa e que serviram para refletir sobre as práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Nesta perspectiva Moraes nos indica:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (1999, p.2)

O autor ainda nos sinaliza que esta metodologia utilizada nas pesquisas constitui-se em bem mais que uma técnica de análise de dados. Ela compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. Esta metodologia ajuda a interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos que possibilitam o conhecimento de aspectos, fenômenos da vida social. Nesta pesquisa a matéria prima da análise de conteúdos se constituiu em entrevistas, informes, livros e diários pessoais que foram organizados para facilitar o trabalho de compreensão e interpretação.

Para a organização da pesquisa realizei uma preparação das informações através da leitura de todos os materiais, separando os que eram pertinentes. Agrupei os documentos que foram analisados, revisei as informações contidas no meu Caderno de Campo e nas entrevistas, identificando o que era significativo para a pesquisa. Guardei algumas informações em um arquivo, elegendo temas e questões importantes sinalizados nas entrevistas, então categorizei os dados com as informações que marcam as ações realizadas pelos coordenadores pedagógicos nas duas escolas pesquisadas. Cabe anunciar que utilizei também os registros das escolas e materiais disponibilizados pelo coordenador Heitor e pela coordenadora Clara.

## 6.2 Os documentos disponíveis

A observação dos documentos disponíveis na escola é um componente importante para a pesquisa. Tivemos acesso aos planos de aula, aos diferentes projetos da escola, às planilhas de resultados, alguns relatórios realizados por docentes e equipes gestoras. Atas de reuniões com docentes, algumas atas de reuniões com pais de alunos(as), memorandos, ofícios enviados pela escola e alguns enviados pela Coordenadoria Regional de Educação. Listas de solicitação de compras de materiais didáticos. Relatórios de prestação de contas. Cadernos com orientações propostas pelas diretoras, cadernos do(a) coordenador(a), pedagógico(a). Indicaremos agora alguns destes documentos.

## 6.3 Cadernos de Trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

Durante o trabalho de pesquisa de campo, tive acesso aos registros realizados pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) em seus “cadernos de trabalho”, observei como estes profissionais se organizavam para desenvolver as ações referentes à coordenação pedagógica das escolas. Sarmiento (2003, p. 163) nos fala que: “a produção de documentos nas escolas é um componente essencial do cotidiano. (...) Os documentos podem ser textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos da escola, planificações, regulamentos etc.”. No caderno da coordenadora Clara tinha registrado a lista de todas as turmas da escola com nomes dos(as) alunos(as), nome de todos os(as) professores(as), identificando o ano de escolaridade das turmas, e alguns dados pessoais, tais como telefones celulares e residenciais, e ainda existia um sinal para identificar aqueles(as) alunos(as) que apresentavam mais dificuldades na leitura e na escrita.

Existia também outra lista com as atividades previstas para os dois semestres letivos; estava sinalizada no caderno a organização dos Centros de Estudos e o que seria trabalhado; os diferentes projetos realizados pela escola; as solicitações feitas pela direção, pelos docentes, discentes e informações sobre o projeto “Mais Educação”.

No caderno havia um espaço para registrar os índices de desempenho da escola como o IDEB e os resultados das avaliações bimestrais de cada turma, nas diferentes disciplinas. A coordenadora registrava, também, as orientações dadas aos(as) professores(as) nos centros de

estudos. Estas anotações facilitavam o andamento das ações da coordenadora pedagógica na escola Vitória Régia.

Pelos registros do caderno também foi possível observar que a coordenadora fazia visitas regulares às turmas para acompanhar as práticas de trabalho dos(as) professores(as) e tinha anotações sobre as atividades que realizaria com os discentes. Notei que havia um registro de orientações recebidas da equipe gestora e da CRE.

Pude ver, também, o registro de informações dadas às docentes para a organização das salas de aula. Observamos também a escritura das conversas realizadas com a equipe gestora da escola, com a professora de Sala de Leitura, com a professora de Música e com os(as) professores(as) de Educação Física, pois possibilitavam análise e (re)planejamentos.

Os registros de Clara foram mostrando que ela tentava encaminhar o trabalho da escola de forma organizada. Isto nos remete novamente a Campos e Aragão (2012) que nos falam que o(a) coordenador(a) aprende a trabalhar melhor quando organiza as reuniões, quando faz parcerias com a equipe gestora e os(as) professores(as) e quando encaminha o projeto pedagógico juntamente com os professores e a equipe de direção das escolas.

Na análise deste material foi possível perceber também que a coordenadora ia sinalizando em seu caderno as atividades que ela não conseguia realizar em função das solicitações mais urgentes, ficou caracterizado que existia um planejamento mais este era sempre modificado.

O coordenador Heitor também tinha seu caderno, mas a maior parte dos registros estava organizado em pastas na escola, pois, segundo ele, isto facilitava o acesso de todos. As orientações dadas muitas vezes estavam expostas no mural da sala dos(as) professores(as). Algumas informações também foram registradas em um caderno que a direção anotava diferentes orientações sobre questões da escola e os docentes liam e assinavam sinalizando que tomaram ciência. Como eram muitas turmas, o coordenador visitava as salas quando era solicitado pelos professores(as) e normalmente o motivo da visita eram questões disciplinares. Para Lüdke e André

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (1986, p.39).

No encaminhamento da pesquisa, fui percebendo que tanto Clara como o Heitor tinham autonomia para desenvolver e registrar suas práticas de trabalho, mas fomos

percebendo no caminhar da pesquisa uma tensão em relação aos resultados do desempenho das escolas.

Durante a observação nas escolas, tive a oportunidade de ler algumas orientações encaminhadas pela SME orientando as práticas dos(as) coordenadores(as).

#### **6.4 Orientações disponibilizadas pela SME aos(às) coordenadores(as) pedagógicos(as)**

Identifiquei apenas orientações organizadas por profissionais que atuavam na Coordenadoria Técnica da atual gestão, tais como: orientar/supervisionar o trabalho dos estagiários e voluntários; utilizar os espaços dos centros de estudos dos professores para a realização de estudos; trocas de experiências entre os grupos, consultorias e demais sugestões pertinentes ao trabalho a ser desenvolvido neste espaço; analisar os resultados do desempenho escolar, das provas bimestrais, do IDEB e do IDE-RIO; orientar quanto ao desenvolvimento de um ambiente alfabetizador; orientar /supervisionar as atividades desenvolvidas e o trabalho diversificado, sempre que necessário; criar uma rotina de observação do registro de classe observando os planejamentos e demais aspectos que constam neste instrumento; acompanhar/supervisionar a avaliação diagnóstica, o planejamento e o replanejamento do professor/turma/disciplina; criar uma rotina de visitas às salas de aula para observar os murais (com produções dos alunos); levar sugestões para os professores; conversar com os alunos; verificar as necessidades de cada turma/ aluno/professor; promover a interação entre professor/estagiário/voluntário.

Estas informações foram disponibilizadas pela coordenadora Clara, que as recebeu em uma reunião na CRE, realizada em abril de 2010 com profissionais que atuavam no Órgão Central da SME. (Informações do Caderno de Campo, abril de 2010).

O contato com este material direcionou a minha prática de observação como pesquisadora. Constatei que Clara e Heitor acompanhavam o trabalho de estagiários e voluntários e às vezes necessitavam organizar a dinâmica das escolas quando estes faltavam. Percebemos claramente as dificuldades de realizar estudos com os professores nas duas escolas. Tanto Clara como Heitor tinham uma grande preocupação de acompanhar os índices do IDEB e do IDE-RIO. Nas duas escolas não havia uma observação sistematizada dos registros de classe, esta observação era esporádica. Clara tinha preocupação de sempre apresentar sugestões para os docentes. Heitor tinha a prática de ajudá-los quando eles(as)

solicitavam. Nas duas escolas existia a preocupação de divulgar nos murais as atividades realizadas pelos(as) alunos(as), bem como, informações sobre a escola.

Percebo que estas orientações propostas pela Coordenadoria Técnica faziam parte, segundo o que propõe Ball (1994), do contexto da produção de texto e auxiliavam os(as) coordenadores(as) na atuação junto ao contexto da prática escolar. Mais uma vez noto que as reflexões de Ball contribuem para compreender como os(as) coordenadores(as) atuam na articulação entre o contexto da produção dos textos e no contexto da prática.

Foi possível observar também que estas orientações não foram divulgadas caracterizando procedimentos necessários para a prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Elas foram divulgadas como orientações que poderiam ou não ser seguidas.

O processo de organização dos documentos disponibilizados foi direcionando muitas reflexões e evidências sobre as práticas do(a) coordenador(a). Os primeiros contatos com os diferentes materiais possibilitaram as primeiras hipóteses e os objetivos do trabalho.

## **6.5 As entrevistas**

No encaminhamento da pesquisa, percebi que seria interessante conversar com pessoas que participaram do processo de organização da Multieducação. Então tive a oportunidade de encontrar a professora que dirigiu o Departamento Geral de Educação e que participou ativamente da organização e escrita do Núcleo Curricular. Conversando informalmente com a professora percebi que ela tinha muitas informações sobre a organização do currículo, inclusive que o seu grupo de trabalho da época é que pensou sobre a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na escola.

Perguntei-lhe se poderia entrevistá-la. Ela aceitou o desafio e achou interessante conversar sobre a Multieducação e o trabalho do coordenador pedagógico após quinze anos da proposta na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Passarei a identificar esta professora pelo nome fictício de Ivone.

Entrevistei também uma professora que atualmente é a Gerente da Coordenação Técnico-Pedagógica(CTP), essa Gerência é formada por professores(as) das diferentes disciplinas e áreas do conhecimento e tem a responsabilidade de elaborar os Cadernos Pedagógicos e as Orientações Curriculares. A entrevista com a referida professora nos possibilitou algumas pistas para tentar identificar os caminhos para as práticas do(a)

coordenador(a) pedagógico(a) na atualidade. Esta professora recebeu o nome fictício de Fernanda.

Na entrevista com a professora Ivone, que dirigiu o Departamento Geral de Educação, ela nos disse o que foi pensado como função para o(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas naquele momento, como mostra a sua fala:

Então, quando nós pensamos no coordenador pedagógico, nós pensamos naquela pessoa que refletiria sobre o pedagógico da escola como um todo. Pensaria junto com os seus professores e o diretor na construção do projeto pedagógico, nas ações conjuntas entre as disciplinas. Nunca vimos o coordenador pedagógico atuando como um coordenador do turno. Digamos assim, que são funções completamente diferentes. O coordenador pedagógico, a função dele seria amarrar o projeto político pedagógico da escola, acompanhar, avaliar, (re)planejar, enfim, ele teria que estar apto pela formação prévia e pela formação em serviço a ajudar seus colegas a realmente construir uma equipe, um projeto.

Quando analiso a fala da professora, mais uma vez, compreendo, a partir do ciclo contínuo de políticas definido por Ball, o processo contínuo de produção das políticas de currículo, percebo que as orientações sobre a ação dos(as) coordenadores(as) tinham sido pensadas no contexto da produção de texto, no entanto a apreensão destas políticas no contexto da prática era difusa e sujeita a muitas interpretações. Ball sinaliza que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação (BALL, BOWE, GOLD 1992).

Nas entrevistas realizadas percebemos que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tinha algumas orientações que deveriam realizar nas escolas, no entanto estas ações com o passar do tempo foram se ressignificando, recontextualizando e se hibridizando.

Em todas as entrevistas realizadas com os profissionais registrei unidades importantes que traduziam as práticas do(a) coordenador(a) nas escolas e que me ajudaram a configurar a organização e a interpretação dos dados. Vale destacar que estas unidades não estão isoladas, encontram-se muitos pontos que se tangenciavam ou se entrelaçavam.

Como nos sinaliza Sarmiento(2003) as entrevistas possibilitam a espontaneidade da conversa, é uma oportunidade que os entrevistados têm para se explicar falando de si e dos fatos é a observação também do momento de silêncio. Nas entrevistas com o(a) coordenador(a) e professores que atuaram e atuam na SME foi possível identificar os seguintes dados a partir dos questionamentos realizados.

### 6.5.1 Sobre a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

A coordenadora Clara da escola Vitória Régia disse:

É o grande mediador da escola. Interfere na rotina pedagógica, no dia a dia da sala de aula. Negocia com os professores. Planeja as atividades da escola. Monta o planejamento a partir do material vindo da Secretaria. Organiza os Centros de Estudos. Acompanha o processo de avaliação. Ele tem que quebrar a resistência do professor.

O coordenador Heitor da escola Margarida sinalizou que:

É o organizador do processo de avaliação. Leva a novidade para a escola. Ajuda a construir o Plano de Metas. Organiza os projetos da escola. Resgata a história da escola.

Ivone professora que atuou na SME no período da organização da Multieducação disse:

Pensa o pedagógico da escola. Pensa junto com os professores, o diretor o projeto pedagógico da escola. Pensa nas ações conjuntas entre as diferentes disciplinas. Deveria amarrar toda a situação. É o expoente máximo na escola. É um gestor pedagógico.

Fernanda que atua na Secretaria atualmente defendeu que:

Promove espaços de formação e avaliação. Analisa e transforma as práticas pedagógicas. Faz análises que devem ser dialogadas no coletivo como forma de aprimorar as práticas de sala de aula. Realiza a mediação.

Na fala dos profissionais identificou-se clareza sobre a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas e percebeu-se que algumas considerações sobre a função coincidiam com as orientações propostas pela SME no início da prática do coordenador na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, também coincidiam com algumas orientações propostas pela Coordenadoria Técnica da atual gestão.

### 6.5.2 Sobre as funções que realizam na escola

A coordenadora Clara disse:

Eu tento montar o planejamento a partir das orientações pedagógicas e dos Cadernos Pedagógicos e dos projetos da escola. Organizo todo o planejamento da escola visando à alfabetização dos docentes que é o foco do trabalho.

No acompanhamento da escola fica evidente o empenho da coordenadora Clara em realizar estas atividades. Na análise do seu “caderno de trabalho” (como ela mesma nomeava)

identifica-se como já foram sinalizadas neste texto, as práticas que a coordenadora realizava na escola.

O coordenador Heitor em sua entrevista sinalizou:

Organizei o Plano de Ação e tentei estimular a participação da escola no FECEM, na mostra de dança e no projeto de Identidade da Escola.

No acompanhamento da escola Margarida, identifiquei que o coordenador tinha dificuldades de realizar algumas tarefas em relação ao trabalho da coordenação pedagógica. Estas dificuldades nos ajudaram a compreender que apesar das duas escolas pertencerem à mesma CRE elas estavam marcadas por muitas diferenças culturais. Como nos diz Tura (2011) à observação sistemática de dinâmicas escolares permite relacionar as diferentes culturas que convivem em um espaço pedagógico.

### 6.5.3 Sobre a atuação como formador de professores(as)

Clara nos falou que:

O professor já vem formado! Ele já passou pelo curso de formação, pela Universidade. Eu acho que ele já vem formado!

O coordenador Heitor disse que:

O coordenador deve realizar momentos de formação.

Fernanda, que atua na SME, assume que:

Papel fundamental para os avanços nas discussões político-pedagógica. Sua ação formadora transforma práticas e promove reflexões que são essenciais para a atualização do conhecimento e na promoção da busca constante de novos recursos e procedimentos para a melhoria da aprendizagem.

Ivone, que atuou na SME, fez o seguinte depoimento:

Não! Eu acho que qualquer que fosse a formação do coordenador pedagógico, ele não poderia ser um formador de professores! Não é para ele formar professores! Quem forma professores é a Universidade!

Durante a pesquisa fui percebendo que esta questão do(a) coordenador(a) atuar como “formador de professores” era polêmica não só no Rio de Janeiro, mas em outros municípios e estados do Brasil. Como já mencionei, após a análise de documentos, verifiquei que no momento de implantação da função, no ano de 1998, no Rio de Janeiro não exista nos

documentos referentes à prática do(a) coordenador(a) a ideia de formação de professores(as). Isto ficou aparente na entrevista com a professora Ivone e nos documentos que definiam a função deste profissional.

No ano de 2001, quando começaram os processos de recontextualizações da política curricular através da proposta do ciclo – ante a necessidade de compreensão dos(as) professores(as) desta política – constatamos através de documentos propostos pela SME a ressignificação da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como formador(a) de professores(as).

No entanto, o mesmo contexto de produção de texto, mesmo sem a ideia de formação de professores, apresenta a necessidade da compreensão da nova política, ocorrendo assim a recontextualização da prática do(a) coordenador(a) para esta atuação.

No encaminhamento da pesquisa, percebi como as políticas curriculares não são fixas e estão sempre sujeitas a releituras e a novas interpretações. E como já sinalizei as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) também estavam sujeitas a muitas leituras, interpretações e ressignificações. Na atualidade não existe nos materiais e orientações enviados pela SME do Rio de Janeiro propostas sobre a atuação do(a) coordenador(a) como formador(a) de professores(as), porém, nas entrevistas surgem algumas colocações sobre essa atuação.

## **6.6 Outras considerações sobre as entrevistas**

Além das perguntas proposta para os profissionais nas entrevistas identifiquei algumas falas dos profissionais que não estavam relacionadas às questões formuladas, no entanto, estavam diretamente envolvidas no cotidiano das escolas e nas práticas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Como algumas delas apresentam similitudes com observações registradas no meu Caderno de Campo, achei interessante registrá-las neste texto.

### **6.6.1 Centros de Estudos**

A coordenadora Clara informou a seguinte prática:

Em todos os Centros de Estudo, eu separo um tempo para pensar o que precisamos rever; o que vai ficar para o próximo período que não deu para ser trabalhado. Agora nós conseguimos fazer um planejamento bem interessante! Eu consigo sentar com cada grupo de professores.

Heitor disse:

Várias quartas-feiras, eu passava rapidinho, falava algumas coisas, eu estava fazendo um monte de outras coisas. Então neste aspecto faltou sentar mais (...)

### 6.6.2 Práticas de avaliação

Clara informou que:

O objetivo maior é a alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita. Não só pensando como resultado das provas da rede, mas pensando que é importante saber ler e escrever para a vida, para o dia a dia... Eles precisam entender que a escrita tem função... As avaliações estão muito grandes. Na rede tudo estava muito confuso e muito solto! O professor não sabia o que fazer! Agora temos tudo mais organizado! Esta organização dos Cadernos Pedagógicos, das Orientações e das provas... Acho que facilita o trabalho da escola. O professor tem que pensar o seguinte: não pode se prender só a este tipo de avaliação. O aluno é um todo! Ele tem que observar o aluno em sala, tem que acompanhar as atividades que ele faz os exercícios. Não avaliar só através da prova da rede.

Heitor sinalizou a seguinte questão:

Eu acho que vou ser lembrado na escola como aquele coordenador que organizou o processo de avaliação. Primeiro quando começou a circular as planilhas que eles ajustavam um pouco à novidade das notas. E aí prontamente eu fiz. Cheguei já no COC com um monte de papel! Olha um, olha outro! Então lembra aquela organização, embora no início tenha enfrentado muita resistência. Agora o Conselho de Classe não fica só olhando para o número. Aí quando você disse: aqui no COC vocês avaliam aluno por aluno: A minha ideia era exatamente essa, aluno por aluno. Todas as disciplinas e que todos vejam o trabalho de todos. Antes, claro que todo mundo via, mas não tinha um controle visual como têm!

Nas conversas realizadas nas escolas e nas entrevistas com o coordenador Heitor e com a coordenadora Clara percebemos preocupação com ações intencionais em relação aos diferentes processos de avaliação que estavam acontecendo nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Estas avaliações serviam para acompanhar e controlar o desempenho das escolas e o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Segundo Ball:

A pesquisa sobre eficácia escolar pode ser vista como tendo exercido papel crucial na elaboração de um esboço de reconceitualização da escola, no qual o discurso do gerenciamento funciona e tem cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional. (2011; p.85).

Quando analiso as práticas dos(as) coordenadores(as), no texto proposto em 1998, em relação ao processo de avaliação dos(as) alunos(as) e das escolas, observo que em suas

atribuições os(as) coordenadores(as) deveriam apenas promover a avaliação continuada do trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho. Atualmente, nas orientações propostas pela Coordenadoria Técnica sobre o trabalho do coordenador(a) existem determinações para que eles(as), junto com as equipes gestoras, acompanhem todo o processo de avaliação dos alunos(as), através das provas bimestrais internas que retratam o resultado do IDE-RIO e os resultados das avaliações externas como a Prova Brasil que apontam o IDEB das escolas. Todas estas ações modificam a prática dos(as) coordenadores(as) nas escolas, como nos sinalizam Placo e Souza:

(...) no exercício da função de CP (coordenador pedagógico) predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, os pais e os alunos; as externas à escola, decorrentes das relações com os sistemas de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo mau rendimento do aluno nos processos de avaliação externa; uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do CP (coordenador pedagógico) em relação a sua função e às necessidades da escola e da educação. (2012; p.17 e 18).

### 6.6.3 Processo de mediação

Clara sinalizou que:

O tempo todo eu faço a mediação de todas as situações! Às vezes em relação à direção, com os professores. O coordenador tem mais contato com o professor do que a direção e percebe coisas que a direção não percebe. Tem professores que estão mais comprometidos, resolvidos. Tem uns que têm dificuldades com a direção e tem uma postura diferente. Eu tenho que mediar estas situações! Faz parte da minha função! O coordenador tem que lidar com o outro! Ele tem que ter jogo de cintura! Nós só conseguimos chegar ao pedagógico quando temos uma boa relação com o outro! O coordenador tem que saber quebrar a resistência do professor! Conversando, trazendo material, selecionando coisas junto com o professor. Eu tenho que conquistar o professor! Eu não posso obrigá-lo! Eu tenho que sugerir para que ele possa desenvolver melhor o trabalho com a turma. O coordenador acaba sendo um elo. Ele repassa as novas informações, organiza as formas de estudo na escola, pensar junto com os professores as propostas da Secretaria, pensar a dinâmica da escola.

Heitor falou:

Eu proponho coisas novas que a escola está discutindo. Puxei pelas discussões. Foi um período de adaptação às novidades todas que vieram. Então as discussões eram profundas, ainda tinham professores muito difíceis... tivemos períodos de dificuldades com as resoluções. E o coordenador apanha imediatamente porque levou a novidade.

Fernanda, que atua na Coordenadoria Técnica da SME, como já foi sinalizado, proferiu:

Na rede Municipal o coordenador pedagógico é um mediador das políticas.

Nas entrevistas e nas observações nas escolas tanto o coordenador Heitor como a coordenadora Clara eram os grandes mediadores das situações. Observando as conversas no cotidiano dessas escolas acompanhei quando uns saberes foram se recontextualizando enquanto que outros se constituíam, pois esses coordenadores discutiam questões relativas ao contexto da prática docente e ao contexto da produção do texto, visto que debatiam orientações e encaminhamentos propostos pela SME a respeito das políticas curriculares, bem como questões do contexto de influência. As discussões se deram com profissionais que atuavam no MEC e eram referentes à alfabetização e ao PDE-Escola, com os professores(as) da CRE, do órgão central da SME e das Universidades.

Observando os processos de mediação dos(as) coordenadores(as), identifiquei que as políticas curriculares têm a participação dos atores da escola e que esses processos não acontecem de forma linear. Cito, então, Ball (2009, p. 305) em entrevista a Mainardes e Marcondes que nos diz: “quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta”.

#### 6.6.4 Plano de metas

Clara afirmou:

Questão da leitura e da escrita. Alfabetização é a nossa meta.

Heitor esclareceu:

Construímos um Plano de Metas a curto, médio e longo prazo. Eu penso que nós conseguimos! Voltamos nos dedicamos ao plano de metas (...) basicamente ficamos no plano de metas e nas novidades do ano (...).

É importante sinalizar que, a partir de 2009, a SME sugeriu que as escolas com baixo desempenho a partir dos índices do IDEB organizassem um Plano de Metas, identificando atividades que seriam realizadas para melhoria desse desempenho.

Este plano apresentaria ações que aconteceriam a curto, médio e longo prazo, sempre visando à melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as). Esta ideia foi se multiplicando na rede e algumas escolas que apresentavam desempenho insuficiente, por solicitação das CREs também passaram a organizar estes planos a fim de melhorarem a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2010, as cinco escolas que apresentavam o mais baixo desempenho de cada CRE organizaram seus Planos de Metas, que foram apresentados para a Secretaria de Educação em reuniões realizadas no primeiro e segundo semestre, estendendo-se para os anos de 2011 e 2012. Mais uma vez os estudos de Ball nos ajudam a compreender como os processos de avaliação e a política da performatividade foi sendo legitimada nas escolas da rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro, nos últimos anos, segundo o autor:

Muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transformam-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos de responsabilidade (accountability), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circulam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (2004, p.1116).

#### 6.6.5 Planejamento

Clara disse:

Vamos tentar pensar dentro de cada ano o que podemos trabalhar com o material da Secretaria e completar dentro de cada ano, as atividades do currículo da escola. Sempre nos guiando com a questão do lúdico, jogos, livros, histórias. Dentro de cada ano de escolaridade tem os objetivos que devem ser trabalhados, mas, o objetivo maior, como eu já disse, é a alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita.

Heitor fez as seguintes considerações:

(...) a escola se voltou de novo para os projetos dela, um resgate dos projetos dela. Isto tem haver com o Projeto Político Pedagógico implantado desde o ano passado que é um projeto de identidade.

Percebo que a ideia de planejamento não estava clara para o(a) coordenador(a) das escolas pesquisadas. Por isso, buscando as orientações propostas para esse profissional – datada do ano de 1998 – notei que na época não existia nenhum encaminhamento em relação à organização do planejamento. Debruço-me sobre as orientações, atualmente, disponibilizadas pela Coordenadoria Técnica para o(a) coordenador(a) e identifico o seguinte: “Utilizar as Orientações Curriculares como referência para o planejamento das disciplinas”.

Desta forma, a (re)leitura deste material e a reflexão sobre as observações nas escolas dos Centros de Estudos evidenciam que com a atual gestão passa a existir orientações em relação à organização do planejamento das atividades, que deveriam ser realizadas nas

unidades escolares, a partir do início do ano letivo. Isso demonstra uma preocupação e um controle das atividades encaminhadas em cada escola.

#### 6.6.6 Acúmulo de atividades

Clara sinalizou:

Converso com os professores, converso com os pais, converso com a direção. Tenho que conversar com o porteiro que é novo na escola. Converso com a professora coordenadora do Projeto “Mais Educação”. Organizo o Planejamento junto com os professores. Tenho que me apropriar do Projeto Político Pedagógico. Eu tive que aprender coisas administrativas. Eu organizo os Centros de Estudos, os Conselhos de Classe junto com a direção. Vejo coisa de cinemateca, o correio, organizo as reuniões de pais.

Heitor disse:

Quando vamos para a coordenação você tem tanta coisa para fazer. Coisas muito importantes que o coordenador deveria fazer, ele acaba não tendo tempo. Eu vejo isso com muita tristeza.

Fernanda, Gerente da Coordenadoria Técnica, sinalizou:

Ele precisa que suas ações sejam de: pesquisador-reflexivo-formador-dinamizador-observador-pesquisador.

Ivone, que já atuou na SME, apontou que:

Ele serve para tudo! Falta professor na Sala de Leitura, bota o coordenador! Faltou professor na sala de aula, bota o coordenador. O Diretor não veio, o coordenador responde! Não tem coordenador de turno? O coordenador pedagógico vai fazer... Se não tem porteiro ele também vai (...).

No período de observação das escolas, vi de fato que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem um acúmulo de funções, dificultando assim o desempenho das tarefas pedagógicas, deixando às vezes de mediar o fazer do professor, e até, ausentando-se do seu papel ou campo de atuação.

Retorno à professora Ivone, pois ela traz considerações relevantes:

O coordenador não está tendo a atenção que merece. Ele está ficando solto, solitário na escola. Ele está abandonado à sua sorte. A própria Secretaria Municipal de Educação, precisa ter um envolvimento maior com a formação dos coordenadores. A Secretaria precisa pensar bem o que ela espera do coordenador pedagógico. Talvez, retroagir, e ler bem, aquela Resolução que foi criada na época.

Pensando sobre o acúmulo de funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a), Campos e Aragão nos dizem:

O cotidiano escolar é repleto de situações emergentes e pontuais, que preenchem o dia a dia do coordenador pedagógico. Atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudos, registrar os processos do projeto pedagógico, atender às constantes solicitações do Departamento Pedagógico, escrever bilhetes sobre diversas atividades para os alunos, organizar e reorganizar o calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe são algumas das atividades que preenchem o tempo de trabalho do coordenador na escola... No entanto, mesmo considerando essa "condição tarefaira" da função do coordenador pedagógico, é necessário que se coloque em discussão a natureza de sua atuação e o desenvolvimento de seu papel na escola. (2012, p.37-38).

A pesquisa nas duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro me fez ratificar esses grandes desafios da prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Cada unidade me evidenciou características diferentes que englobavam objetivos, concepções, ideologias, maneira de agir e conceitos definidos a partir de seus contextos históricos e culturais.

## CONCLUSÕES OU REFLEXÕES EM ABERTO

O trabalho de pesquisa me possibilitou muitas reflexões e percepções que não são definitivas e mesmo enquanto parciais destacam o caráter híbrido que o atual currículo enfrenta. Desta forma, percebi a importância do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas, principalmente neste momento em que as ideias da performatividade estão potentes e dificultam a prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino.

Observei que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) vem tentando pensar sobre os processos de avaliação escolar, ressignificando as políticas centradas em números e metas. Ele(a) interage com todos os profissionais educativos, percebendo e oportunizando as diferenças culturais e sociais. Constatei que, ainda, precisa fugir do modelo forjado em crenças institucionais e, às vezes até no senso comum, que lhe foi imposto ao longo da sua prática.

Constatei a multiplicidade de tarefas que realiza e percebi que isto pode ser minimizado quando a equipe gestora entende, valoriza, compartilha afazeres e direciona a prática deste profissional apenas para as questões pedagógicas, pois ele(a) é o elemento principal na escola para encaminhar essas questões.

Percebi também que quando este profissional atua principalmente em uma escola numerosa não é possível uma ação solitária. Faz-se necessário uma gestão participativa, possibilitando a apresentação das ideias, das críticas, dos encaminhamentos de todos, em benefício do coletivo – quer sejam os(as) alunos(as) quer sejam os(as) professores(as). Defendo que nestas escolas e naquelas com dois segmentos precisam de dois coordenadores(as), distribuídos por turnos ou por anos de escolaridade.

Observei que não basta ser um bom professor(a) para trabalhar como coordenador(a) pedagógico(a). Desta maneira, é importante que este profissional seja orientado para desenvolver um trabalho pedagógico na escola e para isso necessita de formação em serviço específica para atuar como coordenador(a) pedagógico(a).

Tenho dúvidas que ele(a) possa assumir a função de formador(a) de professores(as) com esse acúmulo de outras funções que precisa realizar. No entanto acredito que ele(a) possa liderar e conduzir os trabalhos pedagógicos da escola com seus saberes e na busca de outros, enriquecer a prática docente, além de perseguir o sucesso escolar dos(as) alunos(as).

Assim, fui percebendo que as políticas curriculares não são fixas e decisivas, elas serão sempre recontextualizadas e hibridizadas. Nesta ação o(a) coordenador(a) pedagógico(a) não estará sozinho, sua atuação terá a parceria de toda a equipe da escola.

Sabendo que esta parceria não será tranquila, pois será o resultado de muitas disputas temporárias e contingenciais marcadas por lutas de poder.

Após a observação durante o ano de 2010, nas escolas, percebo o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como agente responsável pelo processo de mudanças no cotidiano da escola, visto que traz para o cenário da escola – dentre muitas coisas – outros diálogos, trocas de diferentes experiências e o respeito aos vários pontos de vista. Ele é apenas um dos atores do coletivo escolar, porém considero a hipótese deste profissional como mediador e recontextualizador das políticas de currículo junto aos docentes.

Para a análise da prática destes profissionais foi importante entender o contexto cultural de cada escola e perceber como a cultura está no centro das discussões e como as questões de gênero, raça estão presentes no contexto das escolas principalmente quando entendemos o currículo como nos sinaliza Macedo (2006) como um espaço-tempo híbrido de fronteiras entre culturas que se legitimam de forma diferenciada. No apoio nos Estudos Culturais, pois nos ajudou a entender que cada escola é marcada por uma cultura plural, pois envolve muitos saberes de todos os atores que nela atuam, é dinâmica, pois o dia a dia da escola é repleto de transformações originando um currículo dinâmico que se organiza no cotidiano das diferentes unidades escolares da rede.

Foi possível perceber também através da pesquisa do tipo etnográfico o cotidiano de cada escola, a rotina dos gestores envolvidos em funções administrativas e pedagógicas. Observar o trabalho dos(as) professores(as) lidando com os novos artefatos pedagógicos, com as diferentes formas de apresentar os conteúdos pedagógicos para os docentes. Foi importante observar também os diferentes projetos propostos nas duas escolas, pelo MEC ou mesmo pela SME sem uma análise prévia de sua necessidade nas escolas. Foi interessante constatar a presença de estagiários e voluntários e as relações de proximidade e conflitos que estabeleceram com os docentes e foi importante também observar como os coordenadores e gestores também lidavam com a carência de profissionais nos espaços escolares, dificultando o desempenho de suas atividades.

Foi significativo também perceber como a Rede Municipal de Ensino incorporou nos últimos quatro anos a política da performatividade sinalizada por Ball e mobilizou as equipes gestoras e também o coordenador pedagógico para os processos de avaliação interna e externa.

O diálogo com os autores que nos desafiaram a entender a prática dos coordenadores pedagógicos nas escolas nos mostrou que a ideia deste profissional atuar como formador(a) de

professores é complexa não só para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mas também para os atores que organizam as políticas educacionais.

Os estudos de Ball e colaboradores nos ajudaram a entender que as políticas não são simplesmente implementadas, pois, como nos sinaliza Ball (2009) isso sugere um processo linear. Percebemos que tanto a proposta da Multieducação, os processos de revisão e as atuais propostas de orientações curriculares e os cadernos pedagógicos não foram organizados de forma linear, os diferentes atores envolvidos nas políticas circulavam no contexto de influência, no contexto da produção de textos e também no contexto da prática nas diferentes escolas.

A pesquisa nos ajudou a perceber também que as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) também é marcada pela ação do contexto de influência, contexto da produção do texto e principalmente pelo contexto da prática onde a política de fato se efetiva. Percebemos que em muitos momentos este profissional junto com os demais atores que atuam nas escolas põe em prática as políticas. Como nos diz Ball (2009) “ a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais”. (BALL, 2009, p.305).

Durante o processo de pesquisa foi interessante também observar as escolas e me despir dos conceitos, pré-conceitos estabelecidos que tinha em relação às escolas da rede e observar estes espaços pedagógicos com estranhamento para descobrir as riquezas e a multiplicidade de informações importantes que foram desvendadas durante a pesquisa.

Na Escola Vitória Régia ficou evidenciado o diálogo que Clara estabelecia com a equipe gestora, com os(as) professores(as) e suas experiências de interação com estes profissionais. Ficou evidente também que o grupo da escola tinha algumas metas definidas que estavam centradas na questão da alfabetização e na escola existia uma interação de toda equipe, embora isso não significasse que não houvesse disputas e lutas de poder.

Na escola Margarida foi possível perceber que à prática de Heitor apresentava algumas dificuldades tanto em relação à gestão que atuava há muitos anos na escola como diretora, e já tinha alguns conceitos pré-estabelecidos em relação a aprendizagem dos(as) alunos(as), ao processo de avaliação, a qualidade da escola, a relação com os(as) professores e que, apesar de existir um grupo antigo que tinha uma relação de cumplicidade com ela, este também contribuía para evidenciar a divisão entre os(as) professores que atuavam no primário e no ginásio como ela mesma designava. Foi possível perceber também que as metas da escola, apesar de terem sido apresentadas para os(as) professores(as) não tinham sido de fato discutidas com o grupo e isto dificultava o trabalho do coordenador que tinha muita

preocupação com a aprendizagem dos(as) alunos(as) e com a transformação do processo de avaliação na escola.

A pesquisa me possibilitou acompanhar por um longo período as diversas atividades pedagógicas, as festas de Páscoa, Juninas, as feiras de ciências, as atividades artísticas, gincanas e observar também a participação dos docentes dos pais e da comunidade. Foi possível observar que nas escolas não existia carência de materiais pedagógicos. As duas escolas eram equipadas com computadores, jogos, brinquedos pedagógicos, livros. As escolas também não apresentavam problemas em relação à higiene e limpeza e não existiam dificuldades em relação à merenda escolar.

No entanto no período da pesquisa, existia uma grande carência de pessoal e isto influenciava diretamente a prática dos gestores e do(a) coordenador(a) que acabava realizando muitas tarefas administrativas, deixando de lado em muitos momentos as questões pedagógicas tão necessárias no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Percebemos também nas escolas, no início do ano letivo, uma falta de professores(as) que desorganizava bastante o trabalho pedagógico nas duas escolas e, no caso da escola Margarida, isto gerava muitos problemas em relação à disciplina dos(as) alunos(as) que permaneciam na escola sem assistir as aulas. Estas faltas de professores também causavam problemas no desempenho das turmas.

Observando à prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na rede ficou bastante claro que à prática deste profissional passou por vários momentos e muitas orientações às vezes propostas de forma mais direta e as vezes de forma superficial. Podemos dizer que no momento de implantação da função, este profissional atuava como mediador das políticas propostas pela SME e existia uma legislação que orientava à sua prática nas escolas.

No período da proposta do ciclo a legislação que organizava a prática destes profissionais permanecia em vigor, no entanto, existiam orientações paralelas da SME que sinalizavam que este profissional deveria atuar como formador(a) de professores(as), apresentando a proposta do ciclo de Formação que estava sendo discutida na rede.

No período da atual gestão, percebemos que este profissional inicialmente estava atuando nas escolas com o desafio de lidar com as orientações que finalizavam com o ciclo retornavam a seriação, com as novas propostas de avaliação, com as orientações pedagógicas, os Cadernos Pedagógicos e as diversas transformações que iam acontecendo nas escolas. Observamos que a função do(a) coordenado(a) pedagógico(a) após a nova gestão não se caracterizava como era proposto no início da função, nem tão pouco no momento do ciclo em que este profissional tinha a tarefa de atuar como formado(a) de professores(as).

Na pesquisa percebemos que a prática pedagógica dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) está bastante atrelada às políticas educacionais e, portanto, às políticas de currículo. E que este profissional se encontra sempre no “entre-lugar” como mediador das políticas e em alguns momentos como organizador da formação continuada em serviço, entendida como toda a atividade oferecida pela escola com o objetivo de preparar os docentes para as novas tarefas ou melhorar seu desempenho em suas ações educativas.

Foi possível observar a importância deste profissional nas duas escolas, e perceber que sua atuação não pode ser solitária e para ser transformadora necessita envolver todos os atores da escola e a prática deste é vivenciada em cada unidade escolar marcada por suas especificidades impossibilitando assim orientações fixas e determinadas. Assim, é necessário que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) organize suas práticas pensando em cada unidade escolar que é única plural e multifacetada.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; BRUNO, Elinane B. Gorgueira; CHRISTOV, Luiza H. da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola 2008.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2009.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. O cotidiano escolar: um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2009, p. 9-19.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- ARAGÃO; Ana M. F. de; CAMPOS; Patrícia R. Infanger. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012, p.37-55.
- ASSIS, Regina. Políticas e Ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no âmbito do Plano Decenal de Educação para Todos. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 59, p. 68-78, jul./set. 1993.

BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994a.

\_\_\_\_\_. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994b.

\_\_\_\_\_. Policy Sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

\_\_\_\_\_. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 121-137.

\_\_\_\_\_. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

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

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de estudios del currículum*, v. 1, n. 2, p. 105-131, abr. 1998.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. New York: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_; MAGUIRE, Meg. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/311/319>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREIROS, Débora. *Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)*. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita. A Multirio como entre-lugar na construção do currículo de Ciências na Multieducação: a rede em cena. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba: PUCPR, 2004, v. 1, CD-ROM, p. 8336-8348.

\_\_\_\_\_. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da Multieducação na cidade do Rio de Janeiro. *InterMeio: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 13, n. 26, p. 144-162, jul/dez. 2007.

BENACHIO, Marly das Neves; PLACCO, Vera M. N. de Souza. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012, p.57-70.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madri: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2009.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 4. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 39-64.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2005. p. 15-44.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Angela R. dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/20/22>>. Acesso em: 5 out. 2009.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2009.

CLARKE, A. Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education*, v. 16, n. 5, p. 497-500, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 42-54.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio F. Barbosa; PACHECO, José Augusto (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 159-177.

\_\_\_\_\_; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRACE, G. *School leadership beyond education management: an essay in policy scholarship*. London: The Falmer Press, 1995.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.

HALL Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 33-43, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a04.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2009.

KRUG, Andréa R. F. (Org.). *Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak, Volume 1, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Ciclos em Revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: Wak, 2007b. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Ciclos em Revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak, Volume 3, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola, 7 p. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso de conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acessado em: 17 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acessado em: 7 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Relações macro/micro na pesquisa em Currículo. *Caderno de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0636129.pdf>>. Acesso em 29 maio 2009.

\_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/introduc.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo de ciências em debate*. São Paulo: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

LÜDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, Vera (Org). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.116-136.

\_\_\_\_\_. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>>. Acesso em 9 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais. *Teias*, v. 1, n. 2, p.7-19, jan./jul.2000. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=29&path\[\]=31](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=29&path[]=31)>. Acesso em: 11 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.

\_\_\_\_\_. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo*, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003, set./fev. 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.285-372, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

MACEDO, Elizabeth.. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

McLAREN, Peter. O etnógrafo como um flâneur pós-moderno: reflexividade crítica e o pós-hibridismo como engajamento narrativo. In: \_\_\_\_\_. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 83-118.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 3 jun. 2009.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio F. Barbosa. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2005, p. 117-145.

MULTIEDUCAÇÃO NA SALA DE AULA, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2007.

MULTIEDUCAÇÃO TEMAS EM DEBATES, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2008.

NOBRE, Marcos (Org). *Curso Livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papirus, 2008.

NÓVOA. Antonio. *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NUCLEO CURRICULAR MULTIEDUCAÇÃO, Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, 1996.

OLIVEIRA, Inês. B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORSOLON, Luzia A. Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001, 17-26.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MEC/SEF, 1997.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PDE, 2008.

PLACCO; Vera M. N. de Souza; SOUZA: Vera L. Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola 2008, p. 25-36.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Diretoria de Educação Fundamental. Documento Preliminar. Rio de Janeiro, 2000.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Departamento de Regularização Escolar. A Vida Escolar do Aluno. Rio de Janeiro, 2005.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Diretoria de Educação Fundamental. 1º Ciclo de Formação. Um Olhar na Alfabetização. Caderno 1. Rio de Janeiro, 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Diretoria de Educação Fundamental. Ações e Reflexões: O coordenador Pedagógico na Escola Ciclada. Rio de Janeiro, 2007.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Diretoria de Educação Fundamental. Ações do Coordenador Pedagógico: Ciclo de Formação. Rio de Janeiro, 2008.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Guia de Matrícula 2011. Rio de Janeiro, 2011.

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização e formação de professoras*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani Rosa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 150-173.

\_\_\_\_\_. A propósito dos estudos culturais. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p. 101-135.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, Alice Casimiro et. al. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p. 139-165.

\_\_\_\_\_. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p.183-206.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*, v. 20, n. 38, p. 95-118, jan./abr. 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; SILVA, Sofia M. da. Etnografia da prática pedagógica em contextos de multiculturalidade: o caso de uma Escola do Rio de Janeiro e de uma Escola do Porto. In: TURA Maria de Lourdes Rangel; LEITE, Carlinda (Org.). *Questões de currículo e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010, p.71-105.

VELLOSO, Luciana. *Luz, Câmera, Multieduc[ação]*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO; Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p.11-19.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

## ANEXO A - Parecer da Comissão de Ética da UERJ

Planos de Saúde - Servidor

http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/folha\_rosto.cfm?vcc



MINISTÉRIO DA SAÚDE  
Conselho Nacional de Saúde  
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

FR - 299507

Projeto de Pesquisa  
A formação de coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro  
Área de Conhecimento  
7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação  
Área(s) Temática(s) Especial(s)

Grupo  
Grupo III

Nível  
Fase  
Não se Aplica

Unitermos  
Formação de professores, Cotidiano da Escola, Currículo, Relações de Ensino

Sujeitos na Pesquisa				
Nº de Sujeitos no Centro	Total Brasil	Nº de Sujeitos Total	Grupos Especiais	Criança e ou menores de 18 anos, Pessoas numa relação de dependência como presidiários, militares, alunos, funcionários, etc
20	20	20		
Placebo	Medicamentos	Wash-out	Sem Tratamento Especifico	Banco de Materiais Biológicos
NAO	HIV / AIDS NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Pesquisador Responsável				
Pesquisador Responsável		CPF	Identidade	
Teresa Cristina Oliveira Araujo		732.817.517-68	08388039-3	
Área de Especialização		Maiores Titulação	Nacionalidade	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES		MESTRE EM EDUCAÇÃO	BRASILEIRA	
Endereço		Bairro	Cidade	
RUA ROSA E SILVA, 60 - BL 6 - APT 401		GRAJÁU	RIO DE JANEIRO - RJ	
Código Postal	Telefone	Fax	Email	
20541-330	(21) 25032337 / (21) 25704563	(21) 25704563	teresacoaraujo@hotmail.com	

**Termo de Compromisso**  
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Data: 16/11/2009  
Assinatura: *Maria de Lourdes Rangel Tura* - matrícula UERJ 32725-4

**Instituição Onde Será Realizado**

Nome	CNPJ	Nacional/Internacional
Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ	33.540.014/0001-57	Nacional
Unidade/Orgão	Participação Estrangeira	Projeto Multicêntrico
Programa de Pós-Graduação em Educação [ProPEd]	NÃO	NÃO
Endereço	Bairro	Cidade
R São Francisco Xavier 524	Maracanã	Rio de Janeiro - RJ
Código Postal	Telefone	Email
20559900	(21) 2334 2180	

**Termo de Compromisso**  
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Nome:

Data: / /

Assinatura

Alice Castanho Lopes  
Coordenadora Geral  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
MAT. 34463-0

## ANEXO B – Autorização da SME



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO  
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl.1 – CASS  
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110  
Telefone: (21) 2503-2300 – Correio Eletrônico: cedsmmed@rio.rj.gov.br

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/1ª CRE

Autorizamos TERESA CRISTINA OLIVEIRA ARAUJO, da Faculdade de Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro / UERJ a realizar a pesquisa **“A FORMAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO”**, de acordo com o processo 07/205454/2009, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, com validade até 2010.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e da E/CRE e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro 18 de fevereiro de 2010

  
Maria Cristina Faber de Castro  
111100818-4