

Coodenador pedagógico como mediador das políticas curriculares no contexto da cidade do Rio de Janeiro

Jane Cordeiro de Oliveira¹, Maria Inês Marcondes²

Resumo:

Este artigo tem base em dados de pesquisa realizada de 2013 a 2015, tendo como objetivo analisar o coordenador pedagógico como mediador das políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME). Como os coordenadores pedagógicos atuam ante as novas políticas curriculares implantadas desde 2009 nas escolas da rede municipal? A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como instrumento entrevistas semiestruturadas com dezoito coordenadoras pedagógicas e análise de documentos oficiais. Os referenciais teóricos foram: Ball (1994); Marcondes, Leite e Oliveira (2012). As conclusões principais da pesquisa apontam como as coordenadoras fazem a mediação, reinterpretando e recontextualizando as políticas curriculares. Dos dados produzidos, foram identificadas três dimensões dessa mediação: organizacional, pedagógica e socioafetiva. As três dimensões revelam que há uma nova configuração do trabalho do coordenador de acordo com as atuais políticas que enfatizam a performatividade.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Mediação política. Políticas curriculares.

1 Mestre e doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).
E-mail: janecoliveira@yahoo.com.br

2 Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia PUC-Rio e atua como Professora do Departamento de Educação da mesma instituição.
E-mail: mim@puc-rio.br

The pedagogical coordinator of curriculum policies in Rio de Janeiro city

Jane Cordeiro de Oliveira, Maria Inês Marcondes

Abstract:

This paper is based in data from a research performed from 2013 to 2015, with the objective of analyzing the role of the pedagogical coordinator as a mediator of the curriculum policies of the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro. How do pedagogical coordinators act towards the new curriculum policies that have been implemented since 2009 at the municipal public schools? The qualitative research undertook semi-structured interviews with eighteen pedagogical coordinators and analysed official documents. The theoretical frame is based on the Ball (1994); Marcondes, Leite and Oliveira (2012) studies. The main findings of the research showed how the coordinators perform the mediation reinterpreting and recontextualizing the curriculum policies. From data, it was identified three dimensions of the mediation: organizational, educational and socio-affective. The three dimensions revealed that there is a new configuration to coordinator's job, according to the current policies with emphasis at the performativity.

Keywords: Pedagogical coordinator. Policy mediation. Curriculum policies.

1 Introdução

As pesquisas e os artigos que temos desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudo sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano (GEFOCC), sediado no programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), têm dado ênfase à importância do papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas*³. O conceito do coordenador pedagógico como mediador das políticas atuais vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009), a autora destaca que habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação pedagógica. A pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como: “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar” (p. 97-98). O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções: seja como “mediador de novas políticas”, apresentando aos professores as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), seja como mediador da formação continuada dos professores, visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que objetivam a reestruturação e a atualização de seu trabalho em sala de aula.

Este artigo tem como base, dados de pesquisa realizada entre 2013 e 2015, com o objetivo de analisar a ação do coordenador pedagógico como mediador das políticas curriculares da SME. A questão de pesquisa é: como os coordenadores pedagógicos atuam ante as novas políticas curriculares implantadas desde 2009 nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro?

Na primeira parte, destacamos os conceitos teóricos que foram base das análises do contexto das políticas educacionais da cidade do Rio de Janeiro e como os coordenadores pedagógicos efetuam suas ações no contexto da prática. Em seguida, apresentamos os documentos das políticas para um conhecimento *in loco* dos depoimentos das coordenadoras entrevistadas.

O caminho metodológico utilizado em nossa pesquisa foi o qualitativo, com destaque para as entrevistas semiestruturadas, a fim de conhecermos a visão das coordenadoras pedagógicas a respeito de sua prática em frente das políticas vigentes que emanam da SME. Nessa parte, apresentamos o perfil das entrevistadas.

Na terceira parte, destacamos o coordenador como mediador das políticas na escola. De acordo com a análise dos dados, percebemos que o coordenador efetua sua ação mediadora em três diferentes aspectos: organizacional, pedagógico e socioafetivo, com destaque para a percepção de que, estes aspectos são efetuados de forma concomitante no decorrer do cotidiano escolar.

Nossas considerações finais versam sobre o que as entrevistadas revelaram em seus depoimentos, em que elas efetivam a mediação no espaço da escola, demonstrando

3 Sobre isso, ver também: Marcondes (2014); Marcondes e Oliveira (2014); Marcondes, Leite e Oliveira (2012); Oliveira (2009, 2015).

que, no processo de mediação política, elas consideram os materiais curriculares, representantes das políticas, como “importantes” para promover o “alinhamento curricular”. No entanto, elas concordam que é relevante promover atividades criativas para auxiliar os alunos que apresentam “dificuldades de aprendizagem”, o que não é previsto nas políticas vigentes da SME.

2 O conceito teórico do coordenador como mediador

Na visão defendida pela abordagem do ciclo de políticas em Ball (1994), as diretrizes que emanam da SME são recontextualizadas na escola pelo coordenador e pelos professores. Em estudos mais recentes, Ball, Maguire e Braun (2012) têm utilizado os conceitos de interpretação e tradução para designar esses movimentos de mudança/recontextualização que ocorrem com o texto/discurso de uma política educacional específica, quando esta é deslocada para o contexto da prática.

A interpretação refere-se a uma estratégia de decodificação da política, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades políticas apresentadas. Isso significa que a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido àquele contexto local e às histórias dos sujeitos envolvidos. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), algumas questões são inerentes a essa leitura: “o que esse texto significa para nós?”; “O que temos de fazer?”; “Nós temos de fazer tudo?”. Por isso, a leitura revela-se uma interpretação política e substantiva.

A tradução refere-se a uma tática de efetivação da política a partir de sua interpretação. Isso significa que a tradução da política é realizada com a finalidade de se criar textos institucionais e colocar esses textos em ação, por meio de conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos, emprestar ideias e práticas a outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

De tal modo, ainda que haja mecanismos discursivos, pelos quais os formuladores da política tentam controlar os sentidos, efetuando e direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial. Para Ball (BALL, 2009), os profissionais que atuam nas escolas, os chamados práticos, não estão excluídos do processo de formulação das políticas, uma vez que eles também as recontextualizam, interpretam e traduzem. Por isso, discordando, ou mesmo concordando com o que é proposto, no contexto da prática, os sujeitos produzem novos sentidos e a política é sempre aberta e inacabada.

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

A modalidade primária [da política] é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/

transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade, e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL, 2009, p. 305).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012) esse processo de atuação/efetivação da política pode ocorrer de duas maneiras: a) pelos ajustamentos secundários – referindo-se a adequações desenvolvidas pelos atores da educação para que a política possa adaptar-se à cultura da escola; b) pela implementação performática – no que diz respeito à fabricação de “dados/respostas” às demandas externas.

Em suma, essa teoria aponta para a importância de se considerar, na análise das políticas educacionais, o conjunto de condições objetivas em relação ao conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). Essa ideia pode ser evidenciada ainda no fragmento abaixo:

E eles [os professores] trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (BALL, 2009, p. 305-306).

O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico quando ele traz para a escola as novas orientações de trabalho, recebidas em encontros na SME e de documentos oficiais enviados às escolas, a fim de serem divulgados a gestores e professores. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores, que as interpretam e as adaptam às suas condições locais, tendo como base o seu “contexto situado”, a sua “cultura profissional”, as suas “condições materiais” e o “contexto externo” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012). Esse processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas no campo da prática. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação política visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores, neste caso, a SME. O coordenador pedagógico e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visa à aceitação das políticas por parte dos professores. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse

processo de negociação, as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou a sua rejeição, por parte dos atores que vão recontextualizar as novas políticas, vai depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas por aqueles que atuam no campo da prática.

No caso da cidade do Rio de Janeiro, os coordenadores que atuaram nas escolas durante o desenvolvimento da nossa pesquisa foram preparados na gestão anterior, na qual foram incentivados a organizar em suas escolas os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), em sua maioria, fundamentados no ensino de natureza “construtivista”, enfatizando as “experiências das crianças”, tendo como base o Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996).

Nos tempos atuais, eles passam a atender às novas propostas curriculares da SME que trazem indicações de uniformização curricular e avaliações padronizadas que servem como instrumentos de controle do desempenho escolar. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho dos docentes, com muitas demandas, exemplificadas por preenchimento de listagens e tabelas contendo os resultados dos alunos nas provas que vão depois contribuir para a elaboração de um índice classificatório da escola, que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido. O coordenador, assim como o diretor, apresenta demandas administrativas, pedagógicas e relacionais. Com a adoção dessa nova política, a função desempenhada pelo coordenador pedagógico passa a ter novas atribuições de cunho administrativo, levando a uma nova reorganização curricular e didática do seu trabalho e do trabalho dos professores.

Na pesquisa de Oliveira (2009), os coordenadores já apontavam para o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao trabalho pedagógico junto aos docentes. Essas tarefas administrativas e burocráticas aumentaram nos últimos tempos (BALL, 2004, 2005). De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012) as políticas não são implementadas, mas, sim, recriadas de acordo com os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos. Buscamos apresentar, neste texto, de que modo a função mediadora do coordenador pedagógico foi se modificando e se reestruturando ao longo dos últimos anos, na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

3 Apresentando os documentos das políticas

Os documentos que representam as políticas, segundo Ball (1994), retratam as próprias políticas. Esses documentos apresentam-se de forma simplificada para sua aplicação na sala de aula. Eles são padronizados, a fim de facilitar a aplicação do

sistema de avaliação em rede, unificando o desempenho dos alunos de todas as escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Consideramos, para este estudo, os seguintes documentos das políticas: Orientações Curriculares, Descritores, Cadernos de Apoio Pedagógico e Provas Bimestrais, como o material pedagógico-curricular oficial.

As Orientações Curriculares são documentos que foram enviados às escolas previamente estruturados e organizadas de forma que o professor pudesse consultá-los sem a necessidade de fazer um planejamento anual. A grade de planejamento das Orientações Curriculares é organizada em: objetivos, conteúdos, habilidades, bimestres e sugestões de atividades. As Orientações Curriculares são divididas em séries e, para cada série, os documentos apresentam um plano curricular para cada disciplina. Nas primeiras três séries do ensino fundamental, as essas orientações são organizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir do 4º ano, as disciplinas apresentadas são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Inglês, todas no mesmo formato. Das habilidades presentes nas Orientações Curriculares são retirados os Descritores que são selecionados previamente pela SME para que os professores possam trabalhá-los durante o período bimestral, servindo de parâmetro para as avaliações padronizadas.

Os Descritores são apresentados em forma de listagem de habilidades, e as disciplinas selecionadas nos Descritores são: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que descrevem as habilidades que serão mensuradas nas Provas Bimestrais. Os Descritores são indicadores para os professores prepararem os alunos para as provas. A SME, assim, obtém o controle curricular das escolas da rede pública municipal por meio da uniformização do currículo e da avaliação. A listagem dos Descritores selecionados pela SME não é dada no início do ano letivo, mas, sim, no início de cada bimestre, juntamente com os Cadernos de Apoio Pedagógico, que contêm conteúdos, exercícios e atividades pedagógicas que os professores devem trabalhar diretamente com os alunos na sala de aula. Esses conteúdos serão cobrados nas avaliações vindas da SME, nos moldes das atividades pedagógicas apresentadas nos referidos cadernos.

Nos primeiros três anos do ensino fundamental, os discentes recebem um caderno único com atividades integradas de Língua Portuguesa e Matemática, voltadas para a alfabetização. Do 4º ano ao 9º ano, os alunos recebem três cadernos: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Essas disciplinas são avaliadas pelas Provas Bimestrais, periodicamente. Os cadernos contêm atividades pedagógicas relacionadas com os objetivos, os conteúdos e as habilidades apresentados nas Orientações Curriculares e nos Descritores.

As Provas Bimestrais são avaliações padronizadas, distribuídas em larga escala, nas quais os professores não possuem domínio algum sobre a elaboração e a distribuição desses documentos, que são enviados às escolas para serem o instrumento de referência da avaliação dos alunos. As provas apresentam questões de múltipla escolha, com

quatro alternativas de resposta, que o aluno marca num cartão-resposta. Ao final do processo de avaliação, os resultados são mostrados aos pais e aos responsáveis por meio do boletim escolar.

4 Caminhos metodológicos

A pesquisa desenvolvida e apresentada neste artigo é de natureza qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas foram feitas após o prévio consentimento das coordenadoras, com autorização da SME e do Comitê de Ética da PUC-Rio. As escolas visitadas estão localizadas nos bairros Tijuca, Copacabana, Lagoa, Rio Comprido, Glória, Taquara, Curicica, Praça Seca, Freguesia, Vila Valqueire e Vargem Grande, correspondendo às zonas oeste e sul da cidade. Nosso campo de trabalho abrangeu esses bairros por estarem localizados em diferentes pontos geográficos da cidade e apresentarem profundas diferenças na concentração de renda da população local. Os bairros com nível socioeconômico mais alto são: Copacabana, Glória, Tijuca, Rio Comprido e Lagoa, enquanto os demais, localizados na zona oeste da cidade, apresentam um nível socioeconômico médio/baixo. A escolha das escolas foi baseada nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação no Rio de Janeiro (IDERio)⁴ do ano de 2011, em que as escolas escolhidas estavam entre as que atingiram as metas de desempenho estabelecidas pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e, portanto, receberam prêmio, o chamado “14º salário”, que se constitui em uma importância em dinheiro distribuída somente a professores, gestores e funcionários das escolas que atingiram os índices das metas previamente divulgadas. O segmento atendido por estas escolas é o primeiro segmento do ensino fundamental: da educação infantil ao 5º ano.

A escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados foi fundamental, pois permitiu que as coordenadoras falassem livremente ao responderem às questões propostas. As entrevistas foram audiogravadas, e o anonimato das informantes foi preservado, por isso os nomes apresentados neste texto foram modificados, respeitando as normas éticas de pesquisa. Duarte (2004) defende que as entrevistas são relevantes para mapear práticas, crenças e valores, sendo difícil perceber essas informações em outros instrumentos de coleta de dados. As entrevistas semiestruturadas abertas podem ser conduzidas como conversas nas quais o pesquisador estabelece um ambiente informal, a fim de que os entrevistados respondam às questões propostas de forma descontraída.

4 *IDEB*: é obtido pela razão entre os resultados da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática e os índices de desempenho das escolas que avalia alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. *IDERio*: avalia os alunos da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, utilizando os mesmos critérios da Prova Brasil, sendo aplicado aos alunos que cursam o 3º, o 6º e o 8º anos do ensino fundamental.

Foram entrevistadas 18 coordenadoras pedagógicas, com faixa etária variando entre 34 e 62 anos; em relação a formação acadêmica, 17 possuem o terceiro grau completo, e 2 delas o mestrado completo. Todas as entrevistadas possuem larga experiência docente, variando entre 7 e 38 anos. O tempo na função como coordenadoras varia entre 1 mês e 10 anos, durante o período em que as entrevistas foram realizadas.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas, de um modo geral, revelaram que “interpretam”, “reinterpretam” e “recontextualizam” (BALL, 2001) as políticas de acordo com as condições estruturais da escola, as possibilidades do corpo docente e as necessidades dos alunos. Elas relataram que enfrentam resistências e críticas por parte dos docentes ante os discursos vindos da SME. Com isso, o coordenador pedagógico passa a exercer um papel estratégico na escola como agente mediador das políticas educacionais em frente da comunidade escolar (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012). As coordenadoras entrevistadas revelaram que há muitos conflitos e dilemas em sua atuação como mediadoras no decorrer do cotidiano escolar e nem sempre conseguem cumprir o que planejaram. Elas apontam como principal impeditivo a “falta de infraestrutura”, considerando falta de professores, falta de material didático e falta de funcionários.

5 Apresentando os resultados da pesquisa

Antes de apresentarmos os resultados de nossa pesquisa, elencamos alguns aspectos ressaltados pelas coordenadoras, referentes à estrutura da escola que condicionam seu trabalho como mediadoras das políticas.

As coordenadoras pedagógicas têm consciência do seu papel e se veem como “articuladoras da escola”. Porém, percebemos que há dilemas no exercício da sua função, pois sentem-se sobrecarregadas com as diversas tarefas que lhes são demandadas. Elas afirmam que nem sempre conseguem cumprir o planejamento das atividades que se propõem a fazer devido aos “imprevistos que surgem” na escola.

Eu me programo, tenho uma proposta para cada dia, mas... surgem tantas situações nesse meio tempo que, de repente, eu me vejo fazendo coisas completamente diferentes daquilo que eu programei (Entrevista com Selma, 2013).

Por não conseguir cumprir sua proposta pessoal de trabalho, a coordenadora pedagógica sente-se frustrada, pois ela é deslocada para as tarefas não programadas e que surgem em função das emergências da escola. A “falta de infraestrutura” na escola pública se apresenta como um dos fatores que mais interferem no trabalho de mediação política da coordenadora pedagógica. Por exemplo, o grande número de faltas de professores se apresentou nesta pesquisa como um dos fatores recorrentes na interferência no trabalho das coordenadoras pedagógicas como mediadoras das políticas.

Das 18 entrevistadas, 9 coordenadoras estavam trabalhando como professoras fixas em turma; as demais assumiam turmas quando havia falta de professor ou assumiam tarefas que não eram suas atribuições, por falta de funcionários ou na ausência do diretor. Esse fator pode ser considerado como relevante na interferência do trabalho das coordenadoras, pois percebemos que as entrevistadas, que estavam lecionando em turma, sentiam-se culpadas por não poderem atender aos demais professores de forma efetiva.

[...] ao longo desses anos, o meu trabalho vem sendo dificultado por conta da necessidade constante de substituição de professor (Entrevista com Fábila, 2013).

A coordenadora é um pouco “porteira” quando precisa dar uma assessoria na hora da saída [...] e na distribuição da merenda [...] (Entrevista com Francisca, 2014).

Há também as diferentes tarefas que garantem a organização escolar, mas que não são consideradas nas atribuições da coordenadora pedagógica, como “assumir turma” no lugar de professor ausente, “tomar conta do recreio” na ausência do agente educador e “digitar planilhas” na ausência do secretário escolar. Nesse caso, percebemos que a coordenadora pedagógica fica sobrecarregada ao assumir tarefas que não são inerentes às suas atribuições, a fim de garantir o bom andamento da rotina e da organização escolar. Elas percebem que as exigências por parte da SME não levam em consideração as dificuldades vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas em seu cotidiano de trabalho.

Tem a coisa da planilha, da digitação [...] nas [escolas] que não tem pessoal é o coordenador quem tem que fazer [...] (Entrevista com Regina, 2013).

A sobrecarga de trabalho traz como consequência a diminuição da qualidade do desempenho das coordenadoras no exercício de suas atribuições e a frustração por elas não conseguirem efetivar as tarefas que lhes são exigidas. Assunção e Oliveira (2009) afirmam que a regulação é uma forma de:

Evidenciar outras contradições entre o nível de centralização que as políticas educacionais apresentam, sobretudo no que se refere a sua formulação e regulação, ainda que exercidas pelo monitoramento a distância, e o reforço dos níveis de controle dos sujeitos nas escolas. Contradições desse tipo são reguladas, por vezes, pelo trabalhador, em situação de urgência, incidindo sobre o modo operatório e degradando as condições de trabalho (p. 355).

As autoras comentam que a sobrecarga de trabalho e as exigências vindas do Sistema sobre professores e gestores da escola não proporcionam minimamente uma infraestrutura de trabalho para os docentes, os gestores e os demais funcionários. Esses profissionais são responsabilizados pelo alto ou pelo baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas. Segundo Ball (2002), o Estado responsabiliza gestores

pelo desempenho das escolas, classificando-as de acordo com as metas de avaliação previamente estabelecidas, não levando em conta as peculiaridades de cada unidade escolar.

Nesse caso, a “infraestrutura” e a “rotina” interferem diretamente na mediação política dos coordenadores pedagógicos. Eles elaboram seus planejamentos, porém nem sempre conseguem executá-los de acordo com as suas expectativas. As entrevistadas também relataram que a “falta de infraestrutura” dificulta ou até impossibilita as ações mediadoras efetuadas pelo coordenador pedagógico no espaço da escola, revelando o conflito vivido pelas coordenadoras na busca em efetivar ações que possam conciliar as exigências das políticas da SME com as “urgências” (PLACCO, 2005) da escola. As coordenadoras comentaram que, por conta dos problemas gerados pela “falta de infraestrutura”, não conseguem estabelecer uma “rotina” de trabalho no desenvolvimento de suas atribuições. Por isso, todas as coordenadoras entrevistadas afirmaram que “não existe rotina” na escola.

6 As três diferentes dimensões da mediação política: organizacional, pedagógica e socioafetiva

No processo de análise de conteúdo dos textos resultantes das entrevistas, utilizamos o *software Atlas.ti 7* para categorizar os dados que emergiram, revelando diferentes dimensões na ação mediadora do coordenador pedagógico. Ao buscar agrupar os dados que indicavam as diferentes tarefas desempenhadas pelas coordenadoras, três dimensões foram evidenciadas: organizacional, pedagógica e socioafetiva.

A dimensão organizacional refere-se à organização do espaço escolar, tarefa do coordenador pedagógico executada em parceria com o diretor da escola. Os dados das entrevistas revelaram que as coordenadoras efetuam a mediação organizacional na escola quando organizam reuniões com os professores, acompanham os docentes na confecção dos seus planejamentos e nas avaliações dos alunos e fazem o repasse das informações vindas da SME. Elas também substituem o professor ausente, organizam a entrada dos alunos, atendem aos responsáveis, tomam conta dos alunos durante o recreio, digitam planilhas e documentos da escola.

A dimensão organizacional compreende a ação que as coordenadoras pedagógicas executam junto à gestão escolar. Nessa dimensão, essas profissionais atuam na organização dos espaços e das atividades que acontecem na escola, tanto as que são oriundas das orientações vindas da SME quanto as inerentes das necessidades e das demandas oriundas da própria escola. No espaço da unidade escolar, cada coordenadora é responsável pela organização dos Centros de Estudos⁵ com os professores e de outros encontros com a comunidade escolar, como reunião de pais e responsáveis.

5 Reuniões periódicas de professores das escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro previstas no calendário da SME (ver J.C. OLIVEIRA, 2009).

Consideramos, na dimensão organizacional, a verificação dos “diários” e a verificação dos “cadernos dos professores” como características reguladoras desta dimensão.

A dimensão pedagógica envolve o planejamento e o desenvolvimento de atividades vinculadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, considerando: “tirar dúvidas” junto aos professores a respeito do material pedagógico curricular oficial e “acompanhar” o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, conforme exemplificado abaixo nos relatos das entrevistadas.

Tiro todas as dúvidas dos professores a respeito do material curricular da SME (Entrevista com Selma, 2013).

Quando o professor vem me perguntar, eu dou orientação (Entrevista com Samantha, 2013).

E eu faço um reforço com alguns alunos que têm uma dificuldade muito grande, geralmente, uma vez por semana (Entrevista com Tatiana, 2013).

A coordenadora elabora o planejamento junto com os professores e verifica se este está de acordo com os documentos enviados pela SME às escolas. Todas as entrevistadas informaram que fazem o planejamento das atividades pedagógicas a serem realizadas na escola, assim como o planejamento das atividades do PPP, nos encontros de “Centros de Estudos” (CE) e “Blocagem”⁶ junto com os docentes. Todas as coordenadoras entrevistadas afirmaram que utilizam os materiais pedagógico-curriculares oriundos da SME em atividades de sala de aula, apenas um coordenador informou que também utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) como referenciais curriculares da escola, mais os materiais curriculares contidos na páginas virtuais do Rioeduca⁷ e Multirio⁸. Dez coordenadoras pedagógicas afirmaram que as atividades contidas nos sites enriquecem o planejamento das atividades escolares de sala de aula com as indicações curriculares existentes nos livros didáticos.

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

Eu consigo tirar muitas atividades do livro didático como era antigamente e das folhinhas também (Entrevista com Mary, 2013).

As coordenadoras pedagógicas estimulam os professores a trabalhar atividades vinculadas ao PPP da escola como uma estratégia de enriquecimento curricular. Para elas, o projeto é uma forma de manter a identidade escolar e uma estratégia elaborada para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações dadas pela SME e

6 Encontro entre professores e o coordenador pedagógico, uma vez por semana. Os alunos passam a ter aulas com professores de Educação Física, Inglês, Artes e Sala de Leitura.

7 Ver: <www.rioeduca.net>

8 Ver: <www.multirio.rj.gov.br>

pelos professores. O PPP, segundo as coordenadoras, pode ser considerado como o “norte da escola”. Para elas o projeto representa a criação de uma identidade cultural da escola em que, de acordo com as realidades docente e discente, é possível realizar atividades que envolvem o fortalecimento de valores, a consciência de cidadania e o enriquecimento curricular. Para Veiga (2004), o PPP envolve “a discussão dos problemas da escola” com “a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (p. 13). Nesse caso, as coordenadoras pedagógicas referem-se ao PPP como uma construção da identidade pedagógica da escola, indo de encontro às atuais políticas da SME de uniformização curricular e de avaliações padronizadas. Ball (2001) afirma que as políticas são interpretadas e divulgadas de acordo com as capacidades, as potencialidades e os limites que cada escola possui. Marcondes, Leite e Oliveira (2012) revelam que as coordenadoras pedagógicas “mantêm culturas colaborativas, processos e práticas reflexivas” fazendo com que os professores se “comprometam com a aprendizagem dos alunos” (p. 206), de acordo com as metas estabelecidas pela SME.

O nosso projeto maior é a cidadania, então, compreende várias coisas (Entrevista com Tatiana, 2013).

A gente se reúne e planeja tudo junto. Agora a gente está revendo o PPP, o Projeto Político Pedagógico (Entrevista com Nadir, 2014).

A dimensão pedagógica da mediação política envolve as ações das coordenadoras ligadas às atividades pedagógicas, inclusive, revelando que elas ocupam o espaço da sala de aula quando é necessário, junto a alunos com “dificuldades de aprendizagem”. As impressões delas a respeito dos materiais curriculares estruturados também são relevantes para a compreensão da “mediação política” que efetuam na escola.

Às entrevistadas foram feitas perguntas específicas em relação ao uso do material pedagógico oficial nas salas de aula e sobre o esclarecimento das dúvidas dos docentes a respeito da sua aplicação. Todas as coordenadoras da nossa amostra revelaram que estão de acordo com o uso do material pedagógico curricular enviado pela SME aos professores. Elas consideram que os materiais pedagógicos oficiais servem como um “fio condutor”, pois orientam os professores na realização de atividades didático-pedagógicas que serão importantes para o sucesso dos alunos nas Provas Bimestrais. Isso fica evidente nos depoimentos a seguir:

[...] os Cadernos e os Descritores são muito importantes [...] (Entrevista com Selma, 2013).

[...] são necessários [...] (Entrevista com Ângela, 2013).

[...] os professores consultam as atividades referentes àqueles Descritores e depois olham a prova da SME. [...] os materiais são formidáveis (Entrevista com Samantha, 2013).

[...] as Orientações Curriculares são boas, pois deveríamos mesmo ter um fio condutor (Entrevista com Luana, setembro 2013).

As coordenadoras revelaram que os Descritores e as Orientações Curriculares servem de referência para a prática pedagógica docente. Reiteramos que as novas políticas são recontextualizadas de acordo com a aceitação das propostas das políticas anteriores.

No caso da cidade do Rio de Janeiro, na gestão anterior, a seleção e a ordenação dos conteúdos do currículo oficial partiam da articulação entre os princípios educativos: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem; com os núcleos conceituais: identidade, tempo, espaço e transformação, que correspondem aos elementos estruturantes do conhecimento e que atravessam as diferentes áreas e disciplinas (RIO DE JANEIRO, 1996). Essas orientações eram mais abertas e gerais, ficando a cargo de cada escola a organização do seu PPP.

A proposta atual dá mais direcionamento ao trabalho do professor, e esse fato foi destacado pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Assim, as escolas modificaram sua forma de atuação fazendo ajustamentos secundários, de acordo com as novas políticas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012).

As coordenadoras afirmam também que as avaliações da SME têm como base as habilidades e os conteúdos contidos nos Descritores e dos Cadernos de Apoio Pedagógico, por isso sua relevância como instrumentos principais da prática didática do professor junto aos alunos. A coordenadora Samantha (entrevista realizada em 2013) acrescenta que as Orientações Curriculares auxiliam o professor porque os conteúdos já estão distribuídos em períodos e, assim, ela “mescla o currículo da SME com o projeto da escola”. Selma (entrevista realizada em 2013) revela sua opinião sobre como é feita a avaliação de sua escola: “oficialmente pelas provas da SME”.

No processo de “atuação/efetivação da política na prática” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2012), as coordenadoras fazem a tradução aderindo à proposta da política no que se refere ao uso dos Cadernos de Apoio Pedagógico, porque essas atividades são aquelas que serão avaliadas pela SME e os resultados servirão de base para os índices alcançados pela escola no IDEB e IDERio. Para Ravitch (2011), esse tipo de prática pode causar um “efeito perverso”, provocando um aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder às questões da prova em detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores que podem deliberadamente investir nos alunos que têm chance de alcançar as metas estipuladas, deixando de lado os grupos extremos (os melhores e os piores alunos); desenvolvimento de estratégias de estímulo aos piores alunos para faltarem às provas; etc. Em síntese: a ênfase no treinamento para as provas não significaria, nessa perspectiva, uma melhora nos resultados do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A dimensão socioafetiva da mediação política refere-se ao conjunto de relações sociais e afetivas que coordenadoras pedagógicas constroem com os membros da comunidade escolar. Nessa dimensão, as coordenadoras são apresentadas como agentes ativos na construção das relações sociais na escola, de forma a promover seu bom desempenho e fluidez em sua organização. As coordenadoras mantêm contato constante com toda a comunidade escolar e, na dimensão socioafetiva, tratam os docentes com “carinho”, “harmonizando” as relações entre os professores para que a escola possa “funcionar bem”, isto é, que eles possam cumprir com as demandas das políticas vindas da SME.

Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) consideram que as “habilidades sociais” são definidas como um conjunto de desempenhos disponíveis no repertório do indivíduo, que convergem para o cumprimento de objetivos, definindo o comportamento dos sujeitos de forma que construam relações sociais positivas, servindo como ferramentas para a solução de conflitos e para a construção de um ambiente de trabalho assertivo e colaborativo. Por isso, a afetividade é uma característica presente na ação mediadora exercida pelas coordenadoras junto à comunidade escolar, principalmente junto ao grupo de professores. O fato de as coordenadoras “lidarem” diariamente com a comunidade escolar faz com que elas possam munir-se da afetividade como ferramenta de trabalho. Oliveira (2009) afirma que dimensão afetiva estrutura as relações sociais entre as coordenadoras e a comunidade escolar.

Na dimensão socioafetiva da mediação política, as coordenadoras munem-se das “habilidades sociais” quando elas visam tornar os professores colaboradores e parceiros no trabalho de concretização das políticas provenientes da SME. Na visão das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, é importante criar um vínculo com os professores, uma vez que elas, no cotidiano escolar, mantêm um contato constante com esses docentes.

Ele, o coordenador, tem que harmonizar todo mundo, harmonizar professores dentro dessa política educacional [...] (Entrevista com Lídia, 2014).

[...] a gente dá atenção às crianças (Entrevista com Janaína, 2014).

No trato entre coordenadoras e professores, o vínculo afetivo é importante para que a ação reguladora do trabalho docente seja amenizada pelas relações de “amizade” e “carinho” entre as coordenadoras e os professores, nas quais estas assumem o papel de “conciliadoras”, “harmonizando todo o mundo”. Facilitando, assim, que as demandas da SME sejam cumpridas pelo corpo docente, minorando as resistências. As coordenadoras são parceiras dos diretores, visando sanar os problemas da organização e do desempenho escolar. Em relação aos alunos, elas buscam estabelecer relações de amizade e de afetividade para favorecer a melhora do desempenho discente nas

avaliações da SME. Com os responsáveis, elas buscam a aceitação dos resultados alcançados pela escola nas avaliações externas.

7 Considerações finais

Nossa pesquisa apresentou os coordenadores pedagógicos como agentes ativos na mediação política, representada pelos documentos curriculares vindos da SME e entregues às escolas, assim como junto à comunidade escolar.

Nosso estudo teve como foco compreender de que forma os coordenadores pedagógicos efetuem a mediação política das políticas curriculares implantadas pela SME da cidade do Rio de Janeiro nas escolas. Os dados revelaram três dimensões no processo de mediação política: organizacional, pedagógica e socioafetiva.

A mediação política, exercida pelos coordenadores pedagógicos, revela que as políticas vindas da SME passam por um processo de entendimento, “interpretação” “reinterpretação” e “criação” (BALL, 2001), de acordo com a realidade de cada escola.

As dimensões organizacional, pedagógica e socioafetiva da mediação política se apresentam inter-relacionadas e transpassadas pelas avaliações externas e pelas exigências para se alcançar determinados padrões de desempenho discente. Ball (2002) explica que as políticas reformam os sujeitos e a performatividade é uma mudança cultural, promovendo uma ressignificação do trabalho dos agentes da gestão. Não se trata apenas de uma mudança técnica e estrutural das organizações; muda-se o significado de ser professor(a), de ser gestor(a) e de ser coordenador(a) pedagógico(a). O *enactment* das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) se dá a partir das condições materiais e organizacionais da escola, das culturas profissionais dos professores, das suas condições de trabalho, das suas visões sobre a política implementada etc. Os(as) professores(as) são atores/atrizes das políticas, agentes ativos que resistem, aceitam, interpretam e traduzem as orientações políticas, colocando-as em ação.

Questões importantes que se colocam a partir dos dados são: como as coordenadoras entrevistadas desenvolvem seu trabalho no sentido de promover melhor desempenho nas avaliações? Quais os conflitos destacados nas falas em relação a esse aspecto? O que elas mudam ou adequam da política, no sentido de manter também os seus ideais nas escolas? Quais as respostas ou as estratégias originais que elas buscam para desenvolver seu trabalho dentro de uma nova lógica que foi implementada a partir de 2009 na rede pública municipal de ensino na Cidade do Rio de Janeiro?

As falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas nos revelaram conflitos e tensões. Entre eles destacamos: a) as coordenadoras mesclam a preocupação com as provas e o desenvolvimento do PPP que apresenta as necessidades e interesses daquela comunidade escolar; b) no seu trabalho de coordenação pedagógica, elas valorizam o “currículo mínimo”, apresentado nos Descritores e nos Cadernos de Apoio Pedagógico, mas os consideram muito restritos e, por isso, utilizam outras atividades

criadas por elas e pelos professores, que são somadas ao uso do livro didático; c) as coordenadoras tentam, de uma forma geral, implementar as políticas integralmente, mas as interpretam e recontextualizam de acordo com a infraestrutura das escolas e dos recursos materiais e humanos disponíveis.

Com vistas a melhores resultados das Provas Bimestrais, as coordenadoras pedagógicas passam a assumir com mais ênfase seu papel controlador e regulador, fazendo com que todas as dimensões evidenciadas pelos dados obtidos nas entrevistas – organizacional, pedagógica e socioafetiva – sejam influenciadas pelas exigências da performatividade. Assim, suas tarefas tornam-se mais burocráticas, mas, de certa forma, elas não chegam a abrir mão de seus ideais de uma boa escola, de um bom ensino que se apresenta como algo mais do que resultados em testes padronizados e homogêneos para todas as crianças, independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais, tampouco considerando as diferenças estruturais entre as escolas.

Referências

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Universidade de Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio-ago. 2009.

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, p. 99-116, jul.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v1_n2.htm>. Acesso em: 21 mar. 2015.

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

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

BALL, S. J. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes.

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

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

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo ensino-aprendizagem. *Revista interações*, Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, v. 10, n. 20, p. 57-72, jul.-dez. 2005.

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

MARCONDES, M. I. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula: desafios diante das novas políticas de sistemas apostilados. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. *Faculdades de Educação e Políticas de Formação Docente*. Brasília, Campinas: Universidade de Brasília; Autores Associados, 2014. p. 125-141.

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

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, J. C. O impacto do uso dos materiais de apoio pedagógico no trabalho docente na visão dos coordenadores pedagógicos. In: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (Org.). *Atas do Congresso: formação e trabalho docente na sociedade de aprendizagem – International Association of Teachers and Teaching (ISATT)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2014. p. 1402-1411.

OLIVEIRA, J. C. *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar*. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

OLIVEIRA, J. C. *Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares*. 2015. 178 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 47-60.

RAVITCH, D. *Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 1178 de 2 de fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Rio*, ano 25, n. 29, 13 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim126.pdf>> Acesso em: 24 out. 2018.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p. 11-36.

Recebido em: 28/08/2016

Aprovado em: 03/10/2018