

## **5. Contexto da prática: o processo de recontextualização da política oficial**

Neste capítulo, busco responder à questão norteadora da pesquisa: de que forma o coordenador comprometido com um projeto pedagógico, em torno do qual empreende suas ações em conjunto com os professores, pode equilibrar a política oficial (proposta externa) com o projeto da escola (proposta interna)?

Apresento, portanto, os projetos da escola (proposta interna) desenvolvidos pela coordenadora, em parceria com algumas professoras, porque é, em torno deles, que ela desenvolve o trabalho na área de Língua Portuguesa. Ao apresentar esses projetos, terei os elementos para desenvolver o argumento desse trabalho, pois considero que a coordenação pedagógica da escola possui um papel significativo no processo de recontextualização da política no contexto da prática, possibilitando, inclusive, a criação de alternativas e ajustamentos secundários na proposta oficial, a fim de promover as integrações entre as duas propostas. Nessas circunstâncias, considero que não se trata apenas da mera “implementação”, mas da recriação e criação de novas alternativas para a política oficial.

Em seguida, apresento os aspectos recontextualizados da proposta externa pela coordenadora, em mediação com as professoras, na área de Língua Portuguesa do 1º ano. Relaciono, para tanto, as análises do capítulo anterior com os dados coletados, durante as observações das reuniões do Centro de Estudos (CE), do Conselho de Classe (COC) e das entrevistas realizadas com a coordenadora e as professoras.

## 5.1.

### Proposta interna da escola: os projetos de leitura

Optei por analisar os projetos de leitura desenvolvidos no contexto da prática, como forma de recorte do projeto mais amplo da escola. Nesse sentido, os projetos analisados foram: a) Uma Viagem através da Literatura e b) Alfabetização através de textos. Esses projetos foram desenvolvidos durante o período de observação e apresentam a concepção de Língua Portuguesa defendida na proposta interna da escola.

A leitura sempre foi um aspecto forte nessa escola, o que justifica ser denominada uma “Escola de Leitores”. As palavras da coordenadora ratificam isso:

Em 2005, ficamos sem professor de sala de leitura. Eu substituí a regente para que a sala não ficasse fechada. Sentei com as professoras e pedi para que elas fizessem os empréstimos dos livros uma vez por semana. Eu ficaria com a obrigação de manter a sala organizada (Diário de Campo, 28 de setembro de 2010).

É nessa direção que a coordenadora e as professoras vêm trabalhando em consonância, para que a escola possa cumprir a função de ensinar aos alunos, principalmente, a de formar leitores. Várias atividades da escola evidenciam essa marca, como por exemplo:

1. Ler, escrever e soletrar, é só Começar!: o aluno entra em contato com diferentes gêneros textuais, através da professora-leitora, focando nas questões de como é possível ler, mesmo sem saber...2. Recreio Literário: uma vez por semana, durante o recreio, os alunos têm acesso a livros com a supervisão da sala de leitura, coordenadora e monitores. 3. Corredor Literário: organizam estantes com livros no corredor para que os alunos possam ler e escutar histórias com as professoras (Projeto Uma Viagem através da Literatura, 2009, p.5).

Como me proponho a analisar a atuação da coordenadora em conjunto com as professoras, destaco o papel atribuído a este profissional pela Secretaria Municipal de Educação (SME), na resolução n.1074 de 15/04/2010, que estabelece:

Art. 16. Cabe aos profissionais desta equipe a coordenação do processo de planejamento, supervisão e reformulação da ação pedagógica, em conjunto com a direção e demais professores da Unidade Escolar, de acordo com as normas de orientação emanados da SME, para assegurar unidade e consistência no processo de ensino-aprendizagem.

O documento aponta que o papel da coordenação pedagógica é assegurar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essa atribuição é reafirmada pela subsecretária da SME, Bomeny (2009), em uma carta dirigida às escolas, na qual pontua que o papel da coordenação é “sinalizar possibilidades de ação e encontrar soluções que viabilizem um trabalho educacional de qualidade, que tenha como meta o sucesso de nossos alunos em sua trajetória escolar”. Para isso, a coordenadora precisará desenvolver um trabalho com os professores, buscando estratégias, a fim de que os alunos possam aprender.

Observei que a coordenadora empreende suas ações na escola, para que possa cumprir a determinação da SME, em relação a sua atribuição. Isso fica evidente em seu depoimento:

Onde está a minha felicidade? Meu trabalho está aqui. Olha o meu bem fazer. É o aluno dar a resposta [aprender]. [...] Um dos nossos compromissos é esse! Que continuemos distribuindo Vestido Azul. Distribuir, acreditando – dando com a certeza de que outro vai lhe dar resposta boa [aprender] (Diário de Campo, 7 de outubro de 2010).

Percebe-se que a coordenadora canaliza suas ações para aprendizagem dos alunos, porque, segundo sua concepção, esse é o seu compromisso que está claro em na sua fala: *um dos nossos compromissos é esse!* Para ela, o professor deve ensinar com a expectativa de que o aluno vai aprender. É isso que lhe proporciona a felicidade, como ela afirma: *meu trabalho está aqui. Olha o meu bem fazer. É o aluno dar a resposta [aprender]*.

Acrescento, ainda, que a coordenadora se compromete com a aprendizagem dos alunos, porque ela almeja deixar uma marca nas pessoas com as quais convive. Na sua concepção, essa marca é o saber. Isso pode ser constatado em seu depoimento:

[...] Eu acho que o saber, na amplitude do significado dele, passando pela sabedoria, é uma grande fonte de crescimento. Pra quê, eu vim nesse mundo? Não

vim a este mundo só para vir... Eu tive o direito de vir a esse mundo para fazer uma marca. Que marca é essa que eu vou deixar? Acho que o saber é essa possibilidade, de você deixar uma marca, pensando na dádiva mesmo que é a vida. Então, uma marca para agradecer essa vida, para as pessoas que convivem com você. (Coordenadora – Trecho da entrevista, julho de 2011).

A construção do saber depende da apropriação do código alfabético, uma das questões que inquieta a coordenadora: *Eu me preocupo muito! A gente ainda tem um número extremamente significativo de alunos que não dão conta de ler e escrever. (...) Então, isso tem me angustiado muito. Eu fico me perguntando o que fazer?* (Coordenadora - Trecho da entrevista, 21 julho 2011).

Saliento que a preocupação da coordenadora em alfabetizar os alunos coincide com a segunda meta assumida pela SME, do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (RIO DE JANEIRO, 15/1/2009). No entanto, a estratégia da escola para atingir esse objetivo é diferente da SME. A escola busca mobilizar os alunos, através do prazer e do envolvimento com a leitura, enquanto a SME, paulatinamente, vem implementando um *modelo de desempenho* (BERNSTEIN, 2003), que propõe atividades de apropriação do código alfabético e da prática de leitura, voltadas para a *lógica da transmissão de conteúdos*, definidos nos documentos analisados no capítulo anterior. Além da definição da lógica de transmissão de conteúdos, a SME regula o desempenho de cada escola, através das avaliações bimestrais e do cumprimento das metas assumidas por cada diretor. Assim, estabelece-se uma competição entre as escolas e entre profissionais, devido à publicação dos resultados das avaliações e das metas alcançadas por cada escola. Isso evidencia a *cultura da performatividade* (BALL, 2004), a qual compara profissionais da escola em termos de resultados e metas a serem alcançadas.

Em 2009, a partir da minha inserção no contexto da prática, pude analisar os dois projetos de leitura já citados. Nesse processo de desenvolvimento do projeto “Uma Viagem através da Literatura”, foram desenvolvidas diversas atividades, durante todo o ano, com o intuito de não apenas despertar o prazer de ler nos alunos, mas também envolver professores e a comunidade escolar nessa proposta. Destaco-as abaixo:

a) “Sacoleiras Literárias” - atividade desenvolvida por mães, responsáveis por levar os livros da escola às sextas-feiras e distribuí-los na comunidade.

b) “Li e Gostei” - atividade em que as professoras socializam, com as colegas, um livro que leu, indicando-o.

c) “Alunos Contadores” – os alunos preparam uma história em casa para contar para a turma. Os professores também têm um “momento de leitura compartilhada,” dedicados a contar histórias, diariamente, para as crianças, sem cobrança, simplesmente pelo prazer de ler. (Projeto Uma Viagem através da Literatura, 2009).

Além dessas atividades, o projeto “Uma Viagem através da Literatura” planejou outras para serem realizadas em cada bimestre, denominadas de “estações”. De acordo com a professora da sala de leitura:

O projeto foi organizado pensando em uma viagem literária, na qual haveria algumas paradas, por isso denominaram-no “estações”, para representar cada proposta desenvolvida nos bimestres. Além disso, era uma oportunidade para trabalhar com diferentes tipos de textos (Diário de Campo, 13 outubro de 2010).

Destaco a criatividade das autoras do projeto, ao nomear as atividades e propor a metáfora de *viagem*, que sugere descontração, liberdade e várias possibilidades de leitura de um mesmo texto, sem submeter os leitores às questões obrigatórias de interpretação e compreensão dos textos lidos.

A primeira “estação”, denominada de “Biografias daqui e de lá”, foi planejada para que os alunos pudessem conhecer a história do bairro, e da escola e, também, a sua própria história. Percebo que contempla uma das diretrizes descritas pelas autoras, isto é, a de identidade pessoal e institucional. A segunda “estação”, “Contos e Causos”, buscou resgatar os contos e a expressão da cultura popular. “Coisas do meu sertão”, a terceira “estação”, proporcionou aos alunos conhecerem e apreciarem os escritores nordestinos, os cordéis e os repentistas do Brasil. Por último, “Pé de poesia” um momento para conhecer diferentes poetas e suas obras. Percebo que essas atividades contemplam as Orientações Curriculares (SME, 2010) no que se refere a “o *quê*” ensinar, pois elas determinam o uso de diferentes tipos de textos, como: biografia, contos, causos, textos informativos e poesias.

O comentário abaixo, de uma professora, na avaliação da culminância da terceira “estação”, ao expressar os resultados positivos do desenvolvimento do projeto, indica que realmente o objetivo do projeto foi alcançado:

A culminância da estação “Coisas do Sertão”, na árvore literária, funcionou muito! Sou uma pessoa antes da árvore e uma depois. Adultos, crianças, alunos e não alunos, todos foram nas árvores (Professora, Diário de Campo, 7 de outubro de 2010).

Acrescento ainda, a conclusão de um grupo de professoras, após um trabalho em torno da leitura, que reflete a aproximação e o envolvimento com o estilo da escrita literária, indicando o quanto a literatura é importante para formação do leitor: *Por trás de toda sutileza, fragilidade de uma poesia há uma força capaz de descobri-la* (Diário de Campo, 27 de outubro de 2010).

Enfim, os depoimentos durante as reuniões demonstram a importância do projeto para essas docentes. Cada professora se apropriou e se envolveu com as atividades relacionadas ao projeto de forma particular, como ficou constatado nesses depoimentos. Vale ressaltar que esse envolvimento com a leitura influencia a maneira pela qual a coordenadora e as professoras interpretam o discurso pedagógico oficial, em relação à Língua Portuguesa. De acordo com Ball et al. (2012), os valores defendidos pela escola interferem no processo de tradução da política oficial, para o contexto da prática.

É importante destacar que, nesse processo, a escola recebeu assessoria de três especialistas da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), para desenvolver o projeto em 2010 e 2011, por ter sido premiada com o “Projeto Uma Viagem através da Literatura”. Os assessores foram à escola três vezes, em cada semestre, dispensando um horário para encontrar com todas as professoras e, em outro momento, para discutir os encaminhamentos do projeto com a coordenadora, a professora da sala de leitura, a diretora adjunta e a diretora. Apreendo, portanto, dessa situação que a escola foi influenciada pela concepção de formação de leitores defendida pelos assessores, durante a formação continuada dos professores no *lócus* da unidade escolar. Nessas ocasiões, pude observar que as experiências, as expectativas e as dificuldades desses profissionais foram relacionadas com os temas discutidos durante a formação.

Em síntese, a leitura estava presente na escola em diferentes momentos: nas reuniões dos professores, reuniões de pais e nas datas comemorativas.

Em 2011, a coordenadora, as professoras do 1º ano e da sala de leitura desenvolveram o projeto “Alfabetizar através de textos”, que foi criado com o intuito de unificar a prática de alfabetização na escola em torno do texto e alfabetizar os alunos no 1º ano. Segundo a coordenadora:

O desempenho da escola não reflete a energia que a gente gasta. Não podemos dar espaço para outros limparem a casa e mandar para gente. O que falta para garantir isso [alfabetizar]? A ideia é alfabetizar com textos (Diário de Campo, 2 de fevereiro 2011).

Acrescento ainda:

[...] Quando eu pensei [o projeto], foi para formar mais o professor com a alfabetização com textos, isso não está acontecendo da maneira esperada. [...] A gente tinha a intenção de dar uma base bem legal no primeiro ano para que não tivesse que apagar tantos incêndios, principalmente, no terceiro ano. [...] A gente não tem isso [alfabetizado os alunos], eu acho muito perigoso para uma escola que não está atendendo o desempenho esperado: ler e escrever. Isso é a porta de entrada, o cartão de visita da escola (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho 2011).

Com esses depoimentos, mais uma vez, fica evidente que a coordenadora procura cumprir com o papel esperado da coordenação pedagógica, ou seja, assegurar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, garantindo o acesso à leitura e à escrita.

Na concepção da coordenadora, ela iria alcançar esse objetivo “formando o professor com a alfabetização através do texto”. Ela defendia esse tipo de alfabetização, porque acompanhou o trabalho da professora Clara, que havia conseguido alfabetizar os alunos, utilizando essa metodologia na escola em 2003, conforme ela relatou na entrevista:

Em 2003, quando Clara assumiu uma turma de 2º ano com 30 alunos. Ela tinha somente um aluno que sabia ler e escrever porque veio de colégio particular. O restante era pré-silábico. Clara fez o trabalho que ela aprendeu no PROFA<sup>45</sup>. Eu percebi que quando eles começaram a escrever, escreviam textos grandes. Não

<sup>45</sup> PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores realizados pelo MEC em 2001.

tinha essa coisa de texto pequenininho, porque aprenderam a escrever agora. A turma foi para o 3º ano com “cara” de 3º ano. Eu falei: “gente, isso é tudo de bom!” (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho de 2011).

A partir da experiência bem sucedida de Clara, a coordenadora busca mobilizar as professoras, para alfabetizar através de textos. Com a premiação do projeto, ela intensificou três ações em torno da leitura e da escrita: a formação continuada na escola; o auxílio da professora da sala de leitura e as discussões nos Centros de Estudo. O que se depreende é que, embora a lógica da “responsabilização” apresente aspectos negativos no que se refere ao *ranking* das escolas, não posso deixar de considerar que a premiação do projeto contribuiu para a motivação do trabalho no contexto da prática. Isso foi perceptível a partir das ações que a coordenadora empreendeu com o intuito de consolidar a alfabetização, tendo como princípio o texto, seguindo a lógica do adquirente.

A primeira ação se refere ao fato de poder convidar uma formadora de Língua Portuguesa, para discutir a formação leitora e a apropriação do código alfabético, porque o projeto “Uma Viagem através da Literatura” recebeu uma verba para realizar a formação das professoras na escola.

A segunda ação se refere ao auxílio de Clara, professora da sala de leitura, que ficou responsável por assessorar as discussões e refletir com as duas outras professoras a respeito das atividades de Língua Portuguesa, por ter experiência com alfabetização através dos textos e conseguir fazer parcerias com as duas colegas que ficariam responsáveis pelo planejamento das áreas de Matemática e Ciências. Isso ficou evidente na entrevista:

[...] quando eu fiz a proposta para Clara (professora da sala de leitura) de entrar nessa parceria, porque ela tem experiência e um jeito que chama o outro para parceria. [...] A Clara tem esse movimento (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho 2011).

Além dessas duas ações, em algumas reuniões, a coordenadora abordava a questão da alfabetização através dos textos:

A criança precisa identificar todo o alfabeto. Para isso trabalha-se junto com o texto. Procurar as palavras (substantivos) no texto [...]. Outra sugestão é trabalhar a

leitura todos os dias com as crianças. Listas, trava-línguas, adivinhações, músicas, parlendas, histórias, poesias etc (Diário de Campo, 18 de maio de 2011).

Assim, em algumas reuniões (CE) a coordenadora procurava manter a discussão a respeito da apropriação do código alfabético através do texto, dando continuidade ao trabalho realizado pela formadora de Língua Portuguesa.

Em síntese, observei que, através da realização dos dois projetos, a coordenadora procurava manter um trabalho baseado no incentivo da leitura e na apropriação do código alfabético através dos textos.

## 5.2.

### **O processo de recontextualização da política oficial de Língua Portuguesa do 1º ano: o equilíbrio entre a proposta interna e a proposta externa**

Nesta seção, apresento as ações da coordenadora e das professoras no processo de recontextualização da política oficial, a fim de equilibrar a proposta externa da SME com a proposta interna da escola.

Diante das novas demandas, a escola precisava atender às determinações da política externa. Entretanto, pelo fato de possuir um forte projeto focado na leitura, a coordenadora buscava equilibrar as duas propostas, provocando uma tensão no trabalho da escola.

Em 2009, no início da “implementação” da nova política, a coordenadora procurou criar os projetos de leitura, justificando-os como forma de assegurar o projeto da escola e se proteger das mudanças em relação às classificações introduzidas com a nova gestão. Para Ball (2002, p.11), as comparações que as avaliações proporcionam através de *ranking* entre as escolas podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja. A coordenadora expressa os seus sentimentos da seguinte forma: *eu não sabia o que ia acontecer. Eu quis me proteger de tudo. O projeto foi a minha válvula de escape* (Diário de Campo, 4 de novembro de 2010).

Essa proteção pode ser relacionada ao que Ball (2002, p.3) aponta, quando afirma que “a reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos – a nossa identidade social”. Isso se deve ao fato de que a nova política (2009) estabeleceu uma nova prática pedagógica nas escolas, voltada para o *modelo de desempenho* (BERNSTEIN, 1996) e vinculou o cumprimento de metas, em relação ao IDE Rio de cada escola, a uma premiação anual dos professores e funcionários. Para Ball (2002, p.4), a medida desses “desempenhos dos sujeitos individuais ou das organizações servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda momentos de promoção ou inspeção”. Nessa perspectiva, a educação é pensada como forma de produção, passando a ser mais importante o resultado no teste do que as relações/interações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, considero que a estratégia adotada pela coordenadora para enfrentar o novo “é uma forma de encontrar-se a si própria e seus objetivos” (BALL, 2002, p.13), ou seja, ela forma parcerias com as professoras e cria projetos para que possa ter o controle e a autonomia do *que* faz na escola, procurando manter os atributos do *que* acredita ser de uma educadora. Atribuo o controle e autonomia ao fato de que é ela e sua equipe que estão criando uma proposta que tem etapas bem definidas e um produto final, o que proporciona uma sensação de uma “tarefa cumprida” por todos. Isso pode ser evidenciado no depoimento dela durante a entrevista:

A parceria com a professora da sala de leitura foi muito boa, porque ela pode entrar em cena com os alunos e com algumas questões dos professores. Logo depois, veio o Projeto “Uma Viagem através da Literatura” foi o bálsamo que eu estava esperando. (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho de 2011).

Assim, ao realizar os projetos de leitura, a coordenadora define seu território e o seu espaço de atuação na escola. A definição de território é um problema enfrentado por outros coordenadores pedagógicos, como indicam alguns pesquisadores (CLEMENTI, 2001; MATE, 1998; CHRISTOV, 2001; DIAS-DASILVA; LOURENCETTI, 2002).

Além disso, a construção dos projetos de leitura favoreceu a coletividade em torno de um objetivo na escola. Quanto a esse aspecto é possível considerar que o resultado do trabalho coletivo gera um efeito contrário ao proposto nas reformas

baseadas na *performatividade* e no *novo gerencialismo*, quando ocorre um aumento da individualização e a destruição da solidariedade na identidade profissional, conforme descrito por Ball (2002).

A coordenadora procura manter o equilíbrio entre a proposta externa e a proposta interna da escola, porque, ao mesmo tempo em que ela se envolve na criação e na realização dos projetos de leitura a partir da concepção que defende, não deixa de cumprir as determinações de “o quê” ensinar apresentadas nos documentos analisados. O quadro abaixo indica os aspectos do currículo que são contemplados no contexto da prática.

Tabela 6. Eixos de Língua Portuguesa X Diário de Campo

Documentos oficiais da SME	Anotações do Diário de Campo
<b>Oralidade</b>	
Trabalhar com as rodas de conversa para discutir o tema dos textos lidos, os dos textos não-verbais expressando a opinião a respeito do um tema	Após a história, “O dono da bola” de Ruth Rocha eles conversaram:  P- O que os colegas fizeram com Caloca? A <sub>1</sub> - Não brincaram com ele. P – Por quê? A <sub>2</sub> – Era chato! A <sub>3</sub> - Não deixava ninguém pegar os brinquedos dele! A <sub>3</sub> – Era chato! P – Isso seu colega já falou, o que mais? A <sub>4</sub> - Ele brigava com todos os meninos da rua (8 de abril 2011).
<b>Prática de leitura</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho com diferentes tipos de textos, a função social de cada um e o propósito comunicativo.</li> <li>Trabalho com as estratégias de leitura: antecipação, localização de informação, inferência e seleção.</li> </ul>	<p>O Projeto “Uma Viagem através da Literatura” trabalhou com os seguintes gêneros: biografia, contos, crônicas e poesias em cada bimestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exemplo de estratégia de antecipação do assunto do texto: P – O que é memória? C- É a lembrança da gente. P- Muito Bem! O que será que eu ensinei ontem? C- Uma música (18 março de 2011)</li> </ul>
<b>Produção de texto</b>	
Escrita de gêneros discursivos/textuais atendendo aos propósitos comunicativos.	Os alunos produziam reescrita das músicas trabalhadas e listas.
<b>Análise e reflexão sobre a língua</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sinais de pontuação;</li> <li>Coesão;</li> <li>Concordância nominal e verbal;</li> <li>A organização das informações no texto;</li> <li>O uso de recursos linguísticos para o domínio da leitura e da escrita.</li> </ul>	<p>As professoras exploravam os aspectos não linguísticos (ilustração) e a antecipação da informação, como por exemplo: P- Olhem a capa desse livro! Este livro é da Ruth Rocha. O que vocês acham que irá tratar? A<sub>1</sub>- Bola A<sub>2</sub>- Brincadeira A<sub>3</sub>-Briga entre meninos P- Vamos ler a história, para ver se as ideias de vocês estão de acordo com a história (22de março de 2011).</p>

Fonte: Elaboração própria

Além disso, a coordenadora procurava atender à *meta* do trabalho de Língua Portuguesa: “propiciar aos alunos proficiência de sua língua,” expresso nas Orientações Curriculares (SME, 2010, p.3), o que significa que os alunos devem

se apropriar dos conhecimentos da língua para ter acesso aos bens culturais e participar como cidadãos do mundo.

Essa meta foi defendida no contexto da prática em diferentes situações, principalmente devido à clareza apresentada pela coordenadora acerca da sua função, enquanto mediadora da proposta externa:

Eu pensei na questão ética. Eu estou em uma função de liderança, tenho um vínculo e se eu não concordo tenho que abrir mão dessa função de liderança. Primeiro, tentei mostrar para o grupo que a proposta não é tão diferente, apesar de algumas professoras falarem: “Ah! Porque os critérios são diferentes dos nossos”. Eu aponto que agora você tem os critérios amarradinhos. Você tem que observar ali, realmente o que você focou. O segundo passo foi mostrar que não era tudo tão diferente do que estávamos mostrando. A maioria das coisas era semelhante ao que a gente vinha fazendo. Não era mais trabalho, pelo contrário, eu acho que foi um grande ganho as Orientações Curriculares (Coordenadora - Trecho da entrevista julho de 2011).

A coordenadora sabe o que é esperado de sua atuação, enquanto mediadora do grupo na escola, isso fica evidente na fala: *eu estou em uma função de liderança, tenho um vínculo e se eu não concordo tenho que abrir mão...* Assim, nessa função ela tentou mostrar para as professoras os aspectos que contribuem para o trabalho na escola, como os critérios de avaliação e as Orientações Curriculares.

Além do depoimento na entrevista, constatei que, em algumas reuniões, ela argumentava com as professoras sobre a necessidade dos alunos se tornarem “leitores”, pois assim teriam oportunidade de exercerem seus direitos na sociedade e, também, nas atividades dos projetos desenvolvidos pela escola em busca desse objetivo, como demonstra o seu argumento a seguir:

[...] o nosso fazer envolve educação – referência. Fico preocupada com os alunos da classe popular que precisam ser leitores de fato, pois a leitura nos faz melhor enquanto seres humanos. Não vejo a leitura como uma obrigatoriedade (Diário de Campo, 27 de outubro de 2010).

A coordenadora destaca, nesse trecho, a importância dos professores serem modelos de leitores para os alunos. Essa era uma das intenções do projeto “Uma Viagem através da Literatura”, evidente na atividade “Li e Gostei”, em que as professoras eram convidadas a socializarem as leituras com as colegas. Observei

em uma das reuniões em que o assessor da FNLIJ<sup>46</sup> atribui, ao espaço da escola, o caráter de local de aprendizagem, não só para os alunos, mas também, para os professores. De acordo com o assessor:

[...] no espaço da escola, a gente esquece que o aprendizado também é nosso! A possibilidade de refletir sobre os processos e práticas. Revisitar a escola como espaço. A gente não vem só para ensinar, mas para aprender (Diário de Campo, 27/10/10).

Com esses depoimentos em relação à formação dos alunos e das professoras leitoras, percebe-se que a concepção de currículo da coordenadora não se limita somente aos conteúdos a serem ensinados, mas, sobretudo, a de que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade<sup>47</sup>” (SILVA, 2005, p.15).

Considero que essa concepção de currículo fica evidente, também, quando a coordenadora defende, nas reuniões e em suas ações, a questão de se trabalhar a autonomia dos alunos. Apresentarei a seguir três aspectos em relação à questão da autonomia:

a) A autonomia entendida como independência para realizar as atividades de sala de aula, sem o auxílio das professoras. Isso ficou evidente em uma reunião, quando se discutiu a esse respeito com as professoras. Para a coordenadora, se a professora garantir a autonomia, ela poderá dedicar mais tempo aos alunos com dificuldade. Nesse caso, para ela, autonomia significa independência do aluno para realizar atividades, sem recorrer à ajuda da professora e se manter concentrado na tarefa a ser realizada. Como pode ser constatado em suas palavras:

Meu aluno autônomo para garantir espaço para outros que precisam de mim. Sempre precisa do meu consentimento se está certo ou não. Para atender os que estão mais lentos e não autônomos volta a novela das carteiras em grupo (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011).

---

<sup>46</sup> Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

<sup>47</sup> Ressalto que trabalho com a concepção de currículo de Silva (2005) nessa pesquisa.

Ressalto que o fato da coordenadora defender a independência dos alunos, no cumprimento das tarefas, possibilitará que as professoras façam intervenções com aqueles que apresentam mais dificuldades. Isso evidencia uma das características do *modelo de competência* (BERNSTEIN, 1996) em que as professoras acompanham a lógica de aquisição dos alunos.

b) O convite aos alunos de diferentes níveis de conhecimento a participarem do COC<sup>48</sup>, como representantes do segmento “alunos” que compõe a unidade escolar. Assim, eles têm um espaço, durante a reunião, para apresentar sugestões e apontar pontos positivos e negativos dos outros segmentos, como funcionários, professores e equipe gestora da instituição.

c) A atividade de monitoria, na qual os alunos do 4º e 5º anos são responsáveis por incentivar o gosto pela leitura nos alunos das outras séries. Para tanto, cabe-lhes contar histórias nas salas, arrumar e preservar a sala de leitura. Observei a atuação dos monitores, durante a “Maratona Literária<sup>49</sup>”, na organização da sala de leitura e ao ler poesias e histórias, algumas vezes, para os alunos da escola. Pude constatar que, de fato, os alunos são autônomos nessas atividades, pois conseguem envolver os outros, durante a narração das histórias.

Outro indicativo de equilíbrio entre a proposta interna da escola e a proposta externa, em relação ao pressuposto expresso nas Orientações Curriculares (SME, 2010, p.5), é o aspecto que determina ser o texto e suas múltiplas manifestações a base para o ensino de Língua Portuguesa. Esse aspecto foi contemplado nas orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico do professor (2009/2011), que propõem um trabalho de alfabetização a partir de textos reais<sup>50</sup>. Em outras palavras, significa que a proposta da SME é de alfabetizar-letando, que é um discurso dominante em termos do trabalho em alfabetização. Isso ficou evidente no projeto “Alfabetizar através dos textos”, cujas atividades partem do mesmo pressuposto dos documentos oficiais da SME analisados, isto é, que a apropriação do código alfabético seja a partir de textos. No entanto, as professoras do 1º ano desenvolvem as atividades com as *regras de sequenciamento* (BERNSTEIN,

<sup>48</sup> Conselho de Classe

<sup>49</sup> Maratona Literária é uma atividade proposta pela SME com o objetivo de incentivar a leitura. No caso da Escola de Leitores a atividade foi realizada em parceria com o Espaço de Desenvolvimento Infantil em uma praça. A professora da sala de leitura e alguns monitores contavam histórias para as crianças da escola e da comunidade (Diário de campo, 13 de outubro de 2010).

<sup>50</sup> Cf. Análise no capítulo anterior.

1996) diferentes da proposta apresentada nos documentos oficiais da SME, a qual se inicia com o texto, para que o aluno perceba o propósito e a situação de usá-lo, e, só em seguida, chegue à análise das sílabas. Essa sequência segue a *lógica da transmissão de conteúdo*, isto é, indica aos professores que eles devem analisar as sílabas das palavras-chave dos textos trabalhados, desconsiderando o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno.

Observei que, no contexto da prática, as professoras desenvolviam uma *regra de sequenciamento* diferente da proposta da SME. Reafirmo que elas partiam do mesmo pressuposto dos documentos analisados, isto é, o texto é à base do trabalho. No entanto, desenvolviam a seguinte *regra de sequenciamento*: primeiro, as professoras discutiam a respeito das características do texto, por exemplo, de uma música, suas estrofes e versos. Conversavam sobre a mensagem da música, para em seguida desenvolver atividades para apropriação do código alfabético, descritas abaixo:

Os alunos recebiam a música. Cantavam e acompanhavam com o dedo o texto, fazendo uma leitura de ajuste<sup>51</sup>. Em seguida, alguns alunos eram convidados a localizar palavras na música. Nesse momento a professora, geralmente escrevia a palavra no quadro. Ela desafiava os alunos a dizerem uma palavra que rimasse ou que iniciasse da mesma forma da palavra. Finalmente, os alunos organizavam as tirinhas, remontando a música (Diário de Campo, 2011).

Nessa sequência proposta pelas professoras do 1º ano, ao contrário da política oficial, os alunos são desafiados a pensar sobre a escrita das palavras e não há uma preocupação em trabalhar determinado padrão silábico para escrever outras palavras, fundamentando-se nele. As atividades de leitura propostas pelas professoras proporcionam que os alunos estabeleçam correspondência entre partes orais e escritas das palavras da música, através da análise das palavras e da leitura de ajuste. A atividade oferece a oportunidade de refletir sobre as características do sistema de escrita. Além de poder acionar estratégias de leitura para descobrirem o que e onde estão escritas as palavras na música.

Destaco, ainda, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tendo como base o trabalho a partir de texto, as discussões da coordenadora com as

---

<sup>51</sup> Leitura de ajuste – ler a música ou um texto apontando as palavras com o dedo. Cabe ao professor observar se os alunos estão apontando para a palavra correspondente ao que está sendo cantado.

professoras em relação a esse pressuposto, como, por exemplo, em uma reunião do CE, quando ela lembrou algumas intervenções que poderiam ser realizadas pelas professoras a partir de um texto:

Coordenadora- Vou lembrar o que já discutimos a respeito do trabalho de alfabetização: a) toda a metodologia a partir do texto; b) sempre eu tenho um texto para as crianças lerem e outra atividade de escrita; c) trabalhar o alfabeto e o nome das crianças como referência de escrita.  
[...]

Coordenadora – Que letra é essa? Se já fala “B”, não dá tempo do aluno achar! O que começa igual? Tem que ter o exercício de pensar. No contato com o texto é que o aluno cria as hipóteses... (Diário de Campo, 18 de maio de 2011).

Com essa discussão, a coordenadora procura lembrar, para as professoras, os aspectos defendidos no projeto “Alfabetizar através dos textos”, reafirmando os pressupostos de que a alfabetização e letramento caminham juntos. Essa orientação da coordenadora está de acordo com os pressupostos descritos na política oficial para o trabalho de Língua Portuguesa.

Considero que os encaminhamentos defendidos pela coordenadora são ajustes secundários na proposta externa, uma vez que a prática pedagógica defendida por ela tende para o *modelo de competência* descrito por Bernstein (1996), nas seguintes categorias: texto pedagógico, controle pedagógico e avaliação. É, portanto, um modelo de prática pedagógica que se diferencia da política oficial da SME.

O primeiro aspecto que destaco é o *texto pedagógico*. Considero que as orientações da coordenadora são direcionadas para a lógica da aquisição do aluno. Isso significa uma intervenção, por parte das professoras, de acordo com a necessidade dos alunos. Para evidenciar essa afirmativa apresentarei duas ações desenvolvidas pela coordenadora que exemplificam a sua defesa para uma prática orientada nessa direção. O exemplo a seguir se refere ao tipo de intervenção realizada pelas professoras, relacionando-a as necessidades dos alunos:

Meu vento está indo com muita força na criança. Ela pede brisa... (Diário de Campo, 6 de outubro de 2010).

Eu vejo a Denise, trago uma informação, mas não olho o que de fato a Denise precisa. Eu não estou com a Denise, mas estou em mim. Ela parou, e eu não consegui acompanhar (Diário de Campo, 10 de fevereiro de 2011).

Nas duas reuniões a coordenadora questionou ao grupo se o tipo de intervenção realizada pelas professoras com os alunos estava adequado às necessidades deles. Ressalto que a coordenadora utilizou dois tipos de linguagem com as professoras para abordar o mesmo tema. No primeiro extrato, ela utiliza a metáfora do *vento* para comparar com o tipo de intervenção, aproximando-se de uma linguagem literária. No exemplo de Denise, ela utiliza uma linguagem mais direta, levando as professoras a refletirem se as aulas estão planejadas de acordo com a *lógica de aquisição dos alunos* ou se seguem a *lógica do conteúdo*. Constata-se isso na seguinte frase: *eu não estou com a Denise, mas estou em mim (segue a lógica do conteúdo)*. O segundo exemplo, que demonstra a defesa da coordenadora em relação à prática orientada para a lógica de aquisição do aluno, é o das atividades diferenciadas, propostas pelas professoras do 1º ano no Projeto “Alfabetizar através dos textos”. Observei que elas propõem atividades de acordo com os tipos de diferenciação apontados por Mainardes (2007c, p.7):

- a) Por tarefas: após a apresentação de conteúdos para a classe como todo, o/a professor/a propõe tarefas diferenciadas, de acordo com os níveis de dificuldades e de domínio dos alunos;
- b) Por diferentes níveis de apoio e mediação: nesse tipo de diferenciação, o/a professor/a procura oferecer maior atenção e apoio aos alunos individualmente ou pequenos grupos;
- c) Pelo uso de diferentes textos: o/a professor/a seleciona e organiza textos de diferentes níveis de dificuldade, estilo ou extensão, oferecendo aos alunos a possibilidade de escolha de textos com desafios variados.

Como exemplo desses tipos de diferenciação apontados por MAINARDES (2007c, p.7), apresento a sequência de atividades com músicas infantis que está relacionada ao item “a”, em que a professora inicia o trabalho com todos os alunos participando da discussão a respeito do assunto tratado na música e das características do texto. Na segunda parte da atividade, as professoras solicitam que os alunos pré-silábicos organizam o texto por tirinhas. Os silábicos e silábicos alfabéticos organizam as palavras de dois versos da música. Desta forma, as professoras oferecem uma atividade adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos (Diário de Campo, 5 e 13 de maio de 2011). Embora tenha usado o mesmo texto para desenvolver a atividade, a professora possibilitou que os alunos de diferentes níveis de escrita pudessem refletir sobre a língua, por agrupar os que

estavam em níveis próximos de desenvolvimento, permitindo a troca de informações e o intercâmbio entre eles.

Ao que se refere ao diferente nível de apoio e mediação, item “b”, as professoras do 1º ano reservam um momento para sentar com as crianças de um mesmo nível de escrita para fazer intervenções, durante o ditado de uma lista. Enquanto os outros alunos desenham, jogam e/ou formam palavras com alfabeto móvel (Diário de Campo, 2011). Vale ressaltar que a mediação não ocorre somente entre a professora e os alunos, mas podem-se considerar mediação as atividades propostas e as atividades em duplas.

Com relação ao item “c”, as professoras utilizam diferentes atividades para que possam atender aos níveis de desenvolvimento dos alunos. Em uma das aulas observadas, a professora divide a sala em dois grupos. Enquanto um grupo estava completa as palavras que faltam na música da D. Baratinha, outro analisa as partes iniciais de cada desenho.

Ressalto que a arrumação da sala facilitava a realização dessas atividades, pois era organizada em pequenos grupos, seguindo a orientação da coordenadora. Para Ball et al. (2012), o contexto material de cada escola proporciona diferentes oportunidades de aprendizagem. Neste caso, as salas da “Escola de Leitores” podem ser organizadas dessa forma. A coordenadora reforçou essa organização na primeira reunião com as professoras, em 2011, defendendo o fato de que, se os alunos sentassem em grupo, eles teriam mais oportunidade de trocar ideias entre si: *Eu insisto com a novela das **carteiras em grupo**. Vocês podem dar uma atividade para um grupo, enquanto trabalham com outro grupo de crianças* (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011).

A coordenadora procura, com essa orientação, reforçar com as professoras, a importância de se trabalhar a independência dos alunos, durante a realização das atividades e o acompanhamento da lógica de aquisição dos adquirentes.

O segundo aspecto no contexto da prática que se diferencia da política oficial de Língua Portuguesa do 1º ano se refere à categoria *controle pedagógico do modelo de competência* descrito por Bernstein (2003, p.84). De acordo com o autor, o controle recai sob as formas personalizadas (ibid.,) dos alunos, através da comunicação, enfatizando as intenções, disposições, relações e flexibilidade do adquirente. Percebo que a coordenadora se referia a essa categoria, quando discutia com as professoras a respeito do trabalho diferenciado, pois é um tipo de

trabalho que proporciona ao professor atender de “forma personalizada” os alunos. Observei, em duas reuniões, a coordenadora discutir a importância de trabalhar, atendendo o nível de desenvolvimento dos alunos.

[...] Na medida do possível, é preciso trabalhar com as diferenças. Nós que precisamos trabalhar com as diferenças (Diário de Campo, 3 de dezembro de 2010)

[...] Podemos trabalhar com o mesmo texto e solicitar tarefas diferenciadas de acordo com o nível da criança (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2010).

As professoras do 1º ano, portanto, buscavam acompanhar, de diferentes formas, a lógica de aquisição dos alunos, ultrapassando as recomendações descritas nos Cadernos de Apoio Pedagógico 2009<sup>52</sup>, pois as orientações não especificam *como* as professoras poderiam organizar a sala para atender aos diferentes níveis de aprendizagem. Para Ball (2009), essa ampliação no texto da política faz parte do processo de tradução da política que envolve recriação e criação de novas alternativas para a política oficial.

O terceiro aspecto que se diferencia da política oficial de Língua Portuguesa do 1º ano se refere à categoria avaliação do *modelo de competência*. Para Bernstein (2003, p.83), “a ênfase é dada no que está presente no produto do adquirente”, isto é, revela o seu desenvolvimento cognitivo-afetivo e/ou social. Isso significa que o professor identifica através da avaliação de “*o quê*” o aluno já sabe, intervindo para que ele avance desse patamar e construa novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as categorias *controle pedagógico*, *avaliação* acima descritas, estão relacionadas à categoria do *texto pedagógico*, uma vez que, a partir do que o professor detecta do saber do aluno, o papel do docente será de organizar e gerir situações didáticas de acordo com a lógica de aquisição do aluno. Para tanto, precisará verificar se os alunos estão progredindo ou não para reorientar suas intervenções.

Diante do exposto, percebo similaridade com a avaliação formativa<sup>53</sup>, pois, para que o professor possa intervir de acordo com a lógica de aquisição do aluno,

<sup>52</sup> Cf. capítulo 4.

<sup>53</sup> Para Perrenoud (1999, p.14) a avaliação formativa “é uma maneira de regular a ação pedagógica”, isto é, a partir do diagnóstico do que o aluno já aprendeu, o professor propõe

precisa identificar o que a criança sabe, para propor situações desafiadoras, a fim de construir novos conhecimentos. Observei, durante os CE<sup>54</sup> e os COC, que a coordenadora constantemente discutia e enfatizava “a importância do diagnóstico do que o aluno sabe ou não, não passa por fazer provas e mais provas” (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011). Nessa mesma reunião, ela apresentou um texto que trazia a seguinte definição de avaliação:

Entendemos por avaliação um processo contínuo, compreendendo as funções diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações viabilizam o redimensionamento da ação pedagógica, na medida em que tudo aquilo que avaliamos não é visível a olho nu [...] (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011).

Durante a discussão, a coordenadora tentou desencorajar qualquer situação de “treino” para as avaliações padronizadas (Prova Rio, Prova Brasil, entre outras), pois, segundo sua perspectiva, o aluno precisa aprender os conteúdos, procedimentos e atitudes propostos para utilizá-los em diferentes situações. Recorrentemente, a coordenadora falou em reunião: *se os alunos se apropriaram dos conceitos propostos para o bimestre, eles poderão realizar qualquer avaliação, mesmo a externa* (Diário de Campo, 2010).

Além dos aspectos mencionados, destaco os seguintes elementos da categoria avaliação observada no contexto da prática: a distinção entre comportamento e disciplina, os instrumentos de avaliação e a postura reflexiva em relação ao trabalho desenvolvido.

O primeiro se refere à distinção entre comportamento e aprendizagem. A coordenadora chama atenção das professoras para esse aspecto, argumentando que o aluno pode ser “indisciplinado”, mas pode também ter alcançado os objetivos pretendidos no bimestre, como o observado na seguinte discussão:

Lucas não faz laço com os colegas. É um leitor, entende o que lê, é ágil no raciocínio matemático. Mas em todos os outros aspectos ele é zerado! Ele é merecedor de retenção? Preciso de um critério. Não posso ser mentirosa. O conceito precisa ser justo para tudo! (Diário de Campo, 6 de outubro de 2010).

---

intervenção para que o aluno possa sanar as dificuldades encontradas e avance no processo de aprendizagem.

<sup>54</sup> Centros de Estudos e os Conselhos de Classe

Retomando, então, ao exemplo do fragmento mencionado anteriormente, quando a coordenadora diz: “não faz laço com os colegas”, refere-se à dificuldade de um aluno se relacionar com os outros alunos. Identifico com esse exemplo, uma característica do contexto situado, descrito por Ball et al. (2012), em que a história da escola está viva na consciência coletiva da unidade escolar. Neste caso, a instituição se localiza em um dos antigos galpões de um hospital para doentes mentais, ficando com o estigma de receber crianças com problemas na área psicológica. Apesar de isso não ser o que ocorre atualmente, ainda continua vivo na consciência de algumas professoras. Elas, recorrentemente, queixam-se da indisciplina, do descompromisso de alunos e pais com os estudos e dos cuidados pessoais:

P<sup>55</sup><sub>1</sub>. Temos famílias ausentes, descuido com a higiene, falta de cobrança e apoio nas tarefas de casa

P<sub>2</sub>- Comunidade sem foco, sem perspectiva. Aceita tudo!

P<sub>3</sub>- A escola é desvalorizada pelos pais, deveria estar no 1º plano (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2010).

Para essas professoras, o problema o problema refletido em sala de aula, advém só das famílias. Elas não consideram a sua prática em sala de aula, o tipo de conteúdo, a relação com os alunos. Para elas, o fracasso é atribuído somente à família, como destaca Patto, quando se refere aos professores:

A família pobre como portadora de todos os defeitos morais e psíquicos, sendo uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela (PATTO, 2005, p.414).

Patto (2005) destaca que, atribuir à família o papel de bode expiatório do sistema só contribui para “embaçar a percepção da natureza política do fracasso escolar” (ibid., p.414). Parece que essas justificativas ainda estão presentes, mesmo com as discussões propostas pela coordenadora para refletir sobre a relação das professoras com os alunos e sobre o significado dos comportamentos dos alunos. Ela questiona com as professoras se os alunos estão assim, devido às dificuldades no processo de aprendizagem, se elas estão muito autoritárias e/ou se

---

<sup>55</sup> P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> e P<sub>3</sub> – referem-se às professoras.

garantem espaço para participação deles na resolução dos conflitos. Além disso, a coordenadora sugere às professoras alguns tipos de intervenções, dando exemplos de formas de atuação com os alunos indisciplinados, como, por exemplo, falar baixo no ouvido deles, surpreendê-los na forma de chamar atenção.

Ainda sobre o aspecto do comportamento e da aprendizagem na avaliação, é possível considerar a partir da pesquisa de Carvalho (2007, p.2), que a falta de critérios de avaliação pode “potencializar a reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar, anulando possíveis benefícios de medidas adotadas exatamente para democratizar o acesso à escola, como a organização do ensino em ciclos”. Além disso, Carvalho (2007, p.14) sinaliza que encontrou, em sua pesquisa, alunos classificados como agressivos, nervosos, agitados, brigões e que “nem sempre essas atitudes pareciam ter reflexo no aprendizado da própria criança, que conseguia bons resultados, embora atrapalhasse seus colegas”.

O segundo aspecto a respeito da avaliação se refere aos instrumentos de abordados pela coordenadora, em duas reuniões, tendo como pauta a observação e o registro de classe. Ela utilizou o texto de Freire (1996), para discutir com as professoras a respeito da observação das atividades realizadas em sala para, através disso, diagnosticar o conhecimento e/ou desconhecimento do aluno em relação a um conteúdo. A coordenadora, ainda, destacou o tipo de olhar defendido por Freire, isto é, um olhar que envolve atenção e presença para identificar as hipóteses e o pensar das crianças (Diário de Campo, 10/2/11).

Em relação ao procedimento de registrar as observações de classe, a coordenadora fez uma relação com as anotações de um veterinário. Ela contou ao grupo que, ao levar seu cão ao veterinário, ele pôde ser atendido por outro profissional, que verificou no prontuário todas as medicações tomadas (Diário de Campo, 2 de fevereiro de 2011). Assim, através desse exemplo, ela abordou a relevância de um registro de classe, que precisa conter, em poucas palavras, as informações sobre o processo de aprendizagem do aluno.

O terceiro aspecto a respeito da avaliação se refere à postura reflexiva em relação ao trabalho desenvolvido. Durante as observações das reuniões CE e COC, a coordenadora adota essa postura de refletir sobre suas ações. Vejo que, ao adotar essa postura, ensina aos que convivem com ela, a repensar a sua prática, como por exemplo: *Quando a gente faz uma crítica em relação a um trabalho do*

*grupo em que estivemos envolvidos devemos refletir sobre a nossa própria atuação.* (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2010).

Na abordagem da coordenadora pedagógica da escola analisada, existe uma defesa, em relação à definição de critérios para a avaliação da aprendizagem, fator que indica que sua prática tende a ser uma prática mista, uma vez que busca conciliar o modelo de desempenho com o modelo de competência.

Notei que ao mesmo tempo, em que a coordenadora defendia a importância do diagnóstico, para que as professoras pudessem intervir de acordo com a lógica do aluno e os aspectos mencionados anteriormente, em relação à avaliação no modelo de competência, ela também abordava nas reuniões os critérios de avaliação com base no modelo de desempenho expresso nos documentos oficiais da SME analisados. O que demonstra que ela busca equilibrar a proposta externa com a proposta interna. Como apresento nos dois exemplos:

Na reunião a coordenadora foi discutindo os seguintes parâmetros para a correção das redações dos alunos, o professor precisa observar os seguintes itens: **ESTRUTURA:** Apresentar os elementos do gênero textual: redige utilizando as características específicas da tipologia. **COERÊNCIA:** Compreender a proposta da produção textual e desenvolver o tema, estabelecendo uma comunicação entre emissor e receptor por meio da elaboração de um texto estruturado. **COESÃO:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da produção textual. **ADEQUAÇÃO VOCABULAR:** Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: escolha do vocabulário, ortografia, pontuação e concordância (nominal e verbal) (Diário de Campo, 14 de abril de 2011, grifo do autor).

Acrescento ainda outro exemplo, a partir do depoimento da coordenadora:

[...] Nesse 4º ano, respeito às dificuldades que eles vieram. Sei que é mais importante o **diagnóstico**, do que o quê eu vou trabalhar. Já estamos em maio. Já deu tempo para conhecer e fazer algo com cara. A gente pode ter vacilado em promover o cara, mas agora precisa **pegar as Orientações [Curriculares] que estão prontas e ver se o meu aluno está distante disso** [do que está proposto] (Diário de campo, 18 de maio de 2011, grifo do autor).

Percebe-se nos dois exemplos que a coordenadora utiliza os Critérios e as Orientações Curriculares como um parâmetro para indicar o que é necessário trabalhar com o aluno. Isso fica evidente na sua fala: *é mais importante o diagnóstico, mas precisa pegar as Orientações para ver se o aluno está distante*

*disso*. A coordenadora mantém a defesa na avaliação formativa, que busca diagnosticar o *quê* foi apropriado pelo aluno, para em seguida propor intervenções aos mesmos. Essa é uma característica da prática *pedagógica mista* descrita por Moraes e Neves (2007b, 2009), que afirmam a importância dos critérios de avaliação explícitos e do acompanhamento da lógica de aquisição do adquirente. Em outras palavras, os critérios são definidos para que os alunos e as professoras possam identificar o *quê* o aluno conseguiu adquirir do texto legítimo, sem deixar de seguir a lógica de sua própria aquisição.

Paulatinamente, a coordenadora vai adotando uma pedagogia mista em relação à categoria avaliação. Essa mudança pode ser em decorrência do que Ball (2002, p.11) aponta em relação a “as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo”. No caso do município do Rio de Janeiro, em 2011, as orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico passaram a ser elaboradas de acordo com os conteúdos averiguados nas Avaliações Bimestrais. A vinculação dos conteúdos dos Cadernos com as Avaliações provocava tensão no trabalho da escola, uma vez que o resultado das avaliações estava atrelado ao IDE Rio.

Isso pode ter influenciado a mudança nas discussões das reuniões, em que a coordenadora passou a discutir a respeito das notas dos alunos das avaliações bimestrais, realizadas pela SME e compará-las com o conceito atribuído pelas professoras. Na entrevista, ela explica o motivo dessa comparação:

[...] para descaracterizar uma sombra de que a gente sempre dá menos do que a gente deveria dar. Aqui na escola teve um fantasma nesse sentido. As professoras me diziam que “você fica falando que a gente tem que atender o aluno e a gente acaba dando menos coisa”. Quando na verdade, eu sempre priorizei o que é necessário. [...] uma coisa de que eu gostei da avaliação externa é que ela não foi feita por nós e sim por estudiosos. Então, eles não sabem que os alunos da escola de Leitores são coitadinhos. Porque as professoras trazem isso. [...] a primeira vez que trabalhei (resultados da prova bimestral e o conceito) foi para mostrar que os nossos alunos aprendem e dão resultados. A minha intenção é que a gente ficasse com o significativo, pois é isso que é a precisão da prova (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho 2011).

A coordenadora demonstra nesses extratos que é favorável às avaliações bimestrais elaboradas pela SME, porque elas priorizam os conteúdos sem deixar

de atender à lógica de aquisição dos alunos. Isso fica evidente em sua fala: *a gente tem que atender o aluno*. Para a coordenadora, as avaliações comprovam a capacidade dos alunos de se apropriarem dos conteúdos trabalhados na escola. Em suas falas: “eles não são coitadinhos” e “para mostrar que os nossos alunos aprendem e dão resultados”, ela reafirma o seu empenho em mostrar às professoras de que é possível trabalhar com os alunos da Escola de Leitores.

Embora a coordenadora aprove as avaliações bimestrais, ela fica insatisfeita com os resultados obtidos pela escola (Prova Rio, Prova Brasil), porque, em sua perspectiva, não condiz com o trabalho desenvolvido na escola. Na entrevista, ela esclarece o que isso significa:

[...] foco torto<sup>56</sup>, eu sinto que a gente ainda não tem um desempenho que condiz com o trabalho que a gente faz, justamente por isso, eu costumo dizer que a gente trabalha muito pela resposta que temos. Considero que seja pelo nosso trabalho desfocado. [...] de modo geral, eu sinto que todos os professores estão envolvidos, não dá para dizer o contrário. Eu posso afirmar que todos têm o compromisso. Agora, alguns estão com o “foco torto” nesse compromisso. [...] Algumas professoras só se preocupam com atividade impressa. O tempo que elas gastam elaborando essa atividade, elas poderiam analisar a atividade do aluno. Como ele pensou? Qual foi o caminho que ele trilhou? Bom, se ele trilhou aqui, eu preciso mostrar para ele que existe esse outro caminho aqui... Como é que eu vou fazer isso?! Então, eu sinto essa divisão com a aprendizagem dos alunos. Todo mundo veste a camisa mesmo! (Coordenadora – Trecho da entrevista, julho 2011).

Para a coordenadora, o “foco torto” significa que as professoras elaboram várias atividades impressas, conseqüentemente, trabalham muito. Segundo ela: “*É sabido que não temos um trabalho de 50%, mas de 100%*” (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2010). No entanto, na perspectiva da coordenadora, o trabalho não se reveste em um bom resultado, porque essas atividades e intervenções propostas por algumas professoras “não são apropriadas para o nível de aprendizagem do aluno”. Para a coordenadora, as professoras deveriam parar para analisar: “como o aluno pensou”, “qual foi o caminho que ele trilhou”, para poder mostrar outros caminhos. Isso significa identificar os conhecimentos dos alunos, para propor atividades e intervenções que possam acompanhar a lógica de aquisição do adquirente.

<sup>56</sup> Foco torto – para a coordenadora significa intervir com os alunos desconsiderando as necessidades deles.

Observei que devido a essa preocupação, ela constantemente abordava, nas reuniões, a questão do foco e das necessidades. Em suas palavras:

[...] focar na necessidade dos alunos (Diário de Campo, 6 de outubro de 2010).  
 [...] ter meta para o 4º bimestre (Diário de Campo, 7 de outubro de 2010).  
 [...] temos alunos marcados [rotulados] e turmas com I (Insuficiente). A sensação que tenho é que ele não precisou da escola. Não existe nada no meu fazer que eu precise mudar para atingir o cara? (Diário de Campo, 10 de novembro de 2010).

Ao mesmo tempo, em que ela aborda a questão de intervir de acordo com a necessidade dos alunos, é capturada pela *cultura da performatividade*, o que provocava uma modificação na relação interpessoal das educadoras. Constato essa tendência, quando ela enfatiza as metas a serem alcançadas, analisa os resultados da escola em relação à rede e traz os gráficos de desempenhos dos alunos. No entanto, verifiquei que a preocupação em relação aos resultados alcançados na escola é vista de forma diferente pela coordenadora e por algumas professoras. Para a coordenadora, os resultados não refletem o trabalho desenvolvido na escola, uma vez que não atendem às necessidades dos alunos. Enquanto para algumas professoras, havia a preocupação em alcançar a meta estabelecida pela SME, o que garantiria um prêmio para escola. Além disso, algumas professoras passaram a incentivar concursos, competições entre as salas. Em uma reunião, por exemplo, as professoras sugeriram fazer concursos para que as crianças cumprissem com as normas da escola.

P<sub>1</sub>. A gente poderia fazer uma competição entre as turmas para ver quem cumpre o horário, usa o uniforme, canta o hino...  
 Diretora Adjunta – Legal!  
 P<sub>1</sub> – Vai movimentar a escola  
 Coordenadora- Final do ano faz o passeio (Diário de Campo, 7 de outubro de 2010).

Essa discussão demonstra a influência da *cultura da performatividade* na prática das professoras, que passam a adotar a competição e o concurso como formas de levar os alunos a cumprirem as normas da escola. Incentivando, com isso, a concorrência e a disputa entre classes e alunos, ao invés de discutir e refletir com os alunos o significado da norma para o funcionamento da escola. Nesse depoimento, parece que a coordenadora concordou com a proposta da

professora. Observei, no entanto, que ela não incentivou, nem colocou em prática essa proposta.

Ao mesmo tempo, entretanto, em que a competição está presente na prática das professoras, elas, também, procuram manter o grupo em torno de um objetivo comum: aprendizagem dos alunos. Como apontam Ball et al. (2012, p.48), os professores “mudam a política”, e algumas vezes, são “mudados por ela”.

Se por um lado, a coordenadora e as professoras são “capturadas” pela *cultura da performatividade*, por outro lado, elas buscam manter a *cultura da escola* (BALL et. al., 2012). Um dos exemplos é a tentativa de aproximação das pessoas que trabalham na escola nas atividades coletivas de trocas de experiências, como a participação no lanche coletivo.

Observei que a coordenadora se preocupa em proporcionar um espaço de troca entre as professoras, antes e durante as reuniões. Esse momento do lanche coletivo, que antecede as reuniões CE e COC, proporciona uma conversa descontraída em relação a diversos assuntos, fortalecendo a relação interpessoal entre as professoras e a equipe técnica. De acordo com Romanelli (2006, p.336), esses encontros são uma forma de sociabilidade que representa

[...] a dimensão afetiva da alimentação, que engloba a relação com o outro, está presente nas refeições familiares, momentos de encontro, de conversação e de troca de informações, isto é, da criação e manutenção de formas de sociabilidade bastante ricas e prazerosas.

Durante as reuniões, a coordenadora procurava fortalecer a relação interpessoal entre elas através das dinâmicas de grupo realizadas no início de cada reunião, após a leitura de um texto literário. As dinâmicas algumas vezes, resumiam-se em um abraço entre elas, descrever características da colega, ler um texto e comentá-lo (Diário de Campo, 7 de outubro de 2010). De acordo com o ponto de vista da coordenadora, a dinâmica “alimenta o sujeito enquanto ser humano”, e a partir disso, pode-se chegar às questões pedagógicas.

Além dessas dinâmicas, durante as reuniões, ela mostrava disponibilidade e interesse em escutar os diferentes pontos de vista, avaliava sua parcela de responsabilidade nos problemas apresentados pelas professoras e se calava em alguns momentos para tratar de algumas questões individualmente com elas, como observei na reunião COC:

P<sub>1</sub>- Não falo em nome da escola. Eu acho essa escola linda! Aquele verde é lindo! Já trabalhei em escolas só com parede. Aqui tem bicho. Tem tudo para ser feliz. Temos privilégio de fazer campeonato de pipa! Temos privilégio de ter um prédio, uma equipe que trabalha. Todo mundo trabalha e quer fazer. A gente está cansada. A gente troca e está em movimento. Uma coisa que vai cavando a nossa relação!!! Rever as nossas relações de grupo. Somos um grupo para o que der e vier. Eu quero isso de coração.

P<sub>2</sub>- Quase coloquei fundo musical.

P<sub>1</sub>- Troca de professores. Até no recreio trabalhando junto. Precisa acontecer com a gente junto.

Coordenadora- A P<sub>1</sub> trouxe um ponto para refletir e levar para casa. Agora, não adianta ficar chorando sobre o leite derramado. É o momento de andar, pensar no que aconteceu. Se eu continuo andando (...).

(...) A P<sub>1</sub> traz a questão do interesse, da relação e de afetar. Esses três pontos ficaram em aberto esse ano. Em relação à coordenação deixei isso frouxo (Diário de Campo, 16 de dezembro de 2010).

Esse trecho mostra um dos momentos em que elas buscavam se constituir um grupo, por estarem unidas em torno de uma tarefa comum. A construção desse objetivo passa pela relação entre elas, o que é evidenciado pela professora 1 e aceito pela coordenadora.

Em síntese, neste capítulo, apresentei os aspectos em que a coordenadora equilibra a proposta externa com a proposta interna da escola, que são resumidos assim:

Tabela 7. Proposta externa X Proposta interna

Proposta externa	Proposta interna
⇩	⇩
<b>Pressupostos de Língua Portuguesa</b>	
Desenvolver a competência linguístico-discursiva para ter acesso aos bens culturais e participar como cidadãos no mundo.	
1. Alfabetizar e letrar; 2. Textos de uso social; 3. Diferentes tipos de textos.	
<i>Em relação ao o quê ensinar:</i>	
Oralidade, apropriação do código alfabético, prática de leitura, prática de produção de texto e análise e reflexão sobre a língua.	
<i>Em relação ao “como” ensinar:</i>	
Oralidade, prática de leitura, prática de produção de texto e análise e reflexão sobre a língua.	
<i>Em relação ao texto pedagógico “código alfabético”</i>	
Lógica de transmissão de conteúdos.	Lógica de aquisição do aluno.
	Atividades diferenciadas: 1. Por tarefas; 2. Diferentes níveis de apoio e mediação 3. Diferentes tipos de texto.
<i>Em relação ao controle pedagógico</i>	
O discurso instrucional regula o comportamento do aluno.	Professor = facilitador do processo de ensino
<i>Em relação à avaliação</i>	
1. Ênfase no que o aluno não conseguiu alcançar	1. Ênfase no produto do aluno; 2. Aprendizagem X comportamento; 3. Uso de observação e registro; 4. Postura reflexiva da prática
Passou a adotar os critérios de avaliação da SME, para acompanhamento dos alunos.	
<b>Cultura da performatividade</b>	
Enfatiza as metas e analisa os resultados através de gráficos.	
	Trabalho coletivo – manter o grupo e o espaço de troca de experiências.

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que a escola segue a determinação da SME no que se refere aos pressupostos de Língua Portuguesa, a “o quê” e “como” ensinar em todos os eixos

de Língua Portuguesa, exceto no eixo de apropriação do código alfabético, em que a escola procura seguir a lógica de aquisição do aluno. No que se refere ao texto pedagógico, a escola procura seguir a lógica de aquisição do aluno, o que considero um ajustamento secundário da coordenadora e das professoras, porque elas propõem as atividades diferenciadas, como por exemplo, diversificando o apoio, a mediação e as tarefas e buscando atender o nível de desenvolvimento dos alunos. Assim, cabe ao professor assumir a função de facilitador do processo de ensino.

Em relação à avaliação, a coordenadora passou a utilizar os critérios de avaliação da SME como um parâmetro para o acompanhamento dos alunos, sem contudo, abandonar os instrumentos de avaliação (registro e observação) e a diferenciação entre comportamento e a aprendizagem dos conteúdos.

Considero, portanto, que o contexto da prática analisado demonstra, em alguns aspectos, a incorporação do discurso pedagógico oficial, o qual enfatiza prioritariamente o desempenho dos alunos. Entretanto, também é possível afirmar que, ao buscar equilibrar a proposta externa com a proposta interna, houve momentos de tensão no processo de recontextualização da política oficial, na medida em que elas defendem uma prática pedagógica tendendo para o *modelo de competência* que valoriza aspectos menos prescritivos e possibilita a lógica do adquirente e o trabalho diferenciado com os alunos.