

6. Considerações finais

Essa tese teve como principal objetivo analisar 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). Portanto, procurei analisar o processo de recontextualização da política oficial, no contexto da prática, a partir das contribuições de Basil Bernstein e Stephen Ball.

A escolha do Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein (1996) possibilitou analisar e apreender o discurso dos documentos da política oficial. Além disso, a teoria de Bernstein (1996, 2003) forneceu uma linguagem de descrição, para que eu pudesse trabalhar as análises desses documentos e das observações das práticas pedagógicas da coordenadora e das professoras. Enfrentei o desafio de estudar um autor de abordagem completamente nova para mim. Sei que ainda não esgotei o estudo de Bernstein, porque a descrição do Modelo do Discurso Pedagógico utilizada pelo autor é uma linguagem densa e, às vezes, com nível de abstração muito grande.

Em relação aos ciclos de política proposto por Stephen Ball e colaboradores (BOWE et al, 1992), o referencial contribuiu para perceber a importância dos atores (da coordenadora e das professoras) na recontextualização do texto da política, no contexto da prática. De fato, o que é determinado no contexto da produção do texto pode ser reescrito no contexto da prática, a partir das leituras dos diferentes sujeitos.

Além disso, o conceito de *performatividade* (BALL, 2004, 2005), também, me forneceu subsídios para observar as mudanças nas relações dos educadores, os impasses e pressões sofridas na prática pedagógica desses profissionais, assim como alterações de alguns valores, como, por exemplo, a competição e a concorrência entre as escolas e os educadores. Essas observações corroboram com Ball (2004, p.9), quando afirma que “o ato de ensinar e a subjetividade do professor

estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão e das novas formas de controle empresarial”.

No contexto da pesquisa, verifiquei uma pressão sobre a escola, para que ela seguisse o *modelo de desempenho*, determinado nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação que passou a vincular os conteúdos dos Cadernos Pedagógicos com as Avaliações Bimestrais. Assim, as professoras teriam que seguir a *lógica da transmissão de conteúdo*, e os alunos teriam um tempo determinado para aprenderem os conteúdos especificados e averiguados nas Avaliações Bimestrais. Além disso, a escola também sofre pressão com a publicação dos resultados das avaliações de cada unidade escolar para toda rede, vinculando-os com a premiação do 14º salário.

No caso da Escola de Leitores, essa pressão ficou evidente pelo fato da coordenadora passar a discutir as metas e os resultados da escola em relação à rede e trazer os gráficos de desempenhos dos alunos em todos os Conselhos de Classes. Ao mesmo tempo, porém, em que a coordenadora discutia essas questões com as professoras, elas desenvolviam um trabalho coletivo em torno dos projetos de leitura e escrita, que se tornou uma estratégia para enfrentar a *cultura da performatividade*.

Em relação à análise dos documentos oficiais (2009/2011), a pesquisa evidenciou que as orientações dos cadernos indicam uma prática pedagógica com características do *modelo de desempenho*, que direciona o trabalho do cotidiano escolar, principalmente, nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. O discurso pedagógico oficial, portanto, apresenta um enquadramento forte (E+) nesses eixos, regulando e controlando a prática dos professores para seguirem a *lógica de transmissão de conteúdo* através da cultura da performatividade. Esse controle, especialmente nos eixos mencionados, pode se justificar pelo fato de serem mensurados a partir das Avaliações Bimestrais e das avaliações em larga escala.

Pude constatar o processo de recontextualização da política oficial a partir do equilíbrio das demandas da política oficial (proposta externa) com o projeto da escola (proposta interna), na atuação da coordenadora com as professoras. Essa busca de equilíbrio foi sempre um processo de tensão, pois a escola queria manter o seu projeto pedagógico voltado para a leitura e ao mesmo tempo, sentia-se obrigada

a cumprir com as determinações da Secretaria Municipal de Educação, o que resultou em uma prática mista, que contempla as seguintes características:

De um lado, a escola cumpriu com as determinações da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere a “o *quê*” deve ser ensinado em Língua Portuguesa, seguindo o que está expresso nas Orientações Curriculares (SME, 2010) nos seguintes eixos: oralidade, apropriação do código alfabético, prática de leitura, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua, mas sem desconsiderar a proposta interna da escola que procura promover o efetivo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A escola pretende que seus alunos se apropriem dos conhecimentos da língua, para que tenham acesso aos bens culturais e participem do mundo como cidadãos. Para tanto, seguem os pressupostos gerais de Língua Portuguesa, nas atividades do projeto “Alfabetizar através dos textos”: o texto é a base das atividades, o processo de alfabetização e letramento ocorre concomitantemente e são utilizados diferentes tipos de textos de uso social.

Além disso, a escola passou a defender os critérios bem definidos para avaliar as crianças, sem, contudo, deixar de discutir sobre os instrumentos de avaliação (observação e registro), para o acompanhamento do processo de aprendizagem, distinguindo aprendizagem de comportamento e defendendo uma postura reflexiva sobre a prática.

Por outro lado, a coordenadora e as professoras fazem ajustes secundários na proposta externa (política oficial), no que se refere ao *como* ensinar, direcionando sua prática para acompanhar a *lógica de aquisição dos alunos*, uma das características do *modelo de competência*. Isso fica evidente pelo direcionamento da prática de sala de aula para o trabalho diferenciado com os alunos de níveis distintos de aprendizagem (tarefas, diferentes níveis de apoio, mediação e textos), assim como no incentivo da coordenadora para que as professoras trabalhem a autonomia dos alunos.

Esses ajustes secundários foram necessários por dois motivos: a) para que a escola pudesse atender às reais necessidades dos alunos, buscando garantir a permanência e a aprendizagem das crianças com as quais trabalha; b) as orientações dos documentos oficiais não indicam como as professoras deveriam organizar a sala para esse tipo de trabalho.

Os fatores que contribuíram para equilibrar as duas propostas foram o comprometimento com os projetos desenvolvidos na escola – no caso desta

pesquisa, os de leitura -, a cultura da instituição, ao valorizar as atividades literárias e a experiência refletida na função de coordenação na rede municipal. Isso está evidente nas suas autoavaliações, durante as reuniões de Centro de Estudo e Conselhos de Classe, quando buscava aperfeiçoar a sua prática.

Vale ressaltar, que algumas pesquisas (NEVES; MORAIS, 2007 b; NEVES; MORAIS, 2009; ROCHA; MORAIS, 1999) apontam para a eficácia do modelo de prática mista para aprendizagem dos alunos de origens sociais diferenciadas, mantendo as exigências conceituais dos conhecimentos.

Apresento, ainda, outras evidências em relação à atuação da coordenação pedagógica no processo de recontextualização da política oficial:

a) A atuação da coordenadora voltada para os aspectos pedagógicos - o fato de a coordenadora ter um projeto de leitura e escrita bem definidos direciona suas ações para as questões pedagógicas, definindo o seu território e seu espaço de atuação na escola. No entanto, cabe destacar que a escola trabalhava com outras áreas de conhecimento que não foram analisadas, pelo fato dessa pesquisa ter feito o recorte na área de Língua Portuguesa. Ressalto, ainda, apesar dos vinte e sete anos de trabalho em educação⁵⁷, que a coordenadora continua investindo na *criação* de projetos – trabalhando em busca da formação do ser humano, sem se entregar às demandas das tarefas burocráticas da função da coordenação. Reitero que a definição do papel pedagógico na escola é apontada por pesquisadores (CLEMENTI, 2001; MATE, 1998; CHRISTOV, 2001; DIAS-DA-SILVA; LORECETTI, 2002) como um problema enfrentado por coordenadores.

b) A divisão das atribuições da formação com os outros educadores – a coordenadora soube aproveitar os conhecimentos e habilidades das pessoas da escola e dos convidados (assessores da FNLIJ⁵⁸ e a formadora de Língua Portuguesa), quando solicitou que a professora da sala de leitura a auxiliasse no Projeto “Alfabetizar através dos textos” e, ainda, quando, durante as reuniões com os educadores convidados, aproveitava para discutir/refletir sobre as questões que a inquietavam a respeito da prática pedagógica. Essa forma de exercer a coordenação, que se configura como uma atuação coletiva é contrária ao que as

⁵⁷ Cf. Comentário no capítulo 3

⁵⁸ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

pesquisas (MALDONADO, 2003; OLIVEIRA, 2009;) apontam em relação ao trabalho solitário dessa função.

c) A formação continuada no *lócus* da escola - O fato de a escola ter sido premiada com o projeto “Uma Viagem através da Literatura” proporcionou espaços de formação continuada para os professores na área de leitura e de apropriação do código alfabético, de acordo com os seguintes pressupostos: alfabetizar-letando, respeitando a lógica de aquisição dos alunos e a formação literária de professores e dos alunos. Assim, a escola passou a ser um *lócus* de formação continuada, o que possibilitou a articulação dos temas discutidos na formação com o trabalho desenvolvido pelas professoras no cotidiano escolar. Alguns pesquisadores (NÓVOA, 1991; CANÁRIO, 1994; TARDIF, 2002; CANDAU, 1997) apontam que esse contexto de formação favorece que os professores aprendam, re-estruturam e aprimorem a sua formação. Além disso, os projetos “Uma Viagem através da Literatura” e o “Alfabetizar através de textos” possibilitaram que a escola desenvolvesse atividades e se mantivesse próxima do que acredita ser o papel da educação: a formação do ser humano. Como se nota, por exemplo, em um depoimento da coordenadora: *A leitura nos faz melhor enquanto seres humanos* (Diário de Campo, 27 de outubro de 2010).

d) A nova forma de controle do Estado baseada na *cultura da performatividade* sob o trabalho da escola, proporciona um redimensionamento do *status* da função da coordenação na escola. Nessa nova gestão, a direção escolar ficou mais em evidência, pois é a diretora que assume o compromisso com a SME de alcançar a meta de desempenho da escola estipulada pela secretaria. Além disso, a direção escolar passou a ser mais solicitada a comparecer nas reuniões, ao invés, da coordenação pedagógica. Essa perda de status pode ser constatada no depoimento da coordenadora durante a entrevista: *É uma gestão que tirou o coordenador de cena, quando a CRE⁵⁹ tem alguma mudança é sempre o diretor que vai. Na outra gestão, para os aspectos relacionados ao pedagógico eram convidados o diretor e o coordenador* (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho de 2011).

⁵⁹ Coordenadoria Regional de Educação

A partir dessas constatações, penso que ainda temos algumas questões/problemáticas a serem investigadas e retomadas em outra oportunidade, como, por exemplo, em relação a:

a) A atuação da coordenação durante a formação continuada na escola nos momentos das reuniões dos Centros de Estudos, dos Conselhos de Classe, e das reuniões individuais com as professoras. Até que ponto as reuniões têm criado espaço para discutir sobre os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos?

b) A função da coordenação pedagógica na gestão baseada na cultura da *performatividade*. Até que ponto a gestão fundamentada na cultura da *performatividade* tem influenciado a função da coordenação pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem na escola?

c) Outras experiências em que a coordenação divide sua função de formação e orientação do trabalho de ensino aprendizagem com profissionais da escola e/ou outros educadores convidados. Quais as atribuições desses profissionais na formação continuada e na orientação dos professores? Qual a influência dessa parceria no processo de aprendizagem dos professores?

Portanto, concluo, que a política não foi meramente “implementada” na escola. De fato, o discurso pedagógico oficial defendido nos documentos, influenciou as relações interpessoais na escola, o planejamento, o desenvolvimento das atividades e a avaliação. Enfim, promoveu uma adaptação no projeto pedagógico da escola e conseqüentemente na atuação da coordenação e na prática das professoras. A política oficial, entretanto, sofreu ajustamentos secundários na escola, porque ela tem um projeto interno definido, especialmente, pelo comprometimento da coordenadora e das professoras com essa proposta. Isso favoreceu o processo de recontextualização no que se refere ao “como” ensinar, seguindo a lógica de aquisição do aluno.