

Possibilidades e limites da formação continuada na escola sob a orientação de política educativa performática

Vania Finholdt Angelo Leite*

Cristina Spolidoro Freund**

Resumo

O artigo analisa as estratégias didáticas da formação continuada utilizada por uma coordenadora pedagógica de escola municipal de primeiro segmento do Rio de Janeiro em parceria com outros educadores. A partir do diálogo com os referenciais teóricos (Ball, Libâneo, Tardif e Freire), pretende-se refletir sobre limites e possibilidades de uma formação continuada na escola que mantenha preocupação com a função social da Educação e da formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas. Os dados foram coletados em observações de reuniões, análise de documentos e entrevistas. Conclui-se que a coordenadora pedagógica buscou desenvolver uma formação continuada com ajustes secundários à política educacional performática, por já existir um trabalho coletivo, entre docentes e famílias, em torno do projeto da escola. Isso possibilitou que ela buscasse um consenso em relação aos conteúdos e como mobilizar os alunos para aprendê-los. Apresentam-se como limitações do processo de formação: o tempo previsto pela Secretaria Municipal de Educação para formação continuada, as diferentes perspectivas sobre o papel da escola e a dificuldade para estabelecer parcerias com outras instituições e/ou profissionais. Sem parcerias, a formação continuada fica restrita à realidade e aos saberes locais, perdendo os benefícios de novos e outros saberes de outros profissionais. Uma das possibilidades de superação dos limites apontados seria a busca de parceria com grupos de pesquisa de universidades.

Palavras-Chaves: Formação de Professores. Coordenação Pedagógica. Orientação Didática.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora de Didática, Estágio Supervisionado e do Programa de Pós-graduação Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

** Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora do Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro.

1 Introdução

Este artigo pretende analisar as estratégias didáticas da formação continuada utilizadas por uma coordenadora de escola municipal de Primeiro Segmento do Rio de Janeiro em parceria com outros educadores, e, a partir do diálogo com os referenciais teóricos, refletir sobre limites e possibilidades de uma formação continuada na escola que mantenha a preocupação com a função social da educação e com a formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas.

É apresentado um recorte da pesquisa com abordagem qualitativa, referente ao doutorado da primeira autora (2012), que foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade e pelo Comitê da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), realizada em uma escola municipal com anuência e participação da coordenadora pedagógica, dos professores e das diretoras. Esta unidade escolar se localiza na zona oeste do Rio de Janeiro, oferece ensino de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental a 658 alunos, cujos responsáveis são, em sua maioria, pessoas de baixo poder aquisitivo, analfabetos ou com pouca escolaridade. A escola compunha-se de 14 turmas, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, professores regentes e demais servidores. A formação acadêmica da coordenadora foi feita no antigo Coursou Normal e no ensino superior, em Psicologia, e dos 27 anos que até então dedicou ao Magistério, 13 foram exercidos na escola, na mesma função.

Como estratégia de pesquisa, utilizamos a observação participante. Os métodos de coleta de dados empíricos foram os seguintes: (a) observação de treze reuniões dos Centros de Estudos¹ e Conselhos de Classe; (b) observação de vinte aulas das professoras alfabetizadoras do 1º ano; todas com registros em Diário de Campo; (c) análise de documentos da escola (Projeto Político Pedagógico da Escola) e da SME-RJ (Orientações Curriculares); (d) entrevistas com a coordenadora pedagógica e professoras alfabetizadoras do 1º ano e da Sala de Leitura. Da entrada em campo ao final da coleta de dados passaram-se onze meses.

Como um recorte da pesquisa de doutorado, para este artigo, a análise de dados empíricos foi realizada através do processo de imersão de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2007), que consiste em ler e reler várias vezes as transcrições de entrevistas, anotações do Diário de Campo, buscando recorrências, contradições e complementações em relação às estratégias formativas observadas nas reuniões do Centro de Estudo. Como referencial teórico, utilizamos conceitos: (a) sobre mudanças nas políticas educacionais globais, os conceitos de performatividade e gerencialismo de Ball (2002) e os de

formação para cidadania e desenvolvimento humano de Libâneo (2014); e (b) sobre formação continuada na escola, os conceitos de saberes experienciais de Tardif (2004) e os de dialogicidade de Freire (2002).

A imersão no campo coincidiu com a posse de novo prefeito na Cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes (2009-2016), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e consequentes modificações significativas na política educativa da Rede Municipal de Educação. Dentre as mudanças relevantes para fins deste texto, podemos citar a introdução de: (1) Orientações Curriculares comuns a todas as escolas da SME-RJ; (2) Cadernos de Apoio Pedagógicos; (3) lista de Descritores, definindo as habilidades que serão avaliadas; e (4) de Avaliações Bimestrais, elaboradas por equipe da SME-RJ. O foco da Secretaria passou a ser as metas a atingir, adotando uma política de responsabilização, estímulo ao desempenho e à competição entre as escolas da Rede, através de homenagens e premiações de unidades escolares.

Estas medidas provocaram mudanças ideológicas e pedagógicas no contexto da prática educativa, conduzindo a uma concepção de educação baseada numa lógica performática, focada em resultados e metas estabelecidas, gerando novos valores e relações no espaço escolar (BALL et al., 2012). Por sua vez, o Município, com sua reestruturação, tornou-se um provedor e controlador, estabelecendo novas relações com os cidadãos mediadas por tecnologias advindas da Economia, como o gerencialismo e a cultura da performatividade (BALL, 2002).

Diante do contexto apontado, o papel da Coordenação Pedagógica, dentro da Rede Municipal de Ensino, assume, cada vez mais, a função de supervisão, controle e monitoramento da ação pedagógica em detrimento de outras mais importantes, como a atuação na formação continuada da equipe docente e no encaminhamento de orientações didáticas, visando à concretização do Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir do exposto, levantam-se as questões: quais os limites e possibilidades de desenvolver uma proposta de formação continuada na escola que mantenha real preocupação com a função social da Educação e com a formação do cidadão em tempos de políticas educacionais performáticas? Quais são as estratégias didáticas utilizadas na formação continuada na escola?

O artigo se estrutura nos seguintes tópicos: 1) Introdução; 2) A formação continuada no contexto das políticas educacionais globais; 3) A formação continuada e as estratégias didáticas; 4) Considerações finais.

2 A formação continuada no contexto das políticas educacionais globais

Stephen Ball (2001) apresenta o que denomina de “novo paradigma de governo educacional”, explicando que a globalização provoca o desaparecimento gradual de políticas específicas dos Estados em detrimento de uma única política voltada para a competitividade econômica, deixando marginalizadas questões relacionadas aos “propósitos sociais da educação” (BALL, 2001, p. 100). Afirma, também, que organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), desempenham um papel importante na concepção dessas políticas, que dependem também do *New Public Management* – a Nova Gestão Pública (NPM), introduzida no Brasil através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). A Nova Gestão Pública exporta, da economia para a educação, conceitos como a regulação, a avaliação do sistema, do corpo docente e dos alunos, o gerencialismo e a performatividade, configurando a manifestação política da globalização, com consequências tanto para a profissionalização como para o trabalho e formação docente.

O *novo gerencialismo* é um modelo de organização centrado nas pessoas, motivadas a produzir com qualidade e excelência por esforço próprio. O gestor torna-se líder, responsável por incentivar a equipe a assumir um compromisso coletivo de ser sempre melhor, inculcando o discurso da responsabilização de cada um pelo resultado das metas a alcançar, vinculando-o a incentivos financeiros.

A *performatividade* é um mecanismo de controle interno indireto ou à distância que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas e responsabilização (*accountability*). O controle à distância das escolas ocorre através da descentralização, que passa a lhes dar autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

No gerencialismo, o diretor da escola torna-se o gestor, que passa a delinear, normalizar e instrumentalizar, “gerenciar” a conduta das pessoas para atingir os objetivos e metas desejáveis (BALL, 2002, p. 8). Os docentes são sujeitos à avaliação, análise e comparação de desempenho vinculadas a benefícios financeiros, acarretando mudanças na subjetividade e nas relações entre professores, que são valorizados por suas boas colocações em um *ranking* de avaliações entre as escolas, e não pela aprendizagem dos alunos (BALL, 2002, p. 4). Entretanto, Ball (2002) sinaliza que os docentes são atores no processo de “atuação/efetivação da política na prática”, ou seja, de recontextualização da política, já que são eles que a colocam em ação e controlam o processo de

interpretação/tradução da política. Para Ball et al. (2012), este processo pode ocorrer de duas formas: pelos ajustamentos secundários – adaptações realizadas pelos atores do ambiente escolar, para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola –, ou, ao contrário, para que a escola modifique sua cultura.

Já na implementação performática (BALL et al., 2012, p. 45), os atores fabricam “dados/respostas” para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades, não modificam a organização nem a prática pedagógica da escola. Neste processo de tradução das políticas educacionais, podem ocorrer duas ações dos “atores”: invenção – uso da criatividade para engajarem-se na política –, ou obediência – a submissão a ela.

Alinhando-se com a perspectiva de Ball, Libâneo (2014, p. 139) reflete sobre a formação de professores “no contexto do mundo globalizado” e traz, da produção de pesquisadores portugueses e brasileiros, o vislumbre de “um projeto comum de enfrentamento da governança global ditada pelos organismos multilaterais a serviço do capitalismo internacional, tendo em vista a construção da escola pública para a formação de sujeitos autônomos, críticos e cidadãos”, acreditando, como Ball, na capacidade criadora e autora dos professores. Para Libâneo, a escola pública de qualidade não pode se resumir a um projeto baseado em conteúdos mínimos, presos “à avaliação por testes”, “uma forma simplificada e ligeira de incorporar os pobres à nação como força de trabalho, consumidores e usuários de tecnologias digitais” (LIBÂNEO, 2014, p. 144). A escola deve ser:

aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, ativamente, moralmente. (LIBÂNEO, 2014, p. 147).

E como formar professores para essa proposta educacional? Libâneo concorda com Oliveira (2014, apud LIBÂNEO, 2014, p. 156), quando sinaliza que a formação dos professores não pode ser instrumental, tecnicista e propõe outro “olhar”, em que a formação “relaciona-se com processos formativos, mediadores das relações entre trabalho e educação, numa perspectiva emancipatória, que se materializa”:

em processos comprometidos com a formação humana e vinculados ao avanço da consciência crítica sobre a educação como um direito e sobre a importância da formação profissional de excelência na área da docência. (OLIVEIRA, 2014, p. 5 apud LIBÂNEO, 2014, p. 156).

Se na formação inicial há de se preocupar com o equilíbrio entre “o conhecimento do conteúdo a ensinar, o conhecimento ligado ao como ensinar e o conhecimento prático” (ROLDÃO, 2014, apud

LIBÂNEO, 2014, p. 149), sendo o último o integrador dos três, pois mobiliza o “saber agir profissionalmente”, na formação continuada, Libâneo concorda com Roldão, que explica:

o conhecimento prévio será uma base estruturante a mobilizar, ampliar, integrar em círculos de complexidade crescente, gerados pela, e na, ação profissional, que incorpora outros dispositivos muitíssimo influentes para o desenvolvimento profissional, emergentes da própria ação. (ROLDÃO, 2014, apud LIBÂNEO, 2014, p. 149).

Todo ensino, o ato de ensinar, dá-se de modo contextualizado. Libâneo (2014, p. 157) destaca que o “objeto genuíno da investigação pedagógica” são “as práticas educativas reais”, ou seja, como se forma e promove o “desenvolvimento humano em situações concretas”.

Para que a proposta de Libâneo, do saber agir profissional contextualizado, se concretize, seria fundamental o desenvolvimento de uma formação continuada na escola (no contexto de trabalho). Esse saber agir se relaciona com o saber experiencial (TARDIF, 2004), porque a experiência de trabalho e saberes oriundos desta experiência cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois, por meio deles, o professor adquire e produz seus próprios saberes profissionais. Ao ensinar, o docente mobiliza uma variedade de saberes, reutilizando-os, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, não é apenas um espaço no qual o professor aplica saberes, mas um lugar da “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2004, p. 21).

Os saberes experienciais são formados também pelos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e das ciências da educação. No entanto, eles são retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e pela experiência.

Dessa forma, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, porque esse saber é produzido e modelado no e pelo trabalho, em diálogo com seus pares.

Seguindo e ampliando as reflexões sobre formação continuada no contexto das políticas educacionais globais, vale dialogar com Freire (1980) sobre a importância da relação dialógico-comunicativa como força viva no espaço pedagógico, onde a expressão verbal e o sistema de signos linguísticos têm que ser partilhados pelos sujeitos. A dialogicidade será instaurada quando professores e formadores se indagarem sobre o que e como irão dialogar, o porquê das escolhas, além de determinarem de que forma e por que razões modificarão ou não suas ações.

Nesse espaço dialógico, o conteúdo não será uma doação ou imposição de um para os outros, mas uma construção entre professores e formadores; enquanto travam relações com o mundo e entre si

é que ocorrerá a tomada de consciência, que “é uma operação própria do homem, resulta de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que lhe torna presente como uma objetivação” (FREIRE, 2002 p. 77). A objetivação implica em uma percepção que se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade. Se não houver um acordo em torno dos signos, não haverá compreensão entre os sujeitos, o que impossibilitará a comunicação.

Portanto, a formação continuada não se basearia numa transferência de conhecimentos dos formadores para os professores. A tarefa do formador seria a de problematizar junto aos professores os conteúdos/conceitos explorados em uma aula, analisar a intenção educativa de um exercício elaborado por eles, enfim, refletir sobre o fazer pedagógico, para que, juntos, possam compreender o que está por trás da prática e efetivar uma educação emancipatória.

Consideramos, assim, que uma formação continuada preocupada com uma educação emancipatória precisa refletir a emancipação também para os professores, garantindo reflexão coletiva, na escola, sobre as relações de trabalho, os objetivos e finalidades do ensino, em especial para os menos favorecidos, partindo das *práticas educativas reais* como mobilizadoras do “saber agir profissionalmente” crítico, integrador de conhecimentos sobre o que e como ensinar, de modo a ampliar, em complexidade e profundidade, o acervo de conhecimentos adquiridos.

Para tal, é imprescindível que a cultura escolar valorize, incentive e crie espaços de objetivação desses saberes, oportunizando a sistematização de certezas subjetivas advindas da prática, a fim de transformá-las em um discurso da experiência, capaz de informar e/ou de formar outros docentes.

3 A formação continuada e as estratégias didáticas

A escola em questão tinha como proposta pedagógica a formação de leitores direcionada aos alunos, professores, pais e responsáveis.

Em 2009, a SME-RJ, em parceria com o Instituto C&A, propôs um concurso sobre projetos de leitura, a referida escola foi uma das campeãs, com o projeto denominado ficticiamente de “Uma viagem através da literatura”.

O Projeto foi escrito pela coordenadora pedagógica e a professora da Sala de Leitura, agregando participações das demais docentes e previa atividades permanentes de incentivo à leitura, como: “Sacoleiras Literárias” – uma atividade desenvolvida por mães, que eram responsáveis por levar livros da Sala de Leitura da escola, às sextas-feiras e distribuí-los na comunidade (empréstimos no final de

semana, retornando-os na segunda-feira); Projetos Bimestrais de Leitura – realizados pelas professoras, para que trabalhassem um determinado gênero a cada bimestre.

O prêmio do concurso trouxe benefícios à escola, a saber: (a) reforma da Sala de Leitura; (b) aquisição de livros literários; (c) assessoria à formação continuada na área de “formação de leitores”.

Quando da introdução da política performativa na escola, a coordenadora pedagógica buscou equilibrar o Projeto da escola e seus desdobramentos – inclusive nos projetos de leitura –, com a política externa. A construção dos projetos de leitura na escola favoreceu a integração dos professores na construção de objetivos comuns entre eles, gerando um efeito contrário ao proposto nas reformas baseadas na *performatividade* e no novo *gerencialismo*, quando ocorre o aumento da individualização e a destruição da solidariedade na identidade profissional (BALL, 2002, p. 9).

Vale ressaltar que esse envolvimento com a leitura influenciou a maneira pela qual a coordenadora e as professoras interpretaram a proposta da política educativa da SME-RJ durante o processo de formação continuada desenvolvido nos Centros de Estudos. Esses valores defendidos pela escola interferiram no processo de tradução (BALL et al., 2012) da política oficial para o contexto da prática, ou seja, no modo de interpretar e colocar em ação a política.

Nos Centros de Estudos (CE), foram discutidos, recorrentemente, os seguintes temas: formação do leitor, alfabetização e avaliação, evidenciando-se a manutenção das propostas do Projeto Pedagógico da escola (Formação do Leitor), apesar das demandas da política emanada da SME-RJ, centradas na avaliação.

A seguir, destacamos três estratégias didáticas utilizadas pela coordenadora, por parceiros da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e professores durante a formação na escola.

A primeira estratégia denominamos de *Levantamento do Conhecimento prévio dos professores a respeito de um tema*. Essa estratégia é importante, porque todos partimos do conhecimento já adquirido, já construído, para estabelecermos pontes com novos conceitos e conteúdos que estamos aprendendo. Se o nosso conhecimento estiver muito desarticulado ou distante da conceito/tema do que está sendo discutido, a compreensão e o diálogo durante a formação serão dificultados.

O conhecimento prévio abrange tanto os conhecimentos e informações sobre o próprio conteúdo como os conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, estão relacionados ou podem relacionar-se com ele (MIRAS, 1997, p. 66).

Existem várias formas de o formador averiguar o conhecimento prévio dos professores em relação a um tema que será abordado. Destacamos uma possibilidade de levantar o conhecimento

prévio das professoras que ocorreu em uma das reuniões proposta pela assessora da FNLIJ, o que demonstra as vantagens de parcerias externas quando as mesmas atendem aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

A assessora solicitou que as docentes escolhessem um livro da sala de leitura e convidou-as para explicar o critério da escolha. Dessa forma, a assessora pôde fazer o levantamento desses critérios, assim como os conhecimentos prévios (LIBÂNEO, 2014) em relação a autores, temas, gêneros, tipo de ilustração. A partir de cada fala das professoras, a assessora ia acrescentando informações, como, por exemplo, sobre Andersen, “que foi o primeiro autor a pensar a criança como ouvinte de histórias” (Diário de Campo, 30/3/11).

Ao mesmo tempo que a assessora ia ampliando as informações sobre os critérios apontados, também provocava reflexões através de diversas indagações: *Ler o original ou a adaptação? Como levar o aluno a ler um texto de qualidade? Existe diferença entre literatura e literatura infantil?* Nesta dinâmica, ocorreu o que Freire (1980) denomina de relação dialógico-comunicativa, pelo fato de a assessora possibilitar espaço dialógico de construção de conhecimentos sobre critérios de escolha de um livro, onde partilhou-se a compreensão sobre gêneros literários, estilos de escrita, autores, entre outros.

Manter o projeto de leitura e contar com o apoio de assessores na formação continuada foram fatores que contribuíram para que a escola, no seu processo de tradução (BALL et al., 2012) da política, realizasse os ajustes secundários necessários para manutenção do Projeto de Leitura, enquanto a política da SME-RJ buscava valorizar mais os aspectos da leitura voltados às provas externas.

A segunda estratégia destacada nas formações foi a de *partilhar leituras com o grupo*. No início das reuniões do Centro de Estudos, a coordenadora lia uma história ou poesia para o grupo. Esta estratégia despertou o interesse das professoras pela literatura, evidenciado no depoimento das professoras:

P1: Eu tinha o hábito de ler um assunto. Com o projeto comecei a ler outros assuntos. Só lia para aprendizado. Comecei a ler para divertimento.

P2: Sofia trouxe uma poesia de Cecília Meirelles. Eu me identifiquei com ela. Achei muito interessante!

Quando a coordenadora pedagógica compartilha, com os professores, textos de que gosta e que a tocam de alguma maneira, constitui o que Tardif (2004) aborda sobre os saberes advindos da formação dos professores. A socialização de leituras “com” as professoras, sem a obrigação de responder ou dizer o tema central do texto lido, é de maior valor formativo do que alcançaria uma

discussão teórica. Todas as educadoras vivenciaram uma maneira prazerosa de trabalhar a leitura, que, com toda a certeza, interferirá em sua prática pedagógica junto aos alunos, pois a forma de aprender dos professores influenciará em sua prática em sala de aula.

A coordenadora procura despertar “o espírito da leitura” (FOUCAMBERT, 1994), que não se limita somente a adquirir informações e conhecimentos, como menciona a professora P1, mas envolve, também, o aspecto do divertimento, da magia e do encantamento. Ao compartilhar a leitura com as professoras, abre a possibilidade de podem ampliação do repertório, como indica a professora P2, que se identificou com Cecília Meirelles. Esse tipo de formação poderá influenciar a prática desses professores, como aponta Tardif (2004, p. 55), porque “o saber profissional está na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

A terceira estratégia utilizada pela coordenadora foi a “tematização da prática” (LERNER, 2002), em que ela possibilitava e conduzia momentos de reflexão com as professoras sobre o encaminhamento didático de uma atividade e os problemas enfrentados pelas crianças durante a sua resolução. Essa estratégia oportunizou a sistematização de conhecimentos didáticos, de “práticas educativas reais” (LIBÂNEO, 2014), porque parte do registro de uma situação vivenciada pelos educadores sobre um conteúdo específico.

Nas reuniões observadas, cujo tema era avaliação, a coordenadora buscou discutir sobre a importância do diagnóstico para saber o que o aluno sabe ou não, como também refletir sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes.

Uma das sugestões da coordenadora pedagógica para auxiliar as professoras na elaboração de diagnóstico foi a utilização das Orientações Curriculares, recebidas da SME-RJ, a saber: “*a gente precisa pegar as Orientações que estão prontas e ver se o meu aluno está distante disso [do que está proposto]*” (Diário de Campo, 18/5/2011).

Outra forma sinalizada para o diagnóstico seria o registro das informações sobre os alunos, viabilizando intervenções mais ajustadas às necessidades dos alunos. Nas palavras da coordenadora:

Meu vento está indo com muita força na criança. Ela pede brisa... (Diário de Campo, 6/10/2010).

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, 10/2/2011).

Nos extratos acima, percebemos que a coordenadora pedagógica buscava refletir sobre o tipo de intervenção realizada pelas professoras, se estavam adequadas às necessidades discentes. No primeiro, ela utilizou da metáfora do vento para definir a atuação do professor, que estava muito acelerada para o ritmo de aprendizagem da criança (pedia uma brisa). No segundo, ela utiliza avaliações dos alunos (elaboradas e disponibilizadas pelas professoras) para refletir sobre a adequação do planejamento após os resultados. A coordenadora destacava a necessidade de as professoras realizarem uma avaliação diagnóstica das crianças, posicionando-se a favor de uma avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2009, p. 58), que buscasse diagnosticar o *que* foi apropriado pelo aluno, para, em seguida, propor intervenções necessárias, usando as Orientações Curriculares como um quadro de conteúdos e habilidades que se pretende desenvolver nos alunos.

Portanto, a tematização buscou identificar intervenções mais adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, parte das funções de uma avaliação formativa alternativa. Esses encaminhamentos da coordenadora eram diferentes dos defendidos pela política da SME-RJ, que preconizava máxima importância à nota do aluno e à meta a atingir pela escola. Estas características delineiam o que Torrence e Pryor (2001, apud FERNANDES, 2009, p. 68) denominam de avaliação focada na *regulação convergente de aprendizagem*, ou seja, “subordinada a um critério ou a um objetivo pré-estabelecido”. A subordinação a critérios e objetivos pré-estabelecidos vai ao encontro da *performatividade*, que controla o trabalho da escola à distância pelo estabelecimento de objetivos e prestação de contas.

No decorrer do percurso da pesquisa, a SME-RJ vinculou os conteúdos dos Cadernos de Apoio Pedagógico às avaliações bimestrais, provocando tensão no trabalho da escola, uma vez que o resultado das avaliações estava atrelado ao IDE Rio². A partir daí, houve mudança significativa nos assuntos das reuniões, pois a coordenadora pedagógica passou a discutir sobre as notas dos alunos nas avaliações bimestrais, realizadas pela SME e compará-las com o conceito atribuído pelas professoras. Essa mudança indica o que Ball (2002, p. 11) fala sobre “as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados”, que constroem os atores a “darem a sua contribuição para a *performatividade* do grupo”.

4 Considerações finais

A análise das estratégias didáticas utilizadas pela coordenadora pedagógica da escola na formação continuada levou-nos a identificar possibilidades e limites para a concretização de uma formação continuada docente que permita aos professores um enfrentamento das políticas educacionais performáticas.

Uma das possibilidades é a manutenção de trabalho coletivo, organizado pelos “gestores”, no caso, a coordenadora pedagógica. A análise dos resultados mostra a intenção da coordenadora em manter o trabalho em equipe na elaboração do projeto “Uma viagem pela Literatura”, no envolvimento de todos docentes da escola e das famílias dos alunos.

No *gerencialismo*, também aparecem e são utilizadas as funções de liderança e mobilização, porém a diferença aqui são os motivadores: no lugar de se mobilizar para a “fabricação de resultados”, a coordenadora se preocupava em possibilitar uma educação transformadora, ratificando os fins do Projeto da escola, escrito coletivamente, como também os fins da educação, que, como apontam Libâneo (2014) e Ball (2001, 2002, 2012), são frequentemente marginalizados pelas políticas performáticas.

Outra diferença percebida refere-se à confiança no outro como quesito essencial para o trabalho coletivo, ou seja, ter certeza de que, com a anuência do grupo, sua ação enquanto docente não implicará em responsabilização e auditoria, como ocorre no gerencialismo.

A segunda possibilidade decorre da primeira: o fortalecimento de ações de formação continuada baseadas nos diversos Projetos Políticos Pedagógicos escolares. Estes projetos, quando feitos de forma coletiva, vivenciando a busca democrática no estabelecimento de consensos em relação ao que, dentre os conteúdos mínimos trazidos pelas novas políticas educacionais, a escola considera importante e *como* pretende mobilizar seus alunos a aprender, demonstram, na pesquisa em questão, ter o potencial de enfrentar as tendências homogeneizantes das políticas e ensinar projetos específicos de formação continuada para as “práticas educativas reais” (LIBÂNEO, 2014, p. 157), que respeitem os saberes experienciais (TARDIF, 2004) e profissionais (ROLDÃO, 2014, apud LIBÂNEO, 2014, p. 149).

A terceira possibilidade enfrenta a questão da necessária consonância de projetos emancipatórios para os alunos e para os professores, ou seja, a formação continuada de professores em uma educação como direito político e visando ao desenvolvimento humano não pode se basear em políticas performáticas, na “fabricação” de si como acomodação à performatividade (BALL, 2010, p. 41).

Esse tipo de formação continuada deve fortalecer a contínua integração e complexificação dos saberes docentes “gerados pela, e na ação profissional” (ROLDÃO, 2014, apud LIBÂNEO, 2014, p. 149), permitindo aos professores um espaço coletivo de formação na escola para traduzir as políticas públicas, recontextualizando-as através de sua prática.

No levantamento de conhecimentos prévios, a assessora da FNLIJ propiciou que os professores entrassem numa relação dialógico-comunicativa (FREIRE, 1980), ocorrendo uma conscientização de critérios existentes para a escolha de livros. Os professores adquiriram um conhecimento disciplinar que se incorporou ao seu saber experiencial, complexificando seu conhecimento prévio. Despertar o desejo de ler nos professores foi outra estratégia didática de formação coerente com um projeto que previa uma grande “viagem” dos alunos pela Literatura, afinal, não só os alunos mas também os professores precisam se “apropriar dos saberes produzidos historicamente” (LIBÂNEO, 2014, p. 147) e desenvolver a fruição pela leitura.

A tematização da prática também atendeu aos preceitos acima, reforçando os laços de confiança entre a equipe, permitindo espaços coletivos de discussão sobre o *como* fazer, *como* apoiar alunos com dificuldades. Além disso, a tematização permitiu que os professores percebessem a importância de uma avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2009, p. 58), que permitisse traçar caminhos para que todos os alunos aprendessem.

Por outro lado, há limites para projetos de formação continuada com as características apresentadas na escola pesquisada. Um dos primeiros limites é a questão do tempo e do espaço, de encontrar um tempo-espaço comum a todos os envolvidos, professores e coordenação pedagógica da escola. Atualmente, na SME-RJ, as coordenadoras de Primeiro Segmento dispõem de tempos semanais para encontro com os professores das disciplinas básicas e apenas uma vez por bimestre para estar com todos os docentes da escola.

O segundo limite é a questão da própria formação cidadã dos professores e coordenadores. As políticas educativas performáticas contribuem para o aumento do individualismo e a “destruição da solidariedade na identidade profissional” (BALL, 2002, p. 9), e nem todos os professores e coordenadores têm claro o que esperam da escola e qual é sua função (LIBÂNEO, 2014, p. 157). Tempo e espaço referem-se também à permanência na docência e na função (tempo) e na escola (espaço). Isso favorece o fortalecimento de vínculos, confiança entre os integrantes da equipe, conhecimento dos anseios e necessidades da comunidade. Nem todas as escolas contam com coordenadoras pedagógicas, além de muitas serem bem grandes e disporem de apenas uma profissional para atender toda a demanda dos diferentes turnos e docentes. Não bastando a carência de

coordenadores pedagógicos, muitas vezes a construção da equipe é afetada negativamente pelas trocas frequentes, tanto de coordenadores como de professores. Nesses casos, a possibilidade de que ocorra uma obediência e conformação às políticas performáticas (BALL et al., 2012) é muito maior.

Outro limite também é o de uma assessoria externa. Essa escola conseguiu assessores por ter vencido um concurso. O intercâmbio e a colaboração entre profissionais que comunguem dos ideais da escola mostrou-se produtivo para a ampliação dos saberes e para o conhecimento de outras realidades. Uma alternativa viável talvez seja a colaboração de universidades em parceria com as escolas, como ocorreu nessa pesquisa participante. Esse talvez seja um bom caminho para um enfrentamento das políticas performáticas, de que tanto a escola básica como a universidade podem se tornar reféns.

E, finalmente, como a própria análise mostrou, ao se vincular o que se deve ensinar pelos Cadernos Pedagógicos aos resultados dos alunos no IDE Rio, a própria formação dos professores sofreu uma alteração de rumo, demonstrando o quanto as pressões sobre a imagem da escola impacta os professores e o seu trabalho, isto é, o tanto de resistência necessária para se continuar perseguindo uma formação continuada baseada em uma identidade projetada e não introjetada (CUNHA et al, 2015, p. 688).

NOTAS

¹ Centros de Estudo são reuniões semanais destinadas para planejamento e formação continuada de todos os professores da escola. Em 2012, com o avanço da política educacional da SME-RJ, os Centros de Estudo não ocorrem mais dessa forma, separando as equipes docentes.

² IDE-Rio é o Índice de Desenvolvimento da Educação criado pela SME-RJ em 2009 para acompanhar a aprendizagem e o desempenho dos professores e equipes de cada escola. Ele serve de base para a premiação das escolas e dos professores da rede.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Diretrizes globais e relações políticas locais em Educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2 p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorbeto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Oxon: Routledge, 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Câmara da Reforma do Estado*. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

CUNHA, Viviane G. P.; MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vânia F. A. Formação da Identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: limites e possibilidades. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n. 04, p 683-710, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25198/18779>> Acesso em: 15 fev. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, dez. 2007. Disponível em: Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. 6 mai. 2014.

FERNANDES, Domingues. *Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Extensão ou comunicação?* 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Vania Finholdt Ângelo. *A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino fundamental no Município do Rio de Janeiro*. 160 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. As políticas de formação de professores, o conhecimento profissional e aproximações entre didática e currículo. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto, 2014. p. 137-160.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 10 ed. São Paulo: EPU, 2007.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. p.57-77.

RIO DE JANEIRO (cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/v.br>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

RIO DE JANEIRO (cidade). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Leitura e escrita: 1º e 2º ano*. Rio de Janeiro: SME, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Possibilities and Limits for Continued Education at School, under the orientation of Performatic Educational Policy

Abstract

This article analyses the didactic strategies of continued education used by a pedagogical coordinator and some teachers from a municipal primary school in Rio de Janeiro. Based on a dialogue with theoretical references (Ball; Libâneo; Tardif and Freire), we reflect on the limits and opportunities for continued education at school, which is concerned with the social function of education and citizen education in the context of performatic educational policies. Data was gathered from the observations of meetings, documents analyses and interviews. We conclude that the pedagogical coordinator sought to develop a continued education, with secondary adjustments to the performatic educational policy, because collective work between teachers and families is already conducted around the school project. This allowed the educational coordinator to seek a consensus over the contents and the methods used to motivate students. We identify as limits to the continuing education of teachers the time established for continued education by the municipal education department, and the different perspectives about the role of the school. Another obstacle found is the difficulty in creating partnerships with other institutions and professionals. Without these partnerships, continued education remains restricted to the local reality and knowledge, without the benefits of new and other forms of knowledge from other professionals. One of the alternatives for overcoming these obstacles is to search for a partnership with university research groups.

Key Words: Teacher education. Pedagogical coordination. Didactic guidance.

Posibilidades y limitantes de la formación continuada en la escuela bajo la orientación de la política educativa performática

Resumen

Este artículo analiza las estrategias didácticas de formación continuada, utilizadas por una coordinadora de escuela municipal primaria de Rio de Janeiro, en compañía de otros educadores. A partir del diálogo con autores (Ball; Libâneo; Tardif e Freire), queremos reflexionar sobre límites y posibilidades de una formación continuada en la escuela que se preocupe por la función social de la Educación y de la formación del ciudadano, en tiempos de políticas educacionales performáticas. El corpus de datos fue construido a partir de observaciones de reuniones, análisis de documentos y entrevistas. Concluimos que la posibilidad de que la Coordinadora Pedagógica desarrolle una formación continuada, con ajustes a política educacional performática, puede ser atribuida a que en la escuela existe un trabajo colectivo en torno al proyecto pedagógico, en el que están involucrados docentes y familias. Lo anterior permitió que ella buscara un consenso en relación a contenidos y a formas para movilizar a alumnos a aprenderlos. El tiempo actual previsto para la formación continuada por la Secretaría Municipal de Educación y las diferentes perspectivas sobre el rol de la escuela pueden ser vistos como trabas. Otra limitante es la dificultad en crear asociaciones con instituciones y profesionales, para que la formación ciudadana se beneficie de la experticia de otros profesionales, y no se restrinja a la realidad y a los saberes locales. Una de las posibilidades de superación de esta limitante es la búsqueda de asociación con grupos de investigación en las universidades.

Palabras clave: Formación de profesores. Coordinación pedagógica. Orientación didáctica.

Vania Finholdt Angelo Leite
E-mail: vfaleite@uol.com.br

Cristina Spolidoro Freund
E-mail: csfreund@gmail.com

Enviado em: 21/06/2016
Versão final recebida em: 21/10/2016
Aprovado em: 21/10/2016