

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONFIGURAÇÃO DO PAPEL DE GESTORES, COORDENADORES E PROFESSORES

Jane Cordeiro de Oliveira

Doutora em Educação Brasileira formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com tese defendida em 2015. Email: janecoliveira@yahoo.com.br

Resumo

Artigo resultante de uma pesquisa que tem o objetivo de mostrar como o papel de gestores, coordenadores e professores é configurado diante das políticas curriculares. Nossas questões são: Que documentos curriculares representam as políticas educacionais que predominam nos governos César Maia, Luiz Paulo Conde e dos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella? Como os documentos curriculares que retratam estas políticas, reconfiguram os papéis desempenhados pelos gestores escolares e professores? Apresentamos duas diferentes vertentes de políticas vivenciadas nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro. O sistema de Ciclos de Formação predominante nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde e o sistema seriado dos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella. Os documentos curriculares que norteiam as políticas são: Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) e os documentos das atuais políticas, Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016), Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018). Utilizamos como referências, principalmente: Ball (1994; 2001; 2002) e Carnoy (2002) para análise das políticas apresentadas; Marcondes (2013) para a verificação do papel dos gestores e professores diante das políticas educacionais. A análise dos documentos das duas políticas demonstrou que o papel de gestores escolares e dos professores foi reconfigurado e estes profissionais assumiram papéis diferenciados diante das indicações dos textos que representam as políticas analisadas.

Palavras-chave: políticas educacionais; documentos curriculares; configuração de papéis de gestores, coordenadores e professores.

EDUCATIONAL POLICIES CONTEXT IN THE CONSTITUTION OF SCHOOL MANAGERS, COORDINATORS AND TEACHERS

Abstract

This paper is part of a research that aims to show how the role of school managers, coordinators and teachers is arranged by curriculum policies. The questions are: Which curricular documents represent educational policies that have prevailed during César Maia and Luiz Paulo Conde, city administrations, and Eduardo Paes and Marcelo Crivella, state administrations? How do the curriculum documents that portray these policies rearrange school managers' and teachers' role?

Considering this, two different policy areas, experienced in public schools of Rio de Janeiro city, are presented. The cycle-based education, predominant in César Maia and Luiz Paulo Conde administrations, and the series system of Eduardo Paes administration. The curriculum documents that guide the policies are firstly, *Núcleo Curricular Básico - Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 1996), and the documents of the current policies, *Orientações Curriculares* (RIO DE JANEIRO, 2016), *Descritores* (RIO DE JANEIRO, 2018) and *Cadernos Pedagógicos* (RIO DE JANEIRO, 2018). In order to perform the analyses of the policies, the research theoretical framework is grounded in Ball (1994; 2001; 2002), Carnoy (2002) and in Marcondes (2013) to examine the school managers' and teachers' role according to the policy and their rearrangement before policy changes. The analysis of the two documents showed that the school managers' and teachers' role was rearranged in accordance to the determination of the policy texts.

Keywords: Educational policies. Curriculum documents. School managers, Coordinators and teachers' role arrangements.

CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN LA CONFIGURACIÓN DEL PAPEL DE GESTORES ESCOLARES, COORDINADORES Y PROFESORES

RESUMEN

Artículo resultante de una investigación que tiene el objetivo de mostrar como el papel de gestores escolares, coordinadores y profesores se configura ante las políticas curriculares. Nuestras preguntas son: ¿Qué documentos curriculares representan las políticas educacionales que predominan en los gobiernos de César Maia, Luiz Paulo Conde y en los gobiernos de Eduardo Paes y Marcelo Crivella? ¿Cómo los documentos curriculares, que reflejan esas políticas, reconfiguran los papeles desempeñados por los gestores escolares y profesores? Presentamos dos diferentes vertientes de políticas vivenciadas en las escuelas públicas municipales de la ciudad de Rio de Janeiro. El sistema de Ciclos de Formación predominante en los gobiernos de César Maia y de Luiz Paulo Conde y el sistema seriado en los gobiernos de Eduardo Paes y Marcelo Crivella. Los documentos curriculares que orientan las políticas son: *Núcleo Curricular Básico – Multieducação* (RIO DE JANEIRO, 1996) y los documentos de las actuales políticas, *Orientações Curriculares* (RIO DE JANEIRO, 2016), *Descritores* (RIO DE JANEIRO, 2018) y *Cadernos Pedagógicos* (RIO DE JANEIRO, 2018). Utilizamos como marco teórico, principalmente, Ball (1994; 2001; 2002) y Carnoy (2002) para el análisis de las políticas presentadas; Marcondes (2013) para la verificación del papel de los gestores y profesores ante las políticas educacionales. El análisis de los documentos de las dos políticas demostró que el papel de gestores escolares y de los profesores se reconfiguró y estos profesionales asumieron papeles diferenciados ante las indicaciones de los textos que representan las políticas analizadas.

Palabras-clave: políticas educacionales; documentos curriculares; configuración de papeles de gestores, coordinadores y profesores.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo mostrar como as políticas educacionais configuram o papel exercido pelos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores no espaço da escola. O texto é um recorte de duas pesquisas qualitativas feitas em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro em 2009 e 2015. Foram entrevistados 30 coordenadores pedagógicos. Juntamente com as entrevistas, analisamos os documentos oficiais das políticas como parte de nossa investigação. Durante o processo de construção destas pesquisas pudemos perceber transformações das políticas educacionais vigentes no Rio de Janeiro. Neste artigo, apresentamos duas caracterizações destas políticas, presentes nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde e das novas políticas predominantes nos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella. No decorrer da construção das duas pesquisas, verificamos que as políticas educacionais presentes nas ações governamentais, sofreram mudanças no contexto curricular e na organização das escolas, assim como no processo de avaliação de alunos e escolas.

Fazendo um percurso das mudanças recentes das políticas educacionais adotadas no Rio de Janeiro, nas décadas de 1990 e 2000, elas tinham como pressupostos os ideais construtivistas que eram presentes nos documentos curriculares oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os documentos oficiais vinham com indicativos de inclusão, acolhimento, atentando para os problemas sociais dos alunos. O documento curricular oficial, na época, era o Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996). Professores, gestores e coordenadores eram orientados a buscar caminhos alternativos emergidos de suas práticas e experiências a fim de enfrentar os desafios sociais e de aprendizagem dos alunos através da “interação dialógica” e do “espaço de vivências” (RIO DE JANEIRO, 2004). A avaliação era preponderantemente processual e contínua onde, os professores criavam e desenvolviam seus próprios instrumentos de avaliação, sendo registrados em documento específico, denominado Registro de Classe. Na visão da SME, “o currículo escolar permite ao professor um caminho reflexivo de articulação netre a vida e a escola” (Ibid., p.7).

Já em 2009, no governo do prefeito Eduardo Paes, o objetivo das novas políticas era uniformizar o currículo escolar através de parâmetros estabelecidos pelas avaliações em larga escala, desenhando uma nova escala de valores disciplinares no ensino onde, a competitividade passa a ser uma prática comum. Os discursos das políticas que tratam de controle curricular e de performatividade estão presentes nos documentos publicados pela SME.

As Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016), Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos de Apoio Pedagógico, agora denominados de Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018), passaram a ser os documentos curriculares oficiais da SME, sendo enviados às escolas periodicamente. Estes documentos trazem a gestores e professores, diretrizes objetivas, prescritivas e de controle curricular. A SME tem seus documentos voltados para a “lógica de transmissão conteúdos” (LEITE, 2012), mensuráveis, representados por instrumentos de avaliação estruturados, em formato de múltipla escolha, as chamadas Provas Bimestrais.

No contexto apresentado, trazemos as seguintes questões: Que documentos curriculares representam as políticas educacionais que predominam nos governos de César Maia e Luiz Paulo Conde e das políticas dos governos de Eduardo Paes e Marcelo Crivella? E como estes documentos retratam as políticas vigentes e configuram os papéis desempenhados por gestores, professores e coordenadores pedagógicos?

Nas duas pesquisas utilizamos a análise de conteúdo, visando compreender as indicações das políticas contidas nos textos dos documentos oficiais. De acordo com Oliveira *et.al.*, a análise de conteúdo busca encontrar “unidades de sentido existentes no texto” (2003, p.6) que irão auxiliar o pesquisador a descobrir crenças, valores, ideologias que ficam evidentes nos textos analisados. As unidades textuais selecionadas nas duas pesquisas foram textos de transcrições de falas e relatos de coordenadores pedagógicos e de documentos publicados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) e pela SME (OLIVEIRA, 2009; 2015).

As teorias de Ball (1994; 2001; 2002) e Carnoy (2002) foram fundamentais no auxílio para nossa compreensão dos papéis dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores frente às políticas educacionais predominantes no Rio de Janeiro. Marcondes (2013) foi relevante para a compreensão do conceito de mediação das políticas educacionais e

Sampaio (2007) para o entendimento do processo de mediação pedagógica feita pelos coordenadores, membros da equipe gestora da escola.

Segundo Ball (1994), as políticas são intervenções textuais, e ainda, os textos políticos representam as políticas. No contexto que apresentamos, os textos das políticas são os textos oficiais que chegam às escolas pelos órgãos governamentais. Analisamos os documentos curriculares oficiais publicados pela SME e pela PCRJ em dois momentos das políticas educacionais vigentes na cidade. Consideramos em nossas pesquisas os seguintes documentos curriculares oficiais: Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996); Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016); Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos de Apoio Pedagógico, atual Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018).

No primeiro momento, apresentamos um panorama das políticas dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde onde, o sistema escolar era organizado em Ciclos de Formação. Dissertamos a respeito do documento oficial que representa as políticas com um panorama dos textos contidos no Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996).

Na segunda parte do artigo demonstramos um panorama das políticas educacionais em vigor na SME desde o governo Eduardo Paes até o governo de Marcelo Crivella, atual prefeito da cidade. Os Ciclos de Formação foram abandonados para dar lugar ao retorno do sistema seriado onde predominam políticas de uniformização curricular e avaliações padronizadas. Descrevemos as principais características destas políticas assim como os documentos curriculares em vigor. Neste contexto, verificamos que os papéis da gestão escolar, dos professores e dos coordenadores pedagógicos são modificados, em função das transformações das políticas curriculares anteriores para as que estão ora em vigor nas escolas públicas municipais.

Nas considerações finais, verificamos que as políticas de ciclo apresentavam algumas questões conflitantes. Apesar de apresentar indicadores autônomos para escolas, gestores, professores e coordenadores faltou investimentos sistemáticos por parte da PCRJ na formação continuada dos docentes e na infraestrutura das escolas. Os professores, por causa dos indicadores de não reprovação posicionaram-se contrários ao sistema de ciclos. Outra questão apresentada diz respeito à necessidade de aquisição de materiais pedagógicos que pudessem auxiliar no trabalho dos docentes junto aos alunos.

As políticas de seriação, voltadas para a performatividade e responsabilização afetam escolas, gestores, coordenadores e professores. Portanto, percebemos que este sistema avalia as instituições escolares a fim de classificá-las e premiá-las, de acordo com o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Mostra-se necessário haver uma escuta da SME voltada para o campo: aqueles que trabalham nas escolas. E, assim, tomar conhecimento das reais necessidades da comunidade escolar.

2. Os documentos curriculares dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde¹

Na década de 1990, novas concepções de organização educacional foram implantadas no Brasil, pelos sistemas públicos, entre eles, o sistema de organização escolar em ciclos onde as avaliações eram voltadas para o desenvolvimento do aluno e para a não reprovação (LIMA,1997). Este sistema foi adotado em diversas cidades do Brasil, como por exemplo: Porto Alegre e Niterói com os “Ciclos de Aprendizagem”, “Escola Cidadã” em Belo Horizonte, “Escola Cabana” em Belém. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) apontavam para a organização escolar em ciclos como a referência mais indicada para estas novas concepções de sistema educacional. Os princípios da criação do texto dos PCNs (BRASIL, 1997) priorizavam o desenvolvimento e a aprendizagem com base em concepções teóricas construtivistas.

Na Cidade do Rio de Janeiro, a organização escolar em Ciclos de Formação não chegou de pronto. O documento curricular oficial, O Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996) vinha com indicações de uma organização escolar ciclada, adotando princípios norteadores, tanto na organização curricular quanto nos indicadores de avaliação voltados para a não-reprovação. O documento curricular que representava a política educacional dos Governos César Maia e Luiz Paulo Conde apresentava uma concepção construtivista de currículo. Regina de Assis, que foi secretária de educação neste período, afirma que o Núcleo Curricular Básico – Multieducação:

Rompe com o reducionismo e arcaísmo do ensino de 1º grau e ousa, através de sua recriação, sintonizar nossas escolas com o tempo que vivemos e a sociedade que buscamos reconstruir através de ações autônomas e solidárias.

¹ César Maia foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro no período de 1993 a 1996 e depois de 2001 a 2008 em dois mandatos consecutivos; Luiz Paulo Conde foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro de 1997 a 2000.

Reconhece e revaloriza, também, todos os mestres que, por distintos caminhos trilhados na história construída por cada um, em seus contextos culturais, refletem em suas práticas pedagógicas, valores, conhecimentos e experiências.

Recupera e integra múltiplas linguagens ao ato de educar e assim define a necessidade de sintonia com o tempo em que buscamos transformar (ASSIS, 1996, p.11).

Neste documento, o professor era estimulado a criar seu próprio caminho no processo de ensinar e aprender de seus alunos, de forma a buscar a formação cidadã. As “múltiplas linguagens” citadas no documento curricular, demonstravam o estímulo à criatividade do professor, assim como a flexibilidade dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Os conteúdos eram distribuídos em eixos de aprendizagem: “Princípios Educativos: Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens” e “Núcleos Conceituais: Identidade, Tempo, Espaço e Transformação” (RIO DE JANEIRO, 1996) onde, os conteúdos, eram arrumados em forma de conceitos e distribuídos pelas séries e pelas diferentes áreas do conhecimento. Os conceitos pedagógicos presentes no documento indicavam que o professor deveria desenvolver atividades de construção do conhecimento junto com os alunos. O professor elaborava o seu planejamento de acordo, não com os conteúdos programáticos presentes em sua disciplina, mas, voltado para trabalhar a articulação integrada entre os diferentes eixos do conhecimento contidos no documento curricular oficial (RIO DE JANEIRO, 2004).

Para Maguire e Ball (2011) os discursos das políticas são constituídos pelos textos presentes nos discursos dos documentos oficiais. Os discursos demonstram estruturas organizacionais que são responsáveis pela criação dos documentos curriculares oficiais e revelam como as políticas chegam às escolas. No caso do Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), os discursos oficiais representavam políticas indicativas de não reprovação e estímulo à criatividade de professores e alunos. A gestão e a coordenação fomentavam a elaboração de projetos pedagógicos que atendessem à diversidade e às diferenças entre alunos possibilitando a formação de uma identidade própria em cada escola. De acordo com estas políticas, as unidades escolares tinham liberdade para organizarem o currículo e os projetos pedagógicos, de acordo com o ritmo de aprendizagem de seus alunos. A avaliação processual era indicativa do percurso de aprendizagem e as escolas tinham a liberdade de elaborar e aplicar seus próprios instrumentos de avaliação.

Em 2000 foram implantadas nas escolas, nas três primeiras séries do Ensino Fundamental, a organização escolar em Ciclos de Formação. Os Ciclos de Formação

pressupunham uma organização flexível, tendo como diretriz a não reprovação nas três primeiras séries do ensino fundamental. Estas deixavam de ser seriadas para serem organizadas em: primeiro ano, segundo ano e terceiro ano do Primeiro Ciclo de Formação.

Considerando a própria concepção teórica dos ciclos, o aluno necessitaria que o tempo de seu desenvolvimento e aprendizagem fossem respeitados. Portanto, foram dados três anos para os professores alfabetizarem seus alunos. Esta organização pedagógico-curricular era baseada na teoria do desenvolvimento humano, com base nas ideias de Lima (1997), Wallon (2007) e Vigotski (2005; 2007). A organização escolar foi classificada de acordo com as três fases de desenvolvimento do ser humano: infância, pré-adolescência e adolescência. Nesta organização de ciclos, o aluno deveria ser atendido de acordo com as suas necessidades e o período letivo passou a ser constituído de 600 dias, de acordo com a duração de cada ciclo (RIO DE JANEIRO, 2004).

Em 2007, todo o Ensino fundamental da Cidade do Rio de Janeiro passou a ser ciclado, sendo dividido em: primeiro ciclo de formação, envolvendo a antiga Classe de Alfabetização – CA, 1ª e 2ª séries; segundo ciclo de formação que abrangia as antigas 3ª, 4ª e 5ª séries; e terceiro ciclo de formação englobando as antigas 6ª, 7ª e 8ª séries, perfazendo nove anos de ensino fundamental. Os nove anos foram divididos em três ciclos onde, primeiramente, não haveria previsão de reprovação. A avaliação era considerada como “processual, diagnóstica, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora”, traduzida pelos conceitos: “Muito Bom – MB”, “Bom – B” e “Regular – R” e um relatório, que se constituía num resumo do registro cotidiano feito pelo professor no diário de classe, que, neste caso, passou a chamar-se Registro de Classe. Os relatórios contidos no Registro de Classe passavam a fazer parte do histórico escolar do aluno, conforme a Portaria E/DGED Nº 29 (RIO DE JANEIRO, 2006) e a Resolução SME Nº 946 (RIO DE JANEIRO, 2007b). O sistema de organização escolar em Ciclos de Formação priorizava como ações pedagógico-curriculares os conceitos de conhecimento contidos nos documentos curriculares oficiais e no projeto político pedagógico da escola. As ações de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem eram definidas pela Recuperação Paralela (RP) e pelo Reagrupamento Flexível (RF), no primeiro ciclo e no primeiro e segundo anos do segundo ciclo e a disciplina curricular: Centro de Estudos do Aluno (CEST), sendo ministrada por um professor que dava apoio aos alunos com baixo desempenho, a partir do terceiro ano do segundo ciclo e terceiro ciclo (RIO DE JANEIRO, 2007c).

O registro, considerado o instrumento oficial de avaliação, funcionava como uma indicação da avaliação processual e cotidiana demonstrada nos documentos de avaliação da SME. Segundo Fujikawa (2009), o registro abrangia diferentes aspectos do cotidiano escolar, assim como a organização de fatos, fenômenos, situações, sendo registrados de forma escrita pelo professor, estimulando a autoria e a reflexão docente. No caso de relatórios de alunos, os registros tinham a finalidade de documentar atividades pedagógicas realizadas, e a história do grupo de alunos tais como, conquistas, desafios, movimentos, criação de vínculos, aquisição de conhecimentos.

O projeto político pedagógico, segundo Veiga (2003), sendo uma inovação emancipatória, se caracterizava por representar a identidade da escola, promovendo o diálogo entre diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar, como instrumento de superação da fragmentação das diferentes áreas do conhecimento. O projeto político pedagógico, defende a autora, torna-se um instrumento que propicia à escola a construção da criticidade, da argumentação e da solidariedade.

Nas políticas de ciclos, o projeto político pedagógico visava o atendimento à diversidade dos alunos, à diversidade dos conhecimentos, promoção e respeito às práticas socioculturais trazidas pela comunidade escolar. O projeto é político porque é fundamentado na gestão democrática, superando a uniformização, a exclusão e a discriminação. O projeto político pedagógico funcionava como agregador da comunidade escolar horizontalizando as relações. O trabalho colaborativo tornou-se um princípio do projeto político pedagógico (Ibid.).

No decorrer do ano letivo de 2007, a SME, visando ajustes na avaliação da rede pública municipal, publica a Resolução SME Nº 959 (RIO DE JANEIRO, 2007c), criando o conceito “Registra Recomendações – RR”, além dos já existentes, e dando autonomia à escola para indicação de reprovação de alunos ao final de cada ciclo, mediante a concordância de 2/3 dos membros da comunidade escolar que eram convocados a participarem do conselho de classe no tempo estabelecido pelo calendário letivo estabelecido pela SME.

Neste íterim, esse conjunto de políticas desagradou a opinião pública que considerava os Ciclos de Formação como “aprovação automática”. Com isso, a Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro publicou o Decreto Legislativo Nº 231 de 19 de setembro de 2007

(CÂMARA DOS VEREADORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2007) declarando sem efeito as indicações de avaliação publicadas na Resolução SME Nº 959 (RIO DE JANEIRO 2007c). Com isso, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro republicou o texto da Resolução Nº 959 no Decreto Municipal Nº 28.878 (RIO DE JANEIRO, 2007d) para que as escolas pudessem concluir os relatórios de desempenho dos alunos ao final ano letivo.

Gewirtz e Ball (2011) apontam para uma superposição de políticas demonstrando que, em toda mudança há conflitos e disputas entre os diversos discursos. Estes conflitos eram presentes quando percebemos contrapontos entre o discurso vindo da SME, com indicações de políticas avaliativas de não-reprovação e o discurso vindo da Câmara dos Vereadores da Cidade do Rio de Janeiro que denominavam o sistema de Ciclos de Formação como “aprovação automática”.

Ball (2002) revela que há uma tendência voltada para a ênfase das necessidades institucionais em detrimento às necessidades dos alunos, com ressalvas, pois, a grande questão levantada no conflito entre as políticas foi o formato dos indicadores de avaliação dos alunos, dando força para implantação de novas políticas de *performatividade* e *gerencialismo* que entraram em vigor nas escolas municipais a partir de 2009, no governo de Eduardo Paes.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados, na primeira pesquisa, realizada em 2009, revelaram que o coordenador pedagógico deve munir-se da afetividade para conseguir dos professores o bem da organização escolar. Eles relataram que existem demandas vindas da SME, que exigem cumprimento imediato e demandas oriundas da escola, sobrecarregando o coordenador, pois, ele passa a executar tarefas que não são de sua atribuição. Mas, ele as assume para garantir o bom andamento da organização escolar.

3. Documentos curriculares dos Governo Eduardo Paes e Marcelo Crivella²

As mudanças ocorridas na educação municipal da do Rio de Janeiro tiveram início em 2009 com a ascensão de Eduardo Paes à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Uma das primeiras medidas adotadas no novo governo foi a extinção dos Ciclos de Formação e o

² Eduardo Paes foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro de 2009 a 2016. Marcelo Crivella governa a cidade desde 2017 até o presente momento.

retorno da seriação a partir do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, mantendo os três primeiros anos ainda sob o regime de ciclos, podendo haver reprovação ao final do 3º ano. De acordo com o Decreto Municipal Nº 30.340 de 1º de janeiro de 2009: “Artigo 1º: Fica revogado o Decreto Nº 28.878, de 17/12/2007, que instituiu o sistema de progressão automática no âmbito do Município do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2009a).

No bojo das políticas vigentes estão as medidas voltadas para a planificação curricular e um sistema único de avaliação representado pelas Provas Bimestrais, enviadas periodicamente às escolas pela SME. Esta mudança revela que as políticas educacionais associam a ideia de “qualidade”³ a um sistema de avaliação único para todos os alunos, descritas na Resolução SME Nº 1014:

Art. 2º - O Nível Central enviará às escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento do seu processo de aprendizagem.

Art. 3º – As escolas deverão enviar, a cada bimestre, boletim informativo a todos os responsáveis, no qual deverá estar expresso o desempenho acadêmico do aluno, tanto em conceito quanto em nota (RIO DE JANEIRO, 2009b).

O sistema de avaliação uniformizada proposto pelas políticas em vigor é vinculado ao conceito de “qualidade” onde, medidas avaliativas de cunho objetivo são prescindidas de um currículo uniforme e mensurável, conforme demonstrado nas publicações curriculares oficiais. Estas medidas demonstram um exercício de controle e “ranqueamento” (BALL, 2002) do desempenho das escolas municipais. A *performatividade*, presente na política atual, “é uma tecnologia, um modo de regulação” (Ibid. p.4) onde o desempenho serve como medida de produtividade e de rendimento como demonstração de “qualidade”. Neste caso, o desempenho dos alunos reflete o desempenho das escolas e, conseqüentemente, sua classificação é demarcada pelas metas da SME. Ball critica essas políticas afirmando que os professores e gestores são classificados e premiados de acordo com o seu desempenho o que ele denomina de “pagamento de custo efetivo e práticas de emprego” (Ibid. p.6). O trabalho docente é valorado de acordo com o desempenho demonstrado pela escola. O ato de ensinar, a criatividade e o trabalho solidário, são deixados de lado para favorecer a competitividade e o individualismo transformando a gestão e a coordenação em fiscais do trabalho pedagógico docente.

³ A expressão “qualidade” vinda entre aspas refere-se ao termo vinculado ao desempenho nas provas enviadas pela SME/Rio às escolas públicas municipais. (BALL, 2001).

As políticas vigentes apresentam seus documentos curriculares: Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016), Descritores (RIO DE JANEIRO, 2018) e Cadernos de Apoio Pedagógico, agora denominados de Cadernos Pedagógicos (RIO DE JANEIRO, 2018). As Orientações Curriculares (RIO DE JANEIRO, 2016) vêm arrumadas em forma de um planejamento anual, com grade ordenada em: “Objetivos, Conteúdos, Habilidades, Bimestres e Sugestões” (Ibid.), indicando ao docente um direcionamento visível dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e o tempo específico para que os referidos conteúdos sejam trabalhados em sala de aula, exercendo um controle sistemático do processo de ensino e aprendizagem que acontece nas salas de aula. As Orientações Curriculares apresentam numa diretriz prescritiva e instrucional, direcionando as ações pedagógicas do professor. Para Ball (2002), a prática profissional docente, presente nestes documentos, serve apenas para satisfazer decisões fixas estabelecidas externamente. Os critérios de qualidade são estanques e completos, como é possível observar na arrumação dos conteúdos e no tempo estabelecido para serem ensinados. Os documentos oficiais da SME não dão margem a questionamentos, mas, já se apresentam com uma roupagem de acabamento.

A SME não só delinea os conteúdos a serem ensinados como interfere de forma direta nas estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula com indicações as instrucionais contidas nos Cadernos Pedagógicos. Estes são distribuídos a alunos e professores a cada bimestre. O referido material curricular é dividido em três disciplinas que são avaliadas nas Provas Bimestrais: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, desde o 4º até o 9º ano do ensino fundamental. Nos três primeiros anos, as Provas Bimestrais são apenas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas do currículo não recebem cadernos pedagógicos.

O controle da SME sobre o trabalho docente não só se faz no produto final, mas também, nos resultados dos alunos e no processo de trabalho pedagógico do professor em classe. Os novos indicadores curriculares inibem a criatividade do professor, associando “qualidade” ao desempenho discente nas avaliações padronizadas. A avaliação relevante neste sistema não é a que demonstra o desempenho do aluno em situações cotidianas de ensino e aprendizagem, mas, o resultado final em situações de prova. A SME inferioriza as demais formas de avaliação, considerando apenas um único instrumento mensurável e quantificável de avaliação, as Provas Bimestrais. Estas políticas podem resultar num impacto negativo na

autoestima de professores, gestores, coordenadores e alunos de escolas que não alcançam os resultados esperados.

A avaliação periódica dos alunos é apresentada no texto da Resolução SME Nº1014 de 17 de março de 2009: “Art.2.º O nível central da Secretaria Municipal de Educação, enviará às escolas, bimestralmente, provas para serem aplicadas a todos os alunos, visando o acompanhamento de seu processo de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2009b).

As avaliações são aplicadas aos alunos, sem que o professor tenha qualquer controle no processo de sua elaboração, aprisionando o fazer docente aos conteúdos que irão ser cobrados nas provas. A autonomia do trabalho pedagógico docente fica reduzida ao ensino dos conteúdos que serão avaliados nas provas bimestrais. O desempenho nas provas da SME passa a ser o único referencial de “qualidade” do trabalho escolar. Para Marcondes, Leite e Oliveira (2012) e Marcondes (2013) o conceito de “qualidade” refere-se ao alcance das metas estabelecidas pela SME, retratada no desempenho discente nas provas e nos índices de aprovação dos alunos ao final de cada ano letivo. Estas políticas de avaliação sistemática deslocam os valores da escola autônoma e criativa para os valores de mensuração indicadas pelas Provas Bimestrais, impondo valor quantificável aos processos de ensino e aprendizagem discente. Ravitch (2011) aponta para a ambiguidade de se utilizar um único tipo de instrumento de avaliação para a verificação de qualidade de escolas e professores.

Outro instrumento curricular que serve como referência ao professor são os Descritores que se resumem a uma lista de habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os professores, ao início de cada bimestre, recebem os Descritores a serem trabalhadas junto aos alunos a cada bimestre. Os Cadernos Pedagógicos apresentam as atividades cotidianas exercícios no mesmo modelo das provas.

Os Cadernos Pedagógicos são distribuídos no início de cada bimestre a professores e alunos para direcionar o trabalho docente em sala de aula. Esse sistema apostilado tornou-se uma forma da SME obter a uniformidade e o controle das atividades pedagógicas trabalhadas em classe, assim como estimular a melhoria do desempenho das escolas nas Provas Bimestrais (MARCONDES e MORAES, 2013). O professor trabalha com um prazo fixo, indicado no calendário letivo, onde a lógica do trabalho pedagógico é voltada para o “modelo de desempenho” e para a “lógica da transmissão dos conteúdos” e não para “lógica de

aquisição dos alunos” (LEITE, 2012). Este conjunto de documentos acabam servindo como instrumentos de pressão para os docentes irem avançando com a transmissão dos conteúdos, independentemente do processo de aprendizagem dos alunos.

Os coordenadores entrevistados na pesquisa realizada em 2015, revelaram que as novas políticas trouxeram mais demandas burocráticas a gestores, coordenadores e professores. Observamos, durante as entrevistas, que muitos coordenadores estavam lecionando em turma deixando de lado sua função de coordenador para cobrir falta de professor na escola. Eles passaram a exercer o papel de reguladores das políticas quando eles relatam que acompanham planejamentos, avaliações e relatórios feitos pelos professores. Os entrevistados informaram que verificam se os materiais curriculares estruturados são utilizados em sala de aula pelos professores. Os depoimentos dos coordenadores demonstraram que há empenho em cumprir as metas de desempenho enviadas às escolas, assim como a melhoria dos índices de aprovação dos alunos nas Provas Bimestrais.

4. O papel da gestão nas duas políticas analisadas

A equipe gestora é formada por: diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico. Nos governos César Maia e Luiz Paulo Conde, os papéis da gestão e da coordenação eram estimular professores a criarem propostas de fortalecimento da identidade escolar e proporcionar alternativas de resgate constante do processo de aprendizagem dos alunos. O diretor exercia, junto com o coordenador, a função de acompanhar e estimular o desenvolvimento de atividades didáticas que reforçassem o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e de alternativas bem-sucedidas de ensino-aprendizagem discente.

A gestão, coordenação e professores tinham autonomia para “adequar e planejar o ensino de forma que a comunidade escolar se reconheça nesta ação e possa criar espaços de diálogo para realizar suas escolhas” (RIO DE JANEIRO, 2004, p. 10). Nestas políticas,

podemos perceber que o gestor escolar, coordenador pedagógico e docentes tinham autonomia para propor indicadores curriculares dentro de suas unidades escolares que viessem a adequar-se às necessidades da comunidade discente a qual atendiam. Os papéis do gestor e do coordenador, descritos nas políticas de ciclos, eram descritos como aqueles que valorizavam as práticas pedagógicas cotidianas. No caso, o gestor e o coordenador eram considerados facilitadores das ações democráticas e inclusivas da escola.

O documento indicava que: “o espaço da sala de aula deve ser de acolhimento, de inclusão, onde o professor promova atividades alternativas, estratégias diversas, para que todos os alunos se apropriem do conhecimento” (RIO DE JANEIRO, 2004, p.7). As indicações diretivas dos documentos curriculares de atualização do Núcleo Curricular Básico – Multieducação (RIO DE JANEIRO, 1996), proporcionavam ao professor buscar, dentro das peculiaridades inerentes aos discentes, propostas próprias de trabalho pedagógico. À gestão e à coordenação cabiam valorizar tais práticas. O professor, nas políticas de ciclo, era orientado a assumir o papel de “mediador pedagógico” (SAMPAIO, 2007) numa dimensão de prescrição curricular menos diretiva, mais democrática, inclusiva e voltada para a autonomia e criatividade docente, nas construções pedagógicas do cotidiano.

O papel da SME era divulgar e proporcionar o compartilhamento de experiências de sucesso na escola e sala de aula através de eventos que envolvessem a participação das escolas e estimular os docentes a apresentarem suas experiências cotidianas e projetos pedagógicos, de acordo com suas práticas de sala de aula. Professores de várias escolas interagiam num processo de compartilhamento de experiências bem-sucedidas, através de eventos organizados pela SME.

O sistema de Ciclos de Formação vigorou na Cidade do Rio de Janeiro de 2000 a 2008. Em 2009, a seriação foi retomada a partir do quarto ano do ensino fundamental. Os três primeiros anos permanecem sem reprovação (RIO DE JANEIRO, 2009).

Mainardes (1998) defende os avanços na implantação do sistema de ciclos nas redes públicas brasileiras porque houve uma diminuição progressiva das defasagens de idade-série e dos índices de reprovação discente. Porém, ele considera que poderia haver investimentos mais incisivos por parte dos governos, voltados para a ordem estrutural do sistema proporcionando a escolas e professores, materiais pedagógicos para que as práticas

inovadoras se concretizem e, por fim, a formação continuada dos professores deveria propiciar uma compreensão do sistema em si para que houvesse uma aceitação maior dos docentes e que, as mudanças indicativas trazidas nos textos curriculares, se concretizassem em efetivas práticas pedagógicas em sala de aula.

Ainda sobre o sistema ciclado da Cidade do Rio de Janeiro, outro ponto conflitante, foi a não aceitação por parte dos professores e da comunidade escolar da organização escolar em ciclos, denominada por eles de “aprovação automática”⁴. Os embates entre a Prefeitura e a Câmara dos Vereadores foram evidentes, enfraquecendo a Secretaria Municipal de Educação (SME), deixando gestores, coordenadores e professores inseguros. Com isso, Eduardo Paes, ao assumir a prefeitura da cidade em 2009, trouxe para as políticas educacionais, um viés mais performático. Os Ciclos de Formação, assim como o Núcleo Curricular Básico – Multieducação foram deixados de lado e novas diretrizes curriculares (Orientações Curriculares e Descritores e Cadernos de Apoio Pedagógico) foram postas em vigor. O retorno da seriação no ensino fundamental e novas indicações curriculares e de avaliação vieram no bojo destas políticas, sob o discurso de melhoria da “qualidade” do ensino.

Segundo Ball (2002), a gestão escolar assume o papel de manter o docente comprometido com a estrutura da organização. Neste caso, são as políticas de performatividade e responsabilização que incorporam na escola, novos conceitos culturais de: competitividade, aumento da individualização, destruição de solidariedades, e implantação de conceitos como a *auto-monitorização*. O gestor e o coordenador passam a ser a “voz” das políticas na escola.

O trabalho executado pela gestão e pela coordenação exerce grande influência no fazer pedagógico docente, assumindo o papel gerencialista de regular, fiscalizar e acompanhar as atividades pedagógicas feitas pelos professores, nos moldes indicados pelos documentos curriculares oficiais (Ibid., 2002). O compromisso de gestores e coordenadores passa a ser, preponderantemente, com a SME. O gestor assina, junto a SME, o Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2012) onde, se compromete a buscar a melhoria da frequência e do desempenho dos alunos de sua escola, assim como diminuir progressivamente os índices de absenteísmo de professores e funcionários.

⁴ Ver: Tura e Marcondes (2011).

Ball revela que o papel do gestor nas políticas performáticas, representa “uma força transformadora”, que busca “qualidade e excelência perante as novas formas de controle empresarial” (2001, p.108-109). A gestão nas novas políticas é reconfigurada de uma gestão facilitadora das práticas pedagógicas não diretivas presentes no sistema de Ciclos de Formação para uma gestão altamente diretiva, gerencial, voltada para efetuar o controle e a “normatização” (Ibid., p.110) do trabalho pedagógico docente, que passa a ser voltado para a uniformização curricular e para as avaliações padronizadas.

Ball afirma que a performatividade e o gerencialismo leva os trabalhadores da educação a se responsabilizarem pela organização, fomentando a competitividade entre os pares (Ibid., 2001). O desempenho docente passa a ter um valor maior, servindo de “moeda” no que diz respeito à premiação ou recompensa por produtividade. Foi apresentado aos gestores, por parte da SME, um conjunto de diretrizes políticas denominado de “Salto de Qualidade na Educação Carioca”, que consiste em:

1. Uma avaliação diagnóstica em todos os alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, voltado para a alfabetização;
2. Fortalecimento dos conselhos municipais de diretores e professores, alunos e responsáveis;
3. Estímulo à formação de parcerias da SME com organizações não governamentais, fundações empresas do setor privado como “parceiros da educação carioca”;
4. Implantação do projeto Escolas do Amanhã onde escolas localizadas em áreas de risco social e de baixo desempenho no IDEB, seriam escolhidas, com instauração de bônus financeiro a professores e gestores que trabalham nestas escolas;
5. Implantação do projeto “Escola de Mães”: alfabetização de adultos;
6. Implantação do projeto Rio Cidade de Leitores, criado com o objetivo de desenvolver atividades voltadas para o estímulo de professores, alunos e suas famílias à prática de leitura;
7. Criação do projeto Creches que Educam com o objetivo de ampliar as vagas para crianças de 0 a 3 anos nas creches municipais;
8. Criação do projeto Universidade Virtual do educador carioca, que visa a formação continuada do professor atuante nas escolas da rede (COSTIN, 2013).

Estas ações servem para exemplificar os princípios demonstrados por Carnoy (2002) que buscam aproximação da educação com a iniciativa privada, ações de formação continuada a baixo custo, influência da comunidade escolar nas decisões gestoras da escola e implantação de diferenciação salarial entre docentes que trabalham em escolas da mesma rede, através de premiação anual. Todas estas roupagens se apresentam sob o manto da “qualidade da educação”.

O professor tem o seu papel reconfigurado nas novas políticas voltadas para o cumprimento de metas, visando a uniformização da prática pedagógica das escolas. O Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2012) citado neste artigo, trata do sistema premiação a professores, funcionários, gestores e coordenadores das escolas que atingem as metas de desempenho discente tanto nas Provas Bimestrais quanto no IDEB (BRASIL, 2012). Com isso, os professores abandonam os valores cooperativos, socializadores, inclusivos, de respeito às diferenças entre alunos e de seu fazer autônomo, para valorizar o individualismo, a competitividade e o instrumentalismo (BALL, 2001).

Esta nova forma de relação do professor com os conteúdos e com a avaliação resulta em instabilidade e incerteza, pois, os docentes têm consciência de que, a avaliação dos alunos volta-se contra eles e contra a escola. Ball faz críticas a estes modelos, afirmando que os professores têm o seu papel reconfigurado, pois, são “*re-trabalhados* como *produtores/proporcionadores*, empreendedores educacionais, servindo aos indicadores de desempenho da SME, sendo sujeitos a avaliações/apreciações regulares, revisões e comparações do seu desempenho, novas formas de disciplina como a competição, a eficiência e a produtividade” (2002, p. 7). De acordo com Marcondes (2013), os professores têm o seu papel reconfigurado de elaborar atividades criativas para adequar-se às necessidades de aprendizagem discente, preparando os alunos para os testes onde, as atividades dos Cadernos Pedagógicos são semelhantes às questões cobradas nas Provas Bimestrais.

Retomando as políticas dos governos César Maia e Luiz Paulo Conde, consideramos também o papel do coordenador pedagógico que, nas políticas de ciclo, exercia um papel de destaque porque era o responsável pela formação continuada do professor na escola e pela dinamização do projeto político pedagógico, juntamente com a criação de um currículo adaptado à diversidade (OLIVEIRA, 2009).

No governo de Eduardo Paes, o coordenador pedagógico passou a assumir, junto com o gestor, um papel diretivo e fiscalizador do trabalho pedagógico docente. Portanto, é possível afirmar que as ações do coordenador pedagógico foram reconfiguradas, revelando-se como um regulador, criando estratégias controle pedagógico, visando a melhoria dos resultados, voltando-se para a aplicabilidade dos materiais enviados pela SME nas salas de aula, a fim de preparar os alunos para obterem um bom desempenho nas Provas Bimestrais.

5. À guisa de conclusão

As políticas educacionais predominantes nos Governos César Maia e Luiz Paulo Conde, traziam indicadores de não reprovação com diretrizes curriculares de cunho libertário. As políticas educacionais vigentes nos governos Eduardo Paes e Marcelo Crivella passaram a ser voltadas para as avaliações padronizadas com textos curriculares estruturados.

O papel da SME passou de de estimulador da criatividade do professor e do desenvolvimento das identidades das escolas, através de seus projetos pedagógicos, para regulador do desempenho de escolas e gestores, num projeto de fiscalização sistemática através das avaliações padronizadas de larga escala aplicadas nas escolas, periodicamente.

Neste contexto, o papel dos gestores e professores sofrem mudanças. Gestores e coordenadores, que no sistema ciclado estimulavam as práticas pedagógicas criativas dos docentes, nas atuais políticas, passam a ter uma postura alinhada com a SME, tornando-se sua “voz” no espaço da escola. Eles são responsabilizados pelos resultados do desempenho obtido pelos alunos nas provas padronizadas. Passam a ser avaliadores e fiscalizadores (BALL, 2002) do desempenho docente, retratado nas provas, visando o cumprimento das metas de desempenho estabelecidas pela SME. Ball (Ibid.) afirma que os professores e gestores são “reformados” de acordo com as novas políticas.

Os professores, nas políticas de ciclo, eram estimulados a serem “mediadores pedagógicos” (SAMPAIO, 2007) de seus alunos estimulado as múltiplas aprendizagens, nas atuais políticas, o seu fazer pedagógico ficou atrelado aos materiais curriculares oficiais. Marcondes (2013) considera que os professores ficam preocupados porque as Provas Bimestrais são baseadas nos moldes dos exercícios existentes nestes materiais. O papel dos professores foi reconfigurado para aplicadores de sistemas apostilados com os exercícios cobrados nas provas. E, por fim, a avaliação dos alunos passou de processual para classificatória, representada pelas provas.

5.1. Questões a respeito das políticas retratadas neste artigo

Na Cidade do Rio de Janeiro, as políticas de ciclo não foram compreendidas pelos professores, nem pela comunidade escolar, pois, foram denominadas de “aprovação automática”. As escolas não foram preparadas com antecedência com uma infraestrutura física e organizacional para a implantação do sistema ciclado. As unidades escolares mantiveram o mesmo número de alunos por turma, como no sistema seriado, apesar de haver indicativos na teoria de ciclos, de uma redução do número de alunos por turma.

Quanto às indicações curriculares no sistema de Ciclos de Formação, Moreira (2000) afirma que a questão da seleção dos conteúdos tem uma forte conotação política. As políticas implantadas foram de encontro com as proposições dos especialistas, afetando a aceitação do sistema de ciclos por parte dos docentes. Tura e Marcondes (2011) apontam para um uso unicamente descritivo dos instrumentos de registro avaliativo indicados nos Ciclos de Formação, pois, estes não foram incorporados às práticas cotidianas docentes, assim como as mudanças curriculares não foram discutidas previamente em espaços escolares. E, por fim, os critérios de avaliação foram impostos, sem a participação de professores nesta construção, criando por fim, resistências.

As novas políticas implantadas em 2009, extinguiram os Ciclos de Formação e apresentaram inicialmente o discurso de que os professores teriam mais “poder” sobre o desempenho dos alunos e os indicadores curriculares vinham com uma roupagem de fácil aplicação em sala de aula. Porém, com as Provas Bimestrais, professores e gestores e coordenadores perceberam que as provas avaliam a escola e o trabalho docente mais do que o processo de aprendizagem dos alunos. Isso foi reforçado pelo Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2012) assinado entre a SME e os gestores escolares que traz a premiação das escolas que atingem as metas de aprovação e desempenho, indicando a discriminação e a exclusão daquelas que não conseguem atingir as metas previamente acordadas.

5.2. Questões que permanecem

As políticas educacionais dos sistemas escolares públicos são impostas aos que trabalham na escola sem um diálogo direto com os profissionais da educação, nem com a comunidade escolar: alunos e responsáveis. Faz-se necessário a existências de um diálogo constante entre a SME e as escolas durante a implantação e o desenvolvimento de novas políticas.

A avaliação padronizada pode ser relevante quando tem o propósito de efetuar uma diagnose nas escolas e alunos, a fim de verificar onde os investimentos podem ser aproveitados de forma efetiva. A avaliação com objetivo de “premiar” ou “punir”, não valoriza o trabalho docente, mas, serve somente para dividir e desmotivar os profissionais, não resultando em ações que tragam melhorias para a aprendizagem dos alunos. Por fim, faz-se necessário mais investimentos em infraestrutura e na formação continuada dos profissionais da educação, visando adequar a escola à implantação de políticas. As mudanças nas políticas devem propiciar a professores, gestores, coordenadores e funcionários melhorias efetivas em suas condições de trabalho de forma a trazer resultados permanentes na aprendizagem discente e não para cumprir metas padronizadas de desempenho.

6. Referências

- ASSIS, R. Multieducação: Introdução. In: **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1996.
- BALL, S.J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham –UK: Open University Press, 1994.
- BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.2, 99-116p. jul-dez 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 20 mar 2013.
- BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v.15 n. 02. Braga: Portugal. Universidade do Minho, 03-23p., 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 25 ago 2012a.
- CÂMARA DOS VEREADORES DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto Legislativo Nº 231 de 19 de setembro de 2007. Susta os efeitos da Resolução Nº 959 de 18 de setembro de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano 21, n. 128, 20 set 2007. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 1 out 2007.
- CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO, 2002.

- COSTIN, C. **Gestão de políticas públicas e a educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Apresentação em *Power point*, 2009. Disponível em: <www.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/claudia_apresentacao.pdf> Acesso em: 18 jul 2013.
- FUJIKAWA, M.M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 127-142p., 2009.
- GEWITZ S.; BALL, S.J. Do modelo do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 193-221p., 2011.
- LEITE, V.F. **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**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012, 190p.
- LIMA, E.S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 1997.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira - INEP, v.79, n.192, 16-29p., mai-ago 1998.
- MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A.P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. ano 12, n. 35, 187-209p., 2012.
- MARCONDES, M.I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, c.9, 137-153p., 2013.
- MARCONDES, M.I.; MORAES, C.L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**. v.13, n.3, 451-463p., set-dez 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 20 dez 2013.
- MOREIRA, A.F.B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, ano 23, n.73, 109-138p., dez 2000.
- OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; FREIRE ANDRADE, D.B.S.; MUSSIS, C.R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, v.4, n.9, 1-17p., mai-ago 2003.
- OLIVEIRA, J.C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009, 223f.
- OLIVEIRA, J.C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese

de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 178f.

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

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação, temas em debate**: Princípios Educativos e Núcleos Conceituais. Rio de Janeiro, Imprinta Express, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria E/DGED nº 96 de 29 de dezembro de 2006. Estabelece critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2007. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. ano 20, n. 184 de 18 dez 2006. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 27 jan 2007.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **A Multieducação na Sala de Aula**: refletindo sobre o trabalho no 1º ciclo de formação. 2 ed. Rio de Janeiro: Gráfica POSIGRAF, 2007a.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 946 de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa oficial. Ano 21 n. 29, 27 abr 2007b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 30 abr 2007.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 959 de 18 de setembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa oficial. Ano 21, n. 127, 19 de set 2007c. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 25 set 2007.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal nº 30.340 de 1º de janeiro de 2009. Revoga o Decreto Nº 28.878 de 17/12/2007, que cuida da “Aprovação Automática” no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano 22, n.196, 1 jan 2009a. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 27 jan 2009.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME Nº 1014 de 17 de março de 2009. Dispõe sobre orientações relativas à avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Ano 23, n. 03, 18 de mar 2009b. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br/>> Acesso em: 25 mar 2009.

RIO DE JANEIRO. **Acordo de Resultados GBP s/nº 2012**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br/acordoderesultados.htm>. Acesso em 27 dez 2012.

RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <www.rioeduca.net> Acesso em: 15 out 2018.

RIO DE JANEIRO. **Descritores de Língua Portuguesa** – 5º ano, 3º bimestre, 2018. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <www.rioeduca.net> Acesso em: 15 out 2018.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos Pedagógicos LP5**. 3º bimestre 2018. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <www.rioeduca.net> Acesso em: 15 out 2018.

SAMAPAIO, C. S. Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem. KRUG, A.R.F. (Org.). **Ciclos em revista**: a construção de uma outra escola possível. v.1, Rio de Janeiro: Wak editora, 71-80p., 2007.

TEDESCO, M.T.; NASSER, L. **Carta de Apresentação do Material Pedagógico da SME de Língua Portuguesa e Matemática**, Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2009 (distribuição interna).

TURA, M.L.R.; MARCONDES, M.I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, n.38, 95-118p., jan-abr 2011.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**. v.23, n.61, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 267-281p., dez 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L.S.. **A formação social da mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 17.05.2017

Aceito em: 16.02.2018