

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE LEITORES: O EQUILÍBRIO ENTRE MODELO DE COMPETÊNCIA E O MODELO DE DESEMPENHO

Vania Finholdt Angelo Leite – PUC-Rio
Agência Financiadora: CNPq

1. Introdução

Neste artigo identifico as características da prática pedagógica expressa nos Cadernos de Apoio Pedagógicos do 1º ano de Língua Portuguesa e da prática das professoras da Escola de Leitores, verificando o processo de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) que ocorre quando o discurso pedagógico oficial é deslocado para o contexto da prática.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que vem passando por modificações na política educativa - como fruto desse processo de reforma educacional - desde 2009, com a posse de um novo prefeito.

A primeira mudança na área de educação empreendida na gestão do prefeito foi a nomeação de uma Secretária de Educação, com experiência em gestão pública e educação, fator que contribuiu para modificações que se adequassem aos princípios das atuais reformas educacionais. Desde então, a rede vem se movimentando em inúmeros processos e formulação de políticas que sejam capazes de se ajustarem às mudanças pretendidas, dentre elas é possível citar: (1) a construção de Orientações Curriculares; (2) a elaboração de Cadernos de Apoio Pedagógico; (3) o Livro de Leitura e Escrita para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; (4) a lista de Descritores, definindo as habilidades que serão avaliadas, e por fim; (5) as Avaliações Bimestrais.

Percebe-se, portanto, que o foco do trabalho tem se centrado nas metas a serem atingidas e com tendências à *política de responsabilização*¹, através de estímulo no desempenho e na competição entre as escolas da Rede, por meio da realização de homenagens e premiações.

Essas medidas têm provocado diversas mudanças ideológicas e pedagógicas no contexto da prática, conduzindo uma nova concepção de educação que perpassa por

¹ Para Broke (2006, p.378) as políticas de accountability ou de responsabilização “são aquelas em que se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”.

uma lógica performativa, focada nos resultados, nas metas estabelecidas e, conseqüentemente, empreendendo novos valores e novas relações no espaço escolar.

A fim de compreender como essas mudanças têm repercutido na prática pedagógica das professoras da Escola de Leitores durante a “implementação²” dessa política oficial, analisei os Cadernos de Apoio Pedagógicos de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Fundamental e o Livro Leitura e Escrita, verificando o modelo de prática pedagógica proposto nesses materiais. A partir dessa análise, observei reuniões de Centro de Estudo, Conselho de Classe e aulas das professoras, tendo como questão: de que maneira essas mudanças têm repercutido na prática pedagógica das professoras durante o processo de recontextualização das orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico?

Busco respondê-la, a partir da abordagem do *ciclo de política* que é um método para analisar a trajetória das políticas sociais e educacionais. Para Ball (2009), a “ideia da trajetória é para mostrar o movimento pelo qual a política percorre através do tempo e do espaço. Esse movimento tem um grau de incerteza de como a política pode se mover de um contexto para o outro”. Percebe-se que a política não é estática e linear, mas sujeita à transformação contínua nos contextos descritos no ciclo de políticas. Dos três contextos primários³ descritos por Bowe; Ball; Gold (1992), foco no *contexto da prática*, em que os atores na escola precisam transformar um texto em prática. É o processo denominado de *enactment* (atuação ou encenação), nas palavras de Ball em uma entrevista: [...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Nesse processo de “atuação/efetivação da política na prática”, os atores têm controle do processo de interpretação/tradução da política. Para Ball et. al (2012, p.10), pode ocorrer de duas formas: pelos ajustamentos secundários e pela implementação performática. Os ajustamentos secundários são adaptações realizadas pelos atores da escola para que a política possa se harmonizar com a cultura da escola *ou* caso

² Ball na entrevista realizada com Mainardes e Marcondes (2009, p.305), chama a atenção para a utilização do termo “implementação” que sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção a prática de maneira direta. Nesse sentido, resalto que o termo aqui utilizado é feito por falta de outra opção, mas abordo nesse estudo a política como interpretada/traduzida no contexto da prática pelos sujeitos.

³ Os contextos primários são: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática.

contrário, ao fazer as adaptações, a escola pode modificar sua cultura. Na implementação performática os atores fabricam “dados/respostas” para serem incorporados aos documentos da escola e apresentados às autoridades. Não há modificações na organização e na prática pedagógica da escola, ocorre uma mera implementação.

Além disso, os autores (BALL et al., 2012) ressaltam a diferença entre a interpretação e a tradução. O primeiro se refere à leitura inicial da política tendo como referência a cultura, a história da instituição e a biografia dos atores-chave. Nessa leitura inicial, os educadores verificam o que está em jogo e as consequências de aderir ou não à proposta da política. Nessa ponderação, eles avaliam se a adesão ou não da política interfere no orçamento da escola, na classificação em um *ranking* e o tipo de determinação da política no contexto da prática. O segundo, a tradução é o processo de transpor a linguagem da política do contexto da produção do texto para o contexto da prática, isto é, “um processo repetitivo de criar textos institucionais e a colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação” (BALL et al., 2012, p.45).

Nesse processo, os atores reordenam e refundamentam os textos, de acordo com os valores e prioridades da sala de aula, podendo ocorrer de duas formas: a de invenção e a de obediência (BALL et al., 2012). Assim, os professores podem usar a sua criatividade para engajar-se na política *ou* eles podem ser capturados pela ideia da política, submetendo-se a ela.

Além da contribuição de Stephen Ball, utilizo o Modelo do Discurso Pedagógico de Bernstein (1996) pelo fato de fornecer uma linguagem de descrição para que eu pudesse analisar os Cadernos e as aulas das professoras, apreendendo o modelo de prática pedagógica dos documentos e das professoras.

Bernstein (2003) descreve dois modelos comparativos da prática pedagógica: o de competência e o de desempenho. Para caracterizar a prática desses dois modelos, descrevo as categorias utilizadas nas análises:

1. Discurso

Modelo de Competência: Emerge de projetos, temas, diversidade de experiências que o aluno já possui. O aluno tem, aparentemente, controle sobre a seleção, sequência e ritmo do discurso pedagógico.

Modelo de Desempenho: Provém da especialização dos sujeitos, habilidades, procedimentos marcados com a forma e função. Selecionam teorias de aprendizagem de enfoque behaviorista.

2. Orientação da avaliação

Modelo de Competência: Ênfase no produto do adquirente. Os critérios de avaliação são implícitos e difusos, mas o discurso regulador é explícito.

Modelo de Desempenho: Ênfase no que o aluno não conseguiu alcançar, enfatizando o texto a ser adquirido. Critérios explícitos e específicos.

3. Controle pedagógico:

Modelo de Competência: O professor assume o papel de facilitador do processo de ensino, enfocando nas intenções, disposições e flexibilidade do aluno. O adquirente regula o seu processo de aprendizagem.

Modelo de Desempenho: O discurso instrucional regula o comportamento dos alunos. Se eles saem do padrão esperado são notados por todos.

4. Texto pedagógico

Modelo de Competência: A ênfase recai sobre aquisição do adquirente, o que significa acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Modelo de Desempenho: Nesse modelo, foca-se na lógica da transmissão do conteúdo e no despenho expresso por meio de nota.

Diante do exposto, desenvolvo o artigo a partir dos seguintes tópicos: (a) a Escola de Leitores e as educadoras; (b) a prática pedagógica proposta nos Cadernos de Apoio Pedagógico; (c) a prática pedagógica das professoras do 1º ano; (d) considerações finais.

2. Escola de Leitores e as educadoras

A escola pesquisada localiza-se na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, atende crianças cujos pais são analfabetos ou com baixa escolaridade. Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era de 4,6 tendo um crescimento de 18% em 2009, passando a ser de 5,4. A leitura sempre foi um aspecto forte nessa escola, o que justifica ser denominada uma “Escola de Leitores”. De acordo com a coordenadora, “mesmo sem professor da sala de leitura, em 2005, [...] as professoras fizeram empréstimos de livro uma vez por semana” (Diário de Campo, 28 de setembro de 2010). Isso evidencia que a escola incentiva à leitura dos alunos, mesmo sem professor específico para essa função.

A coordenadora trabalha vinte sete anos na educação, sendo treze nessa função na Escola de Leitores. Ela graduou-se em Psicologia, mesmo assim, pode atuar nessa

função porque no município do Rio de Janeiro não é necessário ser especialista para exercer o cargo.

As duas professoras do 1º ano (Carolina e Renata)⁴ e a coordenadora (Sofia) fizeram o curso Normal em instituição pública. Carolina graduou-se em Letras, ensina há quinze anos, mas somente quatro se dedica à alfabetização. Renata ainda não terminou o Curso de Pedagogia, ensina há vinte e cinco anos, destes, doze em alfabetização.

3. A prática pedagógica proposta nos Cadernos de Apoio Pedagógico

Analisei as orientações de 7 Cadernos de Apoio Pedagógico (2009-2010) do 1º ano do Ensino Fundamental direcionados aos professores e o caderno “Leitura e Escrita: 1º e 2º ano” (2011) pelo fato deles expressarem a prática pedagógica proposta na área de Língua Portuguesa. Para essa análise, recorri à classificação dos eixos de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), que são: língua oral (oralidade), língua escrita (prática de leitura e prática de escrita) e a análise e reflexão sobre a língua (análise linguística). Embora, a apropriação do código alfabético faça parte do eixo de língua escrita, nos cadernos dos primeiros anos do Ensino Fundamental é apresentado como um eixo separado.

Para caracterizar a prática pedagógica defendida nas orientações desses cadernos, li todas as orientações metodológicas dos Cadernos de Apoio Pedagógico classificando-as pelos eixos mencionados anteriormente. Apresento, a seguir, a análise de cada eixo:

a) Oralidade – Os cadernos (2009 a 2011) apresentam semelhanças no tipo de orientação desse eixo que podem ser consideradas de enquadramento⁵ fraco e muito fraco (E- -), pois elas apresentam de forma genérica o que se espera que os professores explorem com as crianças. As atividades propostas, nesse eixo, têm o objetivo de explorar o conhecimento prévio dos alunos, o tema dos textos lidos, a opinião a respeito de um tema e análise de textos não verbais. Assim, sem uma orientação explícita da importância das rodas de conversa com os alunos, os professores podem deixar de

⁴ Os nomes das professoras e da coordenadora são fictícios.

⁵ Enquadramento se refere à maneira pela qual o processo de ensino e aprendizagem é conduzido, nesse caso, regulado pelas orientações pedagógicas dos Cadernos de Apoio Pedagógico. Se as orientações foram classificadas em enquadramento fraco (E -) significam que não há muito direcionamento do processo de ensino e aprendizagem nos documentos analisados.

observar as expressões utilizadas pelas crianças para expressarem e sustentarem sua opinião.

b) Apropriação do código alfabético - as orientações dos Cadernos indicam os seguintes conteúdos: uso social da escrita, relação de marcas de oralidade e escrita, alfabeto, relação grafema/fonema, palavra como unidade gráfica, espaçamento entre as palavras e direção da escrita. Todos esses conteúdos deverão ser trabalhados a partir de situações reais de leitura e escrita, compreendendo-se para que se lê e se escreve diferentes tipos de textos, de acordo com as situações comunicativas, como se pode observar no extrato de um dos Cadernos de Apoio que contemplam esses pressupostos:

[...] alunos se apropriem da leitura e da escrita, é necessário que entrem em contato com textos e que partam destes para chegar à análise das partes (parágrafos, palavras, **sílabas** e **letras**), percebendo, assim, as distinções estruturais existentes em nosso código linguístico. No entanto, cada uma dessas partes deve ser remetida ao todo em situações significativas, para que tenham sentido para as crianças (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.10, grifo do autor).

Verifiquei que a proposta é de alfabetizar e letrar⁶, simultaneamente, sempre partindo do texto para a análise das palavras e, depois, retomando ao texto. É uma proposta que atribui, ao professor, o papel de proporcionar ao aluno a reflexão sobre o sistema alfabético. O discurso pedagógico dos Cadernos de Apoio Pedagógico é explícito em relação à função que o professor deve exercer para que o aluno se aproprie do código alfabético, ressaltando a importância de se trabalhar as palavras, as sílabas e as letras.

c) Prática de leitura - os Cadernos de Apoio Pedagógico passaram de enquadramento forte (E+) para enquadramento muito forte (E++), em 2011, uma vez que explicitam o significado, as intervenções e as *regras de sequenciamento* que podem ser realizadas pelo professor. Além disso, as orientações indicam que os eixos de apropriação do código alfabético e prática de leitura sejam trabalhados em conjunto, como é exemplificado nos seguintes extratos:

Ressaltamos que o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita: 1. Inicia-se pelas discussões sobre as questões mais amplas que envolvem a estruturação textual. 2. Tem continuidade com a análise dos conteúdos e significados do texto; 3. Em seguida, é feita a análise das unidades menores

⁶ Para a SME (2011, p.23), “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto. O processo de alfabetização tem as suas especificidades, mas é preciso lembrar que o sujeito alfabetizado não é necessariamente um sujeito leitor/escritor. Nesta perspectiva, consideramos que a alfabetização é uma etapa importante do processo, mas é necessário, também, que os nossos alunos entendam para que se lê/ escreve, isto é, saibam o valor social desses conhecimentos, conheçam o seu uso. A este processo chamamos letramento”.

da escrita: **letras, sílabas** e palavras. Assim, Professor/a, você estará realizando a análise das relações entre o significado/código e as partes do texto e, também, das relações – grafema/fonema nas palavras, para o aluno perceber que na escrita há várias maneiras de representar um som, mas apenas uma de se grafar a palavra. No entanto, mais que ensinar a juntar letras e sílabas, o importante é trabalhar com a perspectiva do letramento, comentada inicialmente (I Caderno de Apoio Pedagógico, 2010, p.25, grifo do autor).

Percebo que nesse fragmento que as orientações são explícitas no que se refere às *regras de sequenciamento* para uma aula em que se pretende trabalhar a apropriação do código alfabético e a prática de leitura. A orientação sugere uma sequência de *transmissão de conteúdo* que desconsidera as etapas do processo de construção do código alfabético pelas crianças. Em outras palavras, uma criança que está no nível pré-silábico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) ainda não faz distinção entre o sistema de representação do desenho (pictórico) e o da escrita (alfabético). As questões trazidas pela sequência não coincidem com as indagações que a criança faz sobre o sistema de escrita. Conseqüentemente, a discussão da escrita das sílabas pela professora poderá não fazer nenhum sentido para essa criança, podendo dificultar a produção do texto legítimo esperado para esse ano de escolaridade. De acordo com Bernstein (1996), o processo de transmissão de conhecimento pode dificultar o processo de aprendizagem, no exemplo analisado, o processo de apropriação do código alfabético.

d) Prática de escrita – passou de enquadramento muito fraco (E- -), em 2009, para enquadramento forte (E+), em 2011, porque explicitam o significado e as intervenções que podem ser realizadas pelo professor. Isso fica evidenciado pelo cuidado de abordar a questão do planejamento e da revisão em relação aos seguintes aspectos: “Por que escrevo? Para quê escrevo? Para quem escrevo? Como escrevo? O que escrevo?” (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.11).

e) Análise e reflexão sobre a língua pode ser considerada de enquadramento muito fraco (E - -), uma vez que apresentam orientações genéricas em todos os materiais analisados (2009 a 2011), como por exemplo:

A primeira coisa é interagir com o texto, tentando reproduzir a sua relação com o texto e leitor. Com uma parlenda, por exemplo, o primeiro passo é o trabalho com a oralidade, que lhes permitirá a leitura e a escrita deste texto. É importante mostrar o **ritmo e o jogo das palavras**. Além das **características da língua** e sua decodificação, é importante mostrar a finalidade daquele texto (I Caderno de Apoio Pedagógico do professor, 2010, p.12-13, grifo do autor).

Nesse exemplo, é indicado que o professor mostre aos alunos o ritmo e o jogo de palavras da parlenda. Ao realizar essa análise, o professor poderia analisar os aspectos

linguísticos do texto, que cumprem com a função de entretenimento do leitor. No entanto, isso não é mencionado na orientação “como” o professor deve explorar esse aspecto. Assim, somente os professores que reconhecem a função dos aspectos linguísticos no texto poderão realizar essa intervenção com os alunos.

Em 2011, identifiquei que as orientações só se referiam ao trabalho com a ortografia, mesmo assim, sem apresentar as intervenções, como por exemplo: “a ortografia, isto é, a escrita correta das palavras, é uma convenção definida socialmente e varia com o passar do tempo (ex.: já escrevemos farmácia com ph - pharmacia)” (SME, 2011, p.81).

Enfim, percebo que no início da implementação da política, os cadernos serviam para dar suporte ao reforço escolar dos alunos. Percebe-se, no entanto, que eles vão paulatinamente, servindo para direcionar o *quê* e *como* o professor deve ensinar nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. Esse direcionamento está relacionado com a categoria *avaliação*, pois são os eixos verificados nas Avaliações Bimestrais da SME. Além disso, há um controle do que o aluno não conseguiu alcançar, cabendo, assim, ao professor enfatizar o texto a ser adquirido. Isso fica evidente em uma das análises realizadas pela consultora de língua e compartilhado com os professores da rede no III Caderno de Apoio Pedagógico do professor em 2009:

[...] Os estudantes apresentam um bom desempenho na resolução dos desafios apresentados. Duas, entretanto, foram as **dificuldades dos/das estudantes**: a. Colocação em ordem alfabética, sobretudo quando se trata de palavras contextualizadas. Tal resultado indica a necessidade de um trabalho sistemático com a ordenação das palavras em ordem alfabética, não, apenas, no reconhecimento da 1ª letra da palavra, mas na ordem alfabética que inclui as sílabas [...] (ibid., p.3, grifo do autor).

Notei que é indicado o *que* falta ser apropriado pelos alunos e o *como* deve ser o encaminhamento do professor em sala de aula. Há um *controle pedagógico*, isto é, o discurso pedagógico regula o texto a ser adquirido pelo aluno, se ele sai do padrão esperado pode ser notado facilmente por todos.

4. A prática pedagógica das professoras do 1º ano

Apresento, neste tópico, os dados coletados a partir da observação participante na escola durante onze meses de pesquisa nas reuniões de Centro de Estudo (CE), nas reuniões de Conselho de Classe (COC) e na sala de duas professoras do 1º ano,

totalizando 223 horas em 58 dias. Além disso, utilizo os dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas com as professoras e a coordenadora na última etapa da pesquisa.

Durante as observações, pude perceber que as professoras sob a orientação da coordenadora cumpriram com a determinação no que se refere ao “o que” ensinar dos eixos de Língua Portuguesa apresentados anteriormente.

Neste artigo, analiso mais detalhadamente, o eixo de apropriação do código alfabético. As orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico do professor (2009/2011) propõem um trabalho de alfabetização a partir de textos reais, isto é, alfabetizar-letorando. Os documentos oficiais propunham *regras de sequenciamento* (BERNSTEIN, 1996) que se iniciava com o trabalho utilizando textos reais para que o aluno percebesse o propósito e a situação de usá-lo, e, em seguida, a análise das sílabas. Essa sequência segue a *lógica da transmissão de conteúdo*, isto é, indica aos professores que eles devem analisar as sílabas das palavras-chave dos textos trabalhados, desconsiderando o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno.

Observei que, no contexto da prática, as professoras desenvolviam uma *regra de sequenciamento* diferente da proposta da SME, mesmo partindo do texto como unidade de trabalho para alfabetização. No entanto, desenvolviam a seguinte *regra de sequenciamento*: primeiro, as professoras discutiam a respeito das características do texto, por exemplo, de uma música, suas estrofes e versos. Conversavam sobre a mensagem da música, para em seguida desenvolver atividades para apropriação do código alfabético, descritas abaixo:

Os alunos recebiam a música. Cantavam e acompanhavam com o dedo o texto, fazendo uma leitura de ajuste⁷. Em seguida, alguns alunos eram convidados a localizar palavras na música. Nesse momento a professora, geralmente escrevia a palavra no quadro. Ela desafiava os alunos a dizerem uma palavra que rimasse ou que iniciasse da mesma forma da palavra. Finalmente, os alunos organizavam as tirinhas, remontando a música (Diário de Campo, 2011).

Nessa sequência realizada pelas professoras do 1º ano, ao contrário das orientações dos Cadernos, os alunos são desafiados a pensar sobre a escrita das palavras e não há uma preocupação em trabalhar determinado padrão silábico para escrever outras palavras, fundamentando-se nele. As atividades de leitura propostas pelas professoras proporcionam que os alunos estabeleçam correspondência entre partes orais

⁷ Leitura de ajuste – ler a música ou um texto apontando as palavras com o dedo. Cabe ao professor observar se os alunos estão apontando para a palavra correspondente ao que está sendo cantado.

e escritas das palavras da música, através da análise das palavras e da leitura de ajuste. A atividade oferece a oportunidade de refletir sobre as características do sistema de escrita. Além de poder acionar estratégias de leitura para descobrirem o que e onde estão escritas as palavras na música.

Ao mesmo tempo em que as professoras cumpriam com a determinação no que se refere ao “o que” ensinar, elas faziam ajustes secundários nas orientações dos Cadernos Pedagógicos, uma vez que a prática pedagógica observada tendia para o modelo de competência (BERNSTEIN, 1996), nas seguintes categorias: texto pedagógico, controle pedagógico e avaliação. Diferenciando, assim, das orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico.

O primeiro aspecto é o *texto pedagógico*, observado nas orientações da coordenadora e na prática das professoras do 1º ano. Isso significa uma intervenção, por parte das docentes, de acordo com a necessidade dos alunos. Isso ficou evidente, em uma das reuniões, quando a coordenadora mencionou o tipo de intervenção que poderia ser realizada em sala: “Meu vento está indo com muita força na criança. Ela pede brisa...” (Diário de Campo, 6 de outubro de 2010). Nessa orientação, a coordenadora ressalta que é necessário fazer uma análise das respostas das crianças para intervir de acordo com a necessidade de cada um.

Destaco, ainda, outro exemplo observado nas aulas do 1º ano, em que as professoras desenvolviam uma sequência com leitura de música. Elas iniciavam o trabalho com todos os alunos participando da discussão a respeito do assunto tratado na música e das características do texto. Na segunda parte da atividade, as professoras solicitam que os alunos pré-silábicos organizam o texto por tirinhas. Os silábicos e silábicos alfabéticos organizam as palavras de dois versos da música. Desta forma, as professoras oferecem uma atividade adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos (Diário de Campo, 5 e 13 de maio de 2011). Embora tenha usado o mesmo texto para desenvolver a atividade, a professora possibilitou que os alunos de diferentes níveis de escrita pudessem refletir sobre a língua, por agrupar os que estavam em níveis próximos de desenvolvimento, permitindo a troca de informações e o intercâmbio entre eles.

O segundo aspecto no contexto da prática que se diferencia da política oficial de Língua Portuguesa do 1º ano se refere à categoria *controle pedagógico* do *modelo de competência* (BERNSTEIN, 2003, p.84). De acordo com o autor, o controle recai sob as formas personalizadas (ibid.,) dos alunos, através da comunicação, enfatizando as intenções, disposições, relações e flexibilidade do adquirente. Percebo que a

coordenadora se referia a essa categoria, quando discutia com as professoras a respeito do trabalho diferenciado, pois é um tipo de trabalho que proporciona ao professor atender de “forma personalizada” os alunos. Como por exemplo, em uma reunião que ela ressalta: [...] “Podemos trabalhar com o mesmo texto e solicitar tarefas diferenciadas de acordo com o nível da criança” (Diário de Campo, 16/12/10).

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

O terceiro aspecto que se diferencia das orientações dos Cadernos se refere à categoria avaliação do *modelo de competência*. Para Bernstein (2003, p.83), “a ênfase é dada no que está presente no produto do adquirente”, isto é, revela o seu desenvolvimento cognitivo-afetivo e/ou social. Isso significa que o professor identifica através da avaliação de “*o quê*” o aluno já sabe, intervindo para que ele avance desse patamar e construa novos conhecimentos. Nessa perspectiva, as categorias *controle pedagógico*, *avaliação* acima descritas, estão relacionadas à categoria do *texto pedagógico*, uma vez que, a partir do que o professor detecta do saber do aluno, o papel do docente será de organizar e gerir situações didáticas de acordo com a lógica de aquisição do aluno. Para tanto, precisará verificar se os alunos estão progredindo ou não para reorientar suas intervenções.

Diante do exposto, percebo similaridade com a avaliação formativa⁸, pois, para que o professor possa intervir de acordo com a lógica de aquisição do aluno, precisa identificar o que a criança sabe, para propor situações desafiadoras, a fim de construir novos conhecimentos.

Durante as reuniões, observei que a coordenadora tentou desencorajar qualquer situação de “treino” para as avaliações padronizadas (Prova Rio, Prova Brasil, entre outras), pois, segundo sua perspectiva, o aluno precisa aprender os conteúdos, procedimentos e atitudes propostos para utilizá-los em diferentes situações. Recorrentemente, ela mencionava: “se os alunos se apropriaram dos conceitos propostos

⁸ Para Perrenoud (1999, p.14), a avaliação formativa “é uma maneira de regular a ação pedagógica”, isto é, a partir do diagnóstico do que o aluno já aprendeu, o professor propõe intervenções para que o aluno possa sanar as dificuldades encontradas e avance no processo de aprendizagem.

para o bimestre, eles poderão realizar qualquer avaliação, mesmo a externa” (Diário de Campo, 2010).

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

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

Percebo que a coordenadora utiliza as Orientações Curriculares como um parâmetro para indicar o que é necessário trabalhar com o aluno. Isso fica evidente na sua fala: “é mais importante o diagnóstico, mas precisa pegar as Orientações para ver se o aluno está distante disso”. A coordenadora mantém a defesa na avaliação formativa, que busca diagnosticar o *quê* foi apropriado pelo aluno, para em seguida propor intervenções aos mesmos. Essa é uma característica da prática *pedagógica mista* descrita por Moraes e Neves (2009), que afirmam a importância dos critérios de avaliação explícitos e do acompanhamento da lógica de aquisição do adquirente. Em outras palavras, os critérios são definidos para que os alunos e as professoras possam identificar o *quê* o aluno conseguiu adquirir do texto legítimo, sem deixar de seguir a lógica de sua própria aquisição.

Paulatinamente, a coordenadora vai orientando as professoras para a pedagogia mista em relação à categoria avaliação. Essa mudança pode ser em decorrência do que Ball (2002, p.11) aponta em relação a “as pressões sobre os indivíduos, formalizadas pelas apreciações/avaliações, revisões anuais e bases de dados, para darem a sua contribuição para a performatividade do grupo”. No caso do município do Rio de Janeiro, em 2011, as orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico passaram a ser elaboradas de acordo com os conteúdos averiguados nas Avaliações Bimestrais. Isso pode ter influenciado a mudança nas discussões das reuniões, em que a coordenadora passou a discutir a respeito das notas dos alunos das avaliações bimestrais, realizadas

pela Secretaria e compará-las com o conceito atribuído pelas professoras. Na entrevista, ela explica o motivo dessa comparação:

[...] para descaracterizar uma sombra de que a gente sempre dá menos do que a gente deveria dar. Aqui na escola teve um fantasma nesse sentido. As professoras me diziam que “você fica falando que a gente tem que atender o aluno e a gente acaba dando menos coisa”. Quando na verdade, eu sempre priorizei o que é necessário. [...] a primeira vez que trabalhei (resultados da prova bimestral e o conceito) foi para mostrar que os nossos alunos aprendem e dão resultados. (Coordenadora - Trecho da entrevista, julho 2011).

A coordenadora demonstra nesse extrato que é favorável às avaliações bimestrais elaboradas pela Secretaria, porque elas priorizam os conteúdos sem deixar de atender à lógica de aquisição dos alunos. Isso fica evidente em sua fala: “a gente tem que atender o aluno”. Para a coordenadora, as avaliações comprovam a capacidade dos alunos de se apropriarem dos conteúdos trabalhados na escola. Em suas falas: “eles não são coitadinhos” e “para mostrar que os nossos alunos aprendem e dão resultados”, ela reafirma o seu empenho em mostrar às professoras de que é possível trabalhar com os alunos da Escola de Leitores. Embora a coordenadora aprove as avaliações bimestrais, ela fica insatisfeita com os resultados obtidos pela escola na Prova Rio e na Prova Brasil, porque, em sua perspectiva, não condiz com o trabalho desenvolvido na escola. Na entrevista, ela esclarece o que isso significa:

[...] Algumas professoras só se preocupam com atividade impressa. O tempo que elas gastam elaborando essa atividade, elas poderiam analisar a atividade do aluno. Como ele pensou? Qual foi o caminho que ele trilhou? Bom, se ele trilhou aqui, eu preciso mostrar para ele que existe esse outro caminho aqui... Como é que eu vou fazer isso?! Então, eu sinto essa divisão com a aprendizagem dos alunos. Todo mundo veste a camisa mesmo! (Coordenadora – Trecho da entrevista, julho 2011).

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

Ao mesmo tempo, em que ela aborda a questão de intervir de acordo com a necessidade dos alunos, é capturada pela *cultura da performatividade*. Constatamos essa

tendência, quando ela enfatiza as metas a serem alcançadas, analisa os resultados da escola em relação à rede e traz os gráficos de desempenhos dos alunos. Como apontam Ball et al. (2012, p.48), os professores “mudam a política”, e algumas vezes, são “mudados por ela”. Se por um lado, a coordenadora e as professoras são “capturadas” pela *cultura da performatividade*, por outro lado, elas buscam manter a *cultura da escola* (BALL et. al., 2012). Um dos exemplos é a tentativa de aproximação das pessoas que trabalham na escola nas atividades coletivas de trocas de experiências, como a participação no lanche coletivo.

5. Considerações finais

Retomando a questão norteadora sobre o processo de mudança que repercutiu na prática pedagógica das professoras durante o processo de recontextualização das orientações dos Cadernos de Apoio Pedagógico, considero que a prática pedagógica defendida nos Cadernos apresenta características do *modelo de desempenho*, que direciona o trabalho do cotidiano escolar, principalmente, nos eixos de prática de leitura e apropriação do código alfabético. O discurso pedagógico oficial, portanto, apresenta um enquadramento forte (E+) nesses eixos, isto é, ele regula e controla a prática dos professores para seguirem a lógica de *transmissão de conteúdo* através da cultura da performatividade. Esse controle, especialmente nos eixos mencionados, pode se justificar pelo fato de serem mensurados a partir das Avaliações Bimestrais e das avaliações em larga escala.

Pude constatar no processo de recontextualização da política oficial, que as professoras e a coordenadora buscaram equilibrar a prática pedagógica defendida pela escola com a proposta nos Cadernos de Apoio Pedagógico, nas seguintes características:

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

alfabetização com textos de diferentes tipos de uso social e ao processo de alfabetização e letramento.

Além disso, a escola passou a defender os critérios bem definidos para avaliar as crianças, sem, contudo, deixar de discutir sobre os instrumentos de avaliação (observação e registro), característicos da avaliação formativa.

Por outro lado, a coordenadora e as professoras fizeram ajustamentos secundários nas orientações dos Cadernos Apoio Pedagógico no que se refere ao *como* ensinar, direcionando a prática para acompanhar *a lógica de aquisição dos alunos*, uma característica do *modelo de competência*. Isso fica evidente pelo direcionamento da prática de sala de aula para o trabalho diferenciado com os alunos de níveis distintos de aprendizagem (tarefas, diferentes níveis de apoio, mediação e textos).

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

Referências

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal. ano/v.15, n.002, p.3-23, 2002.

_____. **Ciclo de Políticas e análise de políticas**. In: Palestra no Departamento de Educação, 2009 b, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

_____; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Oxon: Routledge, 2012.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n.120, p.75-110, novembro 2003.

BOWE, R; BALL, Setephen, GOLD, A. **Reforming education and changing schools case studies in policy sociology**. London: Rougledge, 1992.

BROKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago.2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p.47-69, jan/abr 2006.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: otimização de um modelo de prática pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.22, n.1, p. 5-28, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Orientações curriculares: áreas específicas**. Rio de Janeiro, 2010.<<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br>>. Acesso em 27/4/2011.

Leitura e escrita: 1º e 2º ano. Rio de Janeiro, 2011.