
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.144-156

ISSN: 2237-0315

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

Accommodation and resistance in teaching work to external evaluations: what the pedagogical coordinators of Rio de Janeiro say

Maria Inês Marcondes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC-RIO
Luisa Figueiredo do Amaral e Silva
Faculdades Integradas Maria Thereza
Cristina Spolidoro Freund
Colégio Pedro II
Rio de Janeiro-RJ-Brasil

Resumo

Esse artigo tem como temas as avaliações externas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e a função de professores coordenadores pedagógicos. Como objetivo, a pesquisa qualitativa investigou implicações das avaliações externas ao trabalho de coordenadores pedagógicos, mediadores das políticas curriculares da SME e equipe docente. A partir da análise de conteúdo (Bardin, 1997) realizada em entrevistas semiestruturadas e do diálogo com ideias de Stephen Ball e colaboradores (2016), evidencia-se que avaliações externas acarretam em mudanças no cotidiano escolar e no trabalho docente, tanto em relação à organização cotidiana quanto ao pedagógico. Ocorreram tensões entre as demandas geradas pelas avaliações externas ao trabalho docente, e resistências, quando, a partir de suas interpretações sobre as políticas, procuram manter suas concepções político-pedagógicas.

Palavras Chave: Políticas educacionais. Trabalho docente. Avaliação externa.

Abstract

This article has as its themes the external evaluations of the Rio de Janeiro Municipal Secretariat of Education (SME-RJ) and the function of pedagogical coordinating teachers. As objective, the qualitative research investigated implications of the external evaluations to the work of pedagogical coordinators, mediators of the curricular policies of the SME and the teaching staff. From the content analysis (Bardin, 1997) conducted in semi-structured interviews and the dialogue with ideas of Stephen Ball and collaborators (2016), it is evident that external evaluations lead to changes in school daily life and teaching work, both in relation to daily organization regarding the pedagogical. There were tensions between the demands generated by evaluations outside the teaching work, and resistances when, from their interpretations of politics, they seek to maintain their political-pedagogical conceptions.

Keywords: Educational policies. Teaching work. External evaluation.

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

1. Introdução

Esse trabalho tem como tema as acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas realizadas no município do Rio de Janeiro/Brasil e a função de coordenação pedagógica exercida por professores da rede pública de ensino. Como objetivo busca investigar as implicações que as avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) podem gerar para o trabalho docente, focando nos professores que ocupam a função de coordenadores pedagógicos. Para tal, partiu-se da premissa que estes profissionais assumem uma função de mediação entre as políticas curriculares advindas da SME-RJ e a equipe docente de cada escola. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que fez uso de entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Como referenciais teóricos, adotaram-se as ideias trazidas por Stephen Ball (2010), Ball, Maguire e Braun (2012, 2016).

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é composta por 1.537 unidades escolares em funcionamento, e atende a um total de 145.656 alunos matriculados. De 2009 a 2016, o então prefeito do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), introduziu novos princípios para a rede, postos em prática por meio de uma política educacional que pretendia promover um “Salto de Qualidade na Educação” (SEMEC-RIO, n.d., p. 2). O objetivo principal era conquistar um “avanço histórico no nível de aprendizado dos estudantes da maior rede pública municipal do país” (ibid, p. 2). O princípio básico dessa política resume que o nível de aprendizado dos alunos pode ser eficazmente medido por meio de avaliações padronizadas, como as provas únicas bimestrais da rede, e por meio de indicadores educacionais vinculados ao desempenho dos alunos em provas externas, fluxo escolar, entre outros. Assim, neste período, o avanço no aprendizado esteve diretamente relacionado ao desempenho das escolas e alunos da rede no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro (IdeRio).

Essa política educacional baseou-se em alguns pilares, dos quais destacamos neste texto a reestruturação curricular e pedagógica e a ênfase atribuída às avaliações externas. Essa reestruturação curricular foi colocada em prática por meio

de alguns documentos pedagógicos (SEMEC-RIO, 2010), tais como: (1) as *Orientações Curriculares* (OCs), comuns a todas as escolas; (2) a lista dos *Descritores Bimestrais* - que definem o que se espera que o aluno seja capaz de demonstrar nas *Provas Bimestrais* e (3) os *Cadernos Pedagógicos*, como materiais estruturados e padronizados para todas as escolas. Além disso, as avaliações bimestrais passaram a incluir as *Provas Bimestrais* únicas, elaboradas por técnicos da SME, e distribuídas para as escolas da rede, em que suas notas são lançadas no sistema de controle de avaliação. Em meio a este contexto, acreditamos que os coordenadores pedagógicos ocupam uma posição estratégica na tradução dessa reestruturação curricular e por isso trazem uma perspectiva interessante sobre os efeitos dessa política na prática escolar. Desta forma, apresentamos a seguir os efeitos observados nas entrevistas.

2. Entre resistências e acomodações: o que relatam os Coordenadores?

As análises foram realizadas a partir das entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos de cinco escolas da rede municipal de educação, durante o ano de 2016. Como metodologia foi utilizada a análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (1977, p. 42) e definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”.

Os professores participantes da pesquisa foram designados por seus diretores para assumirem a função de coordenação pedagógica, o que lhes conferia uma posição hierárquica, de poder, diferente de seus colegas. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19):

[As políticas] ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola [...] e são encenadas/atuadas de forma diferentes por diferentes atores de políticas – por exemplo, dentro de diferentes departamentos disciplinares ou na administração da escola ou nas áreas técnicas [...]

Sem deixarem seu estatuto de professores, a função de coordenação exigiu que os coordenadores mediassem às relações entre os professores das escolas onde trabalhavam e os órgãos centrais de controle, vinculados à SME-RJ. Assim,

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

procuramos analisar de que forma as mudanças políticas do governo Paes provocaram alterações em seus discursos e práticas.

A partir desta análise, percebemos que os coordenadores reagem às políticas de avaliações externas de diferentes maneiras. Em alguns casos, fazem oposições radicais às políticas curriculares e sua relação com as avaliações externas e em outros encontram espaços de acomodações para ressignificar as mudanças impostas pelas políticas. As análises das entrevistas ressaltaram quatro categorias nativas em relação às percepções, discursos e ações dos professores coordenadores frente às políticas educacionais do município: (a) resistências discursivas de efeito filosófico/ideológico; (b) resistências de efeito prático; (c) acomodações com efeito filosófico/ideológico e (d) acomodações com efeitos na prática. As análises de cada categoria são detalhadas a seguir.

2.1 Resistências Discursivas de Efeito Filosófico/Ideológico

Essas resistências se manifestaram nas definições sobre o sentido da escola pública e da avaliação escolar, opondo-se as práticas atreladas às avaliações externas. Podemos observar este tipo de resistência nas seguintes falas:

Todos nós somos professores, todos nós temos nosso comprometimento com o trabalho. Agora nós temos que ter uma ajuda externa para tudo isso poder acontecer. A meritocracia não vai levar a nada, vai levar a você abaixar seu nível de ensino para a escola poder ser premiada! Quer dizer, para sermos premiados, o que acontecer: Vamos abaixar o nível, aquele aluno que seria R passa a B, o que seria B passa a MB, para conseguir o prêmio. (Lorena, Escola Municipal Florestan Fernandes)

Se você pegar a qualidade da prova que é aplicada pra esses indicadores aí, você tem uma prova ridícula, que é feita para o aluno, sabe, se dar bem, porque é uma prova de múltipla escolha, com uma qualidade muito baixa... foi feita para o aluno se dar bem [...], se você tem notas boas na escola, com uma quantidade de crianças dentro da escola e alfabetizadas, alfabetizadas entre aspas e tal, você vai poder captar dinheiro mais barato nos bancos de desenvolvimento internacionais. (Antonio, Escola Municipal Anísio Teixeira)

A gente tem o IDEB [...] que é um sistema que ele tem o seu valor, no sentido de gerar um número e aí a gente acaba tendo algumas descobertas, tipo “ah, o fulano de tal da região tal, ele é nota cinco, né, de zero a dez ele é nota cinco, ah o fulano de tal é quatro e meio”, ou seja ele serve para apontar que o sistema está gerando deficiência né, porque se você tem um nível de zero a dez e estão atingindo cinco e as pessoas estão ficando satisfeitas com aquilo, eu acho que é uma distorção. E a nossa escola infelizmente ela tem... ultimamente ela

tem trabalhado no sentido de tentar deixar a classe baixa mais baixa e é praticamente um pensamento perverso no sentido de, como se diz, “Vamos manter a mão de obra barata”, é uma lógica meio perversa né... (Antonio, Escola Municipal Anísio Teixeira)

Essas outras subjetividades do “ser professor” são que se manifestam discursivamente quando Lorena, coordenadora pedagógica, afirma “que são todos professores. Todos nós temos comprometimento com o nosso trabalho”. Aqui ela marca, discursivamente, seu ponto de partida para a crítica a uma política que, a seu ver, vai contra seus princípios educacionais. Ideologicamente, ela se manifesta contra uma política meritocrática, a partir de uma história de outra política educacional vivenciada em governos anteriores. Lorena prossegue, afirmando que “A meritocracia não vai levar a nada, vai levar a você abaixar seu nível de ensino para a escola poder ser premiada!”. É a partir de sua perspectiva subjetiva, historicamente construída em seu contexto de trabalho, que ela se percebe e se posiciona discursivamente, como uma professora comprometida, questionando possíveis consequências de uma política que introduz a meritocracia, a partir de um bônus (um 14º. salário) para as escolas que atingirem a “meta” acordada com a SME. A consequência, para ela, não é o avanço ou melhora na aprendizagem dos estudantes, mas uma “fabricação” de resultados (BALL, 2010, p. 41).

Antonio, coordenador pedagógico de outra escola, também apresenta resistência a uma política educacional que, a seu ver, não contribui para identificar em quais escolas o ensino precisa melhorar, e como auxiliar aos professores para que tenham condições pedagógicas e de trabalho para promover aprendizagens. Sua resistência discursiva pretende denunciar uma política que teria como premissa que “se você tem notas boas na escola, com uma quantidade de crianças dentro da escola e alfabetizadas, alfabetizadas entre aspas e tal, você vai poder captar dinheiro mais barato nos bancos de desenvolvimento internacionais”. Ball (2010) discute como as políticas performativas afetam não apenas o trabalho dos professores, mas suas subjetividades. Os participantes da pesquisa, Lorena e Antonio, denunciam que as concepções políticas e ideológicas da política meritocracia e baseada em avaliações externas podem contribuir para mudar as relações dos professores com seu trabalho, deslocando o foco da atenção do

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

“compromisso com o trabalho” (Lorena) para obter bons resultados e para “captar dinheiro” (Antonio).

Ball (2010, p. 18) afirma que, “[d]entro dessa economia da educação, interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público”. Quando Antonio afirma que “nossa escola infelizmente [...] tem trabalhado no sentido de tentar deixar a classe baixa mais baixa e é praticamente um pensamento perverso [...]” ele denuncia uma política performativa que, segundo Ball (2010, p. 44) “fecha dramaticamente as possibilidades para discursos ‘metafísicos’, para a relação da prática a princípios filosóficos como justiça social e igualdade”.

A partir dessas resistências no plano mais ideológico/filosófico, os professores incorporam resistência de efeitos práticos.

2.2 Resistências de Efeito Prático

Segundo afirmam Ball, Maguire e Braun (2012, p. 93), “[p]rofessores (e alunos) são consumidores dos textos da política [...], embora seja possível ver formas de ‘jogos’ e ‘fabricação’, que acontecem em torno de medidas de desempenho como uma forma de criatividade e resistência (tradução nossa). Os professores-coordenadores procuram formas de “jogar” o jogo da política sem abandonar por completo a seus princípios político-educacionais. São maneiras encontradas por esses profissionais de agir conforme seus princípios educativos ao invés de seguir as orientações da SME-RJ. Essas resistências se manifestam na prática escolar e têm efeitos na ação dos demais professores. Podemos observar este tipo de resistência nas seguintes falas:

Às vezes ele (aluno) não teve uma nota boa na prova, mas teve vários outros avanços, já está escrevendo nome sem apoio, então a gente está sempre olhando assim de forma global para o aluno... E a prova (feita pela professora) também é formulada de maneira que o aluno consiga enxergar aquilo que foi trabalhado dentro do contexto. Porque por exemplo, a prova que chega da rede... entendeu... joga o abacaxi e diz “descasca aí”. A nossa avaliação não, ela está sempre de acordo com o nível que a turma está apresentando, buscando puxar mais, trazer mais pra perto. (Antonio, Escola Municipal Anísio Teixeira)

Nessa última greve que teve dos professores, por exemplo, História e Geografia não tiveram mais caderno pedagógico a partir do 6º ano. Só o 6º ano experimental que tem. Porque o grupo de professores da área resolveu que não usaria esse material. Aí houve esse embate e as coisas foram se ajeitando. (Renata, Escola Municipal Fernando de Azevedo)

Eu estava com a turma do 6º ano do Ginásio experimental. Fiz a avaliação tanto através do que produziam em sala de aula, tanto em trabalhos, tudo que conseguia colher deles. Às vezes, na avaliação do Município a criança não vai bem. (Lorena, Florestan Fernandes)

As resistências relatadas referem-se a ações docentes sobre dois pilares das políticas educativas: a avaliação externa e o uso de materiais estruturados – materializado, neste caso, nos cadernos pedagógicos.

Embora as provas bimestrais únicas sejam obrigatórias, há espaço para avaliações cujos instrumentos sejam elaborados pelos professores, ou considerando uma avaliação mais processual. Antonio e Lorena trazem à tona princípios como justiça social e de resistência a uma avaliação voltada apenas para a mensuração de resultados estandarizados, recusam-se a ser apenas profissionais executores de políticas. Segundo Ball et al. (2012, p. 92),

[p]olíticas imperativas/ disciplinares, como aquelas envolvidas na agenda de padrões, produzem um sujeito da política principalmente passivo, um ‘profissional técnico’, cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega [...]. Pouco julgamento reflexivo é necessário a esses professores. [...] Os professores são reativos e limitados na forma e modalidades de suas respostas. [...] (tradução nossa).

Uma parte dos coordenadores pedagógicos concretiza ações de efeito prático que, de certa maneira, materializam formas de resistência no cotidiano frente às propostas da política, buscando realizar uma atuação pedagógica coerente com seus princípios.

2.3 Acomodações com efeito filosófico/ideológico

Se por um lado observaram-se resistências frente às políticas, por outro as políticas também geraram acomodações. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016, p. 115), “a retórica da necessidade legítima, gera e naturaliza um conjunto variado e complexo de práticas e valores, que colonizam uma grande quantidade de atividades escolares e interações professor-aluno”. Isso foi analisado nas falas dos participantes. Talvez o mais significativo efeito da política baseada em avaliações

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

externas seja que o professor passa a acreditar que esta é importante para ele e seus alunos. Muitos dos participantes trazem discursos que refletem esta naturalização sobre a lógica da necessidade de certos aspectos trazidos pelas políticas relacionadas às avaliações externas. Podemos observar este tipo de acomodação nas seguintes falas:

São muitos projetos, são muitas provas – agora mesmo em novembro nós faremos o IDEB, faremos o IDERio, faremos o AlfabetizaRio, né? eu acho que o Governo está certíssimo pra poder ter um certo conhecimento de como anda mesmo, né? Nós é que precisamos adequar mais esse tempo, por isso nós estamos sempre e-(p) “é muita coisa, é muita coisa”. [...] minha experiência de ter trabalhado em escola particular, em ter trabalhado com crianças em que eu tinha que dar conta de qualquer maneira, também facilitou muito. (Esperança, Escola Municipal Paschoal Leme)

A gente sempre trabalhou pelo melhor para aquela criança independente de avaliação interna ou externa. [...] Essa...essa coisa da gente sempre ser premiado a gente estar sempre nos primeiros lugares...não é...não é...não acontece um esforço para isso. (...) O que que eu vou querendo dizer? Esse ano por exemplo, o quinto e o nono ano vão fazer prova Brasil. [...] Eu não trabalho só o quinto e o nono, a gente trabalha a escola toda e exigindo o mesmo padrão de compromisso: dos professores, dos alunos, meu, dos pais, de todo o mundo. [...] Essas avaliações externas da Prefeitura não deixam de ser uma competição no bom sentido, mas, não deixam de ser. [...] (Carolina, Escola Municipal Maria Yedda Linhares)

Esses extratos permitem entrever a retórica da necessidade de provas, consideradas úteis para que os alunos possam se preparar para as competições que enfrentará em sua vida escolar e profissional; o que justifica a necessidade de serem preparados para sua realização.

As professoras Esperança e Carolina, de certa forma, aproximam-se mais das subjetividades e valores propostos por uma política meritocrática. De fato, Ball, Maguire e Braun (2016, p.109) afirmam que “na educação, isso (sic o ajuste às políticas) constitui o que Jones chama de ‘um sistema de regulação’, que funciona pelo estabelecimento de fortes vínculos entre ‘[...] o micromundo de interações da sala de aula e os objetivos de nível macro de padrões e realizações’. A forte regulação e a retórica da necessidade, presente em seus discursos, estão também vinculadas a fatores institucionais e de história profissional dessas participantes.

Carolina valida um discurso que valoriza a competitividade e a preparação para provas na instituição, desde antes da inauguração da nova política.

Segundo Ball et al. (2016, p. 23) fatores institucionais mediam as interpretações e atuações as políticas, e essas dependem também “do grau em que certas políticas ‘encaixarão’ ou podem ser encaixadas no interior do *ethos* e da cultura existente da escola ou mudar o *ethos* e a cultura”. Esperança, por outro lado, indica que sua identidade docente já incorporou a retórica de necessidade de existência de provas, de preparar os alunos para bons resultados, a partir de sua experiência como professora particular, que dependia de “bons resultados” dos alunos para sobreviver.

Com isso, os coordenadores desenvolvem ações na prática, que mesmo tendo certa ambiguidade em muitos dos casos, agem de acordo com as intenções da política.

2.4 Acomodações com efeitos na prática

Houve professores que demonstraram uma acomodação às práticas educativas emanadas pelos documentos curriculares da SME-RJ. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) alertam que:

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer [...], mas algumas mais que outras estreitam a gama de respostas criativas. [...] Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm que ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis.

Embora as políticas não digam aos professores o que fazer, o “sistema de regulação” (BALL et al. 2016, p. 109) contribui para que eles encontrem práticas que acabem atendendo às demandas das políticas. Ainda que percebam inconsistências com alguns de seus valores, os professores buscam argumentos que justificam a acomodação daquela política na sua prática. Podemos observar este tipo de acomodação nas seguintes falas:

Eu acho que prova, sinceramente, não mede a sabedoria nem a capacidade de ninguém. Logicamente que nós vivemos num mundo que tem, então temos que aprender a conviver com elas. [...] Por isso que eu entro lá uns dias com as minhas provinhas, e dou e digo: “Olha, isso aí é a vida, é o mundo. Entendeu? Você quer fazer um

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

concurso pra trabalhar num lugar, você tem que estar lá, você vai fazer o ENEM, então vamos fazer”. (Esperança, Escola Municipal Paschoal Leme)

A gente segue, sim, os descritores, principalmente até porque eles são diretamente avaliados na avaliação externa. Mas as orientações curriculares, que são uma coisa mais ampla, aquela é a base do planejamento dos meus professores.” (Carolina, Escola Municipal Maria Yedda Linhares)

A gente procura trabalhar com justamente estudando as questões mais erradas pelos alunos, vai trabalhando com simulados, né, pra treinar o aluno pra fazer aquele tipo de questão, pra ele ter um olhar diferente do olhar do Caderno Pedagógico e do livro, porque a gente sabe que essas provas externas, elas têm uma formulação diferente. [...] Então a gente procura sempre mostrar pro aluno que tipo de questão vai aparecer ali, [né], então a gente faz esse trabalho durante todo o ano. E eu acho que o trabalho dos professores também, eu acho que é muito importante. Quando você tem um professor comprometido, [...] é o que a gente procura fazer, trabalhar o professor para que ele olhe desse jeito, que é uma prova externa, que está medindo políticas públicas, porque a gente sabe que não tá medindo o aluno, não está medindo o que o aluno aprendeu ou não, está medindo políticas públicas, mas que é uma prova que acaba sendo legal para o aluno porque ele consegue também avançar, [né], abrir a cabecinha dele (pro que vai) ser cobrado dele, [né], até pela vida. (Rosana, Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda)

Essas falas traduzem uma interpretação de conformação/ acomodação “acho que o governo está certíssimo”, “competição no bem sentido” para buscar razões para aderir, mesmo que de forma parcial às propostas. Novamente, aliam-se à “retórica da necessidade” (BALL et al., 2016), sem propiciar questionamento ou reflexão dos professores sobre esta retórica. Afinal, quando se justifica uma necessidade é compreensível que se busquem meios para suprir o que é preciso.

3. Considerações Finais: tensões e resistências no trabalho docente frente às avaliações externas

A partir das análises advindas das entrevistas e com base nos referenciais mencionados, este trabalho evidencia que as avaliações externas acarretam em mudanças significativas no cotidiano escolar, e, portanto, no trabalho docente – tanto em relação a sua organização cotidiana quanto em sua relação com o pedagógico. Desta forma, foram observadas algumas tensões e resistências, pois, o trabalho dos coordenadores pedagógicos é diretamente afetado pelas avaliações

externas, gerando novas interpretações sobre o(s) sentido(s) da(s) avaliação(ões) sem, contudo, representar a perda de sua dimensão política e pedagógica.

Após a análise das entrevistas, constatou-se que as políticas de avaliações externas trazem consequências ao trabalho dos coordenadores pedagógicos e demais professores, observadas principalmente em seus aspectos pedagógicos e em sua autonomia. A repetição observada entre os conteúdos e formas dos materiais pedagógicos oferecidos pela Rede e as questões contidas nas avaliações externas acaba por resultar em uma necessária utilização dos mesmos materiais pelos professores, ainda que esta não seja oficialmente obrigatória. Além disso, a política de bonificação, materializada por meio do 14º salário, gera implicações de diferentes ordens ao trabalho docente, que vão desde a seleção dos alunos que devem fazer a prova a um esvaziamento do sentido da educação pública, especialmente quanto aos seus aspectos sociais e políticos. Entretanto, alguns coordenadores pedagógicos buscaram “respostas criativas” (BALL et. al, 2016), ao traduzirem os textos política para a prática, de forma a manter aspectos valorizados por eles e pelos professores quanto a outras possibilidades educacionais, tanto em suas dimensões pedagógicas quanto políticas.

A partir destas mudanças curriculares, foi possível identificar nesta pesquisa que a prática pedagógica foi fortemente influenciada pelas avaliações externas, como a Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e provas propostas pela SME, que compõem, respectivamente, escores do IDEB e do IdeRio. Os resultados das escolas e dos alunos, neste conjunto de avaliações, serviriam, entre outras ações, para organizar o reforço escolar (em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, além de voluntários) e determinar o cumprimento das metas.

Neste bojo, observou-se que essa política curricular, principalmente na forma dos materiais pedagógicos e das avaliações externas, contribuiu para um esvaziamento da prática educativa do professor, enfraquecendo seu caráter reflexivo e fortalecendo seu aspecto técnico, o que acarretou em tensões ao trabalho de mediação da coordenação pedagógica.

Acomodações e resistências no trabalho docente às avaliações externas: o que dizem os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro

Por fim, o que se destaca foi que essa política educacional se mostrou prescritiva (BALL et al., 2016), estabelecendo a sequência curricular e definindo, previamente, os conteúdos a serem abordados nas avaliações.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.2, p.37-55, maio/ago.2010.

Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge. 2012.

Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG. 2016.

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2010). **Melhoria da Gestão Escolar**. 2010. Disponível em: <http://prefeitura.rio/web/sme/exibeconteudo?id=125831>. Acesso em: 7 out. 2017.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Cadernos de Políticas Públicas Rio de Janeiro**. s.d. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130264/EducacaoPORT1211.pdf> Acesso em: 6 set. 2017.

Sobre as autoras

Maria Inês Marcondes

Doutorado em Ciências Humanas/Educação, PUC-Rio. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq

E-mail: mim@puc-rio.br Orcid: 0000-0002-0973-9405

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva

Doutorado em Ciências Humanas/Educação, PUC-Rio. Professora das Faculdades Integradas Maria Thereza

E-mail: luisafigueiredoamaral@gmail.com Orcid: 0000-0002-5134-0449

Cristina Spolidoro Freund

Doutorado em Ciências Humanas/Educação, PUC-Rio. Professora do Colégio Pedro II

E-mail: csfreund@cpii.g12.br Orcid: 0000-0002-0902-9147

Recebido em: 05/08/2019

Aceito para publicação em: 25/08/2019