



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EVANILDA FERREIRA DE NEGREIROS DA COSTA**

**ENTRE ANGÚSTIAS, DILEMAS E REALIZAÇÕES:  
CONSTITUINDO-SE COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

Rio de Janeiro

2013

**EVANILDA FERREIRA DE NEGREIROS DA COSTA**

**ENTRE ANGÚSTIAS, DILEMAS E REALIZAÇÕES:  
CONSTITUINDO-SE COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Libania Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO

2013

## DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Anselmo pelo afeto e respeito incondicional aos meus sonhos.

Aos meus filhos Wagner e William pelo carinho e compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai Edvaldo (in memoriam) e a minha mãe Jacira eternos incentivadores de minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos e vitórias.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Libânia Nacif Xavier, por aceitar me orientar num momento tão especial. Pela convivência, disponibilidade, paciência, amizade e profissionalismo ao partilhar seus conhecimentos ao longo desse trabalho.

Às Prof<sup>as</sup> Dr<sup>as</sup> Ana Canen e Mônica Pereira dos Santos pela rica contribuição e carinho com meu trabalho no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ pelas contribuições teóricas que enriqueceram esta pesquisa.

À equipe da secretaria do Mestrado, especialmente à Solange pelo carinho e eficiência no atendimento.

Aos companheiros do grupo de pesquisa unidos pelo esforço, cumplicidade, encorajamento, em especial Christiane Pançardes, Janete Trajano e Antônio Viveiros. E ainda, Felipe Formoso que mesmo não sendo do grupo, nos momentos mais difíceis, sempre teve uma palavra de incentivo, que nunca nos esqueçamos.

Aos amigos que de uma forma ou de outra contribuíram para que este sonho se realizasse em especial aos queridos Adriana Soares, Aparecida e Luiz Arthur Barros, Erla Chagas, Kátia Nascimento e Marize Moreno, pois me ouviram, participaram e seguraram muitos momentos difíceis durante o processo, agradeço o apoio e incentivo.

De modo muito especial, todo meu carinho aos coordenadores pedagógicos que se dispuseram a participar dessa pesquisa com dedicação de tempo e ativa participação.

A todos vocês que fizeram e fazem parte da minha vida e dessa vitória, muito obrigada!

## RESUMO

COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da. Entre angústias, dilemas e realizações: constituindo-se coordenador pedagógico. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pesquisa busca identificar o lugar ocupado pelo Coordenador Pedagógico no Sistema de Ensino da SME/RJ, observando por meio de entrevistas com Coordenadores da E/SUBE/5ªCRE, como se auto percebem e definem sua identidade profissional. Tomamos como hipótese a percepção de que as atribuições de caráter burocrático-administrativo afetam negativamente o desempenho profissional do Coordenador Pedagógico, em particular sua atuação na formação continuada dos professores. Buscamos conhecer o processo de constituição dessa função em todo seu contexto histórico no capítulo I. A função na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e seu processo legal encontra-se no capítulo II, e finalmente no capítulo III efetuamos a análise das entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos.

**Palavras Chave:** educação pública; coordenador pedagógico; formação continuada.

## **ABSTRACT**

COSTA, Evanilda Ferreira Negreiros da. Between anxieties, dilemmas and achievements: itself constituting pedagogical coordinator. Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Msc Education) – Postgraduate Program in Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The research seeks to identify the place occupied by the Pedagogical Coordinator in the education system of SME/RJ, observing through interviews with Coordinators of E/SUBE/5th CRE, how they perceive themselves and how they define their own professional identity. We take as a hypothesis that the bureaucratic-administrative assignments affect negatively the Pedagogical Coordinator professional performance, in particular their involvement in the continuing education of teachers. We seek to know the process of establishment of this function throughout its historical context in Chapter I. The function in the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro and his lawsuit is in chapter II and in chapter III, we handle the analysis of interviews conducted with the pedagogical coordinators.

**Keywords:** public education; pedagogical coordinator; continuing education.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Capítulo I – A Construção da função de Coordenador (a) Pedagógico (a) nas tramas da História da Educação Brasileira.....</b>	<b>23</b>
1.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o papel dos especialistas em educação .....	23
1.2 Novas concepções sobre a educação, a escola e o ensino nos anos 1960-70 .....	29
1.3 A Constituição de 1988, a Lei 9394/1996 e o papel da Supervisão Escolar .....	31
1.4 O especialista, o supervisor e o Coordenador Pedagógico: a construção da identidade profissional .....	35
<b>3. Capítulo II – Ser Coordenador(a) Pedagógico (a) da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro .....</b>	<b>38</b>
2.1 Procurando compreender as funções legalmente estabelecidas para este profissional.....	38
2.2 Observando o papel que se espera que ele cumpra em seu cotidiano .....	49
2.3 Procurando observar o seu desempenho no próprio contexto do trabalho.....	57
<b>4. Capítulo 3 – A voz dos que exercem a função de Coordenador Pedagógico .....</b>	<b>67</b>
3.1 Apresentando o campo de pesquisa .....	67
3.2 A Pesquisa .....	69
3.3 O Perfil das escolas dos entrevistados .....	72
3.4 Os Entrevistados .....	73
3.5 As Entrevistas .....	74
3.6 As Categorias de Análise .....	74
3.6.1 A Identidade Profissional .....	75
3.6.2 As Angústias da Função na Prática .....	78
3.6.3 A Política Pública de Educação da SME/RJ .....	88
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>100</b>
<b>6. Referências .....</b>	<b>103</b>
<b>7. Anexos .....</b>	<b>109</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CAED/UFJF** - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

**CBO** – Classificação Brasileira de Ocupações

**CE** – Centro de Estudos

**CEC** – Conselho Escola Comunidade

**CESPE/UNB** – Centro de Seleção e Promoção de Eventos/ Universidade de Brasília

**CP** – Coordenador Pedagógico

**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação

**DEC** – Distrito de Educação e Cultura

**DED** – Divisão de Educação

**E/DGED** – Educação/ Departamento Geral de Educação

**EDI** – Espaço de Desenvolvimento Infantil

**E/SUBE/5ª CRE** – Educação/Subsecretaria/5ª Coordenadoria Regional de Educação

**FDC** – Formação Docente Continuada

**FRM** – Fundação Roberto Marinho

**GED** – Gerência de Educação

**IAS** – Instituto Ayrton Senna

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDERIO** – Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento Escola Moderna

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego

**PABAAE** – Programa América-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar



**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCP** – Professor Coordenador Pedagógico

**PEJA** – Programa de Educação de Jovens e Adultos

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAERJ** – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro

**SCA** – Sistema Acadêmico

**SGA** – Sistema de Gestão Acadêmica

**SME/RJ** – Secretaria Municipal de Educação/ Rio de Janeiro

## **LISTA DE QUADROS:**

<b>QUADRO 1:</b> Público e origem dos projetos .....	43
<b>QUADRO 2:</b> Fórmula geral do IDEB .....	45
<b>QUADRO 3:</b> Os 15 municípios mais populosos .....	67
<b>QUADRO 4:</b> Mapa da área da XIV Região Administrativa .....	68
<b>QUADRO 5:</b> Taxa populacional da XIV Região Administrativa .....	68
<b>QUADRO 6:</b> Mapa da área da XV Região Administrativa .....	69
<b>QUADRO 7:</b> Taxa populacional da XV Região Administrativa.....	69
<b>QUADRO 8:</b> Características das escolas .....	70
<b>QUADRO 9:</b> Características do grupo de coordenadores.....	73
<b>QUADRO 10:</b> Processo empírico de formação do Coordenador pedagógico .....	77
<b>QUADRO 11:</b> Apresentação dos resultados do IDEB pelo MEC .....	91

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é uma organização social, cultural e humana onde cada segmento tem seu papel definido num processo de participação efetiva para o desenvolvimento dos projetos a serem executados e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor tem a missão de promover o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Repensar a prática docente no contexto em que se desenvolve a educação escolar se faz necessário, já que o conhecimento não está presente somente nas escolas. Assim, os professores em seu ato de ensino devem proporcionar meios para que busquem efetivar a aquisição do conhecimento.

De acordo com Lück (2003) se podemos dizer que a eficácia do processo educativo centra-se no professor, é importante reconhecer a vital importância de promover antes de mais nada o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando. Não serão as mudanças curriculares e a inovação de métodos e técnicas de ensino que tornarão por si só o processo ensino-aprendizagem repentinamente eficaz. Se tiver que melhorar será a partir dos professores, do desenvolvimento de suas atitudes, habilidades e conhecimentos a respeito das mudanças e inovações necessárias.

Desde o ano de 1998 – gestão Luiz Paulo Conde aos dias atuais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) o coordenador pedagógico é responsável por atuar com o grupo de educadores coordenando e promovendo reflexão no sentido da construção de uma competência docente coletiva. Enfim, a coordenação tem um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar. É necessário ressaltar sem desconsiderar o restante da equipe que o coordenador deve ser inovador, ousado, criativo e sobretudo um profissional de educação comprometido com seu grupo de trabalho. Adotando uma postura acima de tudo ética, baseada nos princípios como dedicação ao trabalho, cumprimento de obrigações e compromisso com condutas fundadas na transparência, sinceridade e respeito aos acordos estabelecidos.

De acordo com vários autores (Tardif, 1999; Perrenoud, 2000, 2001; Nóvoa, 1992; Schön, 2001; entre outros) a formação inicial do professor é insuficiente para o seu desenvolvimento profissional, mesmo a de nível superior. Muitos estudos apontam a necessidade da formação continuada de modo a minimizar lacunas da formação inicial,

levando em conta o saber do professor e a escola como espaço (lócus) privilegiado de formação, onde se desenvolvem e atualizam seus saberes através das trocas de experiências entre os pares.

Nesse sentido, destacamos a importância da formação continuada de professores, bem como a centralidade da participação do coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). O presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel desse profissional no exercício e constituição de sua função em escolas da 5ª Coordenadoria Regional de Educação<sup>1</sup> (5ª CRE) da SME/RJ.

Esta é uma tarefa que demanda percepção, observação e comunicação, para conseguir ver no outro sua essência, o ser humano existente, não se guiando somente nas competências ou deficiências do professor. Além disso valorizar é altamente eficaz no sentido de estimular o educador a progredir e envolver-se constantemente com as questões educacionais.

A ação coordenadora enquanto auxiliadora do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem busca planejar suas ações de qualificação de seu grupo, com vistas a proporcionar que os professores mediem o crescimento social, afetivo e cognitivo de seus alunos por meio de estudos coletivos, desenvolvidos em Centros de Estudos. O coordenador precisa oferecer trocas constantes de informações com os professores, especialmente por meio de material de apoio e uso pedagógico, a fim de que estes possam utilizá-los em suas aulas.

O interesse no estudo da ação do Coordenador Pedagógico (CP) se dá por vivenciar cotidianamente um diálogo muito próximo com os Coordenadores da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE) e na importância de sua ação, em especial na de formação continuada do corpo docente.

---

<sup>1</sup> Tendo em vista a grande quantidade de escolas públicas municipais existentes hoje na cidade do RJ – 1074 Escolas, 249 Creches Públicas, 98 Unidades Escolares que atendem a modalidade creche, 178 Creches Conveniadas e 100 Espaços de Desenvolvimento Infantil, a SME distribui a sua rede escolar em 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que são as seguintes: 1ª CRE – Praça Mauá, 2ª CRE – Lagoa, 3ª CRE – Engenho Novo, 4ª CRE – Ilha do Governador, 5ª CRE – Rocha Miranda, 6ª CRE – Deodoro, 7ª CRE – Barra da Tijuca, 8ª CRE – Bangu, 9ª CRE – Campo Grande e 10ª CRE – Santa Cruz. Todas elas abrangem vários bairros, a 5ª CRE especificamente abrange os seguintes bairros: Quintino Bocaiúva. Honório Gurgel. Vaz Lobo. Campinho. Vista Alegre. Irajá . Marechal Hermes. Osvaldo Cruz. . Bento Ribeiro. Colégio. Cavalcante. Vila Kosmos. Vicente de Carvalho. Madureira. Cascadura. Irajá. Vila da Penha. Rocha Miranda. Turiaçu. (Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>)

Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 1977 regendo turmas dos anos iniciais, em 1993 integrando a equipe do 20º Distrito de Educação e Cultura (DEC)<sup>2</sup> e com as mudanças estruturais efetivadas pela SME em 1994 fomos para 5ª Coordenadoria Regional de Educação acompanhando o trabalho pedagógico nas escolas da CRE. A partir de 1998 com a criação da função de Coordenador Pedagógico, ocupando a função. Essa experiência marcou profundamente esse caminhar e é importante salientar que toda experiência como regente foi um fato preponderante. O exercício da função desenvolveu também o aspecto pesquisa na execução do trabalho, pois além de específica no grupo de professores foi possível perceber as agruras de um formador de professores.

A partir de 2000 no Nível Central da Secretaria dentre as atribuições estava acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e pela divisão de educação<sup>3</sup> na área da 5ª CRE. Para o desenvolvimento deste trabalho foi inserida uma ação específica de formação voltada para coordenadores pedagógicos.

Assim, de 2006 a 2008 há um estreitamento das relações com estes profissionais, pois foram realizados cursos para coordenadores pedagógicos e deste momento vem algumas indagações. Nos cursos discutíamos como era exercer a função, quais os conhecimentos e habilidades necessários para seu desenvolvimento, quais as atribuições legais inerentes a função e falávamos também sobre a formação continuada dos professores que é atribuição dele organizar e “fazer acontecer” e comentávamos ainda sobre as dificuldades desse “fazer” como coordenador tendo sido ele um professor regente no mesmo espaço em que exerce a função. Eram encontros quinzenais que na “fala” deles funcionava como um oásis pois junto com seus pares favorecia a uma rica troca de experiência, além de fortalecê-los no seu retorno ao espaço de trabalho – a escola. Mas, as muitas “idas e vindas” do movimento político na SME interrompeu o curso que possibilitava esses encontros.

A 5ª Coordenadoria tem sob sua responsabilidade a supervisão das ações pedagógico-administrativas um total de 104(cento e quatro) escolas de Ensino Fundamental, 6 (seis) escolas de Educação Infantil Isolado, 2(dois) Espaços de

---

<sup>2</sup> Denominação utilizada na década de 80 para a divisão política administrativa da SME/RJ.

<sup>3</sup> Denominação utilizada até a última gestão César Maia (2005-2008) para o setor da CRE responsável por supervisionar, na área de sua atuação, os aspectos pedagógicas das escolas.

Desenvolvimento Infantil (EDI), 22 (vinte e duas) Creches públicas e 5 (cinco) Creches Conveniadas. Até janeiro de 2013 à frente da Gerência de Educação<sup>4</sup> desta CRE, setor responsável por toda ação pedagógica desenvolvida nas escolas, a proposta de trabalho era a reorganização dos encontros de modo a garantir um espaço de discussão aos coordenadores.

Atualmente estão acontecendo encontros quinzenais com os coordenadores de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º segmento) e mensal para os coordenadores de escolas do Ensino Fundamental (2º segmento).

Outro aspecto que precisamos considerar na pesquisa é o fato da função de Coordenação Pedagógica na SME/RJ ter sua história bem atual. A bibliografia e os trabalhos encontrados na pesquisa realizada são recentes, todos a partir de 2000. De modo geral as dissertações e teses encontradas sobre o Coordenador Pedagógico retratam a realidade do Estado de São Paulo. Desse modo, percebemos uma lacuna, dada à importância da função no cotidiano escolar.

A escola é um universo complexo, nele há um objetivo consagrado e aparentemente conhecido e em torno do qual estão reunidas pessoas de modo geral muito diferentes que desempenham funções variadas com demandas, atribuições e expectativas diversas.

É nesse contexto que o coordenador desenvolve suas ações. Assim é fundamental que identifique sua trama comunicativa e esteja preparado para discernir as formas de atuação. O trabalho desenvolvido por ele é por si só complexo e essencial, pois olha para a realidade escolar com todos os seus desafios e busca elaborar alternativas formativas que se apresentem satisfatórias e adequadas ao momento. Não possuindo uma fórmula pronta, a tarefa de forma articulada e transformadora é difícil. Daí a necessidade de observando sua prática encontre através do processo de reflexão os pontos fortes e aqueles que necessitam ser aperfeiçoados.

A principal preocupação da administração escolar deve ser educar para a vida e o objetivo principal de formar a personalidade, dando ao aluno o domínio de si mesmo, hábitos saudáveis, consciência de seus deveres e direitos, integrando-o ao meio social em que irá viver; enfim formar-lhe o caráter.

---

<sup>4</sup> Denominação atual, na gestão Eduardo Paes, do setor responsável na CRE por supervisionar os aspectos pedagógicos nas escolas de sua área de abrangência.

Mais do que em qualquer outro plano da atividade profissional humana a coordenação pedagógica se constitui um trabalho que se apresenta como um instrumento vital que pode garantir a eficiência da tarefa educativa. Assegurando assim, o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreendemos que a escola em seus diferentes níveis de ensino é o local adequado para alicerçar uma cultura de valores, cooperação e participação e estas noções devem estar inseridas no currículo e no projeto político pedagógico da escola e assim, desta forma atender aos artigos 1º, 2º e 3º da LDB9394/96 em vigor, descritos a seguir.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Utilizando-se de metodologias que desenvolvam o ensino através de pesquisas, pensamento crítico e com a formação de valores básicos poderemos alcançar a formação de um aluno cidadão.

É tarefa do coordenador o planejamento e a avaliação para aperfeiçoamento constante do curso das ações, garantindo a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados.

Mediar as práticas dos professores não é tarefa fácil, exige uma avaliação constante e sistematizada da atuação do docente. Provocar a discussão e a negociação de idéias, promover a reflexão e a aprendizagem em equipe, organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas como indivíduos.

A ação do coordenador atualmente tem como prioridade o sentido pedagógico, esta ação que não deve ser neutra, mas planejada e organizada, visando o fortalecimento da equipe e seu posicionamento responsável<sup>5</sup> frente ao processo educativo. Tendo em vista proporcionar ao longo do tempo investindo no grupo e favorecendo o seu fortalecimento.

É relevante que o coordenador seja um pesquisador em seu cotidiano e desenvolva um trabalho baseado na observação das realidades presentes no espaço escolar. Medina (2002, p. 51) reafirma esta idéia:

Para que tudo isso seja possível, é indispensável a ação de um profissional que, além de possuir competência teórica, técnica humana, política, disponha de tempo necessário para tornar possível a relação entre vivências dos alunos fora da escola e o trabalho do ensinar e aprender na escola.

No espaço escolar o coordenador é o responsável pela articulação das relações que acontecem entre professores, alunos, direção e responsáveis, evitando que aconteça algum tipo de desgaste no cotidiano escolar.

Considerando sua função de formador, procura organizar as ações de forma que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos. Conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. Este trabalho é por si só muito complexo e extremamente essencial, além de

---

<sup>5</sup> Manter um posicionamento responsável frente à função é promover a integração de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem valorizando os momentos de formação do grupo de professores e a própria, buscando desenvolver habilidades para lidar com as várias situações presentes no cotidiano escolar com o objetivo de auxiliar na efetivação do processo educacional.



transformador. Dessa forma, é a partir do diagnóstico das necessidades da escola que planeja vários e diferentes projetos compondo um programa de formação de seu grupo.

Baseados nestas considerações, o coordenador pedagógico é um profissional importante para o bom desempenho da educação escolar. Na atualidade ele se direciona para uma ação mais científica e mais humanística no processo educativo, reconhecendo, apoiando, assistindo, sugerindo, participando e inovando os paradigmas, pois tem sua “especialidade” focada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos.

Desenvolvendo a função de integrar e articular o coordenador está presente nas ações pedagógicas e didáticas realizadas na escola, mantendo uma relação constante com professores, alunos e responsáveis, constituindo-se num agente articulador no processo de construção do coletivo escolar. Assim, conseguirá desencadear um trabalho transformador à medida que realizar uma “ação intencional, em conexão com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo, integrado com os atores da comunidade escolar” (Orlson, 2001, p.19).

Tendo em vista a percepção da escola como campo de conflitos se faz necessário problematizar o desempenho do coordenador pedagógico, buscando compreender quais são as tarefas específicas no contexto onde atua; em que condições desenvolve sua ação, como se dá a comunicação com os professores que deve interagir, dentre outras questões, identificamos abaixo como objetivos específicos articulados ao objetivo geral, já apresentado anteriormente.

Inicialmente buscaremos compreender como se deu o processo histórico da função, através de um recorte temporal a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Um dos objetivos centrais do trabalho, é também procurar entender como se dá ou melhor, como vem se dando a construção da identidade do coordenador pedagógico na SME/RJ. Para tanto, vamos analisar a legislação que define as funções deste profissional, tanto em nível nacional como municipal. Assim, buscaremos identificar quais são as atribuições legais do Coordenador Pedagógico com base na Lei 2619 de 16/01/1998 (anexo 1) e na Portaria E/DGED nº 08 de 16/07/1998 – Atribuições do coordenador pedagógico (anexo 2).

Sendo o coordenador pedagógico um professor, sua identidade profissional se constitui a partir de sua história como docente, ele percorre todo caminho da constituição docente antes de se identificar como coordenador. Portanto, é fundamental

neste trabalho distinguir o lugar que ocupa no Sistema de Ensino da SME/RJ, observando ainda por meio de entrevistas com Coordenadores da E/SUBE/5ªCRE, como eles se auto percebem e definem sua função.

A identidade profissional do coordenador vai se construindo segundo Garcia, Hipólito e Vieira (2005, pp. 47, 49) através de negociações entre as várias representações tecidas nas relações e suas habilidades como docente. Nesse sentido, será tarefa nossa iniciar a investigação refletindo sobre o processo de construção da função no contexto de trabalho da SME/RJ, observar como se relaciona com os professores e analisar como as tarefas administrativas vem afetando e interferindo na ação do Coordenador nos últimos 14(quatorze) anos.

A constituição do coordenador pedagógico é atravessada pelas inúmeras tarefas do cotidiano. Assim, tomamos como hipótese a percepção de que as atribuições de caráter burocrático- administrativo afetam negativamente o desempenho profissional em particular sua atuação na formação continuada dos professores.

As atribuições de caráter burocrático- administrativo, envolvem as seguintes tarefas: a organização das muitas informações referentes aos tantos projetos existentes na escola e oriundos da SME, o preenchimento das planilhas de provas bimestrais, a demanda enorme que chega à escola vinda dos diferentes setores da CRE e que não fazem parte diretamente do pedagógico, apesar de serem relevantes para os alunos.

Nós consideramos que estas afetam negativamente o desempenho do coordenador pedagógico porque o tempo utilizado na execução dessas tarefas acaba por limitar o tempo destinado ao planejamento, organização e execução das ações de formação continuada dos professores.

Escola lugar com cotidiano ímpar, com uma ação importante, específica e de difícil organização. Conhecer este cotidiano, suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes. Tudo isso solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a ação educacional em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento.

A função do coordenador é ainda mais difícil porque não há sobre ela experiência acumulada e para qual o professor que assume não se sente preparado. Se em sua formação para docente identificamos falhas, reconhecemos também que há saberes construídos. Na tentativa de compreendermos melhor o termo “saberes

docentes” vamos nos utilizar de Tardif(2002) que sistematiza seus estudos nesta temática.

Apesar do autor se referir aos saberes docentes, suas reflexões podem ser adaptadas ao conteúdo do trabalho do coordenador pedagógico, que é um docente e desenvolve suas atividades junto aos professores e com o claro objetivo de favorecer o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Em Tardif(2002, p. 11) afirma que precisamos sempre olhar os condicionantes e o contexto de trabalho para relacioná-los com o saber. Ele nos fala ainda que há um fio condutor que relaciona o saber docente com o trabalhador e seu trabalho. Isso significa que as relações dos profissionais com os saberes “são mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”(p.17). Neste aspecto verificamos que o coordenador está incluso neste estudo de Tardif, pois as urgências fazem parte do cotidiano dele.

## **1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa é de cunho qualitativo com base em entrevistas semiestruturadas realizadas a partir de uma conversa informal, com roteiro preestabelecido, possibilitando aos participantes ultrapassarem os limites das perguntas e fazerem suas próprias considerações sobre a temática. (Lüdke; André, 2003).

É importante ressaltar que à medida que o pesquisador faz uso da entrevista, observa *in loco* as experiências diárias do sujeito e tenta apreender sua visão de mundo e o real significado que este atribui à realidade que o cerca em suas próprias ações. Esse contato estreito entre o pesquisador e seu objeto, faz com que essa experiência seja sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (Lüdke e André, 2003, p.26).

Se torna relevante esclarecer ainda que o sigilo dos informantes foi respeitado utilizando nomes fictícios, de modo a assegurar a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização das informações em prejuízo às pessoas, conforme orienta Rosa e Arnoldi (2006, pp. 73-74).

A entrevista é um recurso ímpar para fazer aparecer uma história oral e conforme Thompson (1992, p.25):

Os historiadores podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito do que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados.

História oral é um procedimento de coleta de dados utilizado frequentemente em pesquisas históricas de educação. Este é um recurso que permite ao pesquisador recorrer, além de documentos escritos, aos documentos orais como elementos significativos do resgate de uma história.

Ao recorrer à história oral é necessário compreendê-la numa perspectiva para além de um relato de fatos, é um modo de se chegar ao conhecimento dos fatos vivenciados num dado momento

Segundo Sousa (1998, p.27), as informações podem ser obtidas:

(...) por meio de fontes vivas de informações: histórias de vida, autobiografias, biografias, depoimentos pessoais e entrevistas, ... material que precisa passar por um minucioso processo de análise.

Quando se fala de história oral com relação aos coordenadores estaremos envolvendo os conceitos de memória e representação, enquanto construções coletivas significadas e (re)significadas permanentemente. A história oral joga necessariamente com as lembranças e os esquecimentos evocados ou silenciados pelos sujeitos naquele momento.

Buscando na literatura os trabalhos de autores como António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992) e Claude Dubar (1997) entre outros, ilustram bem e oferecem forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Com ricas análises, predominantemente voltadas à educação básica e marcados pela consistência metodológica, tais trabalhos despertaram interesse e influenciaram a configuração da produção intelectual brasileira e, para muitos pesquisadores, acabaram se tornando uma referência.

Dar voz aos professores pelo relato de suas histórias de vida implica em considerar seu trajeto pessoal na construção de sentidos para a docência. Nóvoa afirma (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo tem sua subjetividade presente e

interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Nesse sentido revela seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida.

Refletindo sobre a docência, concluímos que as expectativas são diferenciadas. A auto-imagem que o professor constrói perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse é um processo que está em constante transformação, reconstrói-se ao longo da vida, de acordo com as experiências sociais e individuais. O modo como o docente constrói a sua imagem profissional está diretamente ligada à definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Ao apontarmos para os estudos que abordam o desenvolvimento profissional docente, particularmente o ciclo de vida profissional dos professores, uma referência básica são os trabalhos desenvolvidos por Huberman (1989, 2000). Ele realizou um estudo que buscou organizar a carreira docente em etapas buscando nelas tendências gerais. Seu estudo elaborou um modelo composto por ciclos subdivididos em fases da vida, que a maioria dos professores costuma passar. A primeira é a ‘entrada na carreira’ seguida de uma fase denominada ‘estabilização’. Após essa fase, chegam ao ‘meio da carreira’ composta pelas etapas ‘diversificação’, ‘pôr-se em questão’ e ‘serenidade’ a última fase Huberman (1989, 2000) denomina ‘desinvestimento’.

A partir dessas análises voltamos ao coordenador pedagógico, suas histórias e fases de vida profissional será o foco deste trabalho. Com base em Huberman analisaremos a fase profissional visto que teremos coordenadores iniciando na atividade e outros com mais de dez (10) anos na função. Através das entrevistas analisaremos suas histórias nesta fase profissional.

Desta forma, ao dar voz aos coordenadores pedagógicos auxiliaremos no processo de construção da memória de uma história de pouco registro, visto que a pesquisa bibliográfica que realizamos em torno de dissertações e teses sobre o tema apresentou poucos resultados, conforme detalhamos na breve revisão de literatura que apresentamos a seguir.

Encontramos apenas 07(sete) dissertações, 01 (uma) tese e 7 (sete) publicações que pesquisaram a questão da identidade e do lugar que ocupa o coordenador, efetivamente, na gestão escolar. A maioria absoluta trata da realidade do Estado de São Paulo. Dentre estas, destacamos o trabalho que mais se aproximou da idéia geral da

pesquisa. O estudo de Waldmann(1996) *O Professor Coordenador Pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar*, enfoca o binômio professor coordenador pedagógico (PCP)/formação docente continuada (FDC), investigando papéis, lugares e conflitos vivenciados por aquele profissional no contexto escolar. Foram dez reuniões que versaram sobre as práticas do coordenador na escola. O campo empírico desta investigação foi centrado nas interações ocorridas em reuniões de um grupo constituído por cinco professores coordenadores pedagógicos (PCPs).

Nas publicações – uma coleção de sete (07) livros que tratam do coordenador pedagógico destacamos dois (02) – *O Coordenador e o Espaço de Mudança* e *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente* que ofereceram subsídios para o desenvolvimento deste trabalho. Os livros são compostos por artigos de vários autores e de modo geral tratam das questões do cotidiano do coordenador. São resultados de pesquisas realizadas para elaboração de dissertações e teses ou de pesquisas para avaliação de projetos implementados na rede pública de ensino ou ainda da reflexão sobre anos de trabalho e de prática pedagógica. Um dos objetivos é o interesse em partilhar com os colegas seus achados e expectativas.

Com base nessas premissas, organizamos a presente dissertação em três capítulos, o primeiro denominado *A construção da função de Coordenação Pedagógica nas tramas da história da educação*, trataremos do contexto histórico onde se constitui todo processo dando origem a atual função de coordenador pedagógico. No capítulo 2 – *O(A) Coordenador(a) Pedagógico(a) tecendo seu fazer*, analisaremos a legislação que dá origem a função no município do Rio de Janeiro e as agruras de se tornar coordenador no contexto escolar. No capítulo 3 – *A voz, os saberes e os sentimentos dos que exercem a função de coordenador pedagógico* - analisaremos as entrevistas dos(as) coordenadores(as) onde eles(as) se colocam frente ao cotidiano da função.

## **Capítulo I – A construção da função de Coordenação Pedagógica nas tramas da história da educação.**

Neste capítulo pretendemos observar como a função do coordenador / supervisor pedagógico – entendido como *especialista da educação* – foi se constituindo historicamente. **Inicialmente**, analisaremos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova concebia a função do professor e como esse documento expressa uma concepção a respeito da especialização do campo pedagógico. Em seguida, analisaremos o artigo escrito por Anísio Teixeira (1958), denominado *Porque especialistas em educação?* **Num segundo momento**, vamos analisar brevemente as concepções educacionais que predominaram no Brasil, nos anos 1960, em especial as concepções a respeito da especialista em educação, do papel de um corpo técnico para auxiliar os gestores e os professores, considerando que esse corpo técnico é o que mais se aproxima do supervisor educacional. **Na terceira seção**, comentaremos brevemente as concepções relativas ao trabalho docente e ao papel do coordenador / supervisor pedagógico na Constituição de 1988 e na LDBEN de 1996. **Por fim**, refletiremos sobre a construção da identidade do Coordenador Pedagógico, em vista do processo histórico de organização da educação pública e de definição das funções precípuas dos profissionais do ensino.

### **1.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o papel dos especialistas em educação**

O Manifesto dos “Pioneiros da Educação Nova” foi um documento produzido na Conjuntura da Revolução de 30 e anunciado em março de 1932 por educadores da época. Este documento, ainda atual nos dias de hoje, propunha novas diretrizes de política de ensino no país, exigindo uma política educacional responsável. Entre outros, assinam este documento: Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Paschoal Leme, Fernando de Azevedo e Cecília Meirelles.

Os educadores que apresentavam o manifesto advogavam novos ideais de educação e batalhavam contra o empirismo dominante na época. Para eles, o texto do manifesto propunha não servir aos interesses de classes, mas sim aos interesses do

indivíduo, sendo a escola o meio social para isto, ou seja, uma escola com espírito humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.

Os representantes do manifesto falavam que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. O documento defendia ainda, uma educação com função fundamentalmente pública, única e comum a todos, sem privilégios econômicos de uma minoria. Os professores, principal personagem da ação educacional, com formação universitária, ensino gratuito e obrigatório. Contrários ao costume de muitas escolas da época, os pioneiros colocavam-se favoráveis à escola mista e, questionando as bases da educação católica, eram a favor de uma educação laica, o que distanciaria a educação de questões religiosas e a aproximaria das questões sociais, dando oportunidades iguais a pessoas de ambos os sexos, e de diferentes credos e camadas sociais.

O grupo advogava uma educação nova, por um princípio de renovação e deste modo, deveria iniciar na escola, com o acesso democratizado, a estrutura interna e as relações desta instituição com a sociedade local organizada, principalmente a partir das famílias e construída sobre os pilares do escolanovismo, concebido e organizado por educadores (as) europeus e norte-americanos no final do século XIX. Foi este portanto, o conteúdo da inovação proposta pelo movimento escolanovista.

O escolanovismo ou educação nova apresentava como proposta uma nova forma de entender as necessidades da infância e questionava o modo como a escola tradicional desenvolvia sua ação educacional com as crianças. Para tanto, tal proposta tinha por meta a renovação do entendimento dos educadores mudando suas práticas pedagógicas, cujo objetivo principal era colocar o educando como centro no processo educativo.

É um momento de definição política, especificamente da área educacional e de reorganização do Estado brasileiro, é criado o Ministério da Educação e Saúde.

Para além do debate sobre os esforços em administrar o sistema educacional o Manifesto apresenta uma reflexão relevante sobre o pensamento arcaico que separa a educação das outras possíveis articulações sociais de importância para o desenvolvimento do país, por exemplo, a economia. Segundo os educadores integrantes deste movimento:



Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional. (INEP, 1984)

A renovação da escola tradicional tinha como objetivo principal a aplicação da legítima função social da escola. O Manifesto exalta a prática dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação.

Um dos objetivos principais traçados pelo manifesto seria a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para as elites. Assim, caberia ao Estado dispor as condições de desenvolvimento integral dos indivíduos e estabelecer um plano geral orgânico de educação que tornasse a escola acessível em todos os graus, para todos os cidadãos. Conforme Xavier (2002, p.63):

"Ao defender a universalidade de acesso à educação em todos os seus ramos e graus a todos os cidadãos, independente das diferenças sociais e das diferenças de sexo (co-educação), a Educação Nova deixa predominar apenas as diferenças marcadas pelas "aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo" assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual em meio ao público que se constituía no interior da escola, para, em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social".

O movimento escolanovista na educação brasileira defendeu a educação centrada nos métodos ativos e embasada cientificamente, notadamente na psicologia, cumprindo a escola o papel de adequar as necessidades individuais dos alunos ao meio social onde desenvolvem suas vivências, valorizando sobremaneira a experiência, como fator preponderante para se alcançar os objetivos do ensino.

É nesse contexto, que a escola começa a conceber um espaço propício para o trabalho dos especialistas em educação, que tinham como principal função o desenvolvimento de novas metodologias e a garantia de um ambiente harmônico entre professores e alunos. Durante esse período, a função do supervisor ainda não se constituía numa prática oficial nas escolas, sendo exercida de modo intuitivo e,

portanto, podemos dizer que sem uma consciência crítica de seus objetivos, fins e importância social, concordando com Cunha (1986).

A partir dos princípios do Manifesto fortemente inspirado por Dewey foi desenhado o traçado de uma nova política educacional. Tal documento sinalizava para uma nova organização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, o qual incluía a Inspeção Escolar que era definida primordialmente como científica e investigativa conforme descrito em seu item 9:

Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos de tal maneira que todos esses serviços possam ser: a) Executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa; b) estudados, analisados e medidos cientificamente e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados; c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatística e experiências.

A citação demonstra que os pioneiros já partilhavam a percepção de que as práticas pedagógicas deveriam se beneficiar de um corpo técnico de analistas e investigadores capacitados para auxiliarem os diretores, gestores e representantes dos governos na fixação de diretrizes administrativas ou na elaboração e implantação de políticas educacionais. De fato, se a formação de um corpo técnico era percebida como oportuna, também o deveria ser a formação de especialistas para auxiliarem os professores tanto no planos didático como pedagógico.

Em 1934, mais precisamente abril, relevante documento é publicado sob o título: Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro assinado pelos educadores que exerciam a função de inspetores de ensino, dentre eles Moisés Xavier de Araújo (Inspetor Geral de Ensino). Conforme observou Lemme (2004), deve-se muito a este movimento das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro liderado pelos Inspectores de Ensino, conhecido como Manifesto dos Inspectores de Ensino do Rio de Janeiro ao Magistério e a Sociedade Fluminense, movimento esse gestado a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932. Tudo que se conhece hoje da Supervisão Escolar, das finalidades e princípios que norteiam a educação nacional tem seu início neste movimento.

O conteúdo do Manifesto dos Inspectores de Ensino sinalizava para as efetivas atribuições desses profissionais no ideário escolanovista, além de apontar para elementos que apareceriam mais tarde no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61.

Ao tomarem a posição de educadores que defendiam a proposta de uma total reforma da Inspeção de Ensino, reforma esta que sinalizava para uma prática orientadora para além da atribuição fiscalizadora, atribuído a esses profissionais pelo sistema educacional. Assim, os inspetores lançaram um movimento de redefinição de suas atribuições (Lemme, 2004).

A nova realidade da sociedade brasileira “passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública” (Bello, 2001, p. 6), sendo necessários os novos profissionais – Inspectores. Eles prestam serviços de inspeção, que deixa de ser predominantemente fiscalizadora para assumir o caráter de Supervisão Educacional, através da Reforma Francisco Campos, como indica Valle:

A organização do ensino secundário no país, a normatização da inspeção federal, a criação da carreira de inspetor e a estruturação do sistema de ensino foram instituídas através de um decreto de 1931, que compunha com outros decretos, a "Reforma Francisco Campos" (2007, p.3).

Apresentamos abaixo alguns artigos do Decreto 19.890 de 18/04/1931 que dispõe sobre a organização do ensino secundário, no qual o supervisor acompanhará não só o aspecto organizacional como o pedagógico:

**Art. 53.** A inspeção permanente em cada distrito será exercida pelos inspetores e caberá aos inspetores gerais a incumbência de percorrer os distritos não só fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergências suscitadas entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.

[...] **Art. 55** O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional do Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de caráter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada século e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.

§ 1º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino.

A formação dos primeiros supervisores, neste período, se deu mediante os cursos oferecidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) para o supervisor atender somente o ensino primário. No período de 1957 a 1963 este curso PABAAE expandiu-se pelo Brasil. (Carvalho, 1989)

Com a promulgação da LDB 4.024/61 fica estabelecido que a organização e execução dos serviços educativos fica sob a incumbência dos governos estaduais e municipais e a formação do supervisor escolar passa para o ensino normal. Somente a partir da Lei 5540/68 a supervisão passa a ter a sua formação em nível superior.

Dentre as tantas coisas defendidas no Manifesto dos Inspectores de Ensino do Rio de Janeiro está a Reforma da Inspeção de Ensino e a principal função dos Inspectores de Ensino, que seria dar orientação ao ensino no estado dentro das normas da escola nova e não o de fiscal do sistema. O trecho a seguir aponta para alguns aspectos fundamentais da Reforma da Inspeção Geral do Ensino do Estado do Rio.

“É ainda dentro desse espírito que se fundamenta a reforma da **Inspetoria Geral do Ensino, que de repartição estritamente fiscalizadora, sem qualquer eficiência técnica, transforma-se em uma entidade orientadora do ensino**, traduzindo já, por parte da diretoria, uma diretriz de renovação do aparelhamento escolar. Para tanto, a seleção dos seus componentes se fez através de um curso homogêneo, longo, entregue à proficiência reconhecida de profissionais de mérito, que permitiu a escolha fatal de um corpo de inspetores com identidade de formação, ficando entregue a função fiscalizadora ao corpo de auxiliares de inspeção, membros do magistério permanente em ação em cada município do Estado. E a substituição dos componentes antigos da Inspeção explica-se logicamente pelas novas funções que se atribuía a essa seção do Departamento de Ensino, funções especializadas que não poderiam ficar a cargo de quem não teria sido selecionado com essa intenção. Que a função meramente fiscal da Inspeção não tinha qualquer significação eficiente para o ensino, a estatística aí está sobejamente demonstrativa. Daí fiscalizar o quê? Se esses números gritantes nos dizem da falência do sistema, que desejamos nós com a visita

contínua e feita pitorescamente, segundo o hábito, de improviso, às escolas que já de antemão sabemos improdutivas, inúteis e até prejudiciais, uma vez que, exercendo seu papel simplesmente alfabetizador das massas, realizam uma drenagem do para a cidade, onde o espera a desorganização Incontestes do trabalho industrial do Estado do Rio? (LEMME, 2004, p. 236)

É nesse sentido que em 1958, em seu discurso na inauguração do Curso para Formação de Especialistas de Educação, Anísio Teixeira fala da mudança no processo educacional que passa a atender a todos sem seleção, tendo alunos e mestres comuns. Nessa escola, agora ao alcance de todos, fez-se indispensável um planejamento novo crescendo as necessidades de planejamento, de supervisão e de administração.

Teixeira, em seu discurso intitulado “Porque especialistas de Educação?” (1958), afirma que se antes era suficiente preparar o professor para executar todas as tarefas da educação esse trabalho sempre exigiu as tarefas administrativas e de planejamento, de ensino e de orientação.

O professor administra a sua classe, ensina a seus alunos e os orienta na vida e nos estudos. Hoje ainda faz tudo isto, mas, como não pode ser tão selecionado, nem os estudos tão suficientemente simples, temos de ajudá-lo com especialistas de administração, de planejamento, de currículo, de supervisão e de orientação. Todos êstes especialistas são outros tantos professores especializados que preparam o trabalho para que o mestre possa executar. A diferença decorre da complexidade e variedade da tarefa do mestre, que já não pode sozinho realizá-la. O administrador e planejador é o antigo mestre na sua capacidade administrativa, o supervisor é o antigo mestre na capacidade de ensinar e o orientador, o antigo mestre na sua capacidade de orientar. Os três especialistas são todos desenvolvimentos do antigo mestre omnicompetente. Existem para que o novo mestre, por eles ajudado, possa desempenhar, hoje, a sua função global, como ontem o podia fazer, porque a singeleza de sua missão e a sua rara competência permitiam que, sozinho, a exercesse. (TEIXEIRA, 1958, p.5)

## **1.2 Novas concepções sobre a educação, a escola e o ensino nos anos 1960-**

**70**

De acordo Libâneo (1985), nos anos 1960, começa a tomar força uma nova concepção educacional no Brasil, a que alguns autores Saviani(1983), Gadotti(2002),

Matui (1988) chamaram de *Pedagogia Tecnicista*. Esta estaria atrelada aos objetivos do regime militar que se instaurou no país em 1964 e tinha como orientação principal o modelo de racionalização do sistema escolar e das metodologias de ensino. O técnico em educação, ou especialista em educação, como queria Anísio Teixeira, agora nomeado em algumas localidades como *Supervisor Escolar* ganha importância enquanto um burocrata encarregado de fazer com que as determinações do poder central se cumpram na escola.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o decreto-lei 53 de 1966 trazia como novidade a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e especialistas em educação: a Faculdade de Educação. A Lei n. 5.540/68 define os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Na década de 70, a função supervisora ganha força institucional com a Lei 5692/71 que reformula o ensino de 1º e 2º graus, após o Conselho Federal de Educação constatar a necessidade de promover mudanças na Lei 4024/61. O artigo 33 da nova lei vem valorizando a função a partir do momento que em sua redação aponta para a formação exigida no desempenho da função de supervisor nas instituições educacionais: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”.

A formação no curso tinha característica tecnicista, apoiado em uma neutralidade científica e iluminado pelos princípios da racionalidade e eficiência do sistema (Lima, 2007). Deste modo, a técnica predominava sobre os conteúdos, os procedimentos, os objetivos e finalidades da educação.

Dentro do contexto da Lei nº 5692/71 surge a necessidade de um supervisor que fosse “aquele capaz de pensar e agir, com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, ‘dominando’ conhecimentos técnicos e de relações humanas” (Rangel, 2000, p.71).

Para a autora ser supervisor dentro do contexto onde o controle estatal era total, exigia que o profissional tivesse habilidades e conhecimentos específicos favoráveis a execução da função para que os objetivos fossem alcançados. Mais uma vez a função era utilizada como instrumento de controle e fiscalização.

De acordo com Saviani (1999) no início da década de 1980, com as mudanças na política brasileira e conseqüentemente com as mudanças sociais, a educação passou por grandes transformações. Para ele, este momento é o divisor de águas para a função supervisora que assumiria seu papel político.

De acordo com Saviani (1999), a função de supervisão, assim como a habilitação deste profissional se deu em uma conjuntura política onde o país estava governado segundo um modelo político conservador, voltado para atender os interesses das classes dominantes. Nesse contexto, mesmo atuando tecnicamente, o supervisor pedagógico acabaria desempenhando um papel político na reprodução e interesse social dos dominantes. Saviani (1999 p. 32) afirma ainda, que “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica”, isto é, “mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica, ela está cumprindo basicamente um papel político”. O próprio Saviani afirma que o supervisor não tinha a consciência do seu papel político:

Nem o supervisor se dá conta de que cumpre uma função política; se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe explicitá-la. Numa primeira análise, é possível dizer que a função política que os supervisores (em sua maioria) desempenham não é a que gostariam de estar desempenhando (1999 p. 32).

Assim, podemos afirmar que de acordo com o momento histórico e político a Supervisão Escolar, tenderá a desempenhar um tipo de interferência na divisão social do trabalho escolar. Se o contexto for autoritário, como o foi o período do regime Militar – que teve início em 1964 e se prolongou até meados de 1980, mais precisamente em 1985, quando se deu a eleição de um presidente civil para a República, o presidente Tancredo Neves – a supervisão escolar estará cerceada pela ideologia e pelos interesses das classes dominantes, conforme observou Saviani (1999). Se o contexto for democrático, o Supervisor Escolar terá meios mais acessíveis de realizar um trabalho voltado para a inclusão social dos alunos de classes populares, assim como poderá atuar de modo mais crítico e participativo junto aos professores, formulando planos de trabalho, atividades didáticas e conteúdos curriculares mais próximos da realidade dos alunos, das suas necessidades e das potencialidades das turmas e do país.

### **1.3 A Constituição de 1988, a Lei 9394/1996 e o papel da Supervisão Escolar**

Em 1978 teve início o esvaziamento progressivo do regime militar e assim o país volta a ansiar pelo estado de direito. No ano de 1984 há um grande movimento democrático por eleições diretas. Porém o Congresso Nacional realiza ainda escolha indireta e referenda os nomes de Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice.

Com problemas de saúde o presidente eleito falece e em seu lugar assume o vice que mantendo o compromisso elege a Assembleia Nacional Constituinte para dar ao país uma nova Carta Magna.

O governo José Sarney foi um período de indefinição para os rumos da educação. Como resultado de vários debates fica registrado em alguns documentos os desejos de mudança (Educação para Todos: Caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986 – 1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação). Todavia a educação permanece a mesma do período autoritário, embora os educadores se mobilizaram com contribuições para a Assembleia.

A maior de todas a Constituição de 1988 apresenta dez artigos específicos (arts. 205 a 214), o tema aparece ainda em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Constituição trata da educação nos seus diferentes níveis e modalidades.

Considerada uma “Constituição Cidadã” e em consonância com o momento de abertura política, o texto propõe a incorporação dos sujeitos excluídos historicamente do direito à educação, expressa no art. 206, I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. São asseguradas outras conquistas como o art. 208, §1º - a educação como direito público subjetivo; Art. 206, VI – o princípio da gestão democrática do ensino público; Art. 208, IV - o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade; Art. 208, VI - a oferta de ensino noturno regular; Art. 208, I - o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria; Art. 208, III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências.

A Carta Magna trata ainda da articulação entre as esferas Federal, Estadual e Municipal no tocante ao regime de colaboração em seus sistemas de ensino e mantém a



competência da União para “Legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (art. 22, XXIV). Trata também dos recursos para a educação e autonomia universitária.

A Constituição Federal favoreceu e estimulou a elaboração e formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB com base nos avanços proporcionados pela Carta de 1988, os quais experimentaram a necessidade de se ampliar bem como aprofundar as conquistas obtidas pela Constituição de 1988 em matéria educacional.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a supervisão escolar passou a incluir e/ou abranger todos os esforços para colocar na escola, as melhores condições para que o aprimoramento pessoal, profissional e social pudesse ser realizado em todos os contextos e situações da escola. O supervisor escolar passou a ser o agente dos processos de mudanças, principalmente o desenvolvimento profissional, no que diz respeito aos talentos individuais, o desenvolvimento de habilidades, de conhecimentos e experiências que possam beneficiar aos alunos, nos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de interação social (BRASIL, 1996).

Segundo Lima (apud Alves, 2006) com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a escola construindo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que envolve toda comunidade escolar, o supervisor poderá auxiliar, com mais ênfase, seus professores e tornar-se o grande interlocutor de todos os setores da escola.

De acordo com a reflexão do contexto histórico apresentado é possível perceber que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos do Ministério da Educação e Desporto (BRASIL,1998) a ação de supervisão escolar passou a ter outros papéis. Além da conotação fiscalizadora da supervisão, os profissionais estão mais comprometidos com o ensino e com a valorização da aprendizagem dos alunos, com melhorias dos aspectos pedagógicos. Visivelmente se percebe nas escolas, que mesmo ainda muito comprometidos com a administração escolar e trabalhos burocráticos das escolas, os supervisores estão mais preocupados com as melhorias do ensino e da aprendizagem, como na promoção do crescimento individual e coletivo da clientela escolar.

Segundo Melchior (2001), é nesse contexto que está situado o novo supervisor escolar, não mais aquele de antigamente, da década de 70 por exemplo, controlador, que

causava temor a todos os professores com ações mais burocráticas do que pedagógicas. Atualmente, procura ser mais educador do que um profissional técnico e burocrático.

Essa nova postura da supervisão escolar também é esperada pela sociedade, pois os vários grupos sociais esperam que as transformações sociais sejam iniciadas a partir das salas de aula. Os sistemas de ensino, as escolas e a *práxis* pedagógica dos educadores, enfim a sociedade em geral necessita de uma transformação para o urgente resgate da qualidade das relações humanas e com a natureza, do mundo do trabalho e das condições sociais, bem como para buscar a realização de um ensino com qualidade (Machado, 2007).

No momento histórico atual o supervisor escolar deve compreender e buscar a interação com os objetivos que a escola elege para nortear sua prática educativa, no sentido de ter uma prática organizada procurando trabalhar de acordo com a legislação.

Segundo vários autores Pires(1990), Silva(1994), Sergiovanni(1990) e Rangel(2001) a supervisão escolar atualmente é um trabalho de intercâmbio, de partilha entre o supervisor, os professores, os alunos e suas famílias. De acordo com esses mesmos autores tal intercâmbio fortalece e favorece uma direção coerente e sistêmica para o processo ensino e aprendizagem. Assim, caberá ao supervisor criar as possibilidades, as condições essenciais para o estabelecimento de ações entre escola, família e sociedade, propiciarão as bases de uma nova escola e de uma sociedade mais justa.

Por excelência a escola é o espaço de pensar, porém para nosso estranhamento, nele que tanto se fala da sociedade da informação e do conhecimento, onde se constitui o triunfo do esforço mental sobre o físico, neste tempo em que alunos assumem cada vez mais uma postura autônoma e demonstram ser senhores de suas escolhas, capazes de fazer uso de suas reflexões para alterarem questões da vida e processos de trabalho, não se encoraja o pensamento ativo, tanto dos educadores como dos educandos.

Desse modo, a prática da supervisão exige uma avaliação crítica constante de seu próprio desempenho, levando a um esforço continuado de aperfeiçoamento como técnico, mas especialmente como pessoa. Precisa analisar desde o planejamento do currículo, antecedido de diagnose ao acompanhamento de sua execução, orientando, controlando e avaliando criticamente junto com os atores escolares.

A avaliação crítica deste profissional deve abranger também e sobretudo as condições de trabalho dos professores, a organização do tempo de planejamento, de

discussão com os pares (em geral inexistente ou insuficiente); o tempo para qualificação, as dificuldades de ter liberação das aulas etc. Professores sem tempo para estudar, para ler e se informar, bem como para preparar as suas aulas, é professor que não vai entender as propostas do supervisor, pois não teve e não terá tempo para processar as informações e propostas levadas até ele. Então, isso prejudica não só o trabalho do supervisor, mas também o aprendizado do aluno. Em outras palavras

“o papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido **de** promover a melhoria do processo ensino- aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação.” (Lück, 1981, p.20)

#### **1.4 O especialista, o supervisor e o Coordenador Pedagógico: a construção da identidade profissional**

Na atualidade a educação pública do Município do Rio de Janeiro tem um ator que faz o papel do supervisor pedagógico – o Coordenador Pedagógico. Este ator não necessariamente tem a formação acadêmica do supervisor e toda esta história traçada acima, mas é um professor que vem buscando construir sua identidade de coordenador em meio a muitas agruras inerentes à função.

A função de coordenador pedagógico na Cidade do Rio de Janeiro é criada num momento de reformas na estrutura administrativa das escolas da rede municipal. O documento que ampara é a Lei Municipal 2619/98 e a Portaria E/DGED nº 08 de 16/07/98 que informa as condições básicas para o exercício da função.

A partir da criação da função de coordenador pedagógico se configurou o perfil de um profissional que tem entre suas atribuições a responsabilidade por sua própria formação pedagógica e também dos professores da escola em que atua. Assim, esta função deixa de ser apenas o supervisor historicamente conhecido e passa a ser o co-construtor das ações pedagógicas no interior do espaço escolar. Fazendo parte da equipe

técnico-administrativa da escola será o responsável por dinamizar as atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Nessa última década no Município do Rio de Janeiro muitas foram as mudanças na estrutura organizacional na política educacional: seriação – ciclo – ano de escolaridade, currículo aberto e agora fechado com lista de conteúdos de cada ano e ainda nas metodologias de ensino – atualmente todas as metodologias são utilizadas.

É importante entender que certa angústia acompanha as experiências singulares e muitas vezes isoladas do coordenador. Esta é uma função que ainda não possui um pleno reconhecimento por parte de todos na escola e por isso mesmo há um processo de conquista constante no fazer deste profissional, em busca de uma ‘territorialidade própria’ (Nóvoa, 1992).

Para Dubar “A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” (2005 p. 135). As identidades são fabricadas através da marcação da diferença. Essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos quanto por meio de formas de exclusão social. E os sujeitos no espaço escolar, no qual essas diferenças são marcadas e em alguns momentos excluídas, criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

No espaço escolar o sujeito também tem sua identidade constituída na pluralidade de fatores que estão presentes no meio, no cotidiano.

“A Identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (Hall, 1992, p. 13)

É nesse espaço que o Coordenador na Cidade do Rio de Janeiro está construindo sua identidade, através de sua história como docente. Ele antes de qualquer coisa é professor. Para Garcia, Hipólito e Vieira (2005) é a partir da habilidade docente que o coordenador constitui sua identidade, negociada entre as várias representações entretecidas nas relações dentro do cotidiano escolar.

Em sua prática cotidiana o coordenador assume o “discurso da Secretaria” junto ao seu grupo. Mate (2007) sinaliza o aspecto do território no desempenho da função de coordenador pedagógico que é realizado no contexto de aprendizagem local com perguntas e busca de respostas a situações-problema e aos desafios do cotidiano.

Dessa forma, diariamente o coordenador precisa ser flexível, buscar atualização e renovação, procurando integrar o coletivo, analisar e refletir os casos, os estudos de temas através da observação, entrevistas e reuniões. Com um encaminhamento dinâmico alcança a mediação necessária e responsável pela ação pedagógica

Aprender a ser coordenador e reconhecer-se como tal é um desafio para esse profissional da escola contemporânea, pois implica em vivenciar as diversidades de cada escola e refletir sobre a prática pedagógica, de modo a perceber-se como um formador em processo. De acordo com Canen (2006) o coordenador pedagógico como mediador da construção e reconstrução identitária de seu grupo deve ter em vista as representações e os saberes desenvolvidos pelos docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e com todos os demais processos de discriminação social, cultural, ideológica, religiosa etc. Mas como alcançar metas tão ambiciosas como esta que deseja transformar mentalidades, preconceitos e tabus sociais? Quais são os desafios, as possibilidades e os obstáculos que permeiam seu trabalho definindo sua identidade profissional e conformando suas práticas pedagógicas? Procuraremos enfrentar estas e outras questões nos próximos capítulos desta dissertação.

## **CAPÍTULO II – O(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO TECENDO SEU FAZER**

Neste capítulo, pretendemos caracterizar a função de Coordenador Pedagógico no âmbito das **escolas de Ensino Fundamental de Educação Infantil ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos** da SME: **1) procurando compreender as funções legalmente estabelecidas para este profissional, 2) observando o papel que se espera que ele cumpra em seu cotidiano, e 3) procurando observar o seu desempenho no próprio contexto do trabalho.**

Para tanto, na primeira seção apresentamos o processo de criação da função na SME/RJ e em seguida, compomos um panorama geral da função do Coordenador com base na legislação e no estatuto profissional a ele atribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, tomando como base a legislação pertinente, a saber: a Constituição de 1988, a LDBEN / 1996 o Plano Municipal de Educação, além, de circulares e portarias. Na segunda sessão, falamos um pouco sobre o papel do coordenador e as diversas funções que ele assume em sua jornada, na terceira nós apontamos para os problemas que ele enfrenta e as soluções que elabora e finalmente falamos sobre o porquê do interesse no assunto.

### **2.1 Procurando compreender as funções legalmente estabelecidas para este profissional.**

A regulamentação da profissão se deu pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, através da **Classificação Brasileira de Ocupações - CBO** com o código 2394-05<sup>6</sup> dando-lhe espaço de trabalho, referências e funções.

O texto diz que o profissional Coordenador Pedagógico deve

---

<sup>6</sup> A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República.

Para saber mais: <http://www.inovvesistemas.com/ferramentas/inovve/arquivos/Tabela-CBO-completa.pdf>

implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como atividades típicas do cargo, a legislação considera que sejam as de:

1. Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.
2. Elaborar e desenvolver projetos educacionais.
3. Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
4. Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.
5. Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.
6. Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
7. Implementar programas de tecnologia educacional.
8. Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.
9. Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
10. Utilizar recursos de informática.
11. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.(Brasil, 2008)

A função de coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro existe a partir de 1998. Inicialmente pouco se sabia do papel desse profissional.

Um professor regente indicado pela direção com apoio do Conselho Escola Comunidade (CEC), sem exigência de formação específica e pouca, muito pouca informação sobre seu *fazer profissional*.

A **Lei Municipal 2.619 (Rio de Janeiro, 1998, pp. 4-5)** proporcionou a reestruturação dos cargos de profissionais que exerciam funções administrativas na escola, assim foi instituída a função de Coordenador Pedagógico. Este profissional representava a possibilidade de organização da gestão pedagógica da escola.

Para assumir esta função alguns pré-requisitos foram colocados:

- 1º - O profissional deveria ter uma experiência docente de cinco anos;
- 2º - Ter a indicação feita pelo diretor da escola com a aprovação do Conselho Escola Comunidade – CEC<sup>7</sup> e da Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

A criação da função acarretou uma nova estrutura administrativa nas escolas da rede. Assim, a equipe técnico-pedagógica passa a ser composta por diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico.

A lei caracteriza de forma geral o Coordenador Pedagógico e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ estabelece as atribuições da função, **através da Circular E/DGED 37 de 13/07/98 e da Portaria E/DGED nº08 de 16/07/98<sup>8</sup>**, dentre elas:

- Assessorar tecnicamente a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação.
- Promover junto com a direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas e segmentos, garantindo a interdisciplinaridade e articulação entre as diferentes séries e níveis da Educação Básica.
- Coordenar, organizar e participar junto com a direção dos Centros de Estudos, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela Unidade Escolar.
- Acompanhar junto à direção, as ações relacionadas à matrícula e à organização do espaço escolar.

---

<sup>7</sup> Conselhos Escola Comunidade (CEC) foram criados em 1984 por meio da Resolução nº 212 de 24 de agosto, alterada pela Resolução SME N ° 1186, de 26 de abril de 2012, que determina a Criação do Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Para maiores detalhes ver o Anexo 03

<sup>8</sup> Sobre o assunto ver o Anexo 02



- Assessorar tecnicamente a direção na elaboração dos horários da Unidade Escolar, possibilitando melhor atendimento ao aluno e garantindo a concretização do processo ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente.
- Promover junto com a direção a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados pela unidade escolar, bem como dos relatórios de desempenho escolar.
- Orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela.
- Conhecer, acompanhar, discutir e criar estratégias para a utilização da programação televisiva veiculada pela MULTIRIO.
- Articular todo o trabalho da Unidade Escolar que se refere à otimização dos recursos disponíveis nas Salas de Leitura e em outros espaços/atividades pedagógicas da própria escola.
- Integrar o trabalho pedagógico da Unidade Escolar com as Salas de Leitura Pólo, Pólos de Ciências e Matemática, Pólos de Educação pelo trabalho, Clubes Escolares e Núcleos de Artes.
- Criar um fórum permanente de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar com a finalidade de garantir o êxito de aluno e sua permanência na Escola.

O coordenador deve ter conhecimento ainda das normas de gerenciamento e organização da unidade escolar, elaboração dos horários de aula para acompanhar de forma contínua os aspectos da avaliação e o resultado do desempenho dos alunos.

Na Rede Municipal do Rio de Janeiro para analisar os resultados da escola o coordenador tem o Sistema Acadêmico que proporciona verificar os resultados da escola – turma a turma, aluno a aluno e ainda fornece os gráficos comparativos dos resultados. Ele funciona da seguinte maneira, a escola lança as informações acadêmicas dos educandos e os resultados do desempenho. Por ele pode-se verificar a situação da escola em relação ao desempenho, através de gráficos percentuais, facilitando assim, toda uma análise da real situação.

É importante também que o coordenador conheça a programação oferecida pela Empresa Municipal de Multimeios – MULTIRIO<sup>9</sup>. Um acervo de programas e publicações que periodicamente é enviada para as escolas a fim de favorecer a formação continuada e a atualização do professor regente e também dos gestores da escola. Há ainda o próprio site da empresa, de livre acesso na internet onde é possível encontrar uma série de textos e informações úteis ao trabalho desenvolvido pelo coordenador.<sup>10</sup>

Todo este material é um recurso a mais que tem o objetivo de auxiliar na formação continuada dos professores, tarefa a ser desenvolvida pelo coordenador que deve organizar espaços e seus diferentes usos na instituição.

Como atribuição específica ao seu papel profissional no que tange à abrangência de seu trabalho o coordenador pedagógico deverá assessorar o diretor na coordenação do planejamento, execução e avaliação curricular e desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de forma a atender a diversidade da escola. Tais diretrizes encontram-se formalizadas em um documento denominado Orientações Curriculares e são organizados por área de conhecimento onde encontramos os conteúdos específicos de cada ano de escolaridade. A Secretaria elaborou ainda os cadernos pedagógicos, material de apoio aos professores e para cada bimestre são liberados os descritores que deverão ser desenvolvidos naquele bimestre visando o período de avaliação.

A política educacional da SME/RJ hoje, exige do coordenador um envolvimento com os **Projetos de Reforço Escolar**<sup>11</sup> que em 2012 somam um total de 06 (seis), a saber: **Realfabetização 1, Acelera 1A, Realfabetização 2B – todos vinculados ao Instituto Ayrton Senna (IAS), Aceleração 2A, Aceleração 2 e Aceleração 3 - todos vinculados a Fundação Roberto Marinho (FRM).**

---

<sup>9</sup> A MultiRio foi criada em 1993, durante a primeira administração do Prefeito César Maia, tendo como objetivos desenvolver ações educativo-culturais dirigidas à cidade, à escola, ao educador, ao aluno e à família. Por meio de seus produtos e canais de comunicação, promove a democratização da informação e do conhecimento, a atualização dos profissionais da educação, a aproximação e a integração social e o acesso da população aos bens culturais da cidade, estabelecendo um diálogo contínuo e permanente com educadores, alunos e sociedade, na construção coletiva do conhecimento e da cidadania. Para saber mais sobre o assunto, ver [www.multirio.rj.gov.br](http://www.multirio.rj.gov.br)

<sup>10</sup> Na página da Multirio no link Multitemas é possível encontrar materiais pedagógicos, jogos de aprendizagem, experiências contadas por professores, envolvendo diversos temas de educação, cultura e outros.

<sup>11</sup> Para saber mais consulte anexo 4

É importante esclarecer como funcionam. Projetos que lidam com os alunos defasados – aqueles que apresentam distorção idade - série/ano de escolaridade de dois anos.

E os que trabalham com os alunos analfabetos e sobre este termo vamos encontrar duas denominações distintas: analfabetos – alunos que não dominam o código escrito; analfabetos funcionais – alunos que lêem, mas não compreendem/interpretam.

No quadro 1 abaixo esclarecemos o público e a origem de cada projeto.

**QUADRO 1- Público e Origem dos projetos**

PROJETO	PARCEIRO	ORIGEM	ANALFABETO	DEFASADO	Observação
Realfabetização1	IAS	4º/5º ano	SIM	SIM	
Acelera 1	IAS	Aprovados no Realfabetização 1	Não	SIM	
Realfabetização 2B	IAS	6º ano	Funcional	SIM	
Aceleração 2A	FRM	6º ano	Não	Sim	
Aceleração 2	FRM	6º ano	Não	Sim	Projeto iniciado em 2011, com dois anos de duração e terminalidade do Ensino Fundamental
Aceleração 3	FRM	7º ano	Não	Sim	Terminalidade do Ensino Fundamental

Há ainda o Projeto Nenhuma Criança/Jovem a Menos que atende a um público diverso e tem como objetivo o reforço escolar, são atendidos alunos que foram reprovados em algum projeto de 2011, alunos retidos nos 3º, 4º, 5º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade e/ou tem conceito global I no bimestre<sup>12</sup>. Este projeto tem atendimento no contraturno, três vezes por semana no mínimo e duas horas de duração para reforço escolar com estagiário, Sala de Leitura ou coordenador pedagógico.

As avaliações externas são outra exigência para o trabalho do coordenador, que passa a ter necessidade de acompanhar e supervisionar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dos anos específicos. São avaliações externas: **Alfabetiza Rio, Prova Rio, SAERJ e Prova Brasil.**

**Alfabetiza Rio** - tem como objetivo identificar quantos alunos foram alfabetizados no final do 1º ano do Ensino Fundamental. Apesar de aplicada desde 2010 a partir deste ano passou a ser organizada pelo CAED/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**Prova Rio** - criada pela prefeitura para avaliar todos os anos o desempenho dos estudantes nas disciplinas de português e matemática. O principal objetivo da Secretaria de Educação do Rio é gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERIO). É uma avaliação externa desenvolvida pelo Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília - **CESPE/UNB** e utiliza os descritores da Prova Brasil adequados aos anos que serão avaliados – 3º, 4º, 7º e 8º. Sua aplicação é anual e após a verificação da nota é calculado o IDERIO – Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro, esse cálculo leva em consideração o percentual de evasão e de reprovação da escola, além da nota padronizada. O resultado aponta para o percentual de crescimento na melhoria do desempenho da escola e se ele for igual ou maior ao pactuado pela direção da escola com a SME todos os funcionários, professores e equipe de direção recebe um prêmio.

**SAERJ** – é uma avaliação externa que tem por objetivo avaliar o ensino da rede Estadual do Rio de Janeiro. Em virtude da parceria com o município do Rio, o estado este ano, realizará a avaliação em todas as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal.

---

<sup>12</sup> Na rede municipal, os conceitos atribuídos aos alunos em suas avaliações bimestrais variam do MB ao I, passando pelo B e R. Nesse sistema avaliativo, os conceitos que aprovam são MB, B e R, logo tirar conceito I significa que o aluno deverá repetir o ano cursado.

**A Prova Brasil** - A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, matemática e na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Esta avaliação acontece bienalmente e calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - *ideb*<sup>13</sup> a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep.

#### **QUADRO 2 : Fórmula geral do IDEB**

A forma geral do Ideb é dada por:  $N_{ji} P_{ji} = IDEB_{ji}$

em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade  $j$ , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade  $j$ ;

A realização da Prova Brasil é feita em anos ímpares. O Ideb é o índice que será levado em consideração para a premiação das equipes escolares. Explicando melhor como acontece a premiação, analisamos agora o Decreto nº 33399 de 16 de fevereiro de 2011 que dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores e o

<sup>13</sup> IDEB - Cada escola, município e estado tem o seu. E o país também. O índice é o principal indicador para as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), principal política pública do governo federal para a Educação. A meta do PDE é que em 2022 o Brasil alcance a nota 6 (em uma escala de 0 a 10) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (atualmente é 4,2) e de 5,5 para os anos finais (hoje é 3,8) - o equivalente ao desempenho dos sistemas educacionais dos países desenvolvidos. Fonte: [www.portalideb.inep.gov.br](http://www.portalideb.inep.gov.br)

Decreto nº 34163<sup>14</sup> de 20 de julho de 2011 que altera o §1.º do art. 2.º e o art. 4.º e revoga o § 2.º do art. 2.º e o art. 7.º do Decreto 33.399 e dá outras providências.

No art. 2.º o Decreto 33.399 informa que o prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem, a cada dois anos, as metas de acréscimo previstas com relação ao IDEB, nos anos ímpares e no IDERIO nos anos pares. Para fazer jus ao prêmio se faz necessário o atendimento a alguns critérios: na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho a ser firmado entre a SME e a direção de cada Unidade Escolar o funcionário esteja em efetivo exercício, e assim permaneça até o final do ano letivo, tendo no máximo cinco dias de ausência do trabalho. As faltas não se justificam. Há uma tabela no art. 7.º tratando dos valores de acordo com os dias de ausência.

No Município do Rio de Janeiro há três tipos de escolas de Ensino Fundamental, a saber: escolas somente com os anos iniciais ou 1º segmento do Ensino Fundamental ou ainda Fundamental I – vai do 1º ao 5º ano; Escolas somente com anos finais ou 2º segmento do Ensino Fundamental ou ainda Fundamental II – vai do 6º ao 9º ano e Escolas que possuem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O cálculo do IDEB e do IDERIO é feito por segmento e o Decreto prevê em seu art. 5.º como fica o cálculo para a escola com os dois segmentos – para fazer jus ao prêmio ela necessita alcançar a meta estabelecida para um dos segmentos e 50% (cinquenta por cento) para o outro.

A Atual política pública municipal de educação sistematiza o fazer pedagógico a ser desenvolvido na escola através das Orientações Curriculares, dos cadernos pedagógicos, das provas bimestrais e ainda se utiliza das avaliações externas para concretizar o alcance das metas estabelecidas para cada escola o que efetiva a premiação da equipe escolar. No próximo capítulo detalharemos como esta questão é vivenciada pelo coordenador e seu grupo de professores.

Nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro a equipe gestora é escolhida através de um processo periódico de consulta à comunidade, porém o coordenador não faz parte da chapa colocada para o processo, somente o Diretor e seu Adjunto. O documento que norteia esse processo é a Resolução Nº 1133<sup>15</sup>, de 16 de maio de 2011, os professores interessados em participar passam a ter como necessário o

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre o assunto consulte anexo 5

<sup>15</sup> Para saber mais sobre o assunto consulte anexo 6

pré-requisito da certificação prévia que ateste seu preparo para o cargo. A Resolução prevê um curso *online*, de participação obrigatória para o futuro candidato, com certificação mediante uma avaliação presencial, com percentual mínimo de 70% (setenta por cento). Haverá também um módulo II de participação obrigatória para os candidatos eleitos.

Vencida a primeira etapa (curso e avaliação) no momento da inscrição cumpridas as exigências de elegibilidade do Art. 7º, deverá entregar seu Plano de Ação de Melhoria do Desempenho e Redução de Evasão Escolar. O próximo passo é a entrevista com a banca examinadora, composta por 1(um) representante do Nível Central/SME, 1(um) representante da Coordenadoria Regional de Educação e 1(um) diretor<sup>16</sup> que atenda ao disposto no Art. 4º, mas que esteja em exercício em outra Coordenadoria Regional de Educação.

Para esta última etapa – consulta à comunidade votam professores e funcionários alunos e responsáveis. A partir de 2011 todos os votos passaram a ter o mesmo peso<sup>17</sup>.

A função da equipe de direção, composta pelos seguintes profissionais diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico será a de instigar e facilitar o processo educacional que leva a transformação dos professores como sujeitos da mudança. O que queremos dizer aqui com o termo sujeitos da mudança? Apontamos para a ação fundamental do coordenador que é a formação continuada de seu grupo buscando a formação do homem transformador, capaz de analisar criticamente a realidade, revelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, sendo protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, tornando-se um elemento superador dos determinantes geradores de exclusão. Sobre este processo nos fala **Orloson**:

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora. (Orloson, 2006,p.18)

---

<sup>16</sup> Diretor cuja Unidade Escolar alcançou os Índices de IDEB estipulados nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 4º da Resolução 1133. Pra saber mais consultar anexo 06

<sup>17</sup> Até o ano de 2010 o voto de professores e funcionários tinha peso dois em relação ao de alunos e responsáveis.

O coordenador é um dos atores que compõem o coletivo da escola. Estando consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas no grupo. Mediante os diferentes atores articulados, ele coordena suas ações na direção da construção de um Projeto Político Pedagógico transformador. É importante que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos contribuam com suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança que desejam, permitindo que de forma significativa as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas sejam um verdadeiro exercício na busca de transformar as pessoas e a escola, construindo um efetivo trabalho coletivo em torno do Projeto Político Pedagógico.

Analisando o Plano Municipal de Educação encontramos no item 3.3 um aspecto de extrema relevância para a escola – Formação continuada de professores e demais profissionais da educação e a valorização do magistério onde aponta para a criação de um Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos que ficou com a atribuição de planejar, coordenar e controlar as atividades de desenvolvimento de recursos humanos. Coloca os três aspectos que devem ser foco de atenção simultânea: a formação profissional inicial, as condições de trabalho e a formação continuada.

O Plano Municipal de Educação atribui uma educação de qualidade a uma qualificação dos profissionais do magistério, abrangendo pessoal docente e administrativo e de acordo com as necessidades educacionais da população escolar da comunidade, melhoria das condições físicas e construção de projetos político pedagógicos pela gestão participativa, promovendo a valorização da representatividade dos conselhos Escola-Comunidade e Grêmios Estudantis.

### **3.2 Observando o papel que se espera que ele cumpra em seu cotidiano:**

Dentre as muitas responsabilidades do coordenador temos: a construção do Projeto Político Pedagógico, a integração dos professores, a organização junto ao diretor das reuniões periódicas da escola: centros de estudos, conselhos de classe e outras atividades de cunho pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB em vigor, Lei 9394/96 trouxe novas responsabilidades para os gestores da escola, de acordo com o artigo 12 temos:



Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)

Como se pode notar, a LDBEN-1996 enfatiza as funções administrativas e pedagógicas e podemos observar que o aspecto relevante é o controle. Apresenta o coordenador com um papel central no processo e como articulador da escola com a comunidade / famílias, mas novamente reforçando o controle. É possível perceber ao ler as incumbências colocadas na lei que para o pedagógico e o profissional responsável faltaram normatizações, deixando a cargo das instâncias federativas a organização.

Libâneo(2004) afirma que o coordenador tem como função principal dar assistência pedagógica aos professores, objetivando a qualidade do ensino,

proporcionando a construção e administração das situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Ele organiza ainda uma relação de atribuições que são de sua responsabilidade:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e de outros planos e projetos.
3. Propor a discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional. (2004, p. 219-221).

Comparando as funções apresentadas pela LDB e as atribuições colocadas por Libâneo (2004) podemos dizer que está prescrita uma norma padrão para o trabalho do Coordenador. Porém, na realidade eles atuam cumprindo funções inerentes a outras funções. Por exemplo: são chamados para resolver estranhamentos entre os alunos, nos casos de indisciplina não resolvidas pelo professor. Toda vez que é chamado a cumprir um papel que não é seu, acarreta o distanciamento da ação pedagógica que é seu fazer.

Há ainda uma situação recorrente no Município do Rio de Janeiro que é na ausência, falta ou licença médica de professor regente, não existe professor substituto e quem assume é o coordenador pedagógico a turma, concomitante ao cumprimento das obrigações inerentes à sua função. Além disso, toda uma demanda de emergências que cotidianamente estão presentes na escola. Essa sobrecarga acarreta cansaço e desânimo em relação ao desempenho da função.

É claro, que todos esses fatos influem na possibilidade da ação pedagógica. Mas, é importante frisar que algumas dessas ações “extras” que o Coordenador desempenha são realmente importantes para o desenvolvimento da ação pedagógica, como por exemplo, atender aos pais. Não queremos dizer aqui que isso seria um desvio de função, pois

ajudar o professor a resolver seus problemas de conflitos com alunos, atender aos pais em suas preocupações e questionamentos é função, sim, do coordenador. Não de forma *espontaneísta*, mas de forma planejada. Fazer isso não é desvio de função, faz parte da função. (Almeida apud Placco; Almeida, 2003, p. 42)

A ação coordenadora enquanto auxiliadora do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem busca planejar suas ações, com vistas a proporcionar que os educadores mediem o crescimento social, afetivo e cognitivo dos educandos, por meio de estudos coletivos, desenvolvidos em Centros de Estudos. Precisa oferecer trocas constantes de informações com os professores, especialmente por meio de material de apoio e uso pedagógico, a fim de que estes possam utilizá-los em suas aulas.

Toda escola precisa iluminar seu cotidiano através de um conjunto de princípios que identifica, orienta e normatiza a prática pedagógica. Este conjunto de princípios é conhecido como Projeto Político Pedagógico (PPP) que vê a escola como um todo. Nele deve constar dentre outras coisas, definidos por toda comunidade escolar, as prioridades, as metas de aprendizagem e o que fazer para alcançá-las, como avaliar o

próprio desempenho.

De acordo com Veiga,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (1995, p. 13).

A partir do olhar de Veiga compreendemos que o Projeto Político Pedagógico é o documento base onde encontramos a filosofia, as concepções de educação, de homem e sociedade discutidos pela comunidade escolar que fez uso da gestão democrática e refletiu em conjunto sobre os aspectos relevantes que deveriam compor o documento.

A LDB nº 9394/96 em seu Art. 14, dispõe sobre os seguintes princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

### **1.1 A Percepção circulante dos coordenadores**

Nas entrevistas realizadas 7/7 coordenadoras quando indagadas sobre o Projeto Político Pedagógico, todas afirmaram que a escola possui o documento. Porém, nem todos estão avaliados e formalizados. Em 4/7 temos que foram organizados com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar – direção, professores, alunos e responsáveis, com aplicação de questionário onde eles deveriam colocar, entre outras questões o que esperam da escola.

As coordenadoras Kátia, Anita, Renata e Lúcia ao promoverem a participação de toda comunidade escolar possibilitam a organização de um compromisso coletivo. O Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional que busca uma direção. E elas após tirarem os representantes de grupos, buscaram com reuniões, em média mensais

discutirem as questões e definir as propostas que conduziriam a ação pedagógica da escola.

Na escola de Kátia teve um fator determinante que foi o agente mobilizador de toda comunidade escolar, vejamos:

É o PPP ele começou a ser organizado em 1998 quando é... A quadra ficava disponível para outras pessoas de fora usarem e não sei o que aconteceu, uma brincadeira jogando bola tinha um cobogó que são uns buraquinhos que ficava na secretaria, jogaram papel c/ fogo e incendiou parte dos documentos da secretaria nós chegamos no dia seguinte, porque isso aconteceu num fim de semana, todo professor que entrou, direção nós ficamos assim muito triste, muito chateados porque nós pensamos: “Que valor a escola tem prá essa comunidade?” E o que nós fizemos? Fizemos uma reunião geral na quadra para conversar com os responsáveis. O que estaria acontecendo? Porque aconteceu aquilo? Foi um acidente isolado? Foi alguma brincadeira de mau gosto? (...) Que visão a comunidade tem dessa escola? Porque aconteceu isso? E os responsáveis na hora falaram que deveria colocar guarda, falaram muitas coisas e desse incidente, dessa reunião geral eu e direção tiramos um grupo, pedimos voluntários responsáveis que pudessem se reunir conosco prá que nós traçássemos planos prá essa escola em que a comunidade fizesse parceria com a escola. E daí nós fazíamos as reuniões mensais com os responsáveis, fiz também com os funcionários, fizemos questionário.

As duas (2/7) coordenadoras com menos tempo na função, Rosana e Rosângela ainda não fizeram nenhum processo de avaliação do PPP. Rosângela reconheceu que tem limitações quanto ao tema, que precisa estudar o assunto, mas sabe que não pode definir o projeto sozinha. Rosana nos informou que o PPP da escola está ligado com as datas cívicas. Percebemos que neste aspecto há equívocos da compreensão do que realmente é um PPP. É necessário lembrar que a coordenadora está há 5 meses na coordenação e que não há formação específica para tal. A Gerência de Educação não está neste momento debatendo este tema.

Veiga(1998) esclarece alguns conceitos ao afirmar que o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem tampouco um documento que trata somente das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que apresenta a realidade da escola em um contexto mais amplo, que a influencia e que pode

ser por ela influenciado. Trata-se sim de um instrumento que visa clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, dando direção e orientação a uma ação pedagógica intencional e se encontra alicerçado nas reflexões desenvolvidas pela comunidade escolar.

A coordenadora Flávia nos relatou toda a história da construção do PPP da escola e como organiza projetos pedagógicos que dão conta de desenvolver o PPP. Porém, ela ainda não conseguiu sistematizar todo ele, há uma parte já organizada, mas não tem como nos apresentá-lo. Ela coloca que as muitas tarefas do cotidiano não permitem o tempo necessário para esta organização. Nos informa inclusive, que utilizou questionários, mas ainda não conseguiu consolidar.

Responsável ainda em atuar com o grupo de educadores coordenando e promovendo reflexão sobre a prática docente o coordenador foca sua ação, principalmente em aspectos como: diálogo, a qualidade das interações, a importância da pessoa, a prática das relações humanas, o aprofundamento de conhecimentos, aperfeiçoamento de processos técnicos de ensino. Há fatos do cotidiano do trabalho que exigem do coordenador um maior comprometimento com os resultados da escola, com reflexão, criatividade e soluções, uma atitude de compreensão e respeito à pessoa humana.

Na escola de Kátia que está há quatorze anos na função e de Flávia que está há seis foi realizado um investimento nos centros de estudo na perspectiva de desenvolver projetos pedagógicos que favorecessem o desenvolvimento do PPP e de uma prática pedagógica que atingisse como resultado a aprendizagem dos alunos.

Vejamos o relato de Kátia:

(...) começamos a trabalhar com projetos, que é uma coisa que eu gosto muito de trabalhar porque através do projeto eu consigo fazer uma integração com os professores, através do projeto eu entro em qualquer sala e eu sei o que eles estão trabalhando e até me ajuda a auxiliar na hora do planejamento porque o planejamento é semanal, tem que dar continuidade. É difícil conciliar caderno, planejamento, é... caderno (pedagógico) e projeto, mas nós conseguimos. Nós estamos fazendo o que eu falo sempre com elas vamos fazer as pontes. (...) através dos projetos nós fazemos culminâncias, fazemos exposições, apresentações e eu vejo que os alunos ficam mais interessados. Os professores também aprendem com os projetos porque quando nós trabalhamos com autores

nós não trabalhamos só a obra. Depois nós vamos ampliando, agora a gente trabalha a obra e o autor. Então nós trabalhamos a biografia e isso ajuda a entender a obra do autor e isso foi enriquecendo. Isso ajuda tanto o professor quanto ajuda o aluno, nós envolvemos até os funcionários. Porque quando é contação de histórias os funcionários participam. As crianças contam histórias para os funcionários, para as merendeiras que ficam muito envaidecidas com isso. E o responsável também chega prá gente e fala: “Ué! Quem é André Neves? (Nós trabalhamos André Neves) Que a minha filha fala tanto?” Então a gente vê um retorno e depois quando eles vêm para a culminância eles vêm o que está acontecendo. E uma coisa importante é que através do projeto, o projeto é o tema dali a gente vai trabalhando os conteúdos, os professores vão tirando os conteúdos, fazendo as pontes. Nós trabalhamos os mapas quando trabalhamos aonde o autor nasceu. Então se trabalha como foi a infância, você já parte pra biografia compara com a infância deles aqui, os gostos do autor, os gostos da criança prá fazer sentido pra que essa criança possa compreender melhor. Nós sempre buscamos a vida do autor, o que ele gostava na infância, fazemos comparações com a vida das crianças também.

Na escola de Flávia o Centro de Estudos é organizado e ela relata como fica feliz com os resultados e como os professores já se adaptaram com a forma de pensar e fazer educação da escola.

(...) tem discussões ricas. Eu falo na escola quando saio do CE que teve aquele ‘bafafá’: “Hoje eu estou feliz! Hoje foi o máximo!” (...)Mas, eu gosto assim, quando tem isso porque é sinal que o professor ainda quer, está resistindo!(...) A gente achou que não ia conseguir fazer um projeto pedagógico, porque a gente sempre faz! (...) dá mais trabalho(...) a gente se cobra. Os professores falavam assim: “ Olha só Flávia a gente só sabe trabalhar com projeto. O que está acontecendo com a escola? A gente só sabe trabalhar com projeto. Não tá dando!” A professora, tinha que gravar a fala dela. “Não tá dando!” A gente só sabe trabalhar com projeto. Como a gente sempre trabalhou, senão essa escola não vai ser essa escola.”

O depoimento das duas coordenadoras nos permite observar a participação dos professores na organização dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola. Atualmente o trabalho precisa buscar “pontes”, como denomina Kátia, para dar conta

dos cadernos pedagógicos enviados pela SME, mas encontram os caminhos e realizam o trabalho no qual acreditam.

Na realidade de Flávia tem o fato da escola fazer parte o projeto piloto Escola 3.0 que atua com o novo sistema – SGA (Sistema de Gestão Acadêmica) que exige que todo planejamento do professor, frequência e notas seja lançado no sistema acarretando dificuldades para os momentos de discussão e elaboração do projeto pedagógico a ser desenvolvido por todos os professores. Vivenciando esta situação Flávia pôde descobrir a importância desse movimento para os professores que vieram até ela fazer reivindicação sobre a ausência do projeto. Para nós permite a seguinte análise: o coordenador que possibilita o movimento de escuta e avalia junto com seu grupo as necessidades da escola e da aprendizagem dos alunos alcança o que Freire(1970) já nos informava que está na dialogicidade a essência de uma educação para a transformação e para a autonomia.

De acordo com Vasconcellos(2007) para se mudar a educação o professor é o ator que tem papel fundamental. Assim, o docente tem de ser cuidado em seu valor e valorização social e como elemento relevante temos a formação continuada. Freire(1991) já nos alertava que ninguém nasce educador e sim se faz, se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. E é refletindo sobre essas palavras que podemos compreender que a competência não é algo inato. A competência docente é uma elaboração histórica e continuada, um processo constante do qual o coordenador na escola é o orientador, realizando um exercício consciente de análise crítica com seu grupo para uma possível reorientação da competência docente.

O professor bem formado pode desempenhar mais adequadamente sua atividade de mediar à aprendizagem de seus alunos.

Cabe ao coordenador programar a execução, avaliação e desenvolvimento do projeto pedagógico; viabilizar o trabalho coletivo dos professores; promover a formação contínua dos professores e a sua própria formação, através de estudo, de pesquisas em todos os campos pedagógicos, metodologias e teorias da aprendizagem, desenvolvimento humano e de reflexão profunda sobre currículo.

### **2.3 Procurando observar o seu desempenho no próprio contexto do trabalho.**



O coordenador passa a integrar a equipe de gestão da escola que tem como referência a sua participação no compromisso coletivo com os resultados educacionais cada vez mais significativos (Lück, 2006, pp. 36-37). O olhar para os resultados educacionais do coordenador se amplia de um cotidiano micro da sala de aula para um espaço macro da escola e do sistema educacional.

A identidade do coordenador pedagógico da rede municipal do Rio de Janeiro ainda está em processo de construção, visto que é uma função, como já foi dito, ocupada por indicação do diretor da escola e cuja permanência nela depende das boas relações e afinidades da equipe pedagógica.

Mais do que em qualquer outro plano da atividade profissional humana, a coordenação pedagógica se constitui num trabalho que se apresenta como um instrumento vital para garantir a eficiência da tarefa educativa através do controle da qualidade e da produtividade do trabalho docente. Assegurando assim, o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É tarefa relevante do coordenador o planejamento e a avaliação para aperfeiçoamento constante do curso das ações, garantindo a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados.

O Processo de mediar às práticas do professor não é tarefa fácil, exige uma avaliação constante e sistematizada da atuação do docente. Ao Coordenador compete provocar a discussão e a negociação de idéias, promover a reflexão e a aprendizagem em equipe, organizar o pensamento e a ação do coletivo.

Mas, é diante de um contexto atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar que encontramos o coordenador, um ator ainda sem tradição na escola e que tem suas funções com pouca definição, poucos parceiros e quase sempre sem apoio. Ele necessita vencer seus medos e isolamento para conquistar seu espaço.

Um momento importante em toda ação desenvolvida é o Centro de Estudos - CE, espaço coletivo no qual os professores ao elaborarem suas propostas de ensino, como resposta aos desafios presentes na escola, constroem a própria qualificação profissional.

A coordenação pedagógica no que diz respeito à formação em serviço dos professores tem função essencial, pois favorece o que autores como Christov (2001) e

Placco (2005) têm chamado de educação continuada em serviço<sup>18</sup>. Partindo da experiência, vivenciando situações que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria ação proporciona como diz Barroso(apud Giovani, 2003, p. 213) mudança no contexto de trabalho.

Donald Schon (2000) também nos auxilia a compreender a importância de um processo reflexivo na formação continuada. Ele destaca destrezas necessárias de um profissional que reflete:

- ✓ Destrezas empíricas: tem a ver com a capacidade de diagnóstico tanto em nível da sala de aula como da escola. Implica a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos).
- ✓ Destrezas analíticas: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
- ✓ Destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados.
- ✓ Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planejamento de ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- ✓ Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
- ✓ Destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Além de Shön(2000) outros autores apontam para a importância do processo de reflexão docente no contexto atual, destacamos Giroux (1997), Contreras (2002), Freire (2000), Moreira e Macedo (2001), entre outros.

Dentre as diversas contribuições é primordial apontar a ideia é que o professor reflexivo conserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, considere todos os silêncios e todas as discriminações que se

---

<sup>18</sup> Para Christov (2001) e Placco (2005) formação continuada ou em serviço significa proporcionar momentos de reflexão sobre a sua atuação prática em sala de aula.

manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. Esses cuidados podem evitar que se reduza a prática do professor reflexivo a aspectos técnicos e operacionais, o que deverá dificultar, acreditamos, seu emprego em propostas mais conservadoras. (Moreira e Macedo, 2001, p. 129- 130)

A citação abaixo situa de que forma estamos compreendendo o processo de reflexão necessário para uma prática docente emancipatória. É importante ressaltar ainda, a necessidade de expressarmos o nosso entendimento de escola, bem como nossa defesa dos professores como intelectuais transformadores:

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 1997,p.158).

Desse modo, o coordenador pedagógico e o professor ao compartilhar ações no processo de formação atravessarão um longo caminho que pressupõe explicitações legais a serem contidas no Projeto Político Pedagógico a fim de garantir o espaço da reflexão coletiva, meio pelo qual as práticas fragmentadas, incoerentes e ingênuas ainda tão presentes no cotidiano escolar serão superadas. Como aponta Paulo Freire (2000, p.76):

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio, desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano de que se tornou consciente.

Há ainda outros autores que se referem ao conceito de “auto-formação cooperada”, mais especificamente em Portugal temos Sergio Niza e o Movimento da Escola Moderna<sup>19</sup> (MEM) que desenvolve este processo formativo. O processo se dá com os profissionais que integram o Movimento através de estruturas de auto-formação cooperada, pela interação entre professores de todos os graus de ensino com outros

---

<sup>19</sup> Para saber mais consulte: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

profissionais da educação e em parceria com associações pedagógicas e instituições universitárias. É a partir desse esforço de formação permanente e cooperada que o MEM vem apoiando a transformação das práticas escolares dos seus associados, fazendo evoluir o trabalho pedagógico que iniciou em 1965, cerca de dez anos antes da sua formalização jurídica.

E mais, o trabalho cooperativo implica a tomada de consciência de que cada um dos membros do grupo de cooperação que alcançará seus objetivos quando os outros tiverem alcançado os seus, pois os objetivos individuais convergem com os comuns. Daqui decorre o forte sentido de interajuda dos alunos e dos professores na apropriação, fruição, utilização e partilha dos saberes e da cultura construídos na atividade escolar.

É importante frisar que seja qual for o caminho escolhido para o processo de formação continuada ela incide nas especificidades das diferentes escolas, no cotidiano das salas de aula e na prática pedagógica dos professores, procurando ressignificar as relações de ensino (Smolka, 2006). Atualmente a diversidade da clientela que frequenta os espaços escolares vem desafiando, cada vez mais, os professores a repensarem suas práticas pedagógicas e a se tornarem estudiosos e pesquisadores do cotidiano de suas salas de aula. Um professor reflexivo, que não se limite a ser um mero transmissor de conhecimento, tornou-se um profissional necessário nas escolas do país (Canen e Andrade, 2005; Canen 2008).

Desta forma, se faz necessário um alto investimento nos Centros de Estudos<sup>20</sup> por parte da coordenação de modo a garantir um espaço coletivo formador, no qual se partilha dificuldades, angústias, conhecimentos e experiências. Para que o coordenador efetive um planejamento adequado às necessidades de seu grupo precisa de tempo e conhecimento/estudo, fatores fundamentais para esta preparação. Ele precisa pesquisar textos, vídeos ou outros materiais que possam facilitar a condução da discussão e também estudar os conceitos dentro das necessidades diagnosticadas por ela e pela gestão da escola. Mas, tempo é algo raro no contexto escolar, as muitas demandas que surgem no cotidiano acabam por dificultar este movimento e por acarretar mais angústia para o coordenador. Vejamos a fala da coordenadora Flávia em sua entrevista:

---

<sup>20</sup> Centro de Estudos – denominação da SME/RJ para os momentos destinados aos estudos do coletivo de professores nas escolas. Vale ressaltar que este momento, atualmente, é garantido pela Lei Federal 11738 de 16 de julho de 2008, que garante 1/3 da jornada de trabalho para atividades pedagógicas sem alunos.

Eu chego aqui sete e dez da manhã e fico até as dezoito horas trabalhando, trabalhando! Porque eu gosto, eu gosto! Eu sou chata mesmo! As pessoas ficam: “Flávia, você não pára!” Eu sou hiperativa. Eu falo: “Eu gosto! Trabalho o tempo inteiro. Eu tenho chegado, cumpro meu horário e não tenho dado conta das tarefas. Isso angustia a gente”. Eu adoeci esse ano, esse ano eu adoeci. Eu sou uma pessoa que nunca fiquei doente. Esse ano tive trombose, celulite infecciosa, dengue, tive tudo esse ano! Tive trombose há pouco tempo. Então assim, eu sei que fico somatizando porque a gente fica é... super agitado (...) A gente tem uma coisa na escola que a gente sempre cumpriu tudo dentro dos prazos, sempre! Todas as reuniões, todas as coisas (...) e a gente não tem conseguido. Às vezes a gente falha, isso faz mal pra gente porque a gente não consegue. Às vezes a gente vê uma coisa, tá lá a gente tem que fazer, mas não dá tem que fazer essas outras cinco coisas que estão aqui e acaba o dia e você não conseguiu e ficou para o dia seguinte. Então você entra numa “roda viva”!

O depoimento de Flávia nos mostra o quanto é difícil o cotidiano na escola deixando na equipe um sentimento de incapacidade. Está claro que quando o coordenador é envolvido, comprometido com seu fazer sofre quando não consegue cumpri-lo.

O Coordenador pode vir a desempenhar um papel de muita importância e significado no cotidiano escolar. No espaço escolar ele é o responsável pela articulação das relações que acontecem entre professores, alunos, direção e responsáveis, evitando que possa vir a acontecer algum tipo de desgaste entre esses grupos que fazem parte da escola. Considerando sua função de formador, procura organizar as ações de forma que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos. Conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

No ano de 2012 foi bastante enfático a solicitação da SME para os coordenadores observarem o desempenho dos professores que atuam nas turmas de 3º e 7º ano, pois no ano anterior estes anos de escolaridade foram os que apresentaram desempenhos críticos com muita retenção de alunos. Em nossos encontros (GED/Coordenadores) conversamos bastante sobre os critérios/processos de avaliação e muitos foram os relatos dos coordenadores. No 7º ano por exemplo, os professores em comum acordo fechavam a avaliação dos alunos independente do resultado individual em cada disciplina. Debatemos bastante como poderia ser organizado um CE onde o

coordenador pudesse refletir com seus professores o que estava acontecendo e em grupos trocaram possibilidades, experiências e nos outros encontros foram relatados como estavam encaminhando os estudos e reflexões com os professores da escola.

Nas entrevistas tivemos o relato de Anita que nos informou sobre esse processo de formação e reflexão com seus professores:

A questão do 7º ano a gente discutiu, a gente traçou estratégias do que ia fazer, porque estava um índice muito alto de alunos com I. Então os professores contribuíram. É assim, a gente vê que algumas pessoas já começaram a fazer outra reflexão a respeito do que está acontecendo com os alunos, não é só o desinteresse do aluno. O que está acontecendo com ele? É eu falei: “Aprendizagem é uma via de mão dupla, se eu não estou conseguindo... Se está todo mundo desinteressado na minha turma, algum problema tem. O problema não é só eles”. Esse dia o pessoal quase me linchou, mas eu falei. Falei! Tem que falar! Porque não tem como você ficar... “Não! A culpa é deles. Eles não querem. Eles estão desinteressados. Vamos ver o que está acontecendo nessa, nessa mediação que não está atingindo. Eu acho que algumas pessoas também já começaram a fazer outro movimento. Tive algumas pessoas que vieram depois dessas discussões, dos textos que a gente leu... A gente pegou num Conselho de Classe, pegou uma fala do Mário Sérgio Cortella falando sobre a questão da avaliação, o que é avaliar? A gente viu que algumas pessoas vieram – “Ah! É verdade! Às vezes eu sinto pressão de alguns colegas no conselho pra acabar abaixando a nota do aluno.” Eu falei: “Mas, isso não existe, não existe pressão. Você tem que dar valor ao trabalho que você está fazendo. (...) Cada um dá a sua nota. Se o outro acha que tem que dá I, ele vai dá o I dele sozinho. Você tem que estar consciente daquilo que você faz”. Então eu comecei a ver esse movimento mesmo nos professores, de começarem a reavaliar o trabalho deles, investirem mais nos alunos, de correr atrás um pouquinho.

Podemos perceber na fala de Anita que há um trabalho de formação acontecendo na escola entre os professores. Ele se dá nas conversas informais, na troca, na busca de uma referência e se o coordenador não tiver uma ação organizada, coerente e intencional o próprio grupo efetivará seu processo formativo. Neste caso verificamos um processo de mediação com os professores que após reflexão e discussão no Centro de Estudos reviram seus conceitos quanto à forma de avaliar o aluno.

Este trabalho é por si só muito complexo e extremamente essencial, além de transformador. Dessa forma, é a partir do diagnóstico das necessidades da escola que o coordenador planeja projetos compondo um programa de formação de seu grupo.

Baseados nestas considerações, o coordenador pedagógico é um profissional importante para o bom desempenho da educação escolar. Na atualidade ele se direciona para uma ação mais científica e mais humanística no processo educativo, reconhecendo, apoiando, assistindo, sugerindo, participando e inovando os paradigmas, pois tem sua “especialidade” focada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos.

Desenvolvendo a função de integrar e articular, o coordenador está presente nas ações pedagógicas e didáticas realizadas na escola, mantendo uma relação constante com professores, alunos e responsáveis, constituindo-se num agente articulador no processo de construção do coletivo escolar. Assim, busca desencadear um trabalho transformador à medida que realiza uma “ação intencional, em conexão com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo, integrado com os atores da comunidade escolar” (Orloson, 2001, p.19).

Já foi dito sobre a necessidade do coordenador se tornar um pesquisador e para que efetive sua ação é fundamental o olhar investigativo. A cada novo ano letivo ele precisa fechar o diagnóstico de sua escola. Quais são as necessidades e possibilidades de seus alunos e professores e pesquisar os possíveis materiais que o auxiliará no processo reflexivo com seu grupo em busca das possibilidades que trarão a evolução. Com diagnóstico e pesquisa concluída ele poderá organizar o seu planejamento, traçar objetivos e ações, definindo com a gestão da escola o processo formativo da unidade.

Na pesquisa “O Coordenador Pedagógico e a formação continuada de professores: intenções, tensões e contradições” realizada, sob a supervisão de Cláudia Davis e coordenação de Vera Maria Nigro de Souza Placco e de Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan de Souza, se argumenta que o coordenador pedagógico apesar de ser um educador com experiência, falta identidade e segurança para realização de um bom trabalho. As autoras reconhecem sua importância no processo, mas frente às inúmeras demandas, ele não sabe ao certo como agir e isso fica claro por meio de algumas contradições: Em seus relatos os coordenadores afirmam que sua atuação pode contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos alunos e melhoria do trabalho dos professores, mas não percebe quanto isso faz diferença nos resultados finais da aprendizagem. Conforme observaram as autoras:

A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho. (PLACCO, 2001, p. 21)

Ainda com base nesta pesquisa no quesito tarefas do coordenador elas se tornam confusas e sem foco pedagógico no dia a dia. Entre os entrevistados 72% acompanham os horários de entrada e saída dos alunos diariamente; 55% conferem se as salas estão limpas e organizadas; 50% cotidianamente atendem telefonemas; 19% assumem turmas de professores que faltaram pelo menos uma vez por semana.

Esta realidade não é diferente na rede municipal do Rio de Janeiro, de acordo com os relatos dos coordenadores, nos encontros eles afirmam que as outras tarefas rotineiras tomam a maior parte de seu tempo de trabalho. As solicitações de todos para fazer de tudo é o que torna o cotidiano de cada um desfocado do que deveria ser a ação deste profissional.

Percebemos que os conflitos surgem cotidianamente, as necessidades emergentes estão presentes e ainda as solicitações diárias, da CRE ou SME, tudo acarreta dificuldades para o coordenador desenvolver plenamente sua função.

Segundo Sacristán (1999, pp. 72-73) o coordenador está imerso em um espaço organizado burocraticamente e nele estão presentes várias práticas enumeradas por ele como: práticas institucionais, relacionadas ao funcionamento da escola, o trabalho com os professores, a divisão de tempo e do espaço escolar, envolvendo o coletivo da escola; práticas didáticas direcionadas aos relacionamentos sociais ligados à comunicação interpessoal, somando-se às múltiplas tarefas desempenhadas na escola pelo coordenador.

Em meio a essa multiplicidade de tarefas que não são suas, e com as quais se envolve por surgirem de situações emergenciais da escola, o coordenador busca em seu cotidiano encontrar momentos para dar conta do processo pedagógico de formação continuada dos professores. Assim, em muitos momentos para organizar um Centro de Estudos (CE) ou análise do desempenho leva como tarefa de casa já que na escola não consegue realizar.



A Coordenadora Lúcia ratifica nossa fala quando diz: “Porque você está levando pra casa o problema, você não tem mais domingo, não tem sábado, não dorme, no dia seguinte você fica lembrando o tempo todo lembrando as suas funções que você tem que cumprir para o dia seguinte”. Perguntada se leva só preocupação para casa ou leva trabalho também ela responde: “É eu acho que as duas coisas (risos)”

A coordenadora Flávia igualmente coloca que leva trabalho para casa: “(...) Eu só consigo ler um texto em casa. E aí depois de seis anos você fica assim: ‘Pôxa! Mas isso não é o ideal também. Aprendemos a fazer assim: Hoje eu estou lá em cima porque eu tenho que ler esse texto’.

No próximo capítulo, nós vamos detalhar como é o cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico. A partir de um roteiro de entrevista previamente elaborado, procuraremos analisar, para além das funções atribuídas quais seriam as conquistas, os desafios e os obstáculos que se colocam diante deles na 5ª CRE da SME-RJ para a realização de um trabalho de qualidade e, portanto, para que ele consiga cumprir a sua função a contento.

Nossa hipótese inicial é a de que as atribuições de caráter burocrático-administrativo afetam negativamente o desempenho profissional do coordenador pedagógico, em particular sua atuação na formação continuada dos professores.

Com as entrevistas, nós vamos verificar se nossa hipótese se confirma, assim como poderemos levantar outros problemas que precisam ser enfrentados para consolidação do trabalho de coordenador, para afirmação de sua identidade profissional e enfim, para construção de uma escola pública de qualidade, baseada na participação coletiva, criativa e crítica dos professores e demais profissionais envolvidos no trabalho pedagógico.

## CAPÍTULO III – A VOZ, OS SABERES E OS SENTIMENTOS DOS QUE EXERCEM A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste capítulo daremos a voz e a vez aos coordenadores pedagógicos enfatizando os desafios e as agruras do cotidiano da função e em muitos momentos a solidão do fazer da coordenação. Apresentaremos também o trabalho realizado buscando a parceria com a direção, com o grupo de professores e outros membros da comunidade escolar.

### 3.1 Apresentando o campo da pesquisa

Em 1960 a Cidade do Rio de Janeiro que foi capital do Brasil, tornava-se Estado da Guanabara, com a mudança da capital para Brasília. Em 1975 há uma nova mudança o Estado da Guanabara é extinto e a cidade do Rio de Janeiro passa a ser a capital do Estado.

Atualmente a cidade do Rio de Janeiro é o 2º município do país em número populacional, hoje com 6.355.949 habitantes, vide tabela abaixo.

### QUADRO 3: Municípios mais populosos

OS 15 MUNICÍPIOS MAIS POPULOSOS									
ORDEM	UF	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO 2000	UF	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO 2010	UF	MUNICÍPIO	POPULAÇÃO 2011
1º	SP	São Paulo	10.434.252	SP	São Paulo	11.253.503	SP	São Paulo	11.316.149
2º	RJ	Rio de Janeiro	5.857.904	RJ	Rio de Janeiro	6.320.446	RJ	Rio de Janeiro	6.355.949
3º	BA	Salvador	2.443.107	BA	Salvador	2.675.656	BA	Salvador	2.693.605
4º	MG	Belo Horizonte	2.238.526	DF	Brasília	2.570.160	DF	Brasília	2.609.997
5º	CE	Fortaleza	2.141.402	CE	Fortaleza	2.452.185	CE	Fortaleza	2.476.589
6º	DF	Brasília	2.051.146	MG	Belo Horizonte	2.375.151	MG	Belo Horizonte	2.385.639
7º	PR	Curitiba	1.587.315	AM	Manaus	1.802.014	AM	Manaus	1.832.423
8º	PE	Recife	1.422.905	PR	Curitiba	1.751.907	PR	Curitiba	1.764.540
9º	AM	Manaus	1.405.835	PE	Recife	1.537.704	PE	Recife	1.546.516
10º	RS	Porto Alegre	1.360.590	RS	Porto Alegre	1.409.351	RS	Porto Alegre	1.413.094
11º	PA	Belém	1.280.614	PA	Belém	1.393.399	PA	Belém	1.402.056
12º	GO	Goiânia	1.093.007	GO	Goiânia	1.302.001	GO	Goiânia	1.318.148
13º	SP	Guarulhos	1.072.717	SP	Guarulhos	1.221.979	SP	Guarulhos	1.233.436
14º	SP	Campinas	969.396	SP	Campinas	1.080.113	SP	Campinas	1.088.611
15º	RJ	São Gonçalo	891.119	MA	São Luís	1.014.837	MA	São Luís	1.027.429
		TOTAL	36.249.835		TOTAL	40.160.406		TOTAL	40.464.181
		TOTAL BRASIL	169.799.170		TOTAL BRASIL	190.755.799		TOTAL BRASIL	192.376.496
		% TOTAL BRASIL	21,30%		% TOTAL BRASIL	21,10%		% TOTAL BRASIL	21,00%

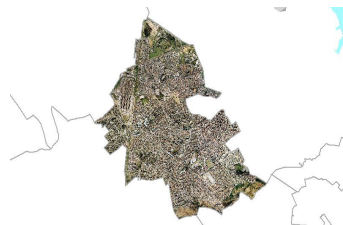
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE, Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.

A Rede Escolar da cidade é dividida administrativamente em dez Coordenadorias Regionais de Educação e compreende a maior rede pública de ensino da América Latina com 1074 Escolas, 250 Creches Públicas, 100 Espaços de Desenvolvimento Infantil e 179 Creches Conveniadas. Cerca de 38 mil professores e 685.279 alunos.

A 5ª Coordenadoria Regional de Educação, campo específico da pesquisa, abrange os bairros que compõem a XIV e a XV Regiões Administrativas, vide abaixo a área de abrangência e os bairros que compõem a Coordenadoria.

- Área da XIV Região Administrativa - Irajá:

#### **QUADRO 4: Mapa da XIV Região Administrativa**



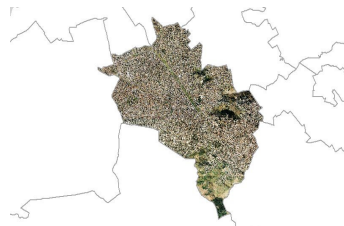
#### **QUADRO 5: Taxa populacional da XIV Região Administrativa**

- Total da População (2000 ):	<b>202.967</b>	
- Total de Domicílios (2000 ):	<b>62.005</b>	
- Total da População (2010 ):	<b>202.952</b>	
- Total de Domicílios (2010 ):	<b>75.239</b>	
- Total de Bairros (2003 ):	<b>6</b>	
- Área Territorial (2003 ):	<b>15,04</b>	Km2

- Bairros:	<b>Colégio , Irajá , Vicente de Carvalho , Vila Cosmos , Vila da Penha , Vista Alegre .</b>
Total de Domicílios (2000 ):	<b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - Censo Demográfico 2000</b>

- Área da XV Região Administrativa – Madureira

### QUADRO 6: Mapa da área da XV Região Administrativa



### QUADRO 7: Taxa populacional da XV Região Administrativa

- Total da População (2000 ):	<b>374.157</b>	
- Total de Domicílios (2000 ):	<b>113.862</b>	
- Total da População (2010 ):	<b>372.555</b>	
- Total de Domicílios (2010 ):	<b>137.575</b>	
- Total de Bairros (2003 ):	<b>13</b>	
- Área Territorial (2003 ):	<b>30,18</b>	Km2

- Bairros:	<b>Bento Ribeiro , Campinho , Cascadura , Cavalcanti , Engenheiro Leal , Honório Gurgel , Madureira , Marechal Hermes , Oswaldo Cruz , Quintino Bocaiúva , Rocha Miranda , Turiaçu , Vaz Lobo .</b>
Total de Domicílios (2000 ):	<b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - Censo Demográfico 2000</b>

### 3.2 A Pesquisa:

A pesquisa é de caráter qualitativo e como instrumento para a coleta de informações foi utilizado uma entrevista semiestruturada por meio de roteiro pré definido com os coordenadores selecionados. A primeira parte da entrevista consta da apresentação do coordenador e da escola, das características da escola e da função. A seguir as questões envolvem a constituição da identidade profissional do coordenador, a função em seu cotidiano, o olhar do outro sobre o exercício da função e a compreensão do coordenador e de seu grupo sobre a atual política pública de educação.

Vale ressaltar que a participação dos coordenadores foi voluntária na gravação da entrevista e autorizada por eles. A própria pesquisadora fez a transcrição.

### 3.3 Perfil das escolas dos entrevistados:

A rede pública municipal de ensino possui 1074 escolas distribuídas nas dez coordenadorias. Na 5ª Coordenadoria Regional de Educação são 104 escolas atendendo:

Educação Infantil ao 5º ano, Educação Infantil ao 9º ano, 1º ao 5º ano, 1º ao 9º ano, 1º ao 5º ano e PEJA, Educação Infantil ao 9º ano e PEJA, 1º ao 3º ano, 6º ao 9º ano, MII e 1º ao 9º ano. Dentro dessa diversidade buscamos conciliar o tempo de função do coordenador com características de segmentos variados.

Assim, quanto às características das escolas temos: duas escolas de Educação Infantil ao 5º ano, uma escola da Educação Infantil ao 5º ano e ainda PEJA I e II (Programa de Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º segmento), duas que atendem de Educação Infantil ao 9º ano, uma da Educação Infantil ao 9º ano e PEJA e uma de MII(Creche) e do 1º ao 9º ano. Como característica relevante, vale ainda ressaltar que a escola 2 está no grupo de Escola 3.0, ou seja, grupo de escolas que já está utilizando o Sistema de Gestão Acadêmica-SGA, sistema esse onde todas as informações administrativas e pedagógicas devem ser lançadas nele, inclusive planejamento do professor e frequência dos alunos.

Na quadro 8 a seguir apresentamos as escolas dos entrevistados e suas respectivas características – segmentos que atende, número de alunos, número de professores e turnos de funcionamento.

#### **QUADRO 8: Características das escolas**

<b>Escola</b>	<b>Segmentos atendidos</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de professores</b>	<b>Turnos</b>
1	Educação Infantil ao 5º ano	700	30	2
2*	Educação Infantil ao 9º ano e PEJA** (noturno)	1200	72	3
3	MII (Creche)*** e 1º ao 9º ano	1200	80	2
4	Educação Infantil ao 9º ano	1200	45	2
5	Educação Infantil ao 5º ano	950	27	2
6	Educação Infantil ao 9º ano	660	30	2
7	Educação Infantil ao 5º ano e PEJA (noturno)	600	40	3

\*SGA – Sistema de Gestão Acadêmica

\*\*PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

\*\*\* MII(Creche) – atendimento em horário integral de crianças com 5 anos em escola regular.

### 3.4 Os entrevistados:

A pesquisa teve como critério para captação das informações a figura do coordenador pedagógico da rede pública municipal do Rio de Janeiro que atua nas escolas da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. A opção por esta CRE se deu em função de apresentar uma certa igualdade em sua região de abrangência e um IDH médio. A seleção dos coordenadores levou em conta dois aspectos: o tempo na função e as características das escolas.

Quanto aos coordenadores foram selecionados sete: um coordenador com mais de 10 anos, 04 coordenadores com tempo entre 03 e 09 anos e dois coordenadores com menos de um ano. No quadro 9 temos sistematizado as características do grupo selecionado para a entrevista.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, marcadas por telefone, em meio a uma agenda difícil de conciliar já que o coordenador é muito requisitado; são reuniões, Centros de Estudo e as tarefas diversas que precisa cumprir. Em função das remarcações de datas, o tempo planejado que era de sete dias para as entrevistas foi ampliado, sendo necessário um mês para a realização.

Confirmada as datas, o pesquisador se dirigia à escola e lá o coordenador buscava um local possível para que se realizasse a entrevista. O tempo de cada uma variou bastante já que mesmo tendo um roteiro prévio dependendo da situação do coordenador, o momento passava por uma cartase, uma necessidade de desabafar suas angústias. Em duas entrevistas os coordenadores perguntaram se podiam falar, se não haveria problema, mas também, nos contaram o que têm feito e os resultados que tem obtido, fossem eles positivos ou não. Estava ali presente o desejo de falar... falar... para alguém que se dispôs a ouvir.

Os coordenadores fizeram relatos que ampliaram as perguntas, ficaram bem à vontade. O fato da pesquisadora já ter sido coordenadora e estar com elas em momentos de formação, desenvolvidos pela Gerência de Educação da 5ª CRE proporcionou facilidade do diálogo e enriquecimento dos detalhes daqueles com mais tempo na função que possuem uma história construída.

A participação foi muito boa, foram bastante receptivos. Informamos que a pesquisa respeitaria o sigilo utilizando nomes fictícios para assegurar a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização das informações seguindo as orientações de Rosa e Arnoldi (2006, pp. 73-74)

Sendo as entrevistas realizadas nas escolas, nos espaços escolhidos pelo coordenador – sala de leitura, sala de reforço escolar, sala dos professores – vivenciamos o cotidiano escolar. Assim, fizeram parte do momento da entrevista as interrupções para que o coordenador respondesse ou atendesse alguém e ainda os sons da campainha, o movimento dos alunos, o horário do recreio, o telefone e as outras conversas no mesmo ambiente. Porém, o empenho da dupla entrevistado/entrevistador conseguiu superar as dificuldades e o diálogo transcorreu com descontração favorecendo um relato com confiança.

### QUADRO 9: Características do grupo de coordenadores

Escola	Coordenador Pedagógico	Idade	Graduação	Especialização	Tempo na Coordenação Pedagógica	Tempo de Município
1	Kátia	54	Pedagogia	----	14 anos	34 anos
2	Flávia	47	Educação Física	-----	6 anos	20 anos
3	Rosana	33	Licenciada em Ciências	Pós em Educação Ambiental	5 meses	13 anos
4	Anita	37	Psicologia	-----	4 anos	11 anos
5	Renata	51	Pedagogia	Administração e supervisão escolar / Orientação sexual	8 anos	25 anos
6	Rosângela	42	Pedagogia	----	10 meses	13 anos
7	Lúcia	47	Psicologia	Psicologia clínica e institucional / Psicopedagogia clínica e institucional	4 anos	27 anos

Observando as características dos coordenadores no quadro acima atrelado às suas entrevistas é possível atribuir a eles os estudos realizados por Huberman(1992, p.39) sobre o desenvolvimento da carreira docente. Assim, iniciando na função temos

Rosângela e Rosana que podemos dizer se encontram na fase de “sobrevivência” e “descoberta” (até os três anos) momento do confronto com o novo, é o choque do real, a etapa da exploração e do encontro com as alternativas de ação. Nesta fase temos também o entusiasmo inicial. Apesar de entenderem a função como um desafio elas estão animadas e empenhadas em desenvolver bem suas atribuições.

Caminhando para a fase de “estabilização” temos o ponto em que o profissional adquire uma maior consciência da sua função e estabelece sua identidade profissional. Neste ponto (entre os quatro e os seis anos) estão Anita, Lúcia e Flávia. Nesta fase elas se reconhecem coordenadoras, mas percebem todas as agruras que acompanham a função e descobrem que o papel de mediador e articulador exige delas uma posição de muito equilíbrio para que não se perca a condução do trabalho na escola. Em certos momentos “escolha” é a palavra que representa o coordenador, pois saber escolher o melhor momento e as palavras a serem ditas faz todo acerto na condução do trabalho.

Entre os sete e os vinte e cinco anos temos as coordenadoras Renata e Kátia é a fase da experimentação e diversificação, é marcada por mudanças, é também um momento de muitos questionamentos e ao mesmo tempo é a busca do novo, da diversidade. Apesar de ainda sofrerem com as angústias que fazem parte do cotidiano elas já reconhecem quando não está em suas mãos a resposta ou a solução para as questões que surgem e assim buscam com o grupo encontrar as soluções.

### **3.5 – As Entrevistas**

As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro que foi previamente testado com outros três coordenadores da 5ª CRE, que não fizeram parte do grupo selecionado, com o objetivo de mostrar a eficácia do instrumento. Os critérios utilizados foram a clareza e a objetividade das perguntas, de modo a facilitar a compreensão dos entrevistados. Após a testagem e a respectiva análise do resultado foram feitos os devidos acertos no instrumento buscando favorecer uma coleta de dados abrangentes e proporcionar mais liberdade ao entrevistado, favorecendo a exposição de suas impressões. A entrevista foi conduzida numa conversa informal e as questões foram sendo introduzidas de acordo com o diálogo. Isso quer dizer que apesar das questões se encontrarem organizadas numa sequência (anexo 07), no momento da entrevista, em algumas delas houve a necessidade de inversões para aproveitar o que estava sendo dito pelo coordenador.



De acordo com Rosa e Arnoldi(2006, p. 39), a entrevista realizada através do diálogo conduzido pelas perguntas e de forma bem livre estabelece uma relação entre entrevistado e entrevistador favorecendo a emissão de opiniões e sentimentos. Assim, é possível o levantamento de dados e possibilita o agrupamento das respostas dentro do mesmo tema e o estabelecimento das categorias comuns a um mesmo grupo de pessoas.

Segundo Lüdke e André(1989, p.34) uma entrevista bem realizada favorece o tratamento dos assuntos abordados, muitas vezes, de natureza pessoal, mas também temas de natureza complexa podendo atingir informantes que não seriam atingidos por outros tipos e instrumentos.

### **3.6 – As categorias de análise**

Para Lüdke e André(1989, pp. 48-49) é fundamental a elaboração de categorias descritivas que favoreça, em conjunto com a teoria o fornecimento de conceitos e posteriormente a classificação dos dados. Em Rosa e Arnoldi(2006, p.64) a classificação das categorias deve se dar através do agrupamento de questões, categorização das respostas, exclusividade, exaustividade e pela manutenção do mesmo nível de interpretação.

No material coletado como resultado das entrevistas foi realizado um estudo culminando nas seguintes categorias de análise: identidade profissional, as angústias da função na prática, a política pública de educação da SME na escola.

Os dados coletados foram organizados num quadro analítico de modo a facilitar o processo de análise e assim, o favorecimento do surgimento das categorias. Lüdke e André (1989, p.46) alertam que no processo de pesquisa é importante a formulação das questões analíticas promovendo a articulação entre os pressupostos teóricos e os dados empíricos.

#### **3.6.1 – A Identidade Profissional**

Os estudos de Cavaco(1995) e Marcelo Garcia(1999) nos mostram que o período de iniciação dos professores tem características próprias, sendo um tempo de intensa aprendizagem, muita tensão e construção de uma identidade profissional. Do mesmo modo que o professor, o coordenador iniciando na função assume novas demandas de

trabalho necessitando novos conhecimentos, da (re)elaboração de sua identidade profissional e equilíbrio para o enfrentamento da nova atividade e tensões que dela possam surgir.

O coordenador pedagógico é uma função gratificada, ocupada por um professor indicado pela direção da escola com apoio do CEC e da CRE. Ele assume uma nova posição impregnado de sua identidade docente e vai constituir uma nova identidade ao mesmo tempo em que desenvolve novas atividades, este é um processo que para muitos é difícil, sem falar que demanda uma dimensão espaço-temporal. Isso fica claro na fala da Coordenadora Rosana que está há cinco meses na função, quando diz:

Eu ainda não consegui internalizar isso. Parece que não sou eu! Parece que é outra pessoa, porque a carga da responsabilidade é muito grande. Eu ainda não me sinto como coordenadora eu estou no cargo, mas o meu íntimo ainda não conseguiu perceber, isso é engraçado...

Em Garcia, Hipólito e Vieira(2005, pp.47-49) temos que a constituição da identidade do coordenador pedagógico é resultado de suas habilidades como docente, negociada entre as várias representações que são tecidas nas relações com o sistema escolar oriundas dos discursos que se entende por identidade do coordenador.

Assim, é nessa mescla de saberes e habilidades entremeadas pelos novos conhecimentos adquiridos na trama de seu novo fazer que Rosana construirá a nova identidade – coordenadora pedagógica.

É relevante informar que para ser coordenador pedagógico na SME/RJ não é necessário ter a formação acadêmica de Pedagogia. Todas as coordenadoras entrevistadas (7/7) possuem curso superior, sendo 3/7 com graduação em Pedagogia e 1/7 com pós-graduação em Supervisão Escolar, mas é possível verificar em suas falas que a formação inicial não dá conta de prepará-las para as tantas demandas da função.

Nos depoimentos abaixo podemos verificar como se vêem na função:

A coordenadora Anita diz: “Muitas vezes perdida em termos do que é mesmo o trabalho da coordenação e o que é o burocrático da escola.”

Rosângela: “Às vezes perdida! Tenho a nítida impressão que eu não faço o que deveria fazer.(...) Sou muito mais orientadora educacional do que coordenadora. Faço muito mais trabalho com aluno.”

Lúcia: “Me vejo emendando pedacinhos ao fazer o intercâmbio entre o pedagógico e o administrativo.”

Com base nesses depoimentos podemos avaliar que o campo de atuação não é definido pelo coordenador e dessa forma, acaba atuando em todas as frentes. Verificamos ainda, o quanto é difícil o processo de constituição de sua identidade. Ele que é um dos atores na trama educacional necessita de um processo formativo específico que garanta um bom desempenho de sua atividade profissional e que o impulse ao desenvolvimento do seu fazer de modo a atender a essa gama de ações.

Clementi(2005, p.65) compreende esta necessidade e pondera:

A responsabilidade da pedagogia que está sendo desenvolvida na escola é também do coordenador que, objetivamente, junto com os professores, a transforma em prática. A falta de formação adequada desse profissional, a falta de respaldo das instituições particulares e públicas e a desmotivação fazem com que não se realizem momentos de reflexão fundamentais aos educadores para a vivência desta escola que a sociedade exige.

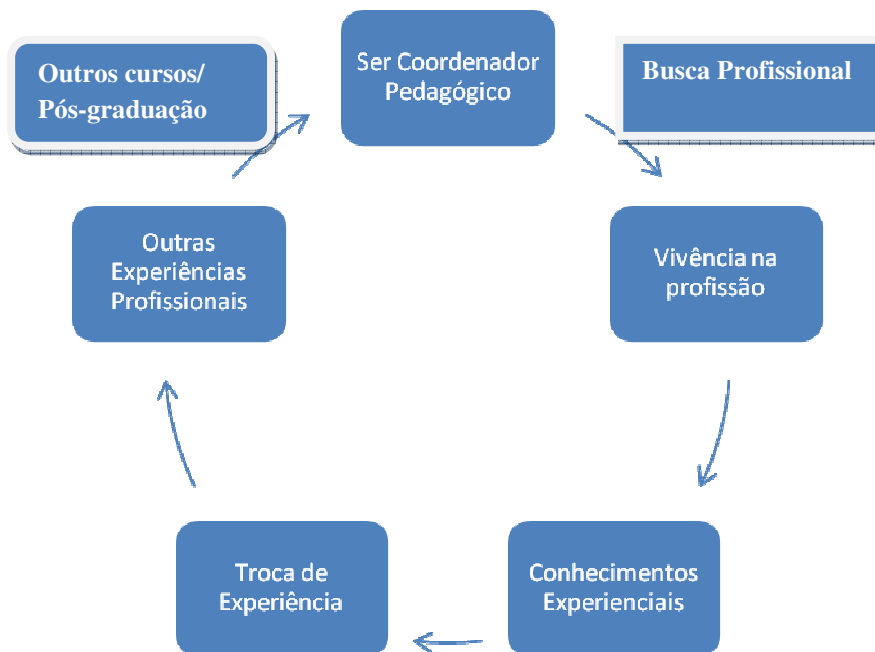
De acordo com a autora, é fundamental uma formação adequada para o coordenador pedagógico. Quando não temos a exigência da formação inicial, como é o caso da coordenação pedagógica no Município do Rio de Janeiro, seria necessário que se tivesse uma formação em serviço que trabalhasse os aspectos inerentes a função. A coordenadora Renata faz essa consideração no final de sua entrevista:

Eu acho que é muito desgastante, não é valorizado, não tem valor. O coordenador pedagógico passa a ser mais um tarefeiro mesmo. Nós entendemos que ele é o coração da questão pedagógica, mas ele é apagado até por conta da própria Secretaria de Educação que não faz um olhar especial pra esse coordenador. Eles não implementam nenhuma política de cursos pra nós, o único encontro que a gente tem é o encontro que a gente faz com a CRE. Mas, da Secretaria de Educação a gente não tem nenhum reconhecimento a mais.

Assim, quando se trata do entendimento de quais são os saberes que amparam a prática do coordenador, é notório certo sincretismo ligado à pessoa dele e suas experiências pessoais, profissionais e formativas. No gráfico 1 abaixo é possível

perceber como os coordenadores entendem que se dá o processo empírico de sua formação.

**QUADRO 10: Processo empírico de formação do coordenador pedagógico:**



De modo geral os coordenadores creditam seu próprio processo formativo a sua experiência prévia como professor, a troca com seus pares – outros coordenadores – e ao tempo na função. Em alguns casos buscam nas Universidades, através de cursos de pós-graduação o conhecimento teórico/acadêmico. Nos encontros com a GED é muito forte para eles o momento de troca, é sempre uma solicitação que seja deixado na pauta um tempo para este momento.

Mate(2007, p.18) nos esclarece essa compreensão de formação dos coordenadores.

Elas [as práticas da coordenação] estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e buscas de respostas a problemas gerados no cotidiano das escolas. Essas indagações e buscas começam a se explicitar nos encontros de PCPs [CPs] (oficiais ou não), em que a troca de experiências passa a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquire um sentido de aprendizado. Enfim o falar e o ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutivas dos projetos em (re)construção, de modo que a busca, o

contato e o diálogo com diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaço de trabalho.(inclusão nossa entre colchetes)

É nesse contexto que vai se dando o processo de constituição do coordenador pedagógico em meio a dilemas e angústias, mas também de realizações.

### **3.6.2 – As angústias da função na prática**

As muitas dimensões e contradições da realidade escolar revelam as possibilidades e impossibilidades da função, causando grande impacto no coordenador iniciante que descobre o espaço existente entre o que se imagina do trabalho e o que de fato ele é. E, nem sempre o coordenador sem experiência é capaz de ver nesse cotidiano que impressiona pelos muitos desafios, a viabilidade de uma ação coerente e transformadora. A Coordenadora Lúcia relata como vivenciou este momento.

Eu acho que é uma grande colcha de retalho, sabe às vezes eu me vejo emendando pedacinhos, porque o intercâmbio entre o pedagógico e o administrativo.... Então você fica assim meio entre... Eu digo que o Coordenador é o prego que fica entre a parede e o martelo ele tem que estar se adequando o tempo todo.... Eu acho que é constante aprendizagem, é uma função gostosa eu acho que não teria outra função sem ser sala de aula, trabalhei 23 anos na sala de aula e não aceitaria outra função se não fosse ligada ao pedagógico (...) É você aprender a lidar com o ser humano, a lidar com a criança que está em mudança, a lidar com o sistema que está em constante mudança, então acho que é uma constante aprendizagem. Em termos econômicos eu acho que não vale a pena. Porque você está levando prá casa o problema, você não tem mais domingo, não tem sábado, não dorme, você fica lembrando, o tempo todo lembrando as suas funções que você tem que cumprir pro dia seguinte, mas eu acho que em termos de aprendizagem é uma grande aprendizagem...

No início foi muito complicado!

Foi uma colega assumindo a coordenação né! Isso eu acho que ao mesmo tempo que facilita o acesso dificulta o posicionamento. Do que você vir de fora não conhece vir prá aquela função você foi, é e está coordenador. Eu era colega e deixei de ser, então até as pessoas entenderem que você tem uma função que você tem suas exigências que às vezes você tem de dizer não e não está

dizendo não prá colega amiga, mas para a profissional entender isso leva um tempinho as pessoas entenderem, mas acho que agora já está encaixado.(risos)

A fala de Lúcia deixa claro que mesmo considerando a função positiva, pois sempre aprende, ela reafirma as dificuldades que enfrenta. E mais ainda, quando relata seu início, mostra a necessidade do (re)posicionamento que o coordenador precisa fazer ao ocupar a função.

Analisando as entrevistas é possível verificar que apesar de serem coordenadoras com tempos diferentes, as angústias pelas muitas demandas que precisam ser resolvidas diariamente são as mesmas. Este fato proporciona a seguinte reflexão – não é o desconhecimento da função que acarreta uma possível desorganização provocando a sensação da não realização do que se havia planejado para o dia. Os 07/07 coordenadores apontaram as demandas do dia a dia da escola como o ponto nevrálgico do fazer cotidiano do coordenador.

Para entendermos as angústias do coordenador no desempenho de sua função precisamos antes compreender como ele se vê e como é visto no seu papel de coordenar. Assim, vamos dar voz e ouvi-los nessa percepção da função.

A coordenadora Kátia diz em seu relato:

Eu me vejo com uma grande responsabilidade. Porque não é uma, eu não atuo em um só aspecto, é junto a responsáveis, junto a professor, coordenando planejamento, vendo as intervenções o que eu posso ajudar ao professor, eu me sinto no compromisso de estar sempre lendo, estudando, perguntando pra tirar as minhas dúvidas porque muitas vezes as dúvidas que elas tem eu também tenho. Tem muitas coisas que eu não sei fico pesquisando, perguntando e isso eu acho importante. E os alunos, eu procuro conversar com os alunos as questões de disciplina, converso com responsável também, procuro mostrar a eles a importância do estudo na vida deles e os professores também eu gosto muito de estar acompanhando até pra saber como é que está o dia deles como está os alunos, como é que está a aula pra ver no que eu posso ajudar. Eu me sinto assim na tarefa, no dever de estar auxiliando os professores na tarefa de ensinar/educar. (...) A função de coordenador pedagógico muitas vezes o professor até pensa que o coordenador tem uma varinha mágica, nós não podemos é... resolver, eu não consigo resolver tudo!

A coordenadora Renata retrata da seguinte forma a sua posição na escola:

Bom, é... Eu gosto muito do que eu faço, eu gosto, eu gosto dessa função de coordenar porque eu gosto de estudar, gosto de lidar com as pessoas, tenho... tenho assim... paciência e é um trabalho que eu gosto de fazer. Agora é um trabalho que desgasta muito, é muito desgastante e nem sempre eu consigo fazer todas as funções que preciso, todas as tarefas que preciso desempenhar. Que fazem parte das minhas atribuições. Me sinto como se eu tivesse apagando incêndio. Uma hora estou aqui, outra hora estou ali, outra hora tem que fazer isso, outra hora tem que fazer aquilo e nada muito, muito pensado. É muito, o tempo todo é muito imediatismo a gente tem que estar sempre é... dando suporte de imediato, mas a gente não consegue fazer um trabalho pensado, planejado, planejado. Eu faço meu planejamento na tentativa que aquilo dê certo e chego no final do dia eu vejo que não consegui fazer 1/3 daquilo que eu planejei.

Os depoimentos acima apresentam as dificuldades vividas na função de coordenador pedagógico e revelam sentimentos complexos como insegurança e angústia, fruto da pressão do cotidiano acarretando ainda a sensação de dúvida com relação à própria capacidade.

A situação apresentada encontra respaldo nos estudos de Placco,

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola. (2006, p. 47).

Ainda analisando os relatos podemos perceber que a rotina do coordenador pedagógico geralmente não é direcionada para o cumprimento do que foi planejado, há as emergências que exigem solução imediata e que não constam na sua função, definidas pela Circular nº 37. As circunstâncias vão aparecendo e atropelando a rotina. Esta situação foi relatada em 5/7 entrevistas. O que justifica tal situação (5/7) é a falta de pessoal, apesar de em 2012 a SME/RJ ter realizado concurso para Secretário Escolar.

As escolas receberam cada uma um secretário, mas para que ele aprenda o serviço alguém precisa ensinar e, nas escolas com mais de mil alunos um só não dá conta das muitas tarefas.

Vale ressaltar que este é um momento em que a SME/RJ vem buscando suprir a falta de pessoal. Foram chamados agentes educadores e algumas escolas já receberam. Mas, muitos desistem em função da remuneração ou do próprio trabalho. E como relata a coordenadora, alguém precisa ocupar o lugar de quem sai. Assim, nos diz Rosângela: “Apesar da minha diretora é... faz de tudo para que eu seja só coordenadora pedagógica. Mas, nos últimos tempos quando a gente ficou sem inspetores eu passo muito tempo como inspetora”.

Segundo Tardif e Lessard(2007, p. 166-167) “rotina de trabalho na escola” é um conceito que é traduzido pela repetição de ações constantes. Eles chamam a rotina de trabalho na escola de “ciclos” por ser uma rotina cíclica, ou seja todos os dias os professores repetem os mesmos rituais. E o coordenador pedagógico é a figura que tem a função de garantir o sucesso dessa rotina. Na escola tudo permanece igual: a entrada, os horários fixos e um calendário escolar que sistematiza tanto o ano escolar como as atividades pedagógicas. A cada ano letivo novos ciclos de rotina são estabelecidos de forma a manter a escola organizada. Assim, para os coordenadores as demandas e imprevistos que surgem dentro do horário de trabalho e que estão fora dessa organização são percebidas como “quebra de rotina”. Em sua entrevista Lúcia deixa claro como desestabiliza a escola o “novo” que chega fora da rotina de trabalho.

O que eu percebo como prejudicial é que as coisas acontecem muito rapidamente e muitas vezes eu sinto uma falta de planejamento nisso. De repente você está com um calendário organizado e num dado momento muda tudo porque no meio daquele calendário existe uma prova que não estava determinada para aquele período ou então muda uma apostila ou chega alguma exigência que não estava determinada. O que eu acho prejudicial é a falta de um planejamento anterior, ou seja, a escola hoje não pode se planejar pra dois meses porque no período de dois meses muitas mudanças vão acontecer e eu vim de um momento onde você se planejava para o ano inteiro você sabia o que ia fazer o ano inteiro, hoje você não pode, mesmo quando a coisa é muito positiva, o que chega é positiva ele mexe com o planejamento da escola e gera angústia no professor, gera insegurança no aluno. Às vezes o resultado é muito bom como aconteceu ano passado com a semana de Alfabetização. O nosso trabalho foi muito bom, o resultado foi belíssimo, mas



gerou muita angústia porque foi uma coisa que foi muito em cima, veio depois das férias quando a gente tinha feito um planejamento pra trabalhar folclore durante o mês de agosto inteiro a gente já tinha separado todas as atividades todo o material, veio a semana de (...) com exigências próprias usando material dos livros do projeto trilhas, enfim, uma coisa que era nova pra gente um material do projeto trilhas. O planejamento pra isso também foi muito rápido. E aqui o que a gente conseguiu enquanto escola e estratégia pra não fugir tanto daquilo que a gente tinha planejado e que já vinha se programando e separando material, foi unir as duas coisas. A gente acabou fazendo uma semana de alfabetização com todos os segmentos inclusive com o PEJA pra não fazer uma coisa estanque (...) A gente fechou com um trabalho de toda escola (...) mas até a gente fechar isso com a semana de alfabetização, que era obrigatória, você não imagina os cabelos brancos que eu devo ter conseguido por conta disso, e a cobrança - o desespero do professor - eu tenho que alfabetizar, eu tenho que dar a apostila, eu tenho que... entendeu? Então isso eu acho que é uma coisa que fica muito complicado. Então eu acho que isso é uma falha, a gente talvez precise ainda perceber que existem mudanças necessárias, elas são necessárias, mas a falha está na questão do planejamento ela precisa vir planejada com mais antecedência. Embora a CRE tenha feito esse planejamento anterior, fez todo um trabalho conosco, que também se não tivesse feito aquele trabalho aí que a gente tinha se perdido mesmo, mas não deixou de ser uma coisa muito encostada com as férias que provoca um rompimento.

A fala de Lúcia ao relatar a chegada de algo novo, que não estava no planejamento e de repente precisava acontecer, desestabiliza o espaço escolar gerando angústia e insegurança, confirma o que os autores falam da rotina cíclica da escola.

A ação do coordenador é o tempo todo atrelado às relações interpessoais com professores, alunos, responsáveis, direção, CRE e SME. Todas essas relações fazem parte do cotidiano de trabalho dele e paralelo a esta rotina os imprevistos muitas vezes burocráticos acontecem, como descrevem abaixo os entrevistados.

Anita aponta que as emergências extrapolam o espaço escolar, mas como são situações com prazo:

(...) muitas vezes eu sou solicitada também pra ajudar no burocrático. Por exemplo: passei meu feriadão digitando

prova da SME<sup>21</sup> porque tem que dar conta dessas coisas, a gente não tem pessoas pra fazer isso. Só essa semana não ia dá!

Flávia também faz seu relato, apontando que muitas vezes deixa de cumprir uma função importante e que é sua, para auxiliar no administrativo.

(...) muitas vezes eu deixo de fazer um planejamento para o Centro de Estudos porque naquele dia vou ter que digitar as notas. Porque mesmo tendo uma secretária ela não dá conta, não dá! Porque a gente fica de manhã, de tarde e de noite digitando prá conseguir dá conta de todas as provas. Você imagina quantas provas são? Mais de... Sei lá, quase dez mil provas que a gente tem que digitar. (...) Às vezes eu deixo de fazer o pedagógico pra colaborar com essa parte porque tem prazo. Então, não tem jeito, tem que fazer.

Anita e Flávia, deram o mesmo exemplo de atividade extra que acontece na escola. As atividades que surgem no cotidiano ligadas ao administrativo são muitas delas motivo de angústias para o coordenador, deixando sempre um sentimento negativo. Vejamos as palavras de Anita.

Às vezes eu tenho vontade de fazer um CE melhor, mas falta tempo para planejar, buscar textos. Eu sinto que ainda peço nisso! Por conta das outras coisas que acabam fazendo que eu não consiga desempenhar o que é realmente minha função.

Verifica-se nos depoimentos que o campo de atuação na teoria é definido pela Circular nº 37, porém na prática o coordenador atua em todas as frentes necessárias na escola. Assim, observamos que estar na função é um constante desafio, visto que diariamente se depara com os conflitos nos diversos segmentos da comunidade escolar.

Dentre as atribuições do coordenador pedagógico está a realização dos Centros de Estudos(CE). O objetivo principal deste momento é a formação continuada dos professores, de modo a provocar a reflexão, buscando no coletivo as razões que justificam as escolhas pedagógicas e suas consequências. Estimulando a pesquisa em busca de novos conhecimentos que superem as dificuldades dos alunos. Mas, frente às emergências do cotidiano como o coordenador se organiza e planeja um centro de

---

<sup>21</sup> Após a aplicação das provas o sistema DESESC – Desempenho Escolar – é aberto para que as escolas digitem todas as respostas que os alunos deram a cada questão da prova aplicada. As provas bimestrais são de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. Do 1º ao 3º ano Língua Portuguesa se divide em Português Escrita e Português Leitura. Tem ainda as provas de todos os projetos: Português e Matemática.

estudos? Por alguns depoimentos anteriores vimos que é uma dificuldade sempre presente. Sendo assim, vamos ver como elas enfrentam a necessidade de planejar ou estudar para um centro de estudos. Flávia relata como faz.

Mas, às vezes eu fujo pra cá (é uma salinha de leitura no último andar da escola), porque a gente tá dentro da secretaria, tá na frente do computador e você tem que ler um texto (...) Às vezes a pessoa entra na sala e você tava no meio de um texto e a pessoa fala: -“Você está muito ocupada? Você está muito ocupada? Não porque esse menino na sala...” Então você tem que resolver outras coisas da escola. Eu falo: gente eu to trabalhando em casa. Eu só consigo ler um texto em casa! E aí depois de seis anos na função, isso não é legal! Então hoje eu tenho que subir, eu estou lá em cima porque eu tenho que ler esse texto, ver um vídeo ou planejar o que vou fazer. E aí eu produzo mais rápido porque com o silêncio se produz mais rápido, sem tanta interferência.

Na fala de Flávia podemos verificar que a equipe de direção trabalha em conjunto e consegue segurar o cotidiano sem incluir a coordenadora quando ela precisa de um tempo para planejar e se organizar para o Centro de Estudos. Mas, percebemos que ela apresenta preocupação com o tempo que está usando, pois em seu relato diz “produzo mais rápido”. Assim, é dessa forma que as coordenadoras tentam se organizar levando a tarefa para casa ou encontrando um “*cantinho*” onde possa utilizar um breve momento para o planejamento, desde que não aconteça nenhuma outra emergência.

Nóvoa (2001) apresenta cinco fases nas quais o professor é formado: a experiência docente como aluno na educação de base; a sua formação inicial; o período de estágio supervisionado; os anos iniciais na profissão e a formação continuada. Algumas dessas fases se dão simultaneamente: Por exemplo: na formação inicial o futuro professor é também aluno.

Candau (1997, p. 57) reforça para a importância da escola como espaço de formação.

(...) Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica não favorece esse processo. Para que

ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar problemas, de resolvê-los e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nas entrevistas ao falarem sobre os Centros de Estudo as coordenadoras que atuam em escolas que possuem os dois segmentos (4/7) colocaram as dificuldades de organizarem o CE com o professor I, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) devido ao horário complementar deles não serem coincidentes, a coordenadora não tem todo o grupo junto. Diferente do Centro de Estudos do PII, professor dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Vejamos os depoimentos:

Rosângela é uma das mais novas.

Ele (o Centro de Estudos) fica mais para planejamento e correção, fica sim! Mas, eu sempre tento colocar o estudo, coloco as questões. Eu quero que discutam determinadas coisas, mas é complicado! Até porque a maioria do meu grupo (PII) é de pedagogas, fico numa de tá ensinando “padre a rezar missa”, é meio esquisito! Mas, sempre que eu posso coloco. Preciso melhorar isso com o PI, ele é mais resistente a formação pedagógica, como parece que eles têm menos tempo prá planejar resistem mais, fogem dão uma escapada! Mas, acabo conseguindo.

Na escola de Anita ela vem conseguindo realizar o CE também com alguma dificuldade, mas está organizado e ela já observa alguns pequenos resultados das reflexões realizadas.

(...)com o pessoal PII é mais fácil fazer essa coisa da formação continuada porque são menos pessoas, a gente tem horário fixo, a gente fica ali o tempo todo junto, trocando, conversando, trocando experiência, lendo texto. Então as meninas do 1º segmento, do 1º ao 5º ano a gente consegue desenvolver um trabalho melhor e a gente consegue já ver resultado, principalmente, no avançar das crianças, em especial o 3º ano. (...) Elas trouxeram contribuições, trouxeram um texto pra gente ler. Via um artigo numa revista e trazia, então foi muito interessante esse horário fixo durante a semana pra ter aquele grupo. Com o PI fica mais complicado. Porque são dois tempos só! A gente monta numa 4ª feira – 2 tempos iniciais e 2 tempos finais durante o dia e tenho os flutuantes também e aí é muito entra e sai. A gente começa uma discussão e quando começa a engrenar tem que sair prá pegar turma e entra outro que não participou e tem que começar tudo novamente. É complicado! Mas, assim com algumas

... pessoas a gente vê que realmente... Pegamos a questão do 7º ano e discutimos a gente traçou estratégias do que ia fazer porque estava com um índice muito alto de alunos com I. Então os professores contribuíram. Assim, a gente vê que algumas pessoas já começaram a fazer outra reflexão a respeito do que está acontecendo com os alunos, não é só desinteresse do aluno.

Anita ao relatar sua experiência na formação continuada na escola, mostra que está de acordo com Libâneo (2003)

(...) é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.”(p. 189)

Vale ressaltar que o Centro de Estudos existe na rede municipal há muitos anos, porém só a partir de 2012 a SME/RJ vem se organizando para cumprir a legislação federal - Lei N° 11.738 de 16 de julho de 2008 que trata de 1/3 da jornada do professor para estudos. Desde então os professores de 1º ao 5º ano têm Centros de Estudos semanais de 4 horas. Com a saída do professor para estudo, a turma fica com os profissionais de Educação Física, Artes, Inglês e Sala de Leitura.

O coordenador pedagógico é o responsável pela gestão pedagógica e uma fala recorrente entre eles é se sentirem só, não terem um companheiro para pensar junto. Maldonado(2003, p. 60) relaciona a solidão profissional ao fato de estar sem um parceiro para dividir as angústias, as dúvidas e os desafios no dia-a-dia da escola. Concordando com ele temos as palavras da coordenadora Anita em sua entrevista.

(...)Acho que uma escola como a nossa deveria ter dois coordenadores ou então alguém só para ficar junto com o coordenador(...) Uma pessoa para você dividir algumas coisas. (...) Até pra você trocar, é... eu pego muito a professora da Sala de leitura para isso. (...)mas, assim não posso puxar em todos os momentos porque ela tem também as atribuições da Sala de Leitura, que não são poucas.O diretor e o adjunto também trocam (...) mas, às vezes não tem tempo para sentar e conversar e aí uma outra pessoa só prá isso, pra estar ali planejando as coisas junto. Me sinto muito solitária em alguns momentos, para decidir algumas coisas.

Na fala de Anita percebemos que a solidão está atrelada ao fato de cada escola ter apenas um coordenador pedagógico. Na equipe gestora o diretor divide com o adjunto, mas na gestão pedagógica apesar do diretor também estar ligado ao

coordenador na prática por suas atribuições o diretor pouco compartilha com o ele. Podemos considerar como hipótese possível para que este sentimento surja o fato de como professor regente ter sempre com quem trocar. A partir do momento que assume a coordenação destaca-se do grupo e se sente só para as tomadas de decisões.

As coordenadoras entrevistadas (7/7) referem-se aos colegas como “os professores”, demonstram claramente que não se sentem mais como parte do grupo. Gerando um “mal estar docente”, que explicado por Esteve (1999, pp. 97-98) é um conjunto de reações do professor devido a mudanças sociais, gerando o declínio do rendimento e da qualidade do trabalho exercido pelo profissional.

Nessa mudança de papel – de professor para coordenador pedagógico – em muitos casos as afinidades já existentes auxiliam, mas não evitam os possíveis conflitos vinculados as relações de poder entre ele e os professores.

De acordo com Horta (2007, p. 14)

O coordenador pedagógico não é visto como um parceiro no trabalho, mas, ao contrário, como um personagem do qual os professores precisam se proteger. Nas relações de poder e de hierarquia dentro da escola, muitas vezes, estes conflitos não são claros, porém são evidenciados em situações onde há cobranças por parte do coordenador dirigido aos professores.

Anita também falou sobre os conflitos, sobre a percepção que alguns professores têm a respeito do papel da coordenação, corroborando com Horta.

Bom, a grande maioria acredito pela resposta que eles me dão assim vê, efetivamente, o trabalho da coordenação sendo feito, me procuram, vêm a mim e tal. Ainda existe uma minoria que eu falo e eles não me escutam, a sensação que eu tenho é essa. Que acham que eu sou uma figura só de cobrança e não é isso! Eu procuro estabelecer com eles uma questão da parceria mesmo, possibilitar um melhor trabalho deles, viabilizar as idéias que eles têm. Mas, assim tem gente que não, não me vê nessa parceria me vê mais como aquela figura que está ali pra cobrar. A coordenação como uma coisa chata de cobrança. Mas, assim tem esse lado também, tem coisas que precisam ser feitas. A gente tem que fazer e eu tenho que estar ali acompanhando o que eles estão fazendo, estão produzindo. Mas, a grande maioria não. É parceira entendeu? (...) Trás idéias, a gente partilha as idéias.

A presença dos conflitos e das dificuldades de relações são presentes no cotidiano da escola e o coordenador que acaba sendo um catalisador dessas situações se

sente sobrecarregado por não ter com quem dividir as responsabilidades gerando um sentimento de solidão.

### **3.6.3 A Política Pública de Educação da SME/RJ**

A atual política pública educacional do Município do Rio de Janeiro tem como foco principal a busca pela “qualidade com excelência”, para tal desenvolve ações atreladas à eficiência nos resultados. No site oficial da SME/RJ temos:

Com o objetivo geral de dar um salto na qualidade da Educação no Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação tem como missão a elaboração da política educacional do município do Rio de Janeiro, coordenar a sua implantação e avaliar os resultados. Dessa forma, a SME vai assegurar a excelência na Educação no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, de maneira a contribuir para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos. (<http://www.rio.rj.gov.br/sme>. 2012).

No plano diretor da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro(anexo 08) na parte destinada a educação encontramos a proposta oficial para a rede, as metas oficiais para a educação e os projetos desenvolvidos como prioridade para o alcance da qualidade. Fazendo parte dessas ações temos: as diretrizes curriculares, os descritores, os cadernos pedagógicos, as provas bimestrais e as avaliações de rede: Prova Rio e Prova Brasil.

A SME/RJ divulga no início de cada bimestre os descritores de português, matemática e ciência que em conjunto com as orientações curriculares informam ao professor como seus alunos serão avaliados.

Os cadernos pedagógicos composto por atividades de português, matemática e ciências também são enviados bimestralmente e disponibilizados na internet, o objetivo é apoiar a prática pedagógica. O fato de dirigir o trabalho pedagógico acabou por acarretar entre alguns professores um descontentamento e trouxe à baila a discussão sobre a autonomia do professor.

Contreras (2002, p. 71-74) define a autonomia profissional na concepção da defesa de princípios considerados profissionais que devem ser edificados a partir da investigação da natureza educativa do trabalho do professor e não através de técnicas de profissionalização.

Perguntamos como as coordenadoras e o grupo de professores estavam recebendo a atual proposta de trabalho da rede. De modo geral (6/7) estão de acordo, com pequenas observações, apenas 1/7 fez um depoimento mais crítico.

É polêmico, mas eu gosto! Eu gostei dessa coisa unificada. A escola da 1ª CRE segue a mesma linha pedagógica da 10ª CRE, da 5ª, da 7ª CRE. Quando eu cheguei na Prefeitura eu achava uma coisa muito louca, que cada professor fazia uma coisa, cada unidade educacional dava um determinado conteúdo em determinada série e eu achava isso horrível, porque eu vim do particular, eu vim de um grupo importante da escola particular que era o Grupo Bahiense, então eu sempre trabalhei, como dizem elas, minhas colegas engessada, que para mim nunca foi engessada. Vinha aquilo e eu sempre conseguia colocar a minha marca ali sem quebrar a corrente do sistema. Então isso eu gosto muito! É lógico que eu enfrento (risos) “É puxa saco!”, “Só porque você é coordenadora!” Mas, não eu gosto disso! Eu não acho que o professor tenha que fazer o que ele quer dentro da sala de aula, eu não concordo com isso. Toda vez que falam – “Queremos autonomia pedagógica!” Eu questiono – Que autonomia pedagógica é essa? (...) A gente faz parte de uma rede enorme, gigante. Então tem que ter sim, algumas coisas tem que vir de cima, sim. Tem que trabalhar arrumadinho, organizadinho, tem coisa que tem que ser igual sim. (Coordenadora Rosângela)

Eu acho que é uma política que visa modificar. Eu acho que tinha algumas coisas que precisavam modificar sim porque a gente não pode ficar estagnada. A educação não pode ficar aquém de todo um processo de desenvolvimento. Perceber que a escola era a última a receber todas as modificações, primeiro a sociedade se estruturava se modificava e a escola ficava sempre atrás eu acho que realmente tem que haver umas modificações, algumas modificações foram necessárias importante, mas... A informatização eu acho que foi uma mudança importante, o acesso a gente tem agora, hoje a escola com computadores com recursos que antes não tinha recursos é... de tecnologia que nós não tínhamos algumas... material. Eu acho que houve uma mudança de material boa. Os professores têm acesso a um material que não tínhamos antes é... as apostilas eu acho que foi uma conquista. Nós temos hoje um material pedagógico que é no caso representado pela apostila que é bastante positivo. As avaliações eu acho que algumas são muito interessantes porque nos dá um retrato dessa evolução. Só que o que eu percebo como prejudicial é que as coisas



acontecem muito rapidamente e muitas vezes eu sinto uma falta de planejamento nisso. (Coordenadora Lúcia)

Eu acho que o material melhorou de uns anos pra cá. Esse último material foi um pouco melhor. Mas, o que me incomoda é que engessa realmente é... não digo só o professor, não engessa só o professor, engessa é a educação porquê? Porque a gente trabalha no sentido de quê? Tem que respeitar o que meu aluno consegue e até onde ele vai. Quando a gente dá prova bimestral, nivela por apostila essas provas a gente tá querendo fazer tudo num mesmo patamar e a gente sabe que não é assim. Os alunos eles rendem de forma diferente e a gente colocar de uma maneira só a gente tá engessando realmente é o professor que entende que aquele aluno X ele tem... Ele é mais lento, tem aquela dificuldade enquanto Z pega as coisas no ar e quando a gente dá o mesmo tipo de avaliação a gente tá nivelando, tá procurando um equilíbrio que não existe na educação que cada um aprende com uma forma diferente, no momento diferente. Com relação a reação dos professores? Na verdade há reação sim, mas no fundo, no fundo “manda quem pode e obedece quem tem juízo” e a gente acaba fazendo (risos) (Coordenadora Rosana)

No início eu fiquei assim muito assustada! Os cadernos pedagógicos, as provas vinham porque antes nós não tínhamos essa cobrança de provas é... unificada. Eu vejo um lado positivo é que as escolas aonde você vá, todo mundo deve estar trabalhando que a orientação é essa, deve estar trabalhando aqueles objetivos, aquelas habilidades, esse é eu acredito, o objetivo da secretaria ter isso tudo amarradinho o que muitos professores falam (agora até já melhorou isso) - Fica muito engessado a gente fica muito preso! - Eu falei - nós temos que dar aquilo, mas vocês podem através dos projetos fazer também o planejamento e tanto atender o que contém as habilidades de leitura que eu tenho que reconhecer letras do alfabeto, que eu tenho que interpretar o texto, entender qual é o tema, pra que serve. Eu posso trabalhar isso independente do tema. Isso é, muito positivo. Os cadernos muitas vezes o que acontece é não dar tempo do professor explorar como deveria porque as atividades são ricas, os cadernos estão vindo coloridos, antes não vinha colorido agora estão, o caderno de professores vem mastigadinho com a semana e o que tem que dar as páginas, as atividades que tem que dar naquela semana e ainda orienta com outras sugestões pra você criar aquele conteúdo que é dado na semana. O que nós fazemos é... procuramos na sala de leitura, na hora do planejamento,

eu oriento elas - vê o que tem na sala de leitura que dá pra você enriquecer esse planejamento que não podemos ficar só no caderno de apoio, o caderno de apoio é mais um instrumento. Mas é trabalhoso, o professor precisa estar fazendo junto. Algumas atividades vai para casa mas, a maioria deve ser feito em sala de aula mesmo. (Coordenadora Kátia)

Verificamos nos depoimentos apenas numa escola surge a questão da autonomia e observamos pela fala das coordenadoras que o processo orientado é a reprodução dos cadernos pedagógicos. Na realidade os professores ficam encobertos pelo crescimento da sofisticação técnica e pela aparente maior qualidade profissional.

Em se tratando do cenário social, é relevante evidenciar o processo de racionalização e padronização do ensino presente nos anos de 1960, se apresenta com nova roupagem a partir da década de 1990, fazendo parte de um projeto neoliberal, associado ao desenvolvimento de novos meios institucionais de avaliação.

Conforme Contreras (2002)

(...) não só não nasce de uma demanda dos professores (Gimeno, 1994:7), como eles nem sequer participam de seu projeto político. Paradoxalmente, é “devolvido” aos professores e às escolas algo que não pediram e nem sequer participaram na formulação das políticas de devolução. Este paradoxo transforma-se necessariamente em outro: concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros das políticas já estão fixados. (Contreras, 2002, p.264)

Que parâmetros seriam esses a que Contreras se refere? O autor sinaliza que as reformas na educação aliam ao mesmo tempo controle do Estado e entrega ao mercado. Assim, as escolas são consideradas a partir de então como serviços prestados a clientes que poderão escolher com base nos critérios de qualidade e competitividade. Para isso, a organização das escolas e professores se dará revelando a diferença dela para as demais através de seu projeto pedagógico. No Município do Rio de Janeiro as escolas são orientadas pela Secretaria de Educação( anexo 09), a expor em local visível, próximo à secretaria escolar seus resultados de IDEB e IDERIO, o que reforça o pensamento do autor.

Vale ressaltar que o próprio MEC ao divulgar chama a atenção para quem alcançou as metas. Vide tabela abaixo.

## QUADRO 11: Apresentação dos resultados do IDEB pelo MEC

### Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

### Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

### Ensino Médio

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>									
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Os resultados marcados em cinza referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Atualizado em 14/08/2012

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 09/12/2012

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 tem o objetivo de medir a qualidade das escolas e das redes de ensino.

O resultado do processo é um indicador alcançado a partir do desempenho do aluno em avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para alcançar a meta estabelecida e consequentemente o IDEB aumente é necessário que o aluno aprenda, não fique retido ao final do ano e tenha frequência à sala de aula.

Os responsáveis podem acompanhar o desempenho das escolas verificando o IDEB da instituição que o estudante frequenta. O índice é apresentado numa escala de zero a dez.

No Município do Rio de Janeiro os diretores assinam, a cada ano, um termo de compromisso no qual assumem que irão buscar a melhoria do desempenho dos alunos no IDEB. As escolas que atingirem as metas, todos os profissionais receberão um prêmio em dinheiro que corresponderá ao salário do servidor. As escolas que fazem parte do programa Escolas do Amanhã terão um acréscimo de 50%. Assim, fica implementada a política da meritocracia na SME/RJ.

Meritocracia pode ser definida como uma organização de governo, no qual a base para distribuir indicações e responsabilidades é o talento e as habilidades de cada um. É a sociedade recompensando aos que demonstrem talento e competência, através da competição ou atos realizados.

Na educação a meritocracia chega trazendo a responsabilização da escola e dos professores pelos baixos resultados apresentados nas avaliações nacionais sobre o desempenho dos alunos. Desse modo é sugerido a implementação da premiação por resultados e cumprimento de metas, como política de incentivo.

Na perspectiva da responsabilização temos o economista americano Martin Carnoy que realizou um estudo em dez escolas brasileiras. Na pesquisa assistiu aulas, falou com professores, diretores e governantes. Seu propósito era buscar entender o que acontece nas salas de aula, identificando o que em sua opinião seria a razão para o mau ensino no Brasil. O resultado dessa pesquisa credita aos professores parte deste mau resultado brasileiro. Diz Carnoy:

Os professores brasileiros precisam de uma vez por todas, serem inspecionados e prestar contas de seu trabalho, como já ocorre em tantos países. A verdade é que, salvo

raras exceções, no Brasil ninguém sabe o que eles estão ensinando em sala de aula. É o que me faz comparar as escolas públicas brasileiras às empresas pré-modernas. Elas não contam com mecanismos eficazes para cobrar e incentivar a produtividade. Contratam profissionais que ninguém mais no mercado quer, treina-os mal e, além disso, não exercem nenhum tipo de controle sobre eles. Hoje, os professores brasileiros estão, basicamente, livres para escolher o que vão ensinar do currículo. Não há padrão nenhum – tampouco há excelência acadêmica. (2009, p. 2)

Desta forma, busca-se um melhor trabalho por parte dos professores oferecendo-lhes um bônus caso alcancem as metas estabelecidas.

Aprofundando o olhar de análise sobre este processo de premiação temos Setubal(2007) e segundo ela o sistema de premiação a partir de metas pode produzir uma concorrência entre as escolas, reforçando a diferença entre elas.

Vale lembrar que as escolas no Brasil convivem com realidades absolutamente distintas, desde uma população que se encontra em alta vulnerabilidade nas regiões mais carentes até uma clientela de classe média e alta. No Município do Rio de Janeiro é exatamente assim, uma imensa diversidade. Mesmo a SME estabelecendo critérios de metas individuais acontecem situações inesperadas, que acarretam dificuldades no alcance das metas.

Vejamos o relato de Anita.

(...) na Prova Rio de 2010 eu estava de licença, mas acompanhava por telefone, foi aquela época que o Rio estava conturbado. Foi o dia que botaram fogo num ônibus aqui, as mães não queriam mandar as crianças pra escola, iam invadir o Alemão, aquela confusão toda, quer dizer não teve quórum suficiente, criança amedrontada a prova tinha que ser transferida, marcada para outro dia. Quer dizer a gente sabia que tinha feito um trabalho legal, mas que não tinha sido..., infelizmente aquele dia foi um dia infeliz para as crianças fazerem a prova. Existe isso também.

Setubal(2007, p. 1) alerta para a negatividade que poderá provocar o sistema de premiação.

É importante salientar que o sistema de incentivos – qualquer que seja – diferencia negativamente as escolas,

porque provavelmente e (a conferir) os professores passarão a procurar e se transferir para as escolas mais bem colocadas nas avaliações, com o objetivo de obter maiores chances de bônus ao final do ano.

Se essa situação vier e se comprovar como verdadeira, as escolas com maiores dificuldades ficarão relegadas, cada vez mais, a um corpo docente instável e com menor preparo, tirando de uma parcela significativa da população condições de acesso a uma educação de qualidade – o que poderá comprometer os nossos indicadores de desenvolvimento e combate à pobreza.

A fala de Setubal encontra apoio no depoimento de Flávia.

(...) a política educacional ela está inserida dentro de um projeto maior, de sociedade (...) As coisas são pensadas. Essa avaliação externa que coloca um professor contra o outro. “Essa escola tem 14º, ah!” “Ano que vem vou de remoção para aquela escola lá!” “Pôxa! Essa escola não ganha 14º, vocês vão ficar chateadas se eu pedir remoção daqui? Imagina! De jeito nenhum! Sabe por quê? Eu acho que consegui pra caramba. Se você focar dentro da minha escola eu tenho um monte de progresso.

As palavras de Flávia demonstram como a questão da premiação está acontecendo no contexto escolar. Acaba sendo mais uma angústia para o coordenador. Podemos observar que o final do depoimento, Flávia fala do seu trabalho, do que conseguiu progredir.

O contexto da política implementada na prática está sempre sujeita a uma interpretação diferente, acarretando uma recriação. Assim, a política lançada poderá ser entendida de diferentes formas pelos diferentes professores, já que cada um possui sua história pessoal com experiências e diversos valores e interesses.

Na perspectiva colocada pela própria SME/RJ de premiar as escolas, leia-se: professores, direção e demais funcionários, que alcançam as metas estabelecidas de crescimento, podem favorecer grupos que desejam alcançar seus índices de desempenho a todo custo, passando a treinar os alunos para as avaliações, alterando o foco que era na aprendizagem dos alunos. Segundo Ball, no texto Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade (2002) ele sinaliza que a aprendizagem é premiada como “um resultado de custo efetivo” com destaque para a qualidade e excelência aferida através dos testes.

Kátia fala como seu grupo reage a essa questão.

É... Hoje eu percebo que até os funcionários da parte administrativa quando eles vêem alguma coisa eles falam – Olha o nosso 14º! Olha a nossa premiação! Porque não é uma cobrança minha, não posso ser eu. Isso envolve toda a escola e o que nós passamos aqui - o aluno entrou do portão para cá é de responsabilidade de todos. Todos somos responsáveis por essa educação, pelo lidar com a criança e o que fazer. O professor de Educação Física, todos nós porque até o professor de Educação Física eu leio as competências de português e matemática que eles às vezes falam assim - a nossa disciplina tá mais dentro de português e matemática do que dentro da parte de corpo e movimento, do que dentro da própria área de Educação Física. Então todos são responsáveis. Nós aqui, eu e a diretora a gente se coloca assim, a pré disposição de ajudar no que for possível, as xerox são limitadas mas, nós compramos material para o professor e elas estão fazendo agora um simulado de uma... apostila que nós compramos uma coleção que são questões das provas do SAEB e nós estamos fazendo, estão fazendo um simulado e vendo dentro daquilo ali, porque a apostila ou o caderno pedagógico muitas vezes ele vem com uma questão e o professor precisa explorar mais e às vezes ele fica sem ideias, sem sugestão do que fazer e... para 4 e 5º ano nós compramos essa apostila muito boa eles estão montando, nós compramos coleção para o professor com as verbas da prefeitura, coleções para o professor pra ajudar na leitura e interpretação, no letramento. Então esse subsídio, nós tentamos ajudar e a nossa meta mesmo a nossa prioridade é alfabetização, é leitura e escrita e os cálculos porque é a nossa maior dificuldade. Então todos estão envolvidos, todos são responsáveis e não tem isso de cobrar de um só não é uma cobrança geral, todos somos responsáveis.

Na escola de Kátia todos se envolvem e se sentem responsáveis em alcançar a meta que proporcione a premiação, sem se dar conta de todo processo de responsabilização que é lançado nos ombros de todos na escola pelo mau resultado.

Vejamos agora o que diz Rosângela.

Eu não sou contra, apesar de não concordar do fluxo de reprovação fazer parte do cálculo. Aqui na escola perdemos por isso especificamente. Nosso 5º ano tirou um notão, muito além do que era necessário e a gente perdeu por causa do índice de reprovação. Então se é por produção, por desempenho eu não concordo muito com isso. Agora meu grupo é totalmente contra, não gosta, não acha justo.

Vale esclarecer que a premiação para as escolas que possuem os dois segmentos funciona da seguinte forma – a escola precisa alcançar 100% da meta de um segmento e 50% da meta do outro segmento. E o cálculo para o índice leva em consideração a nota da prova, a taxa de reprovação da escola e a taxa de evasão.

Na escola de Rosângela o problema detectado para o não alcance da meta foi o alto índice de reprovação e apesar dos alunos se saírem bem na prova para o índice, nas avaliações internas os professores reprovaram muito, acarretando um peso na taxa de reprovação. E ela e o grupo consideram uma injustiça. Em sua entrevista deixa claro o sentimento dos professores.

Tem algumas coisas que eu ouço na rua: “então vamos reprovar menos que é pra gente ganhar! O negócio é aprovar!” Lá não! Lá na escola ficou todo mundo muito orgulhoso por ter perdido o prêmio e não, não acompanhou o sistema. Não entrou na onda e reprovou mesmo! A escola tem que reprovar quando o aluno não sabe. Então não deram muita atenção.

Neste ponto percebemos que a escola não se deixou envolver pela maratona para alcançar o prêmio. Mas, ao mesmo tempo esta é uma fala que precisa de uma reflexão do grupo, visto que a aprendizagem do aluno é que deveria ser o foco do processo de trabalho desenvolvido na escola.

A escola de Renata possui um único segmento. Vejamos em seu depoimento como está a questão da premiação.

Bem, nós já fomos premiados um ano, nós conseguimos realizar a meta do IDEB. No ano passado nós não conseguimos, esse ano não conseguimos por conta de 2011, não conseguimos e quando nós falamos para os professores que não conseguimos e mostramos para eles o porque não conseguimos - porque aqui na escola o que pesou para nós foi a questão da reprovação por falta, o índice de reprovação por falta. Embora a gente faça um trabalho de ir a casa, de mandar telegrama, de buscar, de chamar a mãe a mãe assinar ata e tudo que é recomendado, assim mesmo ainda tivemos o índice muito grande de reprovação por falta. Nós mostramos para elas que o nosso rendimento havia crescido até porque a gente estava trabalhando pra aquilo era para aumentar, mas nós fomos pegos pela reprovação por falta. Quando nós passamos para elas, elas não se revoltaram não, mas elas só falaram - puxa vida a gente trabalha, a gente faz a nossa parte e o responsável não faz a dele que é mandar essa criança pra escola. Então nós fomos pegos por isso. Então assim, não vi revolta, não vi nada. Só esse ano uma atenção maior pra isso, pra essa questão, então dava assim uma semana que a criança teve 3 faltas na semana - Oh temos que ligar pra casa porque essa criança está faltando. Então procuramos esse ano ter uma atenção



bem maior a essas questões das faltas, nós conseguimos, fechamos o 5º COC e nós conseguimos diminuir bastante essa reprovação por falta. Eu acredito que nós tenhamos feito um trabalho eu não sei, ainda não saíram as notas, os resultados das provas, mas eu acredito que a nossa escola não tenha ido tão ruim não, acredito que nosso trabalho tenha dado certo.

O fator que provocou o não alcance da meta e que a coordenadora chama de reprovação, na verdade é a taxa de evasão, já que os alunos faltosos devem ser eliminados após trinta faltas consecutivas. Neste período se precisa cumprir a legislação realizando os possíveis contatos com a família, mas mesmo assim não conseguiram dar conta e acabou por jogar seu resultado para baixo.

Vamos ver como funciona na escola de Flávia.

A gente sempre consegue em um segmento. A escola já tem, eu considero, o IDEB alto quanto mais alto mais difícil de você... A gente sempre consegue um segmento. Neste ano, eu nunca tinha visto isso, neste ano eu vi movimento de separação de segmento. Na mesma hora a gente fez uma reunião (...) A gente fez uma reunião falando o seguinte – Todos os alunos são nossos alunos, isso não existe aqui na escola. Se o 2º segmento não conseguiu é porque o 1º também não conseguiu. (...) Eu fiquei muito chateada com isso. Porque as pessoas vão naturalizando essas coisas, tem que ter muito cuidado. (...) As pessoas começaram – “Nós temos que fazer um treinamento, porque a escola X ela faz um treinamento, faz treinamento todos os professores treinam português e matemática o ano inteiro.” “Você tem que propor isso!” (...) Nós temos turmas que tem problemas. Flávia como é que você, é a prova, todos vão fazer? Eu respondo – Todos vão fazer! Mas, você não vai tirar nenhum? Não, não vou tirar nenhum! Todos vão fazer a prova. Todos! A gente pode fazer um trabalho em equipe para ajudar essa turma, não precisa ser por causa da Prova Rio. Essa é que é a questão. (...) Mas, isso interfere quer você queira ou não, pode ser o melhor grupo, interfere. A questão do dinheiro. “Porque na escola tal todo mundo trocou de carro, está de carro zero. Nós não vamos trocar? estou falando as frases. Eu sempre falo – Gente não vamos entrar nessa. Isso é uma armadilha. Isso é uma armadilha! A gente não pode trabalhar pra ganhar o 14º. Se ganhar que seja consequência, não tem problema! (...) Todo mundo precisa. Mas, não que isso vá ser agora o ponto da escola, o principal.

O prêmio acontece desde 2010 e na unidade escolar de Flávia isso poderá ser um problema, pois apesar de passados três anos a escola ainda não alcançou a meta. A escola de Rosângela e de Flávia tem os dois segmentos, portanto tem que alcançar 100% de um segmento e 50% do outro segmento. No relato dela observamos que em

2012 houve um certo ruído entre os segmentos o que precisou da intervenção da coordenadora.

Dentro do atual sistema de classificação de desempenho escolar – IDEB/IDERIO – uma escola considerada de qualidade é aquela que atinge a meta. Na SME/RJ alcançar a meta e ser premiada, nos parece pelos depoimentos, permite que os professores se sintam mais seguros com relação à própria prática e favorece que sejam incorporadas novas estratégias pedagógicas. O grupo de professores se permite trabalhar além do currículo proposto incorporando aspectos do projeto político pedagógico, mesmo gerando angústia.

Vejamos o depoimento de Kátia: “Tentamos fazer o trabalho com autonomia, porque mesmo com caderno pedagógico, mesmo com resolução, o professor ainda tem uma abertura de fazer do seu jeitinho”

A seguir o depoimento de Lúcia.

Projeto trilhas, enfim, uma coisa que era nova pra gente um material do projeto trilhas o planejamento pra isso também foi muito rápido. E aqui o que a gente conseguiu enquanto escola e estratégia para não fugir tanto daquilo que a gente tinha planejado (...) então a gente trabalhou folclore e como estávamos no centenário de Luiz Gonzaga a gente puxou para o trabalho do Luiz Gonzaga pra trabalhar textos e o 4º e o 5º ano trabalhou textos mais avançados e outros da história nordestina, a cultura desse povo, o processo de vinda deles para regiões mais desenvolvidas, a seca, enfim, a gente puxou de acordo com o segmento, mas não deixou de trabalhar a questão da alfabetização em todos os segmentos para não ficar uma coisa estanque e tentar juntar com aquilo que a gente já vinha se planejando que era a questão do folclore, mas isso até você conseguir fechar gerou uma angústia muito grande amarrar isso tudo com o projeto trilhas o que tinha de material que falava sobre nordeste, falava sobre seca, a gente buscou como amarrar isso tudo. É muito complicado e foi assim de uma semana para outra. Foi lindíssimo, lindíssimo o nosso fechamento, da gente chorar de emoção, mas até que aquilo acontecesse gerou muita angústia, muito desespero.

É possível observar nos depoimentos que a angústia e o desespero estão sempre presente, por conta do tempo ou mesmo buscar unir o que vem de orientação com o que é desejo da escola realizar, mas em alguns casos o grupo vem conseguindo.

Não encontramos nas entrevistas traços de total resistência ou desaprovação coletiva em relação à atual política implantada, mas algumas críticas foram delineadas no tocante aos detalhes do processo e gerenciamento.

Perguntamos às coordenadoras cujas escolas não foram premiadas se elas se sentiram responsabilizadas pelo grupo. Apenas uma nos disse que sim. Em seu depoimento deixa claro, vejamos.

Acho que primeiro eu mesma me cobrava. Eu mesma entrei nessa de me cobrar. “Onde é que eu errei gente? Pôxa! A gente faz tanta coisa, dá apoio, fica ali em cima, tudo!” Depois eu parei para pensar porque eu estava entrando na armadilha. Mas, eu às vezes fora da escola, na reunião de coordenador e às vezes esses professores que fazem essa pergunta: “Vai tirar o aluno? Vai fazer o quê?” Ele mesmo fala: “Você não vai fazer nada?! Ah! A escola X, Y escolhe aluno, tira a turma, que aumenta...” Eu falo: “Gente, isso não vai existir aqui!” Eu me sinto cobrada. Muitas vezes eu me sinto cobrada! Não é da maioria, não! Mas, eu me sinto!(Coordenadora Flávia)

Flávia apresenta em seu relato mais uma angústia de quem procura realizar um bom trabalho e sofre todo tipo de pressão, inclusive de si própria. Este é o resultado de uma competição que se estabelece ao trabalhar com uma política que gera a corrida em busca de uma meta e um prêmio. E dessa forma deixando-se de lado o processo de aprendizagem. Quando se cria um material que indica os conteúdos a serem trabalhados porque eles serão cobrados nas provas bimestrais se promove indiretamente um trabalho direcionado e sem criatividade. Nas entrevistas foi possível observar o quanto o coordenador precisa atuar no convencimento do docente para que se possa trabalhar outros conteúdos tão importantes quanto os apontados nas orientações e que fazem parte do PPP da escola, mas que precisa ser no “jeitinho do professor”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O fato de ter sido coordenadora pedagógica e possibilitado os encontros que se tornaram um processo formativo dos coordenadores da 5ª CRE, encontros esses que significaram para nós, os atores do processo educativo, um rico espaço de estudos, de trocas e também um momento no qual podíamos falar e sermos ouvidos foi o que me motivou a realizar esta pesquisa.

Inicialmente buscamos compreender o movimento histórico dessa função, suas idas e vindas, o percurso feito. Depois dessa longa caminhada é possível reconhecer que o coordenador pedagógico ocupa na escola um lugar de relevância, sendo o articulador das ações pedagógicas junto aos professores e toda comunidade escolar, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Caminhamos a seguir pelo marco legal e como a função se estabelece na SME/RJ, passando por toda documentação federal e municipal. Observamos que a coordenação pedagógica revela uma certa ambiguidade, visto que o coordenador é oriundo do corpo docente, na maioria dos casos, da própria escola.

Assim, esse processo de constituição da sua nova identidade favorece um certo distanciamento dos colegas professores para ser o “agente” na escola da implantação das políticas da Secretaria Municipal de Educação. Porém, a pesquisa nos mostra que falta formação específica para este profissional. Somente há formação através das coordenadorias que proporcionam encontros para estudo e troca de experiências entre os pares.

Com relação à participação dos coordenadores em encontros com a SME uma das entrevistadas fez seu lamento por existir conselho de diretores, professores, responsáveis e alunos junto a Secretária e não existir conselho de coordenadores. Esses conselhos são compostos por elementos escolhidos pelos respectivos grupos e se reúnem periodicamente com a Secretária discutindo vários assuntos. O coordenador se sente mais uma vez sozinho, pois não é ouvido pela instância superior da SME.

A pesquisa demonstrou que a formação inicial não foi suficiente para o professor assumir a função de coordenador pedagógico. Assim, este trabalho pode também configurar uma questão para as instituições responsáveis pela formação inicial: estão presentes nos currículos das licenciaturas temas relacionados ao exercício da função de

coordenador pedagógico? No caso de resposta negativa, o coordenador continuará a aprender no ensaio e erro a exercer a função.

Dentre as atribuições do coordenador está a construção/avaliação do projeto político pedagógico e em nossas conversas foi possível observar que este documento apesar de ser fundamental para a escola, é a identidade da instituição, ele ainda é uma dificuldade presente. Algumas escolas possuem um documento equivocado que não condiz com a teoria, outras sabem como deve ser, mas ainda não o possui sistematizado por conta do tempo para tantas tarefas e outras ainda desconhecem e afirmam a necessidade de estudar o assunto.

Enfim, trilhamos pelos dilemas do se tornar coordenador e seu processo de constituição, nele estão presentes a multiplicidade de tarefas e as dificuldades que passam no cotidiano e na realização de suas atribuições. Durante as entrevistas dois termos estiveram muito presentes na fala dos coordenadores: mediador e articulador. Eles se vêem como mediadores entre os diversos segmentos da comunidade escolar e como articuladores por serem os responsáveis de promover o fazer pedagógico.

Afetando diretamente o desenvolvimento de suas atribuições temos as urgências como relatado por todos os entrevistados, são muitas e modificam a todo momento a rotina do coordenador. As urgências estão no contexto da escola envolvendo professores, alunos, responsáveis, ou ainda vêm de fora da CRE ou da SME. As coordenadoras sentem no final do dia uma sensação de incapacidade para cumprir o que estava planejado.

Das urgências também fazem parte questões administrativas. Na maioria das escolas que participaram das entrevistas, o coordenador é requisitado para auxiliar nestas tarefas, visto que elas têm prazo a ser cumprido.

Faz parte de suas atribuições a formação continuada dos professores. O espaço reservado é o Centro de Estudos que apesar de estar garantido por lei várias são as dificuldades para que aconteçam com uma proposta que não seja só o planejamento dos professores.

Nos Centros de Estudos onde acontecem momentos diferentes de planejamento, verificamos que são utilizados pequenos textos para sensibilização e reflexão crítica. Há ainda um momento para troca de experiências.

Ainda com relação aos Centros de Estudos verificamos pelos depoimentos que o grupo de professores se divide em dois: um que participa ativamente, discutindo os

temas propostos e um outro que não participa, fazendo outras coisas simultaneamente, revelando resistência à atividade.

Finalmente, sobre a política atual de educação a maioria das coordenadoras entrevistadas concorda com todo processo, compreendem que a proposta de orientações curriculares, cadernos e provas veio para dar ordem ao trabalho desenvolvido nas escolas, trazendo um processo de igualdade na rede. Não apresentaram críticas ao sistema e nos informaram que sua comunidade escolar procura caminhar para que alcancem as metas estabelecidas e recebam o prêmio.

Apenas uma coordenadora apresentou críticas, mas no relato observamos que em seu grupo há professores aborrecidos por conta da escola não ter sido premiada até este ano (2012), alguns sinalizam o desejo de trocar de escola. Ainda envolvendo premiação Flávia foi a única que informou se sentir cobrada pela escola não ter sido ainda agraciada até o momento. É possível perceber que a unidade escolar dessa coordenadora é considerada pela 5ª CRE uma escola de referência pelo trabalho que desenvolve e pelos cumprimentos de prazo nas tarefas administrativas, talvez esse fato auxilie no sentimento de Flávia.

Na perspectiva da coordenadora a política aponta para um possível processo de exclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o sistema, pois eles são enturmados em projetos com metodologias específicas e não fazem parte do processo convencional de avaliação empregado atualmente pela SME/RJ. Aponta ainda para a competição entre escolas e professores e a movimentação do corpo docente acarretando a não manutenção de um grupo de professores, quebrando a unidade na escola.

Enfim, podemos dizer que este estudo nos permitiu identificar o ponto nevrálgico, as contradições relativas às demandas no desenvolvimento do trabalho do coordenador. Percebemos que a função vem sofrendo cotidianamente um desgaste deixando marcas tão fortes que proporcionam desinteresse na assunção da função, acarretando atualmente escolas sem coordenadores.

Percebemos que não adianta solucionar as situações de urgência se as atribuições essenciais são deixadas de lado até se tornarem da mesma forma, urgentes. Lembramos que o coordenador é parte integrante do movimento que aspira uma educação de qualidade e que docentes bem preparados proporcionam qualidade ao processo de ensino-aprendizagem atendendo aos objetivos propostos. Dessa forma, reconhecer e valorizar o trabalho do coordenador na perspectiva de solucionar a solidão sinalizada

nesse trabalho e a falta de pessoal administrativo, por parte das políticas públicas e dos sistemas de ensino pode fazer a diferença na constituição do coordenador pedagógico.

Esta pesquisa apresenta dados relevantes, mas não encerra o assunto, ao contrário, levanta novas possibilidades para estudos. Porém, os dados apresentados trazem informações que merecem tratamento cuidadoso e adequado por parte da política pública, pois explica a função de coordenação pedagógica a partir do olhar dos coordenadores, revelando as necessidades urgentes que precisam ser vistas para que a função possa ser exercida refletindo a sensação do dever cumprido.

## REFERÊNCIAS:

- ALVES, N.** (org.). Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. 11ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- BELLO, J. L.P.** Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 12/03/2012.
- BALL, S.-** Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), pp. 03-23.
- BRASIL**, Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, texto consolidado até a emenda Constitucional nº 71 de 29 de novembro de 2012. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_29.11.2012/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.11.2012/CON1988.pdf). Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Lei 5540 de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Decreto lei 53 de 18 de novembro de 1966. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126183/decreto-lei-53-66>. Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Decreto 19890 de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>. Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Lei 11738 de 16 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em 20/11/2011.
- \_\_\_\_\_, Lei 10287 de 20 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-10287.html>. Acesso em 20/11/2011.



\_\_\_\_\_, Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 20/11/2011.

**DUBAR, C.** A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

**CANDAU, V. M.** Magistério construção cotidiana. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

**CANEN, A.** A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

\_\_\_\_\_, Multiculturalismo e Identidade Escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: Oliveira, I. de (org.), Cadernos PENESB, Vol. 6, p. 3 – 48, 2006.

**CANEN, A.; ANDRADE, L. T.** Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que dizem professores formadores universitários, Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 49-65, 2005.

**CANEN, A. & SANTOS, A. R. dos.** Construção e reconstrução de identidades docentes no âmbito da formação continuada: possibilidades curriculares e didáticas multiculturais. Recife, XIII ENDIPE, 2006.

**CARNOY, M.,** Um retrato da sala de aula. Entrevistador: Mônica Weinberg. Rio de Janeiro. Revista Veja, p. 2. Setembro 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/triste-cenario-escolas-brasileiras>. Acesso em 18 de novembro de 2012.

**CARVALHO, M. A.** A coordenação de Área e a participação docente: uma experiência de trabalho em Língua Portuguesa. São Paulo: PUC-SP, 1989. – Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

**CAVACO, M. H.** Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: **NÓVOA, A.** (org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

**CHRISTOV, L.H. da S.** Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: **GUIMARÃES, A.A.** et all. O coordenador pedagógico e a educação continuada. 4 ed., São Paulo: Loyola, 2001.

**CLEMENTI, N.** A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In **ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. de.** O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 53-66.

- CONTRERAS, J.** A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.
- CUNHA, I. M.** Reflexões sobre a educação de professores como a prática da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n°25, p. 141-144, dez, 1986.
- ESTEVE, J. M.** Mudanças sociais e função docente. In: **NÓVOA, A.** (Org.) *Profissão Professor*. 2 ed. V. 3, Porto: Porto Editora, 1999, cap. 4, pp. 93-124.
- FREIRE, P.** *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_, *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, M.** *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.** As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN J.** O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: **PÉREZ GÓMEZ, A. I.** *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.
- GIOVANI, L.M.** O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: **CHAVES.S.M e TIBALI E. F.** (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- GIROUX, H. A.** Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HALL, S.** A questão da identidade cultural. In: Stuart Hall; D. Held & T. McGrew (orgs.). *Modernity and its futures*. Cambridge, Polity/Open University, 1992: pp. 274-316 (Tradução: Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva).
- HORTA, P. R. T.** Identidades em jogo: duplo mal estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na construção de seus papéis. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- HUBERMAN, M.** O ciclo de vida profissional dos professores. In **NÓVOA, A.** (ed.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- LEMME, P.** *Memórias*. São Paulo: Cortez, 1988. v.1 e 2
- \_\_\_\_\_. *Memórias de um Educador / Paschoal Lemme*. 5 V. 2ª Ed – Brasília: Inep. 2004.
- LIBÂNEO, J. C.** *Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo, Loiola, 15ª edição, 1985.

- LIMA**, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). Supervisão Pedagógica: princípios e práticas. 7.ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LÜCK**, H. Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação. Petrópolis, Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Série Cadernos de Gestão. V 1 Petrópolis: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- LÜDKE**, M. e **ANDRÉ**, M. D. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 6ª edição. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2003.
- MACHADO**, A. Supervisão Escolar: novos desafios e propostas (2007). Disponível: <http://www.webartigos.com/artigos/supervis-atilde-o-escolar-novos-desafios-e-propostas/2377/> Acesso: em 20/11/2011.
- MALDONADO**, M. B. O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade?. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2003.
- MANIFESTO** dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 12/11/2011.
- BRANDÃO**, Z. O sentido de uma trajetória Paschoal Lemme do manifesto dos pioneiros (1932) ao manifesto dos inspetores (1934). IN **MAGALDI**, A. M. e **GONDRA**, J. G. A. reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003, p.65-75.
- MATE**, C.H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: **GUIMARÃES**, A.A. (ET all). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- MATUI**, J. Construtivismo. São Paulo : Editora Moderna, 1998.
- MEDINA**, A. S. Supervisão escolar. Porto Alegre: AGE, 2002.
- MELCHIOR**, M. C. Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora. Porto Alegre: Premier, 2001.
- MOREIRA**, A. F.; **MACEDO**, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In. **MOREIRA**, A. F. (org.) **Ênfases e omissões no currículo**.Campinas: Papirus, 2001.p. 117-145

**NÓVOA, A.** Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. Revista Nova Escola. Ano XVI, nº 14, maio, 2001.

**ORSOLON, L. A. M.** O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In: ALMEIDA, L.R.* O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. *In: PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R.* O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da escola. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

**PERRENOUD, P.** A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. et. al.(Org.) Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2ª.ed. rev. Porto Alegre: Artmed. 2001.

**PIRES, M. R.** O Papel do Profissional na Escola. *In. Revista do Departamento de Ensino do 2º Grau. SEE/MG, 1990*

**PLACCO, V.M.N.S.** O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo, Loyola, 2005.

**PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.** (Orgs) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

**RANGEL, M.** Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In: FERREIRA, N. S. C. (org.).* Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**RANGEL, M.** (org.). Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

**ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C.** A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação de resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**SAVIANI, D.** A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. *In: FERREIRA, N. S. C. (org.).* Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 1, p.13-38.

**SERGIOVANNI, T. J. & CARVER, F. O.** O Novo Executivo escolar uma teoria de administração. São Paulo, EPU, 1996.

- SCHÖN**, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SETUBAL**, M. A. Avaliação em educação: questão para todos ou só para especialistas? Publicado em notícias da semana. Instituto ETHOS, nº 380, 05/06/2007.
- SILVA**, L. O. Planejamento do Serviço de Supervisão Pedagógica. In. Revista Amae Educando. Belo Horizonte. N. 257, nov. 1994, p. 3741
- SOUZA**, C.P. Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações. Em: Souza, C.P. (Org.) História da Educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.
- TARDIF**, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_; **LESSARD**, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA**, A. Por que especialistas de educação? Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.62, 1958. p.1-2.
- THOMPSON**, P. A voz do passado: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VEIGA**, I. P. (Org.) Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VALLE**, B. B. R. Cenários da formação dos educadores brasileiros: diretrizes e práticas. In : Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23., 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/52.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/52.pdf). Acesso em: 08/03/2012.
- VEIGA**, I. P. A.; **RESENDE**, L. M. G. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.
- XAVIER**, L. N. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: Edusf/ CDAPH, 2002

## **ANEXOS**

## ANEXO 01

LEI Nº 2.619 DE 16 DE JANEIRO DE 1998

Dispõe sobre a estrutura organizacional,  
pedagógica e administrativa da rede pública  
municipal de educação.

Autor: PODER EXECUTIVO

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As escolas de horário parcial ou integral, os Centros Integrados de Educação Pública -CIEP e as Casas da Criança se constituem em Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Educação.

Art. 2º Ficam criadas, na Rede Pública Municipal de Educação, as unidades de Extensão Educacional, segundo os seguintes quantitativos e modalidades:

I -quatorze Clubes Escolares, com a finalidade de resgatar, no contexto educacional, os princípios fundamentais do esporte, associados à ética esportiva, à cooperação mútua entre os alunos e ao compromisso com a responsabilidade individual frente à coletividade;

II -quatorze Núcleos de Arte, com a finalidade de favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos;

III -vinte e quatro Pólos de Educação pelo Trabalho, com a finalidade de os alunos adquirirem experiências relacionadas ao mundo do trabalho que expressem a busca de outras formas de integração social na formação para a cidadania.

Parágrafo único. A criação das Unidades de Extensão Educacional referidas no “caput” não desobriga do cumprimento da grade curricular nas demais unidades de ensino da rede municipal.

Art. 3º Ficam transformados em quatro Centros de Educação Pública -CIEP, os Complexos Educacionais Municipais da Avenida dos Desfiles e de Ipanema-João Goulart, com as seguintes denominações:

I -01.02.102 -CIEP Avenida dos Desfiles/JI;

II -01.02.103 -CIEP Avenida dos Desfiles/CA à 4ª série;

III -01.02.104 -CIEP Avenida dos Desfiles/5ª à 8ª série;

IV -03.06.102 -CIEP João Goulart.

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a transformar, sem aumento de despesa, os Cargos em Comissão e Funções Gratificadas atualmente existentes na estrutura da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. Os Cargos em Comissão e Funções Gratificadas, objeto das transformações, serão mantidos na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o Anexo II.

Art. 5º Ficam criados, para compor a estrutura organizacional das unidades escolares, os Cargos em Comissão de Diretor I V, símbolo DAS-6, no total de oitocentos e trinta e dois.

Art. 6º As unidades educacionais de que trata a presente Lei terão os seguintes

Cargos em Comissão e Funções Gratificadas:

I -nas unidades escolares;

- a) Diretor IV, símbolo DAS-6;
- b) Diretor-Adjunto, símbolo DAI-6;
- c) Coordenador Pedagógico, símbolo DAI-6;

II -nas unidades de extensão educacional:

1) Clubes Escolares:

- a) um Chefe I, símbolo DAI-6;
- b) um Auxiliar de Chefia I, símbolo DAI-5;

2) Núcleos de Arte:

- a) um Chefe I, símbolo DAI-6;
- b) um auxiliar de Chefia I, símbolo DAI-5;

3) Pólos de Educação pelo Trabalho:

- a) um Chefe I, símbolo DAI-6;
- b) um Auxiliar de Chefia I, símbolo DAI-5.

§ 1º As unidades de extensão educacional, quando implantadas em unidades escolares, estarão subordinadas à Direção destas e, quando implantadas fora das unidades escolares, estarão subordinadas às Coordenadorias Regionais de Educação.



§ 2º As atribuições específicas do Diretor de unidade escolar, do Diretor Adjunto, do Coordenador Pedagógico, do Chefe I e do Auxiliar de Chefia I das unidades de extensão educacional estão definidas no Anexo I da presente Lei.

§ 3º Ficam mantidos os quantitativos dos cargos em comissão e funções gratificadas nas unidades de ensino de tempo integral da rede municipal.

Art. 7º Ficam criadas as categorias funcionais de Agente Escolar e Agente de Apoio Escolar, com as seguintes atribuições, respectivamente:

I -executar atividades inerentes ao desenvolvimento da infra-estrutura escolar, particularmente as de apoio à ação educativa do corpo técnico, que atua na educação infantil e na educação especial e, de modo geral, entre o corpo docente e o corpo discente na manutenção da disciplina;

II -executar atividades inerentes à manutenção da infra-estrutura escolar, particularmente relacionadas à limpeza, à conservação e à guarda das instalações, equipamentos e materiais, além de outras atividades correlatas, indispensáveis ao funcionamento da unidade escolar.

Art. 8º Para o ingresso nas categorias citadas no artigo anterior, a escolaridade exigida é a seguinte:

I -Agente Escolar -8ª série do 1º grau;

II -Agente de Apoio Escolar -4ª série do 1º grau.

Art. 9º As unidades escolares que compõem a Rede Pública Municipal de Educação são integradas por duas áreas de atuação, segundo a natureza do trabalho, devendo compor cada uma delas, de acordo com a conveniência administrativa, as seguintes categorias funcionais:

I -área pedagógica:

- Professor;
- Especialista de Educação;

II -área administrativa:

- Agente de Administração;
- Agente Auxiliar de Administração;
- Agente Escolar;
- Agente de Apoio Escolar;
- Merendeira;
- Inspetor de Alunos;

- Agente Educador.

Art. 10. As unidades de extensão educacional são integradas por duas áreas de atuação, segundo a natureza do trabalho, devendo compor, cada uma delas, de acordo com a conveniência administrativa, as seguintes categorias funcionais:

I -área pedagógica:

- Professor, conforme a natureza do Programa;

II -área administrativa:

- Agente de Administração;
- Agente Auxiliar de Administração;
- Agente de Apoio Escolar;
- Servente.

Art. 11. VETADO

Art. 12. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos conforme o regulamento do Poder Executivo.

Rio de Janeiro, 16 de janeiro de 1998

LUIZ PAULO FERNANDEZ CONDE

D.O RIO de 19.01.1998

ANEXO I

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS

I -DO DIRETOR DE UNIDADE ESCOLAR:

- cumprir e fazer cumprir a legislação específica vigente, a Lei Orgânica e o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal do Rio de Janeiro e as determinações emanadas do nível central e intermediário da Secretaria Municipal de Educação, bem como o Regulamento e o Regimento da unidade escolar;

- implementar a proposta pedagógica emanada da Secretaria Municipal de Educação;
- organizar e manter atualizado o Regimento Interno da escola, promovendo, para

isso, intercâmbio entre os membros da comunidade escolar;

- responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos recursos humanos da unidade escolar;
- delegar poderes, distribuir tarefas e atribuir responsabilidades aos seus funcionários, tomando decisões com base em instrumentos e propostas decorrentes de processo participativo;
- aprovar normas para o desenvolvimento das atividades e estimular o desempenho dos diferentes setores da escola;
- divulgar assuntos de interesse da comunidade escolar;
- trabalhar as relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar;
- promover a integração da escola com a comunidade, buscando parceria constante;
- responsabilizar-se pelo patrimônio público sob sua guarda;
- gerenciar as ações orçamentário-financeiras da unidade escolar;
- gerenciar Programa de Alimentação da unidade escolar;
- responder pela execução dos serviços realizados por funcionário ou mediante contratação de terceiros;
- responsabilizar-se pela documentação escolar de alunos e ex-alunos da unidade escolar;

## II -DO DIRETOR ADJUNTO:

- substituir o Diretor em seus impedimentos;
- responsabilizar-se pela coordenação administrativa, numa ação integrada com todos os setores e profissionais da unidade escolar;
- planejar, coordenar e gerenciar todos os serviços de apoio administrativo das atividades da escola, supervisionando os responsáveis pelos encargos e serviços gerais;
- viabilizar a utilização do ambiente escolar em consonância com o Coordenador Pedagógico, visando ao desempenho das atividades educacionais e comunitárias;
- oferecer às autoridades competentes as informações pertinentes às inspeções administrativas nas unidades escolares;
- colaborar na destinação e no controle da movimentação dos recursos financeiros da escola, em consonância com as decisões da comunidade escolar;

- gerenciar, com o Coordenador Pedagógico, o trabalho dos Agentes de Apoio Escolar, a fim de garantir a disciplina necessária ao bom desempenho das atividades pedagógicas;
- distribuir e supervisionar as tarefas executadas pelos servidores da unidade escolar, assim como o material administrativo necessário;
- co-responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos recursos humanos da unidade escolar;

### III -DO COORDENADOR PEDAGÓGICO:

- assessorar o Diretor na coordenação da elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola;

### IV -DO CHEFE I:

- gerenciar todas as ações administrativas, pedagógicas e sócio-culturais dos Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho, estabelecendo normas e diretrizes operacionais, segundo a política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

### V -DO AUXILIAR DE CHEFIA I:

- auxiliar o Chefe I em todas as ações administrativas, pedagógicas e sócio-culturais dos Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho, no estabelecimento de normas e diretrizes operacionais, segundo a política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

## ANEXO II

### SITUAÇÃO ATUAL

CARGO EM COMISSÃO/FUNÇÃO GRATIFICADA DENOMINAÇÃO SÍMBOLO

QUANTITATIVO

DIRETOR IV DAS-6 2

DIRETOR V DAS-6 1.092

DIRETOR ADJUNTO DAÍ-5 1.514

SECRETÁRIO II DAÍ-4 89

CHEFE II DAÍ-5 114

CHEFE III DAÍ-4 112

SITUAÇÃO PROPOSTA CARGO EM COMISSÃO/FUNÇÃO GRATIFICADA

DENOMINAÇÃO SÍMBOLO QUANTITATIVO

DIRETOR IV DAS-6 1.092

DIRETOR ADJUNTO DAÍ-6 1.092

COORDENADOR PEDAGÓGICO DAÍ-6 1.092

CHEFE I DAÍ-6 52

CHEFE I DAÍ-6 52

AUXILIAR DE CHEFIA DAÍ-5 52

# ANEXO 02



07/00446/88 - E.M. 09 18 079 Conselheiro Magalhães  
07/00445/88 - E.M. 09 18 005 Lyceu de Souza Carneiro  
07/00442/88 - E.M. 09 18 008 Prof. Paulo Silva  
6 - Avenida São de Araújo Marques Siqueira  
\* Omisso no D.O. Rio de 16/07/88

### 10ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ATOS DO COORDENADOR

Portaria E/DCE nº 017 de 07 de julho de 1988  
**RETIFICAÇÃO**

D.O. Nº 60 DE 10/07/88  
Página 15 - 2ª Coluna

Onde se lê: E.M. 10.19.205 Roberto Morena  
Marlene Fonseca de Melo (Co-responsável)  
12082903-5 - Prof. II  
Lefase: E.M. 10.19.205 Roberto Morena  
Marlene Fonseca de Melo (Co-responsável)  
12082903-5 - Prof. I

### DESPACHO DO COORDENADOR EXPEDIENTE DE 16/07/88

Processo 02/101197/88 - Re-eficácia do despacho em que homologa a Licitação por TOMADA DE PREÇOS Nº 028, publicado no D.O. Rio nº 60 de 12/06/88, a fl. 12, da seguinte forma:  
Onde se lê: "...autorizo a despesa no valor total de R\$ 69.313,84 (sessenta e nove mil, trezentos e treze reais e oitenta e quatro centavos)."  
Lefase: "...autorizo a despesa no valor total de R\$ 69.329,84 (sessenta e nove mil, cento e vinte e nove reais e noventa e quatro centavos)."  
Onde se lê: "...a favor de SIGA - SERVIÇOS INDUSTRIAIS GRÁFICOS ALVORADA LTDA, referente ao item 04, no valor de R\$ 183,70 (cento e oitenta e três reais e setenta centavos)."  
Lefase: Cancelado.

Processo 02/101198/88 - Na forma do que dispõe o art. 592 e 593 do RGCAP, aprovado pelo Decreto nº 3.221 de 18/09/81, aplica a firma UNSERV - União Serviços Gerais Ltda, a multa no valor de R\$ 1.164,47 (um mil, cento e sessenta e quatro reais e quarenta e sete centavos), imposta a firma UNSERV - União Serviços Gerais Ltda - CEC - 09.156.713/0001-72, estuando no ato do recebimento da multa.

Processo 01/101918/88 - Na forma do que dispõe o art. 2º do art. 245 do RGCAP, aprovado pelo Decreto nº 3.221 de 18/09/81, autorizo seja o pagamento da multa no valor de R\$ 1.164,47 (um mil, cento e sessenta e quatro reais e quarenta e sete centavos), imposta a firma UNSERV - União Serviços Gerais Ltda - CEC - 09.156.713/0001-72, estuando no ato do recebimento da multa.

### ATOS DA DIRETORIA DO DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO PORTARIA E/DCE Nº 08, de 16 de julho de 1988

#### ESTABELECE OS CRITÉRIOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

A Diretora do Departamento Geral de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando o disposto na Resolução SME Nº 659, de 16 de julho de 1988.

#### DETERMINA:

Art. 1º - A função de Coordenador Pedagógico das Unidades Escolares será exercida por Professores ou Especialistas de Educação da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º - São condições básicas para o exercício da função de Coordenador Pedagógico:

- I - compatibilidade com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II - conhecimento comprovado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/86);
- III - conhecimento comprovado dos pressupostos que embasam o Núcleo Curricular Básico Multieducacional;
- IV - conhecimento comprovado dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- V - disponibilidade para o aperfeiçoamento profissional contínuo, comprometendo-se a socializar, junto aos demais professores, os estudos realizados;
- VI - flexibilidade de horário para o trabalho, de acordo com as necessidades de funcionamento da Unidade Escolar;
- VII - capacidade de liderança, articulação e mobilização dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

Art. 3º - São condições essenciais para a escolha do Coordenador Pedagógico:

- I - formação, preferencialmente, em curso de graduação em Pedagogia ou Licenciatura de graduação plena;
- II - experiência no magistério, em regime de turnos e/ou como Especialista de Educação de, no mínimo, 5 (cinco) anos;
- III - participação em cursos de atualização e/ou capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, especialmente o Curso à Distância Multieducacional - tendo cumprido no mínimo 75% da carga horária deste curso - bem como por outras instituições oficialmente reconhecidas, a partir de 1990, totalizando uma carga horária mínima de 80 horas;
- IV - assiduidade e pontualidade em relação aos compromissos profissionais.

Art. 4º - A indicação do Coordenador Pedagógico obedecerá às seguintes etapas:

I - apresentação, pelo Conselho Escola-Comunidade - CEC, de 01 (um) a 03 (três) nomes, ao Diretor da UE, após discussão com todos os regimentos que compõem a comunidade escolar, com base nos critérios estabelecidos nesta Portaria;

II - apresentação, pelos professores indicados, ao Diretor da UE, do documento constante no Anexo I desta Portaria;

III - análise dos documentos apresentados e entrevista com os profissionais indicados, feitas pelo Diretor da UE;

IV - indicação do Coordenador Pedagógico, pelo Diretor da UE, encaminhada por ofício à respectiva E/CRE, acompanhada do currículo vitae e do Diploma de Curso de Graduação ou Certificado de Conclusão do Curso de Formação de Professores.

§ 1º - Nas Unidades Escolares onde não houver apresentação de profissionais para a função de Coordenador Pedagógico, caberá ao Coordenador da Coordenadoria Regional de Educação a indicação, respeitados os critérios estabelecidos na presente Portaria.

§ 2º - Serão obrigatoriamente registradas em Ata as reuniões do CEC realizadas com a finalidade de discutir a indicação de que trata este artigo.

Art. 5º - A avaliação do trabalho do Coordenador Pedagógico será inserida no processo avaliativo do desempenho global da UE, realizado pela direção em conjunto com o CEC, semestralmente, e será incorporada às sucessivas avaliações promovidas pelas comissões de avaliação da E/CRE.

Art. 6º - Não poderão ser indicados para o exercício da função de Coordenador Pedagógico servidores que estejam respondendo a inquérito administrativo ou tenham participado, comprovadamente, de quaisquer irregularidades administrativas.

Art. 7º - Os casos omissos serão resolvidos pelo Coordenador da Coordenadoria Regional de Educação, ouvido a Assessoria Técnica de Integração Educacional e o Departamento Geral de Educação.

Art. 8º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas todas as disposições em contrário.

Lígia Serodino Portes  
Diretora do Departamento Geral de Educação

#### ANEXO 1

Documento a que se refere o art. 4º da Portaria E/DCE Nº 8/88

Experiência no Magistério:  
 03 anos  
 mais do 5 anos

Rede Municipal/RJ  
 Rede Estadual  
 Rede Particular  
outras: \_\_\_\_\_

Regime de formação na função de Especialista de Educação:  
 5 anos  
 mais de 5 anos

#### Formação Acadêmica

Formação de Professores - Ens no Médio  
 Pós-Secundário - Estudos Adicionais

Curso superior:  
 Pedagogia  Licenciatura  Outros  
Pós-Graduação:  
 Especialização  Mestrado  Doutorado  
Área de Concentração: \_\_\_\_\_

Participação comprovada em projetos e/ou ações institucionais de cunho pedagógico:

Coordenação  
 Elaboração  
 Execução  
Nome(s) do(s) Projeto(s): \_\_\_\_\_

Escola Municipal  
 Escola/Colégio Estadual  
 Universidade/Faculdade  
 ONG  
 Outros

Participação em cursos de atualização e/ou capacitação:

Como Curso(s):

SME:  
 Curso Multieducacional à Distância Carga horária cumprida \_\_\_\_\_  
curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

Outras Instituições:  
curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
carga horária \_\_\_\_\_

Como Dinamizador/Palestrante

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_

curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_

outras:  
curso \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
local \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_  
local \_\_\_\_\_ período \_\_\_\_\_

## ANEXO 03



**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

### Atribuições dos Coordenadores Pedagógicos

*Conteúdo da Circular E/DGED nº. 37, de 13 de julho de 1998 e da Portaria E/DGED Nº. 08, de 16 de julho de 1998.*

São condições básicas para o exercício da função de Coordenador Pedagógico:

- I. compromisso com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II. conhecimento comprovado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei Nº. 9394/96);
- III. conhecimento comprovado dos pressupostos que embasam o Núcleo Curricular Básico Multieducação;
- IV. conhecimento comprovado dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- V. disponibilidade para o aperfeiçoamento profissional continuado, comprometendo-se a socializar, junto aos demais professores, os estudos realizados;
- VI. flexibilidade de horário para o trabalho, de acordo com as necessidades de funcionamento da Unidade escolar; capacidade de liderança, articulação e mobilização dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar.

Tendo em vista a Lei nº. 2619 de 06 de janeiro de 1998, que cria nas Unidades Escolares a função de Coordenador Pedagógico e define suas atribuições específicas.

Assessorar o Diretor na coordenação do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes emanadas de Secretaria Municipal de Educação do rio de Janeiro, de forma a atender á diversidade da escola.

Consideramos que determinados aspectos são indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho desses profissionais:

### II. ASPECTOS REFERENTES ÀS ATRIBUIÇÕES

- Assessorar tecnicamente a construção do Projeto político Pedagógico da Escola em todas as suas etapas: elaboração, implementação e avaliação.

- Promover junto com a Direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas e segmentos, garantindo a interdisciplinaridade e articulação entre as diferentes séries e níveis da Educação Básica.
- Coordenar, organizar e participar junto com a Direção dos Centros de Estudos, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela Unidade Escolar.
- Acompanhar junto à Direção, as ações relacionadas a matrícula e à organização do espaço escolar.
- Assessorar tecnicamente a Direção na elaboração dos horários da Unidade Escolar, possibilitando melhor atendimento ao aluno e garantindo a concretização do processo ensino-aprendizagem, de acordo com a legislação vigente.
- Promover, junto com a Direção, a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados pela unidade escolar, bem como dos relatórios de desempenho escolar.
- Orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela.
- Conhecer, acompanhar, discutir e criar estratégias para a utilização da programação televisiva veiculada pela MULTIRIO.
- Articular todo o trabalho da Unidade Escolar que se refere a otimização dos recursos disponíveis nas Salas de Leitura e em outros espaços/atividades pedagógicas da própria Escola.
- Integrar o trabalho pedagógico da Unidade Escolar com as Salas de Leitura Pólo, Pólos de Ciências e Matemática, Pólos de Educação pelo trabalho, Clubes Escolares e Núcleos de Artes.
- Criar um fórum permanente de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar com a finalidade de garantir o êxito de aluno e sua permanência na Escola.

### **III. ASPECTOS REFERENTES À CAPACITAÇÃO**

- Participar dos cursos de formação continuada promovidos pela SME demonstrando aproveitamento na construção de uma prática transformadora.
- Realizar estudos e pesquisa, visando a produção de trabalhos teórico-metodológicos que tenham aplicação no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da Escola.
- Participar de atividades de atualização, tendo em vista a melhoria do trabalho desenvolvido pela Escola, a troca de experiências e um fluxo de informações.

### **IV. ASPECTOS REFERENTES À AVALIAÇÃO**

- Realizar auto-avaliação, considerando a necessidade de refletir, dar continuidade ou rever ações planejadas.



- Ter a avaliação de seu trabalho considerada semestralmente, quando da realização global do desenvolvimento da Unidade Escolar.
- Ter avaliação de seu trabalho considerada semestralmente, quando da realização global do desempenho da Unidade Escolar.
- Ter a avaliação de seu trabalho considerada nas sucessivas avaliações promovidas pelas Comissões de Avaliação da Coordenadoria Regional de Educação, visando discutir, em conjunto, as ações planejadas e executadas.

**ANEXO 04****RESOLUÇÃO SME N. 1100 DE 13 DE OUTUBRO DE 2010.**

DIÁRIO OFICIAL de 14 de outubro de 2010

ATO DA SECRETÁRIA

RESOLUÇÃO SME N. 1100 DE 13 DE OUTUBRO DE 2010.

Altera a Resolução nº 1079 de 27 de maio de 2010.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

RESOLVE

Art. 1º Os incisos II, III e IV do artigo 3º da Resolução Nº 1079 de 27 de maio de 2010 passam a vigorar da forma a seguir:

“II - No projeto especial Realização 2:

- a) 6º Ano;
- b) Aceleração 2, correspondente a projeto a ser iniciado em 2011 para alunos do 6º ano;
- c) 7º Ano.

III - No projeto especial Aceleração 1:

- a) 5º Ano;
- b) 6º Ano, para alunos que não estiverem com defasagem idade/série;
- c) Acelera 2, correspondente a projeto a se iniciado em 2011 para alunos do 6º ano.

IV - No projeto especial Aceleração 2:

- a) 8º Ano;
- b) Ensino Médio.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 13 de outubro de 2010.

CLAUDIA COSTIN

( Texto da Resolução que foi modificada)

DIÁRIO OFICIAL de 28 de maio de 2010

RESOLUÇÃO SME N.º 1079 DE 27 DE MAIO DE 2010.

Institui projetos especiais de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e considerando

- o disposto na alínea “b” do inciso V do artigo 24 da Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e

- a necessidade e a importância da correção de fluxo para estimular os alunos em defasagem idade/série e favorecer sua inserção social,

RESOLVE

Art. 1º Ficam instituídos os projetos de correção de fluxo abaixo discriminados:

I – Realfabetização 1 – para alunos do 2º ao 5º Ano, não alfabetizados, com defasagem idade/série igual ou superior a 2 anos;

II – Realfabetização 2 – para alunos do 6º Ano, considerados não alfabetizados;

III – Aceleração 1 – para alunos oriundos do projeto Realfabetização 1;

IV – Aceleração 2 – para alunos do 7º e do 8º Ano, com defasagem idade/série igual ou superior a 2 anos.

Art. 2º A avaliação dos alunos dos projetos especiais de correção de fluxo considerará, para a atribuição do conceito global, os objetivos previstos no projeto.

§ 1º Nos projetos especiais Realfabetização 1, Realfabetização 2 e Aceleração 1, o aluno receberá, a cada bimestre, um conceito global.

§ 2º No projeto especial Aceleração 2, a avaliação seguirá os seguintes passos:

I - o aluno receberá, a cada módulo, uma nota de 0 (zero) a 10 (dez), que constituirá sua nota final na disciplina do módulo;

II – o aluno terá, a cada bimestre, nas disciplinas Arte e Educação Física, uma nota de 0 (zero) a 10 (dez), fazendo-se sua média final nessas disciplinas, ao final do ano letivo;

III – ao final do ano letivo, o aluno receberá um conceito global.

§ 3º No projeto especial Aceleração 2, o aluno que obtiver nota final inferior a 5 (cinco) no módulo, será reavaliado e, se receber nota igual ou superior a 5 (cinco), esta substituirá a nota final do módulo.

Art. 3º Ao final do ano letivo, será definido, em Conselho de Classe, o grupamento em que o aluno será enturmado no ano seguinte, dentre os citados abaixo:

I - No projeto especial Realfabetização 1:

a) 2º Ano;

b) 3º Ano;

c) 4º Ano;

d) 5º Ano;

e) 6º Ano;

f) Aceleração 1.

Parágrafo único Os alunos que não obtiverem sucesso no projeto Realfabetização 1 receberão, no ano letivo seguinte, atividades de realfabetização no contraturno, em sistema de tutoria.

II - No projeto especial Realização 2:

Modificados pela Res. SME 1100 de 13/10/2010, publicada no DO de 14/10/2010

a) 6º Ano;

b) Aceleração 2.

III - No projeto especial Aceleração 1:

a) 5º Ano;

b) 6º Ano.

IV - No projeto especial Aceleração 2:

a) Aceleração 2;

b) Ensino Médio.

Art. 4º Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação, da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 27 de maio de 2010.

CLAUDIA COSTIN

## ANEXO 05

**DIÁRIO OFICIAL de 17 de fevereiro de 2011**

**DECRETO N.º 33399 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2011.**

**Dispõe sobre os critérios de premiação a ser concedida aos servidores na forma que menciona.**

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer critérios, padrões e normas de avaliação de desempenho das Unidades Escolares pertencentes à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; e

CONSIDERANDO, ainda, o propósito de reconhecer as equipes escolares, que se destaquem no ensino-aprendizagem;

DECRETA:

Art. 1.o Fica instituído o Prêmio Anual de Desempenho, a ser concedido aos servidores lotados nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Para os fins previstos no caput deste artigo, serão considerados os servidores cujas matrículas pertençam a todas as categorias funcionais, vinculadas ao Município do Rio de Janeiro, estando, também, contemplados os Professores I e II em regime de dupla regência.

Art. 2.o O Prêmio será concedido aos servidores das Unidades Escolares que atingirem, a cada dois anos, as metas de acréscimo previstas com relação ao IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, nos anos ímpares, e no IDERIO - Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro, nos anos pares.

§ 1º As metas de acréscimo terão por base o IDEB ou o IDERIO anterior, conforme a tabela:

**META DE ACRÉSCIMO**

<b>IDEB / IDERIO ANTERIOR</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
<b>até 1,9</b>	<b>27,00%</b>	<b>21,00%</b>
<b>2,0 a 2,9</b>	<b>22,00%</b>	<b>17,00%</b>
<b>3,0 a 3,9</b>	<b>17,00%</b>	<b>13,00%</b>

<b>4,0 a 4,9</b>	<b>12,00%</b>	<b>9,00%</b>
<b>5,0 a 5,9</b>	<b>7,00%</b>	<b>5,00%</b>
<b>6,0 a 6,9</b>	<b>2,00%</b>	<b>1,00%</b>

Igual ou maior que 7,00 - Manutenção de índice igual ou maior que 7,00.

§ 2º Considerando o recálculo do IDERIO 2009, ficam reajustados os percentuais de acréscimo para a premiação de 2010:

#### META DE ACRÉSCIMO

<b>IDERIO DO ANO ANTERIOR</b>	<b>Anos Iniciais</b>	<b>Anos Finais</b>
<b>até 1,9</b>	<b>17,00%</b>	<b>11,00%</b>
<b>2,0 a 2,9</b>	<b>14,00%</b>	<b>9,00%</b>
<b>3,0 a 3,9</b>	<b>11,00%</b>	<b>7,00%</b>
<b>4,0 a 4,9</b>	<b>8,00%</b>	<b>5,00%</b>
<b>5,0 a 5,9</b>	<b>5,00%</b>	<b>3,00%</b>
<b>6,0 a 6,9</b>	<b>2,00%</b>	<b>1,00%</b>

Igual ou maior que 7,00 - Manutenção de índice igual ou maior que 7,00.

Art. 3.o O Prêmio, a que se reporta este Decreto, tem por objetivo recompensar os servidores que conjuguem esforços, com vistas à melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Art. 4.o Nas Unidades Escolares que atingirem as metas previstas no parágrafo único do Artigo 2º, farão jus à premiação os servidores que atenderem aos seguintes critérios:

I. que, na data de assinatura do Termo de Compromisso de Desempenho, a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a direção de cada Unidade Escolar, estejam em efetivo exercício, e assim permaneçam até o final do ano letivo;

II. que, no período mencionado no Inciso I deste artigo, tenham, no máximo, cinco dias de ausência do trabalho.

Parágrafo único. Consideram-se ausências, para o fim previsto neste Decreto, qualquer tipo de não comparecimento ao trabalho, inclusive faltas justificadas, licenças ou outros tipos de afastamentos previstos na legislação vigente, bem como as decorrentes de impontualidades, em conformidade ao disposto no Decreto nº 1.546, de 18 de maio de 1978.

Art. 5.o Os servidores lotados nas Unidades Escolares, que tiverem, tanto o primeiro segmento, referente aos Anos Iniciais, quanto o segundo, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, farão jus ao Prêmio Anual de Desempenho, mediante o alcance da meta estabelecida no parágrafo único do Artigo 2º para um deles e de pelo menos 50% (cinquenta por cento) da meta fixada para o outro.

Art. 6.o A partir dos critérios previstos no art. 4º e seus Incisos, o Prêmio será no valor de uma remuneração mensal individual do servidor incidente no décimo terceiro salário do ano em questão, excluídos quaisquer pagamentos de natureza eventual.

Art. 7.o Para fins de cálculo, visando à concessão do Prêmio, as ausências do servidor serão contabilizadas na forma a seguir:

I. 0 a 2 dias de ausências – 100% do valor do prêmio;

II. 3 ou 4 dias de ausências - 80% do valor do prêmio;

III. 5 dias de ausências – 50% do valor do prêmio.

Art. 8.o Os servidores lotados nas Unidades Escolares participantes do Programa Escolas do Amanhã farão jus ao valor do Prêmio, acrescido de 50% (cinquenta por cento), face ao alcance pleno das metas.

Art. 9.o A concessão do Prêmio dar-se-á no segundo semestre do ano subsequente ao alcance das metas.

Art. 10. Os eventuais casos omissos serão resolvidos pelo Titular da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2011; 446o ano da fundação da Cidade.

EDUARDO PAES

---

---

## **DECRETO Nº 34163 DE 20 DE JULHO DE 2011**

DIÁRIO OFICIAL de 21 de julho de 2011

**Altera o § 1.º do art. 2.º e o art. 4.º e revoga o § 2.º do art. 2.º e o art. 7.º do Decreto n.º 33.399, de 16 de fevereiro de 2011 e dá outras providências.**

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

DECRETA:



Art. 1.º Fica alterada no § 1.º do art. 2.º do Decreto n.º 33.399, de 16 de fevereiro de 2011, a tabela que passa a vigorar na forma a seguir:

<b>METAS DE ACRÉSCIMO</b>		
<b>IDEB/IDERIO ANTERIOR</b>	<b>ANOS INICIAIS</b>	<b>ANOS FINAIS</b>
Até 1,9	27,0 %	21,0 %
2,0 a 2,9	22,0 %	17,0 %
3,0 a 3,9	17 %	13,0 %
4,0 a 4,9	12,0%	9,0 %
5,0 a 5,9	7,0%	5,0%
6,0 a 6,4	2,0 %	-

Igual ou maior de 6,5 nos Anos Iniciais - Manutenção do último índice alcançado pela unidade escolar.

Igual ou maior de 6,0 nos Anos Finais - Manutenção do último índice alcançado pela unidade escolar

Art. 2.º Fica alterado o art. 4.º que passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 4.º Nas unidades escolares que atingirem as metas previstas na tabela constante do § 1º do art. 2º, farão jus à premiação os servidores que atenderem aos critérios estabelecidos no Acordo de Resultados celebrado entre o Município do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação.”

Art. 3.º Ficam revogados o § 2.º do art. 2º e o art. 7º do Decreto n.º 33.399, de 16 de fevereiro de 2011.

Art. 4.º Para fins de premiação as unidades escolares deverão alcançar os índices do Anexo Único que acompanha este Decreto, observada a tabela constante do art. 1º.

Art. 5.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 20 de julho de 2011; 447.º da fundação da Cidade.

**EDUARDO PAES**

---

## ANEXO 06

DIÁRIO OFICIAL de 17 de maio de 2011

### **RESOLUÇÃO SME Nº 1133, DE 16 DE MAIO DE 2011.**

Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO a escola como espaço privilegiado para discutir a construção do futuro das novas gerações;

CONSIDERANDO a necessidade de consolidar o processo de democratização da escola, promovendo a integração constante entre Escola, Família e Comunidade;

CONSIDERANDO que a liderança positiva do gestor tem papel preponderante na construção do sucesso escolar; e

CONSIDERANDO que Educação é compromisso de todos e responsabilidade de cada um,

RESOLVE

Art.1º. A escolha de profissionais para a Direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro far-se-á mediante consulta à Comunidade Escolar, na forma estabelecida nesta Resolução e dos Atos que dela derivarem.

Art.2º. Todos os professores interessados em participar da consulta à Comunidade Escolar, referida no Art. 1º, deverão, como pré-requisito, obter certificação prévia que ateste seu preparo para o cargo, na forma descrita nos parágrafos deste artigo.

§ 1º. O Módulo I do curso será online e a certificação referida no caput deste artigo será feita mediante avaliação presencial, com percentual mínimo de 70% (setenta por cento).

2º. A certificação no curso não garante a ocupação do cargo de diretor, no entanto, não poderão candidatar-se os professores que não tiverem participado do curso e/ou que não tenham sido certificados.

§ 3º. Os gestores eleitos complementarão, obrigatoriamente, o curso de atualização, através do Módulo II.

§ 4º. Para os diretores que estão em efetivo exercício há, pelo menos dois anos, na Unidade Escolar onde pretendem candidatar-se, a participação no curso de atualização é facultativa, porém a avaliação e certificação é obrigatória.

Art.3º. Os diretores concursados não precisarão participar da Consulta à Comunidade, mas desejando permanecer no cargo, deverão participar do curso de atualização, ficando isentos da avaliação de certificação.

Art.4º. O curso de atualização será opcional e estarão automaticamente certificados os diretores cujas Unidades Escolares alcançaram os Índices de IDEB estipulados nos parágrafos 1º, 2º e 3º deste artigo, desde que tenham estado efetivamente no cargo de diretor, nesta Unidade Escolar, à época da Prova Brasil que apurou o índice.

§ 1º. Nas Unidades Escolares que atendem apenas aos Anos Iniciais, serão considerados, automaticamente, certificados caso tenham alcançado IDEB igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero).

§ 2º. Nas Unidades Escolares que atendem apenas aos Anos Finais, serão considerados, automaticamente, certificados caso tenham alcançado IDEB igual ou superior a 4,8 (quatro vírgula oito).

§ 3º. Nas Unidades Escolares que atendem Anos Iniciais e Anos Finais, serão considerados, automaticamente, certificados caso tenham alcançado IDEB igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) nos Anos Iniciais e igual ou superior a 4,0 (quatro vírgula zero) nos Anos Finais.

§ 4º. Serão considerados, automaticamente, certificados os diretores de Unidades Escolares que não tiveram IDEB em 2009, porém alcançaram IDERIO de acordo com os valores estabelecidos para o IDEB nos parágrafos anteriores.

§ 5º. Serão considerados, automaticamente, certificados os diretores de Unidades Escolares que prestam atendimento exclusivo na Educação Especial e na Educação Infantil, premiados, de acordo com os critérios fixados, pelo Decreto Nº 32.718, de 30 de agosto de 2010.

§ 6º. Serão considerados, automaticamente, certificados os diretores de Unidades Escolares que alcançaram os 10 (dez) maiores IDERIO no ano de 2010.

§ 7º. Em caráter excepcional, será considerado, automaticamente, certificado o diretor da E/SUBE/CRE (08.33.031) Escola Municipal Tasso da Silveira.

Art.5º. Os professores certificados poderão inscrever-se para concorrer ao cargo, em apenas uma única Unidade Escolar.

§ 1º. Não é exigência que o candidato inscrito esteja ou tenha sido lotado na Unidade Escolar pretendida.

§ 2º. No momento da inscrição, o candidato, além de atender, também, às condições de elegibilidade elencadas no Art.7º, deverá entregar seu Plano de Ação de Melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar.

§ 3º. O Plano de Ação deverá conter, no máximo, 4 (quatro) laudas, digitadas em papel A 4, Arial 12 e espaço 1,5.

§ 4º. Será dado ao candidato um recibo da documentação entregue e agendada data para comparecimento do mesmo à entrevista com banca examinadora, composta pelo 1 (um) representante do Nível Central, 1 (um) representante da Coordenadoria Regional de Educação e 1 (um) diretor que atenda ao disposto no Art. 4º, mas que esteja em exercício em outra Coordenadoria Regional de Educação.

Art.6º. A ocupação do cargo em comissão de Diretor e da função gratificada de Diretor Adjunto dar-se-á por um período de três anos.

§ 1º. O mandato poderá ser interrompido, a qualquer tempo, por desistência do gestor e/ou por circunstâncias que justifiquem seu afastamento.

§ 2º. No caso de vacância, caberá à Coordenadora da E/SUBE/CRE correspondente a indicação de novo gestor, utilizando o banco geral de professores certificados.

§ 3º. Não poderão ser indicados aos cargos em vacância, os gestores da própria Unidade Escolar que optaram por não participar da consulta.

Art.7º. Serão elegíveis todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino que:

I – possuem curso superior completo,

II – já houverem concluído o Estágio Probatório; e

III – comprovarem um mínimo de 5 anos de Regência de Turma.

Parágrafo Único. Poderão ser considerados os anos de regência de turma fora da Rede Municipal de Ensino, desde que sejam comprovados mediante documentos de estabelecimentos de ensino legalizados.

Art.8º. Caberá à Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança expedir normas para o fiel cumprimento da presente Resolução.

Art.9º. As Coordenadorias Regionais de Educação deverão implementar e acompanhar os procedimentos de consulta à Comunidade Escolar em todas as suas etapas, apresentando o resultado final à Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança.

Art.10. Ficam revogadas as disposições em contrário, em especial, o disposto na Resolução SME Nº. 989, de 12 de setembro de 2008 e na Resolução SME Nº 1132, de 12 de maio de 2011.

Art.11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 16 de maio de 2011.

CLAUDIA COSTIN

## ANEXO 07

### Questões da entrevista:

1. Como você se vê na função de Coordenador pedagógico?
2. Como você percebe o olhar do outro sobre você na função?
3. Fale um pouco sobre o Projeto Político Pedagógico de sua escola. Ela tem? Como foi organizado? Quem foi envolvido na elaboração? Ele já foi avaliado?
4. Como é o seu envolvimento com o administrativo da escola? Ele interfere nas suas atribuições?
5. Fale um pouco sobre os centros de estudos da sua escola. Como ele é organizado? Tem momentos de estudo? É só planejamento? Em que momento você planeja os centros de estudo? Você já observou alguma mudança no fazer pedagógico de algum professor? Você diria que foi resultado dos momentos de CE?
6. Como você e seu grupo compreendem a atual política pública de educação? Cadernos, provas, orientação curriculares?
7. Como você e seu grupo elabora a política de premiação?

## Anexo 08

### APRESENTAÇÃO DO PLANO DIRETOR

#### Prioridades da Educação

##### ***Projeto 1-Revisão Geral de Aprendizagem em Português e Matemática***

###### ***Características***

Revisão Geral das matérias previstas para o ano letivo anterior de Português e Matemática, para todos os alunos da rede, a partir do 2º ano

Avaliação ao final do processo (45 dias):

- Prova para identificar analfabetos funcionais no 4º, 5º e 6º anos

- Provas de Português e Matemática para identificar alunos que precisam de recuperação

- Provinha Brasil para aferir como está o processo de alfabetização, no 2º ano

##### ***Projeto 2-Reforço escolar***

###### ***Características:***

Elaboração de cadernos de apoio pedagógico, com sugestão de atividades e exercícios

Escolas decidiram como utilizar o material na recuperação.

Realfabetização dos analfabetos funcionais de 4º e 5º anos em turmas separadas (13.000 alunos)

Realfabetização dos alunos de 6º no contraturno ou no sábado (8.000 alunos) – iniciada em agosto

Simulado da Prova Brasil.

Mobilização de voluntários da Sociedade Civil e estagiários.

##### ***Projeto 2 -Reforço escolar***

Na rede do município do Rio necessitam de reforço escolar 20% dos alunos em Língua Portuguesa e 40% em Matemática.

##### ***Projeto 3-Escolas do Amanhã***

###### ***Características***

Projeto Educacional para 150 escolas do Ensino Fundamental em áreas vulneráveis à violência

Educação em período integral, no conceito de Bairro-Educador

Artes, esportes e reforço escolar no contraturno

Programa de Ciências inovador para todas as séries do Ensino Fundamental

Capacitação de educadores e monitores na metodologia

###### ***UERÊ-MELLO***

Projeto desenvolvido com a UNESCO e com avaliação externa

Mães voluntárias nas escolas (3 por escola) e educadores comunitários

Prêmio diferenciado para equipes escolares que atuem nessas áreas

Reforço de Matemática para os 8º e 9º anos

##### ***Projeto 4–Rio uma Cidade de Leitores***

###### ***Características***

- Instalamos o Conselho Carioca de Leitura
- Formamos multiplicadores de leitura com professores
- Abrimos a sala de leitura para a comunidade escolar
- Lista de livros de literatura nacional e internacional para escolha dos professores (dois livros por trimestre para integrar a biblioteca pessoal do professor)
- Criamos um programa de Leitura chamado Rio uma Cidade de Leitores na Multirio
- Concurso entre as escolas da rede, premiando os melhores projetos de promoção da leitura por prazer

#### ***Projeto 5 -Espaço de Desenvolvimento Infantil*****Características**

- Ampliar de forma agressiva, porém qualificada, a oferta de vagas em creches em um novo modelo
  - Novo modelo de Educação Infantil para a rede pública: EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil)
  - Unificação de creches + pré-escola (3 meses a 5 anos e meio)
  - Presença de uma biblioteca de 1ª infância
  - Presença de um espaço de saúde
  - Seminário com o Banco Mundial sobre a 1ª infância
- Capacitação de agentes auxiliares de creche, através do Proinfantil, para 1.200 agentes, que receberão formação em 2 anos, em nível médio, na modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil.
- Iniciação para implantar indicadores para Educação Infantil com bonificação por performance.
  - Simplificar o mecanismo de convênio com as creches.
  - Implantar *Primeira Infância Completa*, atendendo pais e crianças aos sábados, com saúde, educação e assistência social.

#### ***Projeto 6 –Universidade do Educador Carioca***

- Capacitação de professores alfabetizadores e realfabetizadores
- Capacitação de professores de 1º e 5º anos e de Língua Portuguesa em leitura, interpretação e produção de textos.
- Educação Matemática para professores do 1º ao 5º ano e professores de Matemática
- Projeto UERÊ -MELLO para coordenadores pedagógicos e professores das Escolas do Amanhã
- Gestão escolar para diretores de unidades escolares e creches.
- Oficina de elaboração de itens de provas.
- Capacitação de professores para aceleração da aprendizagem.

#### ***Projeto 7–Ônibus da Liberdade*** **Características**

- Transporte escolar gratuito, através de ônibus especiais, nas áreas que não são atendidas pelas linhas regulares do transporte urbano.
- Rotas que privilegiam o atendimento a Escolas e creches municipais, como objetivo principal de reduzir o número de faltas e diminuir a evasão escolar
- Concentração da movimentação dos ônibus nos horários de entrada e saída dos turnos.

#### ***Projeto 8–Saúde nas Escolas*** **Características**

- Primeiro atendimento em caso de emergências no ambiente da escola.

- Atendimento ao educando, através de programas suplementares de assistência à saúde.
- Orientação quanto às formas de acesso à rede pública de saúde.
- Enfatizar a Educação para a Saúde no currículo e em atividades extra-curriculares.

## **PPA –2010/2013**

### **PRINCIPAIS PROGRAMAS DA SME**

#### ***Melhoria da Qualidade da Educação Carioca* Objetivo:**

Assegurar a excelência na Educação para o Ensino Fundamental na Cidade do Rio de Janeiro, integrando o processo educativo a visão da cidade como espaço da civilidade, civilização e cidadania e as mídias contemporâneas.

#### **Indicadores:**

- IDEB séries iniciais e finais
- Taxa de evasão do Ensino Fundamental
- Número de horas de capacitação por servidor (CPF) por ano

#### ***Expansão da Educação Infantil* Objetivo:**

Ampliar a cobertura, melhorar a qualidade da Educação Infantil e buscar novas alternativas para a gestão dos espaços de desenvolvimento infantil-EDI

#### **Indicadores:**

Taxa de ampliação de vagas em pré-escolas e creches

#### ***Modernização da Gestão e Melhoria da Infraestrutura***

##### **Objetivo:**

Ampliar a capacidade de atendimento à população, na idade escolar, mantendo atualizada a infraestrutura física, organizacional e tecnológica adequada a um ensino de qualidade.

## **MULTIRIO**

### ***Mídia, Escola e Sociedade***

#### **Objetivos:**

- Atender a educadores e alunos da Rede Municipal de Ensino, e a sociedade, através da criação, produção e divulgação de materiais educativos, culturais e de entretenimento em distintas mídias.
- Desenvolver ações educativas que promovam a utilização pedagógica destes materiais, bem como sobre a qualidade e adequação dos mesmos ao público a que se destinam.



## ANEXO 09

DIÁRIO OFICIAL de 18 de junho de 2012

### **LEI N.º 5.456 DE 15 DE JUNHO DE 2012.**

#### **Torna obrigatória a instalação de placas informativas nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal do Rio de Janeiro, na forma que menciona e dá outras providências**

Autor: Vereador Dr. Jorge Manaia

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Torna obrigatória a instalação, nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal do Rio de Janeiro, de placa contendo a nota alcançada pela unidade escolar na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, bem como a nota global alcançada pelo Município.

§ 1º A placa informativa deverá conter dimensões mínimas de 0,80m x 0,80m, e suas letras terão as dimensões mínimas de 0,05m x 0,05m.

§ 2º A informação contida na placa deverá estar sempre atualizada.

Art. 2º O estabelecimento de ensino terá prazo de até sessenta dias para instalação e de até trinta dias para atualização da placa informativa, que deverá ser afixada ao lado da porta principal, ou em local de fácil visualização.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

EDUARDO PAES