



A ATUAÇÃO MEDIADORA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE ÀS ATUAIS POLÍTICAS CURRICULARES NO COTIDIANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AS A MEDIATOR IN FACE OF CURRENT CURRICULUM POLICIES IN DAILY LIFE OF MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

Maria Inês Marcondes

Jane Cordeiro de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO

Resumo

O texto focaliza os desafios da atuação mediadora do coordenador pedagógico frente às atuais políticas curriculares no cotidiano de escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro, tendo como base duas pesquisas realizadas pelas autoras. A primeira pesquisa foi realizada em 2009, com 12 coordenadores pedagógicos e a segunda pesquisa em 2014, com 4 coordenadores. A pesquisa de 2009 focou a sua análise na função do coordenador pedagógico que estava sendo definida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O referencial teórico utilizado foi Lück (2006), no que se refere à gestão escolar e Tardif e Lessard (2007), sobre a formação docente continuada. A segunda pesquisa, de 2014, foi atravessada pelos desafios da reforma educacional que emergiram na década de 1990 e que trouxeram novas políticas curriculares, reconfigurando a prática didática a partir do uso de materiais estruturados e a aplicação de provas padronizadas nas escolas com a finalidade de melhoria da “qualidade do ensino”. A pesquisa tem como base a perspectiva crítica da reforma educacional dos trabalhos de Stephen Ball (1997, 2005). Concluímos discutindo o impacto que essas novas políticas trazem para a atuação do coordenador como mediador.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Cotidiano Escolar. Mediação de Políticas.

Abstract

The text focuses on the challenges of the pedagogical coordinator as a mediator in daily life of public schools in the city of Rio de Janeiro, based on two researches conducted by the authors. The first one was developed in 2009, with 12 coordinators and the second one in 2014, with 4 coordinators. The research carried on in 2009 focused on how the function and duties of the coordinator were being defined and stated by the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro. The theoretical basis used was Lück (2006) in relation to school management and Tardif and Lessard (2007) related to continuing teacher training. The second research, carried on in 2014, studied how coordinators had to face new challenges and demands within new educational reforms that emerged since 1990 and brought into discussion new curriculum arrangements that reorganized daily practice of teachers with structured materials and standardized evaluations, trying to improve “educational quality”. The present research is based on the critical perspective of educational reform from the works of Stephen Ball (1997, 2005). We concluded bringing into discussion the impact these policies bring to the work of coordinators as a mediator.

Keywords: Teaching Coordinator. School Routine. Policies Mediation.



Introdução

Com a finalidade de discutir a atuação mediadora do coordenador pedagógico nas escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro, nos baseamos em dois estudos qualitativos recentes. A primeira pesquisa foi realizada em 2009, com 12 coordenadores pedagógicos e a segunda pesquisa em 2013, com 4 coordenadores. As pesquisas investigaram a atuação do coordenador pedagógico no que se refere aos seguintes aspectos: seu trabalho no cotidiano escolar, suas relações com os professores, sua autonomia no desempenho do seu trabalho e a relação com o diretor, e sua atuação mediadora na escola em relação às recentes políticas curriculares e avaliativas que vêm reestruturando o trabalho docente na escola.

A pesquisa de 2009 focou a sua análise na função do coordenador pedagógico que estava sendo definida pela Secretaria Municipal de Ensino. O referencial teórico abordado foi Lück (2006), no que se refere aos aspectos da gestão escolar e Tardif e Lessard (2007), sobre a formação docente continuada. A pesquisa de 2013 focalizou a ação mediadora do coordenador frente às novas políticas curriculares que colocaram na cena escolar materiais estruturados e provas padronizadas com a finalidade de melhoria da “qualidade do ensino”. O estudo tem como base a perspectiva crítica da reforma educacional dos trabalhos de Stephen Ball (1997, 2005) e Mainardes (2006).

Nessas pesquisas, entendemos os coordenadores pedagógicos como mediadores das políticas curriculares e avaliativas.

Recontextualização: submissão e invenção

As pesquisas e artigos que temos desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudo sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano (GEFOCC) sediado no programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, têm dado ênfase à importância do papel do *coordenador*



pedagógico como mediador das novas políticas (ver a este respeito pesquisas de OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2012; LEITE, 2012; MARCONDES, LEITE E OLIVEIRA, 2012; MARCONDES, 2013, 2014; MARCONDES e MORAES, 2013; MARCONDES E OLIVEIRA, 2014). O conceito do coordenador pedagógico como mediador das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009, p. 97-98), a autora destaca que habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação. A pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas*, apresentando aos professores as diretrizes emanadas da SME, ou como *mediador da formação continuada* dos professores, objetivando a atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que visem à reestruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na visão de defendida pela abordagem do ciclo de políticas, as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelo coordenador e professores.

Em estudos mais recentes, Ball tem utilizado os conceitos de interpretação e tradução para designar esses movimentos de mudança/de recontextualização que ocorrem com o texto/discurso de uma política educacional específica, quando esta é deslocada para o contexto da prática.

A interpretação constitui uma estratégia de decodificação da política, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades políticas apresentadas. Isto significa que a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido para aquele contexto local e às histórias dos sujeitos envolvidos. De acordo com Ball et al.(2012), algumas questões são inerentes a essa leitura: o que este texto significa para



nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo? Por isso, revela-se uma interpretação política e substantiva.

A tradução é uma tática de efetivação da política, a partir de sua interpretação. Isto significa que a tradução da política é realizada com a finalidade de se criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, por meio de conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas a outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política (BALL et al., 2012).

De tal modo, ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os formuladores da política tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial. Não são inequívocos nos diferentes campos de sua atuação. Para Ball, os profissionais que atuam nas escolas, os chamados práticos, não estão excluídos do processo de formulação das políticas, uma vez que eles também as recontextualizam, interpretam e traduzem. Por isso, discordando ou mesmo concordando com o que é proposto, no contexto da prática os sujeitos produzem novos sentidos e a política é sempre aberta e inacabada.

O termo “*atuação/enactment*” sustenta que os atores da escola precisam transformar o texto da política em prática. Ball explica o termo em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305):

A modalidade primária [da política] é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as



políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

De acordo com Ball et al. (2012), esse processo de atuação/efetivação da política pode ocorrer de duas maneiras: a) pelos ajustamentos secundários – que referem-se a adequações desenvolvidas pelos atores da escola para que a política possa adaptar-se com a cultura da escola e b) pela implementação performática – que se refere à fabricação de “dados/respostas” às demandas externas.

Em suma, essa teoria aponta a importância de considerar na análise das políticas educacionais o conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas (BALL, et al., 2012). Essa ideia pode ser evidenciada ainda no fragmento abaixo:

E eles [os professores] trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305-306).

O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico, que traz as novas orientações de trabalho recebidas com frequência em encontros na Secretaria Municipal de Educação (SME) e documentos escritos distribuídos por toda a rede. Em



um segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball et al., 2012). Esse processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visam a uma recepção em que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação, as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles que irão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou rejeição por parte dos atores de campo que recontextualizarão a nova política vai então depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas.

No caso do município do Rio de Janeiro, os coordenadores atuais foram preparados em gestão anterior, na qual foram incentivados a organizar nas escolas os *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza “construtivista”, enfatizando as “experiências das crianças” como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da SME voltadas para os exames. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos, que depois contribuirão para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido. O coordenador, assim como o diretor, apresenta demandas administrativas, pedagógicas



e relacionais. Com a adoção desta nova política, o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo, levando a uma nova reorganização curricular e didática do seu trabalho e do trabalho dos professores. Na pesquisa de Oliveira (2009), os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico e essas tarefas administrativas e burocráticas aumentaram nos últimos tempos (BALL, 2004 e 2005).

De acordo com Ball et al. (2012), as políticas não são implementadas, são recriadas de acordo com: *contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos*.

Buscamos apresentar neste texto, de que modo a função do coordenador pedagógico foi se modificando e se reestruturando, ao longo dos últimos anos, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, frente aos atuais desafios das novas políticas.

Procedimentos metodológicos

Ambas as pesquisas foram de cunho qualitativo e tiveram como instrumento básico de coleta de produção de dados a entrevista semiestruturada. Para realização da primeira pesquisa, selecionamos doze (12) coordenadores pedagógicos de escolas localizadas na 7ª Coordenadoria Regional de Educação¹. Todos possuíam escolaridade superior, sendo que nove (09) dos doze (12) entrevistados possuíam curso de especialização voltado para o aperfeiçoamento de seu trabalho como docente. O tempo na função variava entre dez (10) anos e seis (06) meses de atuação como coordenador e, como professores, entre quatorze (14) e trinta e dois (32) anos de exercício docente. Os entrevistados revelaram que sua indicação para o exercício da função na escola foi por convite do diretor. A faixa

¹ O campo escolhido foram escolas localizadas na 7ª Coordenadoria Regional de Educação por ser uma região com uma variedade grande de escolas em diferentes bairros e por apresentarem diversos indicadores sociais, abrangendo desde bairros abastados como, por exemplo, Barra da Tijuca, comunidades rurais como Vargem Grande e bairros centrais como Taquara e Cidade de Deus e comunidades como o Rio das Pedras.



etária dos entrevistados da pesquisa de 2009 ficava entre trinta e quatro (34) e cinquenta e oito (58) anos.

Os coordenadores pertenciam a doze (12) escolas públicas municipais localizadas nas regiões de Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Cidade de Deus. As escolas desta amostra foram: sete (7) escolas que apresentavam baixos índices de reprovação, variando entre 3% e 5% de reprovação; cinco (5) escolas da amostra apresentavam altos índices de reprovação variando entre 23% e 30% do corpo discente. Todas as escolas tinham entre duzentos e trinta (230) a um mil e quatrocentos (1.400) alunos, sendo consideradas escolas de médio porte e grande porte. A maioria eram escolas de dois turnos e somente uma (1) era escola de horário integral.

Na segunda pesquisa, mantivemos nossa opção pela 7ª Coordenadoria Regional, onde entrevistamos quatro (4) coordenadores pedagógicos. Contudo, nosso critério de seleção foram coordenadores de escolas com bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB e/ou Índice de Desenvolvimento da Educação no Rio de Janeiro IDERio em 2011, período da seleção da amostra. Os coordenadores pedagógicos possuíam escolaridade superior com especialização voltada para o aperfeiçoamento do exercício do magistério ou gestão. O tempo na função variava de um (01) mês a seis (06) anos, indicando uma alta rotatividade de professores no exercício dessa função. O tempo de magistério de todos é maior do que cinco anos. A faixa etária variava de 38 a 62 anos.

Quanto ao perfil dos professores das quatro (4) escolas, a maioria trabalhava de manhã e à tarde fazendo dupla regência, isto é, fazendo dupla jornada de trabalho na mesma escola. Exceto na Escola 1, que funcionava em horário integral e os professores ficavam com a mesma turma durante todo o dia. Todos os professores tinham graduação completa e alguns possuíam pós-graduação em caráter de especialização. Nas escolas selecionadas também trabalhavam professores especializados em disciplinas de Inglês, Educação Física e Artes e o professor da Sala de Leitura, que trabalhava na biblioteca da



escola. Todas as quatro (4) escolas estavam com seus quadros de professores preenchidos, exceto a Escola 4 em que faltava um (1) professor para uma turma de 5º ano.

Quanto ao perfil dos responsáveis pelos alunos da Escola 1, localizada em área mais afastada do centro urbano da zona oeste da cidade, são de classes populares atuando como pequenos hortelãos e trabalhadores da construção civil, o que sugere que o nível de escolarização da comunidade do entorno seja apenas o ensino fundamental. Nas Escolas 2, 3 e 4, localizadas em áreas centrais, os responsáveis dos alunos são da classe média baixa, com nível de escolarização entre o Fundamental e Médio. As profissões predominantes são as mais diversas: vendedores, porteiros, ambulantes e trabalhadores da construção civil, entre outros.

Ambas as pesquisas, de 2009 e de 2014, obedeceram ao rigor ético exigido garantindo o anonimato dos sujeitos entrevistados. Portanto, os nomes dos coordenadores de ambas as amostras são fictícios.

A atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar

Quanto à atuação do coordenador pedagógico na pesquisa de 2009, foi possível perceber, a partir de questionamentos feitos aos entrevistados a respeito de seu cotidiano escolar, que sua rotina interagia com toda a organização do trabalho escolar, o que compreendia: organizar os tempos de aula, os horários de recreio dos alunos, os horários de entrada e saída das turmas, o atendimento aos responsáveis, o atendimento aos professores durante o horário de estudos e de planejamento, o comparecimento às reuniões externas à escola, como, por exemplo, reuniões na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nesta pesquisa, foram feitos os seguintes questionamentos: como o coordenador pedagógico se relaciona com os professores e com a comunidade escolar no cotidiano



escolar? Como é a rotina de trabalho do coordenador? Como o coordenador define o conceito de “autonomia” na sua rotina de trabalho e em sua relação com o diretor?

As entrevistas nos revelaram que, frente às diferentes demandas no cotidiano escolar, o coordenador pedagógico não consegue cumprir com uma rotina pré-definida. Isto é, frequentemente, diferentes circunstâncias imprevistas na escola os obrigam a executar múltiplas tarefas. Conforme a coordenadora Solange relata:

Estamos com falta de um professor, então é a professora da sala de leitura que está em turma e eu tenho que largar o meu trabalho para que o trabalho da sala de leitura não possa parar. (Solange, entrevista realizada em 2009)

Ainda sobre esse aspecto, Oliveira (2004, p.1131) considera que o novo modelo de gestão proveniente das políticas educacionais vigentes, que priorizam o fortalecimento do controle central e a responsabilização, tem influenciado significativamente a ressignificação da atuação do coordenador pedagógico na escola.

O coordenador pedagógico, atuante nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, tem suas atribuições definidas pela Circular SME nº 98/1998:

- 1- Assessorar tecnicamente a construção do Projeto Político Pedagógico da escola em todas as suas etapas; elaboração, implementação e avaliação;
- 2- Promover, junto com a Direção, a integração dos professores das diferentes disciplinas e segmentos, garantindo a interdisciplinaridade e a articulação entre as diferentes séries e níveis da Educação Básica;
- 3- Coordenar, organizar e participar, junto com a Direção, dos Centros de Estudos, Conselhos de Classe e outras atividades promovidas pela unidade escolar;
- 4- Conhecer e participar da elaboração das normas que regulam o gerenciamento da unidade escolar;
- 5- 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;



- 6- Promover, junto à Direção, a avaliação continuada de todo o trabalho escolar, a partir da análise dos quadros de desempenho e outros instrumentos criados pela Unidade Escolar (bimestrais e final);
- 7- Orientar e acompanhar as estratégias de recuperação paralela e final;
- 8- Conhecer, acompanhar e discutir e criar estratégias para a utilização da programação televisiva veiculada pela MULTIRIO²;
- 9- Articular todo o trabalho da Unidade Escolar, no que se refere à organização dos recursos disponíveis nas Salas de Leitura e em outros espaços atividades pedagógicas da própria escola;
- 10- Integrar o trabalho pedagógico da unidade Escolar com as Salas de Leitura Polo, Polos de Ciências e Matemática, Polos de Educação pelo Trabalho, Clubes Escolares e Núcleos de Arte³;
- 11- Criar um fórum permanente de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar com a finalidade de garantir o êxito do aluno e sua permanência na escola (RIO DE JANEIRO, 2005, pp. 8-9).

Todavia, a “falta de rotina” no cotidiano escolar do coordenador pedagógico tem sido recorrente nas falas dos entrevistados, revelando que a falta de estrutura e de pessoal nas unidades escolares tem interferido diretamente no seu trabalho, distanciando-o completamente de suas atribuições originais constantes na Circular SME nº 98/1998, exemplificadas pelos depoimentos dos coordenadores descritos abaixo:

Até eu abrir a porta da minha sala já tem mil coisas para fazer [...] Eu entro na escola e já sou solicitada o tempo todo. (Rosana, entrevista realizada em 2009)

Não tem rotina. É assim: eu chego para fazer determinadas coisas e eu não consigo porque toda hora vem um aluno para

² MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios, desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias, comprometidos com o projeto educativo da cidade do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2014).

³ Estes projetos educativos sofreram em 2009 uma reorganização por parte da SME.



conversar comigo, outro aluno aprontou na sala e o professor o traz para mim, é o telefone que toca, é o diretor que está em reunião e eu tenho que ficar de suporte para a outra (diretora adjunta), é licença (afastamento) do professor e eu tenho que entrar em sala[...] (Solange, entrevista realizada em 2009)

É possível percebermos pelas falas das coordenadoras que a rotina de trabalho do coordenador pedagógico deveria ser mais direcionada para a dimensão pedagógica, mas os imprevistos que surgem durante o expediente escolar exigem sua imediata solução. Almeida (2005, p.33) define essa atuação como “apagar incêndios” e Oliveira (2004, p. 1132) destaca que os professores, e, neste caso, os coordenadores, são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, psicólogo, enfermeiro, entre outros, produzindo, com isso, a sensação de desvalorização e de desprofissionalização de seu trabalho.

No que se refere às relações que o coordenador estabelece em seu trabalho com os diferentes atores, encontramos nas falas a necessidade de estabelecer relações harmoniosas com a finalidade conseguir a adesão dos diferentes atores ao desenvolvimento das diferentes políticas.

Segundo Del Prette e Del Prette (1998, p. 205-206), “habilidades sociais” são características de um indivíduo que tem possibilidade de “estabelecer e manter relações sociais produtivas e satisfatórias diante de seus interlocutores”, de forma a trazer benefícios para o grupo onde este está integrado. No caso do coordenador pedagógico, a conquista “afetiva” do grupo é a estratégia utilizada para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido pelos professores a contento.

Nos relatos dos entrevistados, as relações de poder são evidentes, mas, são suavizadas quando comparam suas relações profissionais com as familiares, em que o papel exercido pelo coordenador é o de “mãe”, “aquela que manda”, mas que “dá carinho” e os professores desempenham o papel de “filhos”. Quando não cumprem suas tarefas,



recebem “bronca”. Neste caso, eles se utilizam da afetividade como ferramenta, a fim de conseguir das professoras o desenvolvimento das ações pedagógicas esperadas, talvez, por isso, se autodenominam perante os docentes como “mães severas”. Esse papel de “mãe” dos professores envolve também o tempo em que o coordenador trabalha na mesma unidade escolar juntamente com os professores, gerando vínculos comparados aos familiares, fazendo com que Solange e Rosana se definam como “mães” de suas professoras.

Às vezes, eu trato como mãe, dou bronca, tem umas (professoras) da minha idade, mas, tem umas mais novinhas aí eu dou bronca, eu brigo mesmo, (risos). Primeiro eu converso muito, dou as dicas para o trabalho. Ai eu falo uma vez, falo duas, falo três, aí eu coloco no “centro de estudos”, como assunto geral para ver se a pessoa se “toca”, aí quando eu vejo que não dá certo eu brigo mesmo. (Solange, entrevista realizada em 2009)

Um pouco “conselheira”, um pouco “mãe” autoritária, vem aquele (professor) que precisa, e vem, reclama e aí eu dou aquela palavra amiga. Eu tenho que estar sempre cativando. (...) mas tem hora que precisa daquela “mãe” mais severa, que diz: “tem que ser assim”. É o tempo todo tentando ajudar. (Rosana, entrevista realizada em 2009)

O coordenador pedagógico é considerado um agente importante na construção das relações sociais junto aos professores. O coordenador pedagógico, no caso da pesquisa de 2009, valoriza essa construção social junto aos professores e faz valer sua autoridade dada pela função na construção de relações produtivas no contexto do cotidiano escolar (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 1998, p.205).

Autonomia no trabalho na escola e sua relação com o diretor

A autonomia foi citada como fator importante para o desenvolvimento do trabalho do coordenador no seu cotidiano. No caso dos coordenadores pedagógicos, a autonomia



de trabalho está ligada às relações existentes no desenvolvimento do trabalho de organização pedagógica escolar junto com as interações sociais que envolvem confiança e amizade entre ele e o diretor da escola.

A equipe gestora das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro é definida de forma hierárquica pelo diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico. Portanto, a autonomia passa a fazer parte da construção da identidade do coordenador e de seu trabalho na escola.

Segundo os entrevistados, a autonomia é descrita como:

Ela me dá liberdade. (Aline, entrevista realizada em 2009)

Ela me auxilia muito e dá carta aberta para trabalhar dentro da escola. (Eliza, entrevista realizada em 2009)

[...] Compram todos os projetos que eu trago e que as professoras abraçam. (Shana, entrevista realizada em 2009)

Ela coopera bastante com o trabalho que eu quiser fazer, ela dá apoio. (Kátia, entrevista realizada em 2009)

Para eles, o conceito “autonomia de trabalho”, está relacionado à confiança e respeito que conquistaram frente a seus diretores de acordo com o seu desempenho profissional. As expressões: “dá liberdade”, “coopera”, “compram todos os projetos” “dá carta aberta para trabalhar” são utilizadas para definir o sentimento de confiança da direção da escola depositada no trabalho pedagógico desenvolvido pelo coordenador. Para Lück (2006, p.44), a gestão educacional cultiva as relações democráticas e de autonomia nas relações de trabalho como forma de promover o desenvolvimento do ensino. A autora cita a “autonomia” como um dos princípios básicos da escola democrática. Canário (2006, p. 97) afirma que a autonomia é uma ferramenta utilizada para enfrentamento da diversidade de problemas com multiplicidade de soluções adequadas à sua realidade.



Junto com a questão da autonomia de trabalho do coordenador na organização das rotinas escolares, os laços afetivos surgem como um elemento de agregação entre a equipe gestora gerando ou fortalecendo laços de amizade já existentes. As relações de cunho socioafetivo levam o coordenador a exercer seu compromisso com o diretor, desempenhando muitas vezes tarefas que são definidas pelos entrevistados como “ajudar a direção” e que, na realidade, são tarefas administrativas como o trabalho de secretário escolar.

A gente faz parte de uma equipe. Por muitas vezes, sou solicitada a fazer algo da parte administrativa e elas (direção) também me ajudam. (Elza, entrevista realizada em 2009)

No momento estou ajudando a direção, mas quando eu preciso, elas (a diretora e a diretora-adjunta) não esperam eu pedir. Elas estão lá junto comigo. Eu faço os meus planos, mas quando a diretora tem que ir a uma reunião na CRE então eu fico sozinha e eu tenho que ficar atendendo telefone, abrindo escola, fechando escola, atendendo responsável, fazendo declaração e aí eu não faço o meu trabalho pedagógico. (Shana, entrevista realizada em 2009)

Uma das atribuições do coordenador pedagógico é desenvolver o trabalho pedagógico da escola, mas, a falta de pessoal que possa desempenhar o trabalho na secretaria da escola traz como consequência uma sobrecarga de trabalho sobre os ombros do coordenador pedagógico e alguns sujeitos entrevistados afirmaram que acabam fazendo o trabalho administrativo. Os coordenadores revelaram que estas tarefas estão inseridas na categoria “ajudar a direção” (Shana, 2009). Elza (2009) declara que também faz “a parte administrativa”. E, mesmo reconhecendo não ser sua função, ela considera como uma “ajuda” à direção da escola. O depoimento de Shana demonstra um sentimento ambíguo entre “ser parte de uma equipe” e “ajudar a direção”. Num momento, ela se diz integrada à equipe gestora, noutro sente-se apenas uma coadjuvante que não tem parte nas decisões administrativas. Com isso, observamos que as posições hierárquicas são



perpetuadas nas relações de trabalho entre o coordenador pedagógico e a direção da escola.

O coordenador e a mediação das recentes políticas curriculares e avaliativas na escola

Os itens desenvolvidos abaixo tiveram como base os dados produzidos na pesquisa de 2014.

Na década atual, a ênfase no uso de materiais estruturados que possam direcionar o trabalho docente tem sido frequente em diferentes redes públicas de ensino no Brasil. Por materiais estruturados estamos nos referindo, no caso da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, aos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, elaborados por especialistas com sugestões de atividades para serem aplicadas nas salas de aula. Esses cadernos vêm se tornando base do planejamento dos professores, pois eles apresentam exercícios semelhantes às provas padronizadas, elaboradas pela SME desde 2009.

A pesquisa, realizada em 2014 com coordenadores pedagógicos, focaliza as seguintes questões: Qual o impacto do uso de *Cadernos de Apoio Pedagógicos*, elaborados por especialistas, no trabalho docente em sala de aula e na gestão escolar? De que modo eles podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente? Em que medida esses materiais podem reduzir a autonomia do professor? Quais os papéis que têm sido desempenhados por coordenadores pedagógicos e professores na utilização desses materiais?

É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball (2004), também, lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emerge, no



espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e gestores quando ela chega às escolas.

Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos, podendo ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias por se tratar de um texto.

Ao desenvolverem o currículo, nos tempos atuais, os professores têm sido orientados pelos coordenadores a utilizarem os *Cadernos de Apoio Pedagógico* enviados pela SME. Esses cadernos chegam às escolas para serem distribuídos aos alunos a cada bimestre, nos anos iniciais (1º ao 3º anos), são cadernos de Português e Matemática, e nos 4º e 5º anos, são das disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Os *Cadernos de Apoio Pedagógico* seguem os conteúdos prescritos nas *Orientações Curriculares* e nos *Descritores* que são divulgados pela SME. Os exercícios que constam nos cadernos são modelos para as questões que aparecem nas avaliações bimestrais. Esses conteúdos são distribuídos por bimestre e avaliados através das provas bimestrais que resultam em notas que servem para acompanhamento do desempenho das escolas feito pela SME.

Os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela divulgação do material pedagógico enviado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às escolas. Esta pesquisa denomina “material pedagógico” as *Orientações Curriculares*, *Cadernos de Apoio Pedagógico* e *Descritores*. As *Orientações Curriculares* e *Descritores* são divulgados junto aos professores, mas os *Cadernos de Apoio Pedagógico* são distribuídos aos alunos e podem ser baixados da *internet*. Os coordenadores entrevistados revelaram



suas considerações sobre o uso e a qualidade do conteúdo contido neste material. Aos entrevistados foram feitas perguntas específicas em relação ao uso do material pedagógico nas salas de aula e esclarecimento das dúvidas dos docentes a respeito da sua aplicação.

Todos os coordenadores da amostra estão de acordo com o uso do material pelos professores. Eles consideram que os materiais pedagógicos oriundos da SME servem como um “fio condutor”, pois orientam os professores na realização de atividades didático-pedagógicas que serão importantes para o sucesso dos alunos nas avaliações bimestrais enviadas pela SME às escolas. Isso fica evidente nos depoimentos abaixo:

[...] Os Cadernos e os Descritores são muito importantes [...]
(Entrevista Selma, setembro 2013)

[...] são necessários [...] (Entrevista com Ângela, setembro 2013)

[...] Os professores consultam as atividades referentes àqueles Descritores e depois olham a prova da SME [...] Os materiais são formidáveis. (Entrevista com Samantha, setembro 2013)

[...] As Orientações Curriculares são boas, pois deveríamos mesmo ter um fio condutor. (Entrevista com Luana, setembro 2013)

As coordenadoras revelam que os *Descritores* e as *Orientações Curriculares* servem de referência para prática pedagógica dos docentes. Reiteramos que as novas políticas são recontextualizadas dependendo das propostas das políticas anteriores. No caso do Rio de Janeiro, na gestão anterior, a seleção e a ordenação dos conteúdos do currículo partiam da articulação entre os princípios educativos (meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem) com os núcleos conceituais (identidade, tempo, espaço e transformação), que correspondem aos elementos estruturantes do conhecimento que atravessam as diferentes áreas e disciplinas. Essas orientações eram mais abertas e gerais, ficando a cargo de cada escola a organização do seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP). A proposta atual dá mais direcionamento ao trabalho do professor e esse fato foi



destacado pelos coordenadores. Assim, as escolas modificaram sua forma de atuação fazendo ajustamentos secundários na política (BALL et al., 2012).

As coordenadoras Selma e Ângela afirmam que as avaliações da SME têm como base os conteúdos dos *Descritores* e dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, por isso sua relevância como instrumento principal da prática didática do professor junto aos seus alunos. A coordenadora Samantha acrescenta que as *Orientações Curriculares* auxiliam o professor porque os conteúdos já estão distribuídos em períodos, assim ela “mescla o currículo da SME com o projeto da escola” (setembro, 2013). A coordenadora Selma revela sua opinião sobre como é feita a avaliação de sua escola “oficialmente pelas provas da SME” (setembro, 2013). No processo de *atuação/efetivação da política na prática* (Ball et al., 2012), as coordenadoras fazem a *tradução* aderindo a proposta da política no que se refere ao uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, porque essas atividades são as que serão avaliadas pelas SME e os resultados servirão de base para o IDEB e IDERio.

Para Ravitch (2011), esse tipo de prática pode causar um “efeito perverso”, provocando um aumento da desigualdade intraescolar, a saber: foco no treinamento para responder as questões da prova em detrimento da aprendizagem; exagero de provas e simulados que causam a perda de aulas; professores e diretores que podem deliberadamente investir nos alunos que têm chance de alcançar as metas (notas) estipuladas, deixando de lado os grupos extremos (os melhores e os piores); desenvolvimento de estratégias de estímulo aos piores alunos para faltarem à prova; etc. Em síntese, a ênfase no treinamento para prova não significaria nessa perspectiva uma melhoria no ensino.

Em relação à função mediadora do coordenador pedagógico, todas afirmam que auxiliam os professores tirando dúvidas a respeito do uso do material curricular da SME na sala de aula. Cada coordenadora elabora estratégias para atendimento às dúvidas dos docentes. Isso pode ser evidenciado nos extratos abaixo:



[...] cada um traz um mundo de recursos. [...] eles pesquisam na “internet”. (Entrevista com Selma, setembro 2013)

[...] quando eles têm algum problema, chegam a mim e perguntam. (Entrevista com Samantha, setembro 2013)

[...] elas me procuram. (Entrevista com Ângela, setembro 2013)

[...] elas trazem para mim e eu tiro as dúvidas. (Entrevista com Selma, setembro 2013)

[...] eu ofereço alguma orientação. (Entrevista com Luana, setembro 2013)

Percebemos que a coordenadora Selma, além de auxiliar o professor no uso do material, estimula os professores a enriquecerem suas práticas com outras fontes de conhecimento e com as trocas entre eles. Isso denota um *ajustamento secundário* (Ball et al., 2012) ao texto da política. Os depoimentos dos coordenadores indicam que eles estão disponíveis para tirar as dúvidas a respeito do uso do material pedagógico curricular da SME e a orientar os professores quanto ao uso deste.

Os coordenadores, apesar de concordarem que o material da SME é importante para a prática docente, fazem algumas críticas em relação à qualidade do material curricular enviado pela SME, conforme exposto a seguir:

[...] tivemos esse ano umas situações desagradáveis de muitos erros nos cadernos pedagógicos e muitas erratas...mas mesmo com esses erros, eu acho válido. (Entrevista com Selma, setembro 2013)

[...] esse bimestre foi um festival de erros, eles apareceram até na TV. (Entrevista com Luana, setembro 2013)

[...] mas fica chegando tanto caderno pedagógico, tanto material [...] (Entrevista com Ângela, setembro 2013)

[...] o material já foi pior, ele deu até uma melhorada. Eu pessoalmente acho que ele nivela muito por baixo. O material é



muito básico, com poucos conteúdos a serem utilizados na prática pedagógica docente. (Entrevista com Luana, setembro 2013).

Nesses depoimentos, percebemos que as críticas se referem aos erros contidos nos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, ao excesso de materiais enviados às escolas, ao nível das atividades propostas, conforme Luana enfatiza em sua fala.

Considerações finais

A pesquisa de 2009 trouxe dados importantes a respeito do cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico nas escolas da cidade do Rio de Janeiro. Os dados revelaram que as coordenadoras pedagógicas afirmam “não ter rotina” no desempenho do seu trabalho na escola. Para elas, a rotina significa executar tarefas planejadas anteriormente ou inerentes às atribuições do coordenador, mas, ao se depararem com as situações inesperadas que surgem na escola, que demandam uma solução por parte do coordenador, elas relatam que a rotina esperada não existe. Por falta de pessoal e infraestrutura nas escolas, o coordenador acaba assumindo tarefas que não fazem parte de suas atribuições.

Foram evidenciadas nas pesquisas as relações socioafetivas entre coordenadoras e os outros elementos da escola na busca de relações harmoniosas que possam garantir uma adesão maior ao cumprimento das exigências das políticas. Na relação do coordenador com o diretor, percebemos que há um conflito quanto ao grau de autonomia de trabalho do coordenador que se revela relativo, pois suas ações dependem da aprovação final da direção da escola.

A pesquisa de 2014 trouxe novos dados sobre os coordenadores pedagógicos. Os coordenadores revelaram que a escola passa hoje por uma nova reorganização do trabalho docente que visa preparar os alunos para as avaliações padronizadas.

Os coordenadores constatarem essa nova reestruturação em seus depoimentos afirmando que os professores buscam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio*



Pedagógico em sala. Passam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática devido às avaliações. Isso denota uma *submissão* (Ball et al., 2012) a determinados padrões de atividades que serão cobrados nas avaliações padronizadas elaboradas pela SME.

Por outro lado, há *invenção*, pois os coordenadores acham o nível do material muito baixo e precisam ampliar as propostas com outras atividades, criando estratégias de aprofundamento. Por isso, eles orientam os professores a desenvolverem atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes, mas que são consideradas por eles como “importantes”. De acordo com os coordenadores entrevistados, que trabalham em escolas consideradas “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar IDEB e IDERio, o corpo docente trabalha “além do mínimo curricular proposto pelos documentos da SME”.

Concluindo, podemos afirmar que essas novas políticas incidem fortemente na visão do que é conhecimento, no que é ensinar e no que é avaliar. Substitui-se o predomínio da lógica de aprendizagem pela lógica do controle. Na lógica de aprendizagem, o conhecimento é visto como uma produção cultural e parte da experiência do aluno. Ensinar é visto como um processo coletivo em que há ênfase em tarefas de grupo no qual os alunos realizam trocas e se ajudam mutuamente. A avaliação é basicamente diagnóstica. Por outro lado, na lógica do controle, o conhecimento é visto como um conjunto de dados reificados. Ensinar é basicamente transmitir noções e fatos, há ênfase na transmissão dos conteúdos pelo professor, tarefas individuais com ênfase na memorização do conteúdo. A avaliação é basicamente usada como controle da aquisição do conhecimento e usada para classificação de alunos e escolas. Portanto, parece que passamos a conviver com duas lógicas irreconciliáveis.

A pesquisa revela que o coordenador pedagógico mantém relações com vários segmentos da comunidade escolar e essas relações fazem com que ele possa conseguir



minorar atritos, conseguir a aprovação da direção ao seu trabalho, atender às demandas dos responsáveis e também relacionar-se com a CRE e SME quando é convocado a comparecer a reuniões para receber informes a respeito de diversos assuntos inerentes à sua função e à escola.

Os resultados do estudo feito em 2014 indicam que houve um impacto do uso dos cadernos no trabalho docente e na gestão escolar. Se, por um lado, eles oferecem direções mais claras que reestruturam o trabalho em sala de aula, as avaliações padronizadas para toda a rede de escolas, que foram introduzidas no sistema, por outro lado, reduzem a autonomia do professor e limitam seu trabalho aos conteúdos que serão cobrados nas provas. Os coordenadores passam também a cobrar mais dos professores um trabalho direcionado com base nos cadernos de apoio pedagógico.

Podemos concluir constatando o poder que esses materiais estruturados e as políticas de avaliação vêm assumindo na redefinição do trabalho docente nas escolas. Tais avaliações propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua trajetória e que acaba por responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos. Os coordenadores revelaram a importância de sua atuação como mediadores das políticas e revelaram suas preocupações com a ênfase atual na regulação de um trabalho docente mais prescritivo em detrimento do estímulo a orientações pedagógicas mais vinculadas ao projeto pedagógico específico de cada escola.



Referências

- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: ALMEIDA L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3 ed. São Paulo; Loyola, c. 2, pp. 21-46 2005.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BALL, S J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 25, n.89, pp.1105-1126, set/dez 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. vol.35, n.126, pp.539-564, set/dez 2005.
- BALL, S J. e MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S; MAGUIRE, M and BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge/ Taylor and Francis Group, 2012.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre, Artes Médicas, 2006.
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento pessoal e aprendizagem escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Revista Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto SP, Sociedade Brasileira de Psicologia. v.6, n.3 p.205-215, 1998.
- LEITE, V. F. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro**. 2012. 160f Tese (de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão pragmática**. Série cadernos de gestão. v.1, Petrópolis, Vozes, 2006.
- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, pp.47-69, jan/abr 2006.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MAINARDES, J. e MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, pp.303-318, jan/abr 2009.

MARCONDES, M.I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública. In FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R.(Orgs) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, CRV, p.137-153, 2013.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A. P de- Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Revista do Programa de pós-graduação em Educação da PUC do Paraná. Vol.12, número 35, p.187-210, jan/abril 2012.

MARCONDES, M.; MORAES, C. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.451 - 463 set./dez. 2013.

MARCONDES, M.I. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula: desafios diante das novas políticas de sistemas apostilados. In CUNHA, C. da; SOUZA, J.V e SILVA, M. A. da- **Faculdades de Educação e Políticas de Formação Docente**. Campinas: Universidade de Brasília/Autores Associados, pp.125-141, 2014.

MARCONDES, M.I. e OLIVEIRA, J.C. O impacto do uso dos materiais de apoio pedagógico no trabalho docente na visão dos coordenadores pedagógicos. In FLORES, M.A.; COUTINHO, C. **Atas do Congresso: formação e trabalho docente na sociedade de aprendizagem- International Association of Teachers and Teaching –ISATT**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, p.1402-1411, 2014.

OLIVEIRA, A. C. P. de. **Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. 2012. 205 f Dissertação (de Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

OLIVEIRA, D. A. de. A Reestruturação do Trabalho Docente; precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.25, n.89, pp.1127-1144, set/dez 2004.

OLIVEIRA, J. C. de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar**. 2009. 223f Dissertação (de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

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

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Circular E/DGED nº 37: Atribuições dos coordenadores pedagógicos de 13 de julho de 1998. In: **Curso para docentes do ensino fundamental – coordenador pedagógico.** Rio de Janeiro: Fundação João Goulart – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, pp. 8-9, 2005. (circulação interna).

RIO DE JANEIRO, Empresa Municipal de Multimeios. Sobre a Multirio. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/>> Acesso em 25 jul 2014.

TARDIF M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Sobre as autoras

Maria Inês Marcondes - Doutorado em Ciências Humanas- Educação- PUC/Rio
Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: mim@puc-rio.br

Jane Cordeiro de Oliveira - Doutorado em Ciências Humanas- Educação- PUC/Rio.
Professora da Rede Municipal de Ensino/ Rio de Janeiro. E-mail: janecoliveira@yahoo.com.br

Recebido em: 20/03/2015

Aceito para publicação em: 15/04/2015