



COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA ATUAÇÃO COMO MEDIADOR ENTRE AS POLÍTICAS OFICIAIS E A COMUNIDADE ESCOLAR

PEDAGOGICAL COORDINATOR: HIS/HER PERFORMANCE AS MEDIATOR BETWEEN OFFICIAL POLICIES AND THE SCHOOL COMMUNITY

COORDINADOR PEDAGÓGICO: SU ACTUACIÓN COMO MEDIADOR ENTRE LAS POLÍTICAS OFICIALES Y LA COMUNIDAD ESCOLAR

Jane Cordeiro de Oliveira¹

Resumo: Apresentamos o coordenador pedagógico como mediador das políticas. Questões: Outros trabalhos tratam da mediação do coordenador? Percebemos a ação mediadora no cotidiano do coordenador? Este texto é parte de duas pesquisas qualitativas com 30 coordenadores de escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro (Oliveira, 2009; 2015). Instrumentos: entrevista e revisão empírica de resumos de teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2012). Encontramos categorias: mediação relacional e mediação sociocognitiva. Referenciais: Ball (1994; 2001; 2002; 2005) e Marcondes (2013; 2014). Os coordenadores se definem como “articuladores” e “mediadores” e sua atuação junto aos docentes pode ser caracterizada como mediação política.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Mediação política. Atuação do coordenador na escola.

25

Abstract: Present the pedagogical coordinator as mediator for policies. Questions: What other scholarly works deal with the mediation of the pedagogical coordinator? Do perceive the mediating action in the coordinator's daily? This text is part of two qualitative researches carried out with 30 pedagogical coordinators of Municipal public schools of Rio de Janeiro City (Oliveira, 2009; 2015). Instruments: interview and empirical review of the abstracts of thesis and dissertations published by CAPES (Brasil, 2012). We found categories: relational mediation and sociocognitive mediation. Theoretical support: Ball's (1994; 2001; 2002; 2005) and Marcondes' (2013; 2014). The coordinators define themselves as "articulators" and "mediators" and their actuation with the teachers can also be characterized as political mediation.

Keywords: Pedagogical coordinator. Political mediation. Coordinator's performance at school.

Resumen: Presentamos el coordinador pedagógico como mediador de las políticas. Preguntas: ¿Qué otros trabajos académicos tratan de la mediación del coordinador? ¿Podemos percibir la acción mediadora en el cotidiano del coordinador? Este texto es parte de dos investigaciones cualitativas realizadas con 30 coordinadores pedagógicos de las escuelas públicas municipales de la Ciudad de Rio de Janeiro (Oliveira, 2009; 2015). Instrumentos: entrevista y revisión empírica de tesis y disertaciones publicadas por la CAPES (Brasil, 2012). Encontramos categorías: la mediación relacional y la mediación sociocognitiva. Referenciales: Ball (1994; 2001; 2002; 2005) y Marcondes (2013; 2014). Los coordinadores se definen como “articuladores” y “mediadores” y que su actuación junto a los docentes, se puede caracterizar como mediación política.

Palabras-clave: Coordinador pedagógico. Mediación política. Actuación del coordinador en la escuela.

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

¹ Doutora em Educação Brasileira pela PUC-Rio; Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio; Licenciada em Geografia pela UERJ. E-mail: janecoliveira@yahoo.com.br



Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o coordenador pedagógico atuando no papel de mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar como parte de sua constituição identitária. Defendemos que o coordenador pedagógico possui uma importância estratégica como parte da equipe gestora da escola, pois, se apresenta como um sujeito que está em contato constante com a comunidade escolar. Ele atua junto a professores, alunos, responsáveis, direção e, externamente, em contato com as instâncias governamentais, o que denominamos de “comunidade escolar”.

Placco e Souza, defendem que “o trabalho do coordenador está ligado ao aluno, ao professor e à comunidade escolar”, sendo “um elo entre aluno, professor e direção” (2012, p.11-12). O coordenador, por estar em contato constante com diferentes pessoas, passa a desenvolver “habilidades sociais” (Del Prette; Del Prette, 2008) que o instrumentalizam a agregar o grupo, de forma a efetivar ações voltadas para o bom funcionamento da organização escolar. Placco (2005) aponta o coordenador como o sujeito que deve ter um olhar de investigação, análise e reflexão para o enfrentamento de desafios e circularidades, avanços e retrocessos que envolvem o cotidiano escolar. De acordo com Marcondes, Leite e Oliveira, o coordenador pedagógico é visto como aquele que tem a responsabilidade de “manter os professores envolvidos e empenhados em cumprir as metas de desempenho estabelecidas pelos indicadores externos. Assim, o coordenador atua como peça-chave na mediação entre a Secretaria e os professores da escola” (2012, p.194).

O coordenador atua como mediador dos conflitos existentes no cotidiano escolar (Almeida 2005; Placco 2005; Placco e Souza 2012). Na visão das autoras, a mediação exercida pelo coordenador é permeada pelos relacionamentos interpessoais entre ele e os demais profissionais que trabalham na escola. Na visão de Marcondes, Leite e Oliveira (2012) a atuação do coordenador como mediador situa-se entre as orientações das políticas educacionais e os professores da escola, quando o coordenador trabalha para que os professores cumpram as diretrizes vindas do poder público que são direcionadas diretamente aos que trabalham na escola.

A escola pública, atualmente, está subordinada a diretrizes políticas que, na visão de



Ball (2002), estão voltadas para o gerencialismo e performatividade, caracterizadas pela existência de controle efetivados por indicadores curriculares e pelo desempenho escolar. Estes modelos estão subordinados à competitividade e à responsabilização. Para o autor, estas políticas acabam modificando o comportamento de gestores e professores, moldando-os de acordo com a cultura performática. Já, Marcondes, Leite e Oliveira (2012) consideram que o coordenador interpreta e recontextualiza as indicações das políticas oriundas das instâncias centrais de forma a adequá-las às necessidades da escola, num processo de reinvenção.

Tendo como base os pressupostos de que as políticas educacionais influenciam o trabalho de gestores e professores, consideramos que o trabalho de mediação do coordenador pedagógico passa a ter cunho político, pois, ele trabalha no convencimento de professores para que eles cumpram as tarefas que lhes são designadas pelas políticas educacionais, representadas pelos documentos oficiais que chegam à escola com indicação de cumprimento imediato. Ele também busca adequar as políticas às demandas oriundas da comunidade escolar, num processo de “interpretação, re-interpretação e recontextualização” (Ball, 2001).

Diante do contexto apresentado, trazemos os seguintes questionamentos: Que outros trabalhos acadêmicos tratam da mediação do coordenador? Como podemos perceber a ação mediadora no trabalho cotidiano do coordenador pedagógico? O coordenador pedagógico efetua a mediação política? De que forma os sujeitos coordenadores compreendem a sua atuação no espaço da escola?

Este texto representa um recorte de duas pesquisas qualitativas realizadas em escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro (Oliveira, 2009; 2015), cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Duarte afirma que “as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças e valores” (2004, p.215). Utilizamos a entrevista como instrumento metodológico porque, através dela, podemos compreender, através do olhar dos coordenadores entrevistados, o “lado de dentro” do trabalho que realizam na escola. Primeiramente, entrevistamos doze (12) coordenadores pedagógicos, onde, onze (11) eram mulheres e um (01) homem. Todos os entrevistados possuíam larga experiência docente, variando entre sete (07) e quarenta e um (41) anos de docência e todos possuíam formação universitária voltada para área educacional. O campo



pesquisado foram escolas públicas municipais localizadas nos bairros de Jacarepaguá e Barra da Tijuca, zona oeste da Cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados (Oliveira, 2009).

Na segunda pesquisa entrevistamos dezoito (18) coordenadoras pedagógicas. O campo pesquisado foram escolas municipais localizadas em bairros situados nas zonas oeste e sul da cidade: Tijuca, Copacabana, Rio Comprido, Barra da Tijuca, Curicica, Taquara, Praça Seca, Freguesia e Vargem Grande. O perfil que traçamos das entrevistadas revelou que todas as coordenadoras pedagógicas possuíam larga experiência como professoras, tendo, no mínimo quatro (04) e no máximo quarenta e dois (42) anos de atuação. Todas as entrevistadas possuem curso superior. A grande maioria fez cursos ligados à Educação, apenas duas (02) participantes fizeram outros cursos (Oliveira, 2015).

Utilizamos a análise de conteúdo nas duas pesquisas, porque foi considerada a mais adequada para a compreensão das “unidades de significação” (Moreira; Simões; Porto, 2005) contidas nos textos de entrevistas, nos resumos de teses e dissertações analisadas e nos textos de autores que foram referência na revisão empírica conceitual. A análise de conteúdo nos permite visualizar no texto trechos considerados relevantes na busca a responder as nossas questões iniciais. Para Silva, Gobbi e Simão, a análise de conteúdo é considerada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos à produção das mensagens” (2005, p.4).

Durante o processo de nossa pesquisa, primeiramente, fizemos uma revisão empírica conceitual porque percebemos a existência de outros trabalhos acadêmicos que apontam o coordenador pedagógico como mediador. Neste processo, fizemos um levantamento dos resumos de teses e dissertações publicadas pela base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2012) utilizando como palavras-chave: “coordenador pedagógico” e “mediação”. Como resultado da busca, encontramos 20 trabalhos. A partir da análise dos textos dos resumos, encontramos duas categorias de mediação exercida pelo coordenador: a mediação relacional e a mediação sociocognitiva. Analisamos os referenciais teóricos apresentados nos resumos das pesquisas, buscando compreender as diferentes construções teóricas a respeito da mediação do



coordenador.

Fizemos a análise do conceito “mediação” existente nos textos dos resumos assim como dialogamos com os referenciais teóricos destacados nas pesquisas selecionadas a fim de compreender a abordagem conceitual trazida pelos referidos estudos. Tentamos acesso às pesquisas na íntegra, porém, nem todas estavam disponíveis para leitura pública. Por isso, optamos por analisar os textos dos resumos.

Na terceira parte deste artigo apresentamos uma defesa teórica da mediação política feita pelo coordenador pedagógico tendo como referência as teorias de Ball (1994; 2001; 2002; 2005) pois, compreendemos que diante das novas políticas educacionais, o coordenador passa a atuar no papel mediador entre estas políticas educacionais que interferem diretamente na escola e o contexto vivenciado pela comunidade escolar. Diante das análises da compreensão das demais pesquisas a respeito do papel do coordenador, verificamos que nossa abordagem é inédita no que diz respeito a atuação do coordenador como mediador político. A mediação política, considerada neste artigo, trata da atuação do coordenador pedagógico em função dos indicadores das políticas educacionais que chegam às escolas visando imediato cumprimento. Ball (2002) considera que as políticas educacionais atuais se caracterizam como performáticas onde, o Estado passa a ser o regulador das práticas escolares, distanciando-se da escola, e, ao mesmo tempo, aumentando o seu controle sobre ela, responsabilizando gestores e professores pelo sucesso ou fracasso diante das metas estabelecidas pelos indicadores de desempenho apresentados nas políticas. O coordenador, por buscar a colaboração docente a fim de cumprir as metas apontadas pelas políticas, exerce o papel de mediador entre as políticas educacionais e o grupo de professores. Porém, verificamos que o coordenador não é um sujeito passivo diante dos indicadores das políticas oficiais, mas, um ator que recontextualiza junto com os professores, os textos das políticas de forma a adequá-las à realidade cotidiana de sua escola.

A quarta parte deste artigo trata do relato dos coordenadores entrevistados que se percebem como mediadores atuantes no espaço da escola junto à comunidade escolar, como parte de sua constituição identitária. Os coordenadores relatam que são “articuladores” e “mediadores” entre a direção e a comunidade escolar e, entre as políticas e a escola. Eles



também revelaram que buscam “harmonizar os conflitos e demandas” existentes no cotidiano escolar. Estes sujeitos atuam na organização escolar e na formação continuada docente como mediadores entre as orientações trazidas pelas políticas e as necessidades oriundas da comunidade escolar.

Nossas considerações finais apontam para o coordenador pedagógico como mediador político, na sua busca em conciliar as demandas oriundas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME) com os dilemas que surgem no cotidiano da escola onde trabalham. Os dados revelaram que os coordenadores têm consciência do papel mediador que exercem na escola, algumas vezes, assumindo o papel de arautos da SME e, outra vez, posicionando-se como atores que buscam a recontextualizar, interpretar e reinterpretar as políticas no espaço da escola, munindo-se das habilidades sociais para reinventar os textos das políticas de forma a atender os anseios da comunidade escolar, o que Ball (1994) denomina de *writely* onde as políticas são reconstruídas no contexto da prática. Em vista disso, os coordenadores entrevistados se autodenominaram “mediadores” quando se posicionam entre as demandas da comunidade escolar e os indicativos das políticas oriundas da SME.

O conceito “mediação” através da revisão empírica

Através uma revisão empírica de base documental, analisamos os resumos de teses e dissertações publicadas na base de dados da CAPES (BRASIL, 2012) a fim de compreender o significado do termo “mediação” no que se refere à atuação do coordenador pedagógico na escola. De acordo com Oliveira (2009), os coordenadores pedagógicos se autodenominam “ponte”, “elo de ligação” indicando que eles já se viam como docentes que assumem o papel de mediadores entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Dialogamos com os referenciais teóricos indicados pelos resumos para verificar quais os tipos e características de mediação que os pesquisadores selecionados nesta amostra apresentaram. E, através da análise de conteúdo dos textos dos 20 resumos e dos referenciais teóricos por eles apontados, encontramos as seguintes categorias: a) mediação relacional e b) mediação sociocognitiva.



a) **Mediação relacional**

Vigotski, ao divulgar o conceito da “zona de desenvolvimento proximal”, já indicava que o desenvolvimento da mente infantil necessitava de uma mediação social e cultural para que a compreensão de conceitos cognitivos fosse construída na mente da criança. Segundo ele, a “criança resolve o problema depois de fornecermos pistas” (2007, p. 94-98) isto é, se houver uma ação mediadora por parte de um adulto ou de outras crianças que já passaram pelo processo pelo qual a criança está sendo desafiada, sendo o que ele denomina de “curso interno de desenvolvimento”. Este autor foi referência nas pesquisas de Araújo (2006) e Calderaro (2007).

Placco e Souza (2010) defendem o conceito de “mediação” compreendido como o processo que promove a produção da cultura, efetuada na relação com o outro. Neste contexto, o coordenador pedagógico, como mediador, é o docente que possui o domínio das produções culturais gerais e específicas da educação e as apresenta aos professores durante o processo de formação continuada na escola, debatendo-as e questionando-as com o objetivo de transformar o modo dos professores interagirem com elas. As autoras foram referências nas pesquisas de Rückert (2005), Soares (2005), Palliares (2010), Nery (2012) e Santos (2012).

Wallon (2007) apresenta o conceito de “imitação” quando se refere ao “desenvolvimento da linguagem” ou da “relação social” da criança com o meio. Outro conceito destacado pelo autor é a relação do desenvolvimento cognitivo da criança com o desenvolvimento da humanidade, tratando de questões que envolvem o desenvolvimento infantil e, que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento da cultura da humanidade. Ele destaca que o bebê depende do outro e é através deste outro que ele estabelece a sua relação com o mundo. O autor, em suas considerações sobre o brincar da criança, estabelece relações entre esta e a história humana. Ao se referir à afetividade, Wallon (Idem.) destaca as nuances do corpo, relacionando-as com a emoção, revelando que estas se tornam um instrumento de sociabilidade. Sobre a causalidade, o autor revela que esta ação só é possível quando a criança estabelece uma relação com o outro. Wallon é referência nos trabalhos de Paula (2006) e Pessoa (2010).



Rogers (1977) é referencial teórico nas pesquisas que tratam das relações interpessoais na terapia e na aprendizagem de crianças. Ele enfatiza questões como a manifestação de sentimentos como parte do constructo da personalidade e que palavras e manifestações corporais são formas de manifestação destes sentimentos. O autor revela que o terapeuta pode se munir de ferramentas como, por exemplo, a empatia para interagir com o paciente, o que ele denomina de “compreensão empática”. A influência de Rogers na Educação se refere ao fato do autor inserir a “afetividade” na relação entre professor, aluno e aprendizagem. O autor é referencial na dissertação de Cesca (2003).

Moscovici (1991) apresenta a teoria das “representações sociais”, onde toda a representação social é relacionada a um objeto junto a um sujeito. E Jodelet (2009) afirma que a teoria opera com conceitos denominados “interação” e “inscrição” onde os sujeitos relacionam-se dentro de um determinado contexto formando uma rede de comunicação entre uns e outros. O conceito de mediação em Moscovici (Idem.) é apresentado como “sujeito-outro-objeto”. A participação do sujeito no mundo se dá através de seu corpo. O corpo do sujeito está inserido num contexto social, onde se forjam as representações. O objeto, com o qual o sujeito trava uma relação em si, já é carregado de significados e ressignificados em consenso com o grupo social. E Jodelet (2009) afirma que na formação das representações sociais há uma intersubjetividade e intrasubjetividade inerentes ao coletivo de determinado grupo social. Estes autores foram referência no trabalho de Magalhães (2011).

O conceito de “mediação”, segundo Bakhtin (2003) refere-se à relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, olhando para si, através dos olhos do outro. O “outro” é o canal por onde o indivíduo enxerga sua consciência. A “relação com o outro” é fundamental para que o indivíduo alcance o autoconhecimento, como fator para a formação de sua imagem externa. A consciência cultural vem através da relação do indivíduo com o “outro”, que é autoprojeta. O reflexo visto pelo indivíduo é o resultado de sua relação com o “outro”. A “mediação relacional” é definida quando o sujeito constrói sua identidade através de um relacionamento construído consigo mesmo e com o “outro”. Este autor é referência nos estudos de Ninin (2002), Waldmann (2006) e Alves (2007).



b) **Mediação sociocognitiva**

O conceito de educação problematizadora em Paulo Freire (2004) trata do sujeito, de sua posição, de sua relação com o mundo, do conhecimento e de sua autopercepção, voltando-se para uma educação libertária que rompe com a “educação bancária” trazida pelo opressor. A “dialogicidade”, outro conceito trazido por Freire (Idem.), prioriza o diálogo como forma de aquisição de conhecimento. Neste conceito, a mediação que o autor apresenta em sua teoria, não é uma relação de poder entre professor-aluno, mas uma relação que põe os sujeitos da relação num patamar horizontal onde a mediação se processa. Este autor é referência nas dissertações de Guimarães (2007), Breda (2007), Baptista (2009), Nascimento (2009), e nas teses de Bruno (2006) e Bezerra (2009).

Mediação política, nossa proposta

A escola tem passado por transformações nestas últimas décadas, em vista das mudanças políticas sofridas pelo Brasil, nas décadas de 1980 e 1990. As políticas educacionais no Brasil enfatizavam a democratização e a autonomia (Brasil, 1996). Após o ano 2000, a ênfase tem se voltado para a performatividade (Ball, 2002), visto que as políticas oriundas de organizações externas influenciaram as políticas educacionais adotadas pelo governo brasileiro.

As atuais políticas estão voltadas para as avaliações em larga escala e para a classificação das escolas pelo desempenho, transformando o comportamento dos profissionais que trabalham na escola. “A performatividade é uma cultura, uma forma de regulação que serve de instrumento de comparação por meio do controle” (Ibid., p.4). O desempenho e o controle curricular têm sido os principais norteadores destas políticas, implantando medidas numéricas para a classificação do desempenho discente e para aferir comparações entre as escolas, nos moldes do gerencialismo. O Estado passa a regular o desempenho das escolas e dos professores através de avaliações externas padronizadas.

Nossa abordagem revela que coordenador pedagógico assume o papel de mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar quando ele “explica” os



documentos oficiais àqueles que trabalham na escola. Marcondes, Leite e Oliveira afirmam que:

[...]o coordenador é peça chave da mediação entre a Secretaria de Educação e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento (2012, p.4).

Sua função é estimular os professores a atingir os resultados esperados ou indicados nas políticas vigentes, exercendo o papel de “reguladores e controladores” do trabalho docente (Idem.). As autoras consideram que, em encontros entre o coordenador e os professores no cotidiano escolar, existe um processo de recontextualização das políticas e, a aceitação dos professores se constitui num dado relevante para a análise do processo de mediação do coordenador pedagógico.

Para compreendermos como o coordenador efetua a “mediação política” no contexto micro da escola, utilizamos a teoria do ciclo de políticas em Ball (1994). Para o autor, a “política de fato” compreende os textos publicados pelos documentos oficiais. E as “políticas em uso” referem-se aos discursos e práticas institucionais que influenciam o campo micro, isto é, as escolas e os profissionais que nelas trabalham. Os conceitos *writerly* e *readerly* tratam das leituras e interpretações que professores e gestores fazem dos textos das políticas. No conceito *readerly*, os profissionais da escola são considerados consumidores inertes que não participam da reconstrução do texto das políticas; já no conceito *writerly* os sujeitos são considerados como coparticipantes da construção dos textos das políticas. Eles interpretam e recontextualizam os textos das políticas educacionais, adaptando-os ou rejeitando-os no contexto da prática, que é o espaço da escola. Isso quer dizer que o ciclo de políticas é um processo contínuo de construção e reconstrução, sendo campo de disputas e resistências constantes onde, algumas vozes ficam evidenciadas e outras silenciadas durante no processo de elaboração e reelaboração dos textos das políticas.

Para o autor, os textos das políticas são aqueles publicados pela imprensa oficial e divulgados por instâncias governamentais. No caso da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), decretos, resoluções, circulares e



portarias publicados pela Imprensa da Cidade, são considerados documentos oficiais com o objetivo de cumprimento imediato. Muitas vezes, segundo o autor, os textos oficiais, apesar de terem indicativo de poder, podem não ser muito claros e até mesmo contraditórios.

O contexto da prática, o espaço escolar, é o contexto onde os textos das políticas se concretizam e, durante este processo, estão sujeitos à interpretação, reinterpretação, recriação e recontextualização por ações oriundas daqueles que trabalham nas escolas, indicando, muitas vezes, mudanças significativas no texto original das políticas (Ball, 2001). Professores e gestores não são leitores ingênuos: eles criticam, contestam, interpretam e reinterpretem as políticas de acordo com a realidade de trabalho de cada escola (Ball, 1994). O foco deste texto é o impacto das políticas nas interações sociais existentes nas escolas fazendo surgir desigualdades no contexto onde são impostas.

No termo “política como discurso”, presente nas teorias de Ball (Ibid.), indica que os atores formuladores dos textos das políticas exercem influência, fazendo e refazendo os textos das políticas, na busca de um discurso que defenda os seus interesses, o *new pluralism* revela “o que, quem, onde e com que autoridade” as políticas são efetivadas. As mudanças nos textos das políticas podem trazer impactos no contexto da prática. O autor afirma que os efeitos das políticas, sentidos na estrutura, são denominados “efeitos de primeira ordem” e nos modelos de acessos sociais, oportunidades e justiça social, são denominados “efeitos de segunda ordem”. Nosso foco será o contexto da prática onde as políticas se concretizam e como os atores que trabalham na escola são impactados por elas.

Com base nos textos de Stephen J. Ball (1994; 2001; 2002; 2005) buscamos analisar as políticas no contexto micro, pelo qual perpassam as relações de poder, conflitos e arranjos. Ball e Gerwitz (2011) entendem que, através de pesquisas no campo micro, isto é, estudando o cotidiano das escolas, foi possível compreender como as políticas interferem nas relações entre os gestores e professores no espaço da escola. Os autores utilizam entrevistas com professores e diretores, em escolas do Reino Unido, e estas se apresentaram como ferramentas valiosas para captar as vozes daqueles que estão na “ponta do processo”, sofrendo o impacto direto das políticas.

Ball afirma que um currículo uniforme e normativo indica o intervencionismo das políticas externas no contexto interno da escola. Para o autor, as políticas exteriores oriundas do campo macro modificam o comportamento daqueles que trabalham no campo micro e os



profissionais internalizam comportamentos de competitividade, responsabilização e hierarquização entre escolas reduzindo sua autonomia, pois, estas políticas tendem a padronizar as práticas escolares. Os professores são “re-trabalhados como produtores/proporcionadores, empreendedores” (2002, p.4,7), em sua constituição identitária passando a adotar os discursos do gerencialismo empresarial.

O gerencialismo, termo que utilizamos neste estudo, é apresentado por Ball (Idem.) como um sistema que destrói as identidades escolares anteriormente existentes e impõe em seu lugar novas estruturas cujas características aproximam-se dos moldes empresariais. As mudanças nas políticas atuais revelam a existência do distanciamento do Estado que passa a monitorar as escolas através da criação de estratégias para medir o desempenho escolar. Esta reconfiguração modifica a identidade da escola e daqueles que nela trabalham, pois, estes passam a priorizar a performatividade e a competitividade como constituição identitária profissional. Com isso, novos sistemas éticos de performatividade, competição e individualismo substituem os conceitos de identidade, cooperação e autonomia anteriormente existentes nas escolas. Na visão gerencialista da educação, o papel desempenhado pelo professor é reduzido a um técnico ou a um “aplicador” das tarefas discriminadas nos currículos padronizados e nos sistemas apostilados; “a prática de sala de aula é cada vez mais remodelada para responder às novas demandas externas” (Ball, 2005, p. 548).

O foco de nossa pesquisa se configura como o espaço de atuação do coordenador pedagógico. Ball (2001) que se mune do conceito de “recontextualização” num processo de “remontar” ou reconstruir, através de uma *bricolage*, ideias de diversas políticas anteriores, aproveitando-se de abordagens testadas e experimentadas, remendando e “canibalizando” teorias, pesquisas, tendências e modas, recriando no contexto da prática o fenômeno da “hibridização”.

Entre as atribuições inerentes à função do coordenador pedagógico, estão: a formação continuada docente, a elaboração de projetos pedagógicos e o acompanhamento do desempenho dos alunos, campo estratégico para o exercício cotidiano da mediação entre os textos das políticas da SME e a comunidade escolar. No processo de “recontextualização e reinterpretção” dos textos das políticas educacionais, o autor afirma que este campo é estratégico, palco de conflitos e disputas que vão remodelando as políticas, tanto no campo da



produção do texto quanto no campo da prática, criando focos de resistência como forma de identificação por parte de professores e gestores escolares.

Professores e diretores vivenciam situações no campo da prática como, por exemplo, a aplicabilidade ou não das prescrições dos textos das políticas elaboradas nas esferas centrais, contestando-as, criticando-as ou dando sugestões de mudança. No campo da “mediação das políticas”, efetuada pelo coordenador pedagógico, buscamos compreender como eles “repassam e/ou traduzem” as políticas oriundas da SME para a comunidade escolar, isto é, como estas políticas são recontextualizadas no campo da prática, envolvendo a interpretação, reinterpretação e recontextualização dos documentos das políticas, no processo de mediação entre coordenador pedagógico e comunidade escolar.

A mediação política refere-se ao papel desempenhado pelo coordenador pedagógico quando dialoga com a comunidade escolar a fim de buscar uma “conciliação” (Marcondes, 2013) entre os textos das políticas que vêm com indicativo de aplicabilidade imediata e as opiniões, experiências e vivências de professores, funcionários, alunos e responsáveis (comunidade escolar), como uma nova visão de construção de sua identidade enquanto gestor pedagógico.

Os textos de Ball (1994; 2001; 2002; 2005), Gerwitz e Ball (2011), Marcondes (2013; 2014) e Marcondes, Leite e Oliveira (2012) foram fundamentais em nossos estudos, pois, revelam que as políticas não são estáveis e/ou neutras, mas sujeitas a intervenções de diferentes interesses disputados pelos sujeitos que as elaboram, influenciam e as modificam em seus discursos e atuações. E, no contexto da prática, os textos das políticas que vêm com o objetivo de serem postos em prática de forma imediata podem ser contestados, interpretados reinterpretados e recontextualizados por aqueles que estão no campo micro, isto é, nas escolas. Neste campo de disputas, a mediação política efetuada pelo coordenador pedagógico torna-se concreta.

O coordenador pedagógico e sua atuação como mediador político

As políticas educacionais em vigência na Cidade do Rio de Janeiro, a partir de 2009, se voltam para um currículo padronizado, representado pelos documentos oficiais denominados Orientações Curriculares (Rio de Janeiro, 2016) que trazem as diretrizes do



trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores junto aos alunos. As Orientações Curriculares é um conjunto de documentos, divididos em disciplinas, no formato de planejamentos bimestrais, que direcionam as ações pedagógicas docentes em sala de aula. Ball (1994) afirma que os documentos oficiais representam as políticas e que estas direcionam as ações de gestores e docentes que trabalham na escola.

A avaliação dos alunos das escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro é feita através das Provas Bimestrais, que são enviadas a cada bimestre letivo às escolas para serem aplicadas e corrigidas de acordo com os indicadores da SME. As avaliações estandarizadas são parte das políticas performáticas que, na visão de Ball (2002), modelam os comportamentos daqueles que trabalham nas escolas. As avaliações padronizadas servem, segundo o autor (1994; 2002), para responsabilizarem as instituições educativas pelo seu sucesso ou fracasso, isentando o Estado das suas responsabilidades.

O coordenador pedagógico, diante deste formato de políticas, assume o compromisso de mediar as demandas oriundas dos órgãos centrais com as demandas dos professores da escola e assumir compromissos junto com a direção, na busca melhores resultados nas avaliações estandarizadas discentes, obedecendo ao modelo de desempenho determinado pela SME.

De acordo com os coordenadores pedagógicos entrevistados, percebemos que eles têm consciência do papel mediador que exercem na escola. As novas políticas vigentes na SME levaram o coordenador a perceber-se também enquanto mediador político, de acordo com os extratos a seguir:

Eu tenho que mediar as políticas da Secretaria com as propostas da escola [coordenadora Priscila² 2015].

O coordenador é um elo de ligação entre os professores, alunos e a direção, (...) entre as questões pedagógicas e administrativas relacionadas com o aluno” [coordenador João, 2009].

² Os nomes dos coordenadores pedagógicos entrevistados apresentados neste artigo são fictícios, consoante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da PUC-Rio, em acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) que autorizou a pesquisa realizada nas escolas públicas municipais da Cidade do Rio de Janeiro.



Seria a função de articulador, de mediador, porque na verdade ele trabalha com todos os segmentos, com toda a realidade da escola, ele lida com o corpo docente, com os conteúdos, com a avaliação, com o processo pedagógico em si, com o aluno, com a direção, com o pai, acho que ele é um grande articulador, o mediador desse processo todo [coordenadora Laura, 2009].

Ele (o coordenador) tem que harmonizar todo o mundo, harmonizar professores dentro dessa política educacional [coordenadora Lídia, 2015].

Os relatos selecionados revelaram que os entrevistados se percebem como mediadores, visto que, as atividades que eles executam na escola faz com que estejam em interação constante com todos os segmentos da comunidade escolar. A coordenadora Lídia [entrevista realizada em 2015] relata que “tem que harmonizar todo o mundo” e enfatiza a sua interação constante com os professores, aqueles que são diretamente influenciados pelas demandas presentes nos textos das políticas oficiais.

39

A coordenadora Priscila [entrevista realizada em 2015] define sua função como “mediadora entre as políticas da Secretaria (SME) e as propostas da escola”, indicando que ela possui consciência da posição estratégica de sua atuação na escola, principalmente, junto aos professores.

Os coordenadores entrevistados na primeira pesquisa (Oliveira, 2009) já se identificavam como mediadores entre os diversos segmentos da comunidade escolar. No período em que as entrevistas foram realizadas, as políticas vigentes na SME tinham como indicadores curriculares os Ciclos de Formação. O currículo enfatizava a construção da identidade cultural do aluno e as avaliações discentes tinham cunho processual (Rio de Janeiro, 1996). Ainda assim, os coordenadores percebiam que, em sua atuação na escola exerciam o “papel mediador”, conforme Rosana, Laura, João e Elza [entrevistas realizadas em 2009] relataram. Marcondes afirma que o coordenador pedagógico é considerado “como mediador de novas políticas apresentando aos professores as diretrizes emanadas da SME” (2014, p.130). A autora defende que os coordenadores “interpretam e adaptam” as políticas à realidade social e cultural de sua escola, o que Ball, Maguire e Braun (2012) denominam de “contexto situado”.



A mediação política efetuada pelo coordenador pedagógico, o configura como o sujeito ativo no processo de mediação entre as políticas educacionais que se apresentam sob a forma de documentos oficiais e os professores. Ele se apresenta como figura atuante quando interpreta e recontextualiza as políticas adaptando-as ao contexto do cotidiano da escola onde trabalha (Ball, 1994; 2001). Marcondes defende que o coordenador pedagógico “efetiva a recontextualização das políticas, num processo de invenção”. A equipe gestora da escola visa à recepção e aceitação das políticas por parte dos professores. Contudo, “essa recepção, na maioria das vezes é negociada, envolvendo aspectos totalmente ou parcialmente aceitos e aspectos negados” (2013, p.142).

Percebemos que o coordenador pedagógico, ao desempenhar o papel de mediador das políticas não é um agente passivo diante do conflito entre professores e os documentos oficiais das políticas. Ele se posiciona como um agente atuante no papel mediador e exerce influência no processo de recontextualização das políticas educacionais no espaço da escola. Ele se torna protagonista em sua ação mediadora onde consegue interferir de forma direta no trabalho pedagógico dos professores, assim como na construção políticas oriundas da SME no contexto escolar. O coordenador assume o papel de mediador quando passa a ser aquele que busca uma conciliação entre as políticas oficiais e as demandas dos professores que surgem no decorrer do cotidiano escolar.

Retomando as categorias de mediação encontradas na revisão empírica, podemos perceber que a mediação relacional pode ser contextualizada como uma mediação política, quando o coordenador pedagógico, munindo-se de “habilidades sociais” (Del Prette; Del Prette, 2008), agrega os docentes ao trabalho coletivo visando o cumprimento das metas das políticas, assim como solucionar as demandas que surgem no cotidiano. Os coordenadores possuem uma visão clara de sua atuação como mediadores relacionais, categoria que pode ser considerada como mediação política.

O pessoal daqui é muito bacana, tem suas dificuldades porque lidar com ser humano é muito complicado; porque é melhor lidar com criança do que com adulto, mas, as meninas (professoras) daqui são muito bacanas então isso facilita. Eu acho que elas conseguem ver em mim não uma chefe autoritária, mandona, mas, uma colega, uma companheira. A gente divide coisas e quando necessário, a gente partilha também algumas ordens que eu preciso que elas cumpram a tempo. Então, a parceria é boa. E também a direção, a



sala de leitura...é muito bom o trabalho. A gente se entende muito bem. Então isso facilita as dificuldades do dia a dia [coordenadora Zélia, 2009].

Eu tento ser conciliadora porque se eles (professores) estão bem a escola vai funcionar bem [coordenadora Sarah, 2015].

O coordenador pedagógico, de acordo com a revisão empírica, pode ser considerado um mediador político quando atua na formação continuada dos professores no espaço da escola. De acordo com Freire (2002), o formador deve fazer constantemente uma reflexão crítica em relação à teoria/prática onde, a formação não consiste em apenas transmitir conhecimentos, mas, dando possibilidades para a construção e produção dos mesmos.

Podemos observar, de acordo com os relatos a seguir, que os coordenadores buscam valorizar os saberes que os professores já possuem para propiciar as “trocas de experiências” entre eles. As trocas são exposições de experiências pedagógicas bem-sucedidas em sala de aula trazidas pelos próprios professores para compartilharem entre si nos momentos de reuniões pedagógicas. O coordenador, portanto, atua como apresentador destas experiências bem-sucedidas ou busca oportunizar aos docentes que eles mesmos relatem suas experiências pedagógicas realizadas em sala de aula entre seus pares. Portanto, o coordenador atua como mediador sociocognitivo das experiências docentes.

41

Porque eu não trabalho com uma equipe de professores leigos. Todos têm o terceiro grau. Eu tenho professor administrador, professor psicólogo, fisioterapeuta, assistente social, eu tenho professores de diversas disciplinas, que são PII (professores dos anos iniciais). Tenho professora bióloga, historiadora [...]. Então, são diversos saberes [...]. Eu tenho que estar sempre estudando. Mas, nunca desprezando o meu próprio saber e o do grupo. Eu procuro utilizar o potencial do grupo a favor do grupo e do meu próprio trabalho [coordenadora Elisa, 2009].

De acordo com os relatos aqui expostos, eles devem “fazer o repasse” das informações e indicações políticas oriundas da SME. Ball (2005) critica o novo profissionalismo que apenas direciona o profissional ao cumprimento de diretrizes externas, ele afirma que isso não pode ser considerado profissionalismo, uma vez que a autonomia do profissional docente é relegada a um plano secundário. Marcondes (2013) afirma que, mesmo com as prescrições



diretivas oriundas da SME, o coordenador pedagógico busca, junto aos professores, adaptar as diretrizes das políticas às condições locais da escola, num processo de conciliação.

Eu aproveito todo o material (vindo da SME). Eu guardo. Eu tenho um portfólio onde eu guardo todas as apostilas que recebo[...]. As utilizo [...] no projeto da escola, pois, o projeto é feito com toda a comunidade escolar, eu sou apenas uma mediadora [coordenadora Aline, 2009].

Quando chega algum material da SME ou da CRE (Coordenadoria Regional de Educação, subordinada à SME), eu faço o repasse [...] [coordenadora Ângela, 2015].

Percebemos que o coordenador pedagógico, mesmo sofrendo as pressões das políticas oriundas da SME, cria estratégias de resistência e aceitação para equilibrar as demandas vindas dos professores com as indicações vindas das políticas, o que caracteriza a sua atuação como mediador das políticas nos campos da organização escolar, munindo-se da afetividade como estratégia de conciliação e, na formação continuada dos docentes, busca manter os professores informados a respeito das políticas oficiais. Neste espaço, os textos oriundos da SME são lidos e comentados podendo ser rejeitados, aplicados em parte, ou aplicados na íntegra nos contextos de resistência, conciliação e acordo.

42

Considerações finais

Voltando ao objetivo do texto, verificamos, através da revisão empírica das teses e dissertações com foco na mediação do coordenador pedagógico, que os trabalhos publicados enfatizaram dois tipos de mediação: a relacional e a sociocognitiva. Os referenciais teóricos destacados nas pesquisas selecionadas foram, principalmente: Placco e Souza (2010), Vigotski (2007), Wallon (2007), Rogers (1977), Bakhtin (2003), Moscovici (1991) e Jodelet (2009) que tratam da constituição social e afetiva para a construção dos relacionamentos interpessoais presentes na mediação relacional efetuada pelo coordenador e Paulo Freire (2004) que foi o teórico referência para as pesquisas que tratavam da mediação sociocognitiva. Este autor destaca que a dialogicidade e a problematização são considerados instrumentos de construção coletiva de conhecimento.



Nossa proposta traz o coordenador pedagógico como mediador entre as políticas educacionais e a comunidade escolar. O coordenador se interpõe entre as demandas oriundas do poder central e as demandas vindas da comunidade escolar que surgem no cotidiano. Trazemos a mediação política como categoria de análise referindo-se ao trabalho do coordenador pedagógico na escola porque percebemos a existência de influências do poder governamental, representado pela SME, no comportamento dos docentes. Em contrapartida, também verificamos que o coordenador busca uma conciliação entre os indicadores políticos oficiais e as demandas dos professores, uma vez que há conflitos entre os indicadores das políticas e as aspirações docentes.

Stephen J. Ball (1994) mostrou-se como o referencial de análise adequado na investigação destas questões pois, ele afirma que os textos das políticas são as próprias políticas. O autor defende que aqueles que trabalham na escola não leitores passivos, mas, sujeitos atuantes que “interpretam, re-interpretam e recontextualizam” os textos das políticas (2001, p.132). Ao desempenhar o papel de mediadores, os coordenadores são considerados como “agentes de resistência”, algumas vezes, modificando as políticas num movimento “de baixo para cima”.

O coordenador pedagógico exerce o papel de mediador: de um lado ficam os dilemas oriundos dos professores e da comunidade escolar e, de outro as indicações políticas oriundas da SME que se apresentam com indicativo de cumprimento imediato. Porém ele não é apenas um ser passivo que se interpõe entre as políticas e a escola, mas, se torna um agente ativo, pois, ele interpreta, reinterpreta e recontextualiza as políticas externas de forma a adequá-las às demandas da escola, como parte de sua constituição identitária.

Os coordenadores entrevistados revelaram que se consideram mediadores quando se autodenominam: “mediadores”, “elos de ligação”, “articuladores” entre a direção e a comunidade escolar e, entre a SME e a escola, tendo consciência do papel estratégico que ocupam em seu espaço de trabalho. Os coordenadores são sujeitos ativos na adaptação e modificação dos textos das políticas educacionais no contexto micro, sendo coparticipantes, juntamente com os professores e diretores no processo de “recontextualização dos textos das políticas” (Ball, 2001).

Consideramos que os coordenadores, em seu papel de mediadores, buscam conciliação entre as demandas oriundas da SME e as demandas da escola. Esta conciliação nem sempre é



pacífica, muitas vezes, apresenta-se conflituosa. O coordenador se mune de suas “habilidades sociais” (Del Prette; Del Prette, 2008), adquiridas ao longo de sua experiência docente para equilibrar as diferentes demandas que surgem dentro da escola. Marcondes (2014) considera que o coordenador pedagógico busca “mesclar” atividades pedagógicas desenvolvidas junto com os professores às diretrizes políticas vindas da SME. Esta mediação contém elementos de “submissão” e também de “invenção” no exercício da mediação política entre as diferentes demandas que dele são exigidas.

Verificamos que o coordenador pedagógico se apropria da afetividade como estratégia para buscar a colaboração docente e minorar os conflitos frente às diretrizes trazidas pelas políticas da SME através da conciliação e, atuando diretamente na formação continuada dos professores trazendo os informes da SME e trabalhando os textos das políticas oficiais junto com eles, revelando suas múltiplas ações no exercício de seu papel de como mediador político no espaço da escola.

Referências

- ALMEIDA, L.R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. 21-46p., In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BALL, S.J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham –UK: Open University Press, 1994.
- BALL, S.J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 121-137.
- BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. v.15, n. 02. Braga, Portugal: Universidade do Minho, p.03-23, 2002.
- BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.35, n.126, p. 539-564, set-dez 2005.
- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools**. Abingdon, Oxon – England, Routledge, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 25 ago 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Banco de teses. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 20 mar. 2012.

DEL PRETTE, Z.A.P; DEL PRETTE, A. Um Sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Revista Paideia**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, v.18, n.41, 517-530p., 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, n.24, 213-224p., 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

GEWIRTZ, S; BALL, S.J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, c. 8, p.193- 221, 2011.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília: Universidade de Brasília, v.24, n.03, p.679-712, out 2009.

MARCONDES, M.I. Professores, currículo e didática: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública, c.9, p.137-153. In: FAVACHO, A.M.P.; PACHECO, J.A.; SALES, S.R. (Orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

MARCONDES, M.I. As políticas educacionais e os impactos na sala de aula: desafios diante das novas políticas de sistemas apostilados na rede pública, 125-142p. In: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M.A. (Orgs.) **Faculdades de educação e políticas formação docente**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A.P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas. Ano 12, n. 35, p. 187-209, 2012.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciências e Movimento**. Piracicaba:



Universidade Metodista de Piracicaba, v. 13. n.04, 107-114p., 2005.

MOSCOVICI, S. **Psychologie des minorités actives**. 3 éd. Paris: Les Presses universitaires de France, 1991.

OLIVEIRA, J.C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009, 223f.

OLIVEIRA, J.C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015, 178f.

PLACCO, V.M.N.S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. 47-60p. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico, 47- 62p. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. 9-20p. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

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

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php> Acesso em: 28 dez. 2017.

ROGERS, C.R. **El Proceso de convertirse en persona**: mí técnica terapéutica. Buenos Aires/Barcelona/Cidad del Mexico: Paidós, 1997.

SILVA, C.R.; GOBBI, B.C.; SIMÃO, A.A. O uso da análise de conteúdo como ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Revista Organizações Rurais e Agroindustriais**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, v.7 n.1, 70-81p., 2005.

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

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

Anexo 1: Teses e dissertações analisadas



ALVES, C. N. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos:** caminhos para a aproximação entre teoria e prática. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007, 146f.

ARAÚJO, M. A. F. **De professor a coordenador:** uma avaliação crítica da atuação profissional. Dissertação de mestrado. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2006, 150f.

BAPTISTA, I. A. P. **A atuação da coordenação pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente no ensino fundamental de uma escola pública no município de São Paulo.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009 217f.

BEZERRA, E. C. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA:** saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização. Tese de doutorado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009, 254f.

BREDA, L. **Interação assíncrona entre professores e coordenação pedagógica on-line para formação em serviço.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007, 118f.

BRUNO, E. B. J. **Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico.** Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 211f.

CALDERARO, L. H. **A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do projeto “Hora da Leitura”.** Dissertação de mestrado. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2007, 157f.

CESCA, L. **Relações interpessoais:** coordenador pedagógico-educacional e professor. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, 132f.

GUIMARÃES, S. P. O. **Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola: um estudo a partir da prática de coordenadores pedagógicos.** Dissertação de mestrado. Santos: Pontifícia Universidade Católica de Santos, 2007, 157f.

MAGALHÃES, P. M. M. S. **A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo de representação social.** Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2011, 172f.

NERY, J. L. A. **Coordenadores pedagógicos:** formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas na escola? Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo:



Universidade Metodista de São Paulo, 2012, 123f.

NASCIMENTO, A. S. **A ação do coordenador pedagógico e as suas contribuições à vivência compreensiva sobre a perspectiva conscientológica.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009, 121f.

NININ, M. O. G. **Instrumentos investigativos na formação contínua:** por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002, 258f.

PALLIARES, N. R. **Sou c.p. na educação infantil e agora?** Um estudo do papel do coordenador pedagógico como formador de professores. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010, 135f.

PAULA, M. A. A. **O olhar do coordenador pedagógico e professores sobre a coordenação:** em foco as interações. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, 128f.

PESSOA, L. C. **O papel do outro na atuação do professor coordenador.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, 184f.

RUCKERT, M. D. **A coordenação pedagógica e a significação e a ressignificação de sua práxis pedagógica na rede sinodal de educação.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Escola Superior de Teologia, 2005, 110f.

SANTOS, V. I. M. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental:** o caso da região do Vale do Ribeira/SP. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012, 140f.

SOARES, A. V. T. **Coordenação pedagógica:** ato de maestria. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, 121f.

WALDMANN, I. N. **O professor coordenador pedagógico e a formação docente continuada: papéis, lugares e dilemas no contexto escolar.** Dissertação de mestrado. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2006, 101f.