# AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO, PROFESSORES E DIRETOR DA ESCOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Jane Cordeiro de Oliveira – PUC-Rio

E-mail: janecoliveira@yahoo.com.br

**Resumo**

Este trabalho é parte de pesquisa qualitativa realizada em 2009, tendo como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada com 12 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. O artigo discute os conflitos existentes nas relações de poder entre coordenador, professores e diretor. As questões levantadas foram: Como o coordenador lida com os docentes? Como as relações de poder interferem no seu trabalho? Os referenciais principais foram Weber (1982; 2009), Barroso (2009), Polon (2009) e Souza (2006; 2012). As relações verticais presentes no cotidiano escolar revelam o poder implícito em categorias como "afetividade", "autonomia" e "parceria" decorrentes da posição intermediária do coordenador na hierarquia da gestão escolar.

**Palavras-chave:** coordenador pedagógico; relações de poder; liderança relacional.

## Introdução

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em 2009 com 12 coordenadores pedagógicos atuantes em escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro nos bairros de Jacarepaguá e Barra da Tijuca. Neste trabalho são discutidos os conflitos existentes nas relações de poder existentes entre o diretor e o coordenador pedagógico e, entre este e os professores, juntamente, foram abordadas questões referentes à liderança relacional (POLON, 2009, p. 221) exercida pelo coordenador junto ao grupo de professores e como ele visualiza estas relações.

As escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro são todas de ensino fundamental. A equipe de gestão escolar é formada pelo diretor, diretor-adjunto e coordenador pedagógico (RIO DE JANEIRO,1998a) onde a posição hierárquica ocupada por cada um de seus membros está assim organizada: o diretor na primeira posição, o diretor-adjunto que é o substituto imediato do diretor em seus impedimentos e o auxilia nas atividades administrativas da escola e, em terceira posição, está situado o coordenador pedagógico que é o gestor das atividades pedagógicas da escola que compreendem: acompanhar o processo de avaliação e desempenho dos alunos e da escola, dinamizar o projeto pedagógico, divulgar junto aos professores as diretrizes e comunicados vindos da Secretaria Municipal de Educação – SME (RIO DE JANEIRO, 1998b).

O diretor é o responsável pela administração da escola, sendo escolhido através de processo de consulta à comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários e um membro da liderança comunitária onde a escola está localizada) com candidatura de chapa formada por professores candidatos à função de diretor e diretor-adjunto. Ambos devem trabalhar em escolas públicas municipais do Rio ou fazerem parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, e, pelo menos, serem professores regentes por, pelo menos, cinco anos. E ainda ter: experiência prática em gestão escolar anterior ou formação específica em administração escolar (RIO DE JANEIRO, 2008).

O coordenador pedagógico não participa da chapa de eleição, mas, é escolhido pelo diretor para compor a equipe gestora, geralmente, com o apoio do corpo docente da escola. O coordenador pedagógico desenvolve o perfil relacional, por estar situado numa posição intermediária na hierarquia da gestão, sendo exposto a conflitos de cunho hierárquico vertical entre o diretor, o coordenador pedagógico e o corpo docente. (POLON, 2009, p.267; SOUZA, 2012, p.60).

A primeira parte deste trabalho é a apresentação do problema e da metodologia. A segunda mostra as falas dos coordenadores pedagógicos que relatam suas experiências a respeito das relações e conflitos de poder que ele exerce sobre os professores. A terceira parte mostra relatos dos coordenadores e sua relação com o diretor no que diz respeito à autonomia do coordenador ao executar as atribuições que lhe cabem na organização escolar. A última revela as múltiplas tarefas que o coordenador executa na escola que não fazem parte de suas responsabilidades e atribuições, juntamente com as opiniões dos mesmos a respeito destas atividades que acabam por sobrecarregá-lo de trabalho. Percebeu-se que a questão relacional permeia as posições hierárquicas e de poder existentes entre o coordenador pedagógico, o diretor e os professores.

## A pesquisa

Sobre as relações de poder existentes entre o coordenador pedagógico os professores e o diretor, as seguintes questões são levantadas: Como o coordenador pedagógico lida com os docentes? Como as relações de poder interferem no trabalho cotidiano do coordenador pedagógico com os professores e com a direção da escola?

A entrevista é um método eficaz na coleta de dados de cunho pessoal e que não poderiam ser observados em outros métodos (ZAGO, 2003 p. 290- 291). Para Lüdke e André (1986, p.36) é fundamental que o pesquisador apresente um roteiro pré-estabelecido de perguntas que o auxiliem na coleta dos dados junto aos informantes.

O estudo ora apresentado traz a possibilidade de conhecer detalhadamente a rotina de trabalho cotidiano do coordenador pedagógico e suas percepções a respeito do trabalho por ele desenvolvido na escola assim como observar as rotinas da gestão e as relações de poder implícitas entre direção-coordenador pedagógico-professores.

**O contexto das relações de poder na escola**

Para Barroso (2005, p.18) o poder é a alma das organizações, onde estas são instrumentos para a realização de fins através do comando de outros utilizando-se dos mais diversos meios. As relações de poder implícitas na escola estão diretamente ligadas à hierarquia das funções desempenhadas pelos profissionais que nela trabalham. Souza afirma que em relação ao diretor, (2012, p.159-160) as relações de poder existentes se confundem com a atividade política exercida na escola porque envolvem categorias como socialização, disputas e diálogo com vistas ao controle deste poder. No caso do coordenador pedagógico, que está posicionado na escala intermediária da hierarquia de gestão escolar, este exerce e sofre ao mesmo tempo influências das estratificações de poder existentes nas relações sociais dentro da escola. Ele está, devido ao seu papel específico de cunho pedagógico, mais próximo aos professores, exercendo liderança no campo pedagógico, acompanhando o desempenho de alunos e garantindo a formação continuada docente através encontros individuais semanalmente nos "centros de estudos[1]", incentivando a melhoria das aulas dos professores, auxiliando-os na elaboração do planejamento e estabelecendo contato mais direto com a comunidade escolar (RIO DE JANEIRO, 1998b).

Essa posição intermediária na hierarquia escolar pode gerar conflitos entre o coordenador pedagógico e o grupo de professores, ou o coordenador pode optar por aplicar estratégias de aproximação de cunho relacional como um dos três tipos de perfil

[1] Horário de estudos e de planejamento docente de periodicidade semanal, regulamentado pela Resolução SME Nº 1178 de 02 de fev 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012).

de liderança em gestão escolar. No caso das escolas públicas municipais Polon (2009, p. 205, 217). afirma que a predominância da liderança relacional é bastante significativa.

Para Souza (2006, p. 129) a gestão escolar, por sua natureza política, funde-se entre gestão e poder. O domínio legítimo sobre as relações de poder é o domínio sobre os processos de gestão escolar. A condução desta tarefa cabe, em primeiro lugar, aos diretores e, numa escala de menor influência, aos coordenadores pedagógicos. Na estrutura hierárquica da escola pode surgir, às vezes, algum tipo de conflito gerado nas relações de poder entre os professores e o coordenador pedagógico como mostram os depoimentos a seguir.

> 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. É o tempo todo eu tentando ajudar. Eu tenho um grupo muito antigo(...)É aquele professor que diz: "eu já vi", "eu já conheço", e eu tenho que ficar fazendo aquele trabalho de "sedução", eu tento no "amor", mas tem momento que eu tenho que mostrar que tem que ser assim, tenho que mostrar que é profissional e que naquele momento ele [professor] tem quem agir da forma que está sendo pedido dele. [Rosana[2]].

> 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 nos "centros de estudos", como assunto geral para ver se a pessoa se "toca", aí quando eu vejo que não dá certo eu brigo mesmo [Solange].

Nos casos acima, as relações hierárquicas revelam conflitos entre os coordenadores pedagógicos e os professores. Nesses relatos, as relações de poder são evidentes e, na opinião deles, são suavizadas quando comparam suas relações com os professores com as relações familiares. O papel exercido pelo coordenador na categoria "*mãe"*, "*aquela que manda"*, mas que "*dá carinho"* e os professores, nesta relação, desempenham o papel de "filhos". Quando não cumprem suas tarefas, recebem "*bronca*" de suas "mães-coordenadoras". Os coordenadores pedagógicos parecem utilizar-se da afetividade como meio de conseguir das professoras as ações pedagógicas esperadas, principalmente na aplicação das diretrizes da SME no que diz respeito à avaliação e ao registro no diário escolar que, no período em que esta pesquisa era realizada, as escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro eram organizadas

[2] Os nomes dos coordenadores pedagógicos apresentados neste artigo foram modificados para a preservação da identidade dos informantes.

em ciclos de formação, exigindo dos professores uma carga de trabalho mais intensa devido à quantidade de relatórios individuais de seus alunos que os docentes preenchiam, além dos registros individuais de avaliação (RIO DE JANEIRO, 2007).

Rosana e Solange comparam a suas relações com os docentes como "*mães severas*" denominadas de "liderança relacional", caracterizada como a atenção do gestor dirigida aos diversos segmentos da comunidade escolar (POLON, 2009, p.223). O coordenador demonstra, em seus depoimentos, seu esforço em construir uma relação afetiva com os professores para que eles venham a executar as tarefas a eles designadas, principalmente pelas diretrizes da SME dirigidas às escolas.

Sadalla e Azzi (2004, p. 2) afirmam que os sentimentos emergentes entre o coordenador pedagógico e o grupo de professores envolvem, além dos sentimentos do grupo, os seus próprios, sem perder de vista o respeito à alteridade entre o coordenador/professor. O papel de "*mãe*" dos professores envolve também o tempo do coordenador dedicado ao trabalho na escola que são 8 horas por dia, gerando vínculos que são comparados aos familiares devido ao tempo de convivência na escola.

> 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 lidar com as dificuldades do dia a dia [Zélia].

Zélia assume o papel de *companheira* das professoras. Segundo ela, isso facilita a construção das relações sociais em sua escola. Ela busca não formar uma barreira hierárquica, que, em sua opinião, a impediria de construir uma relação de amizade profissional com as "colegas" professoras. Zélia procura evitar este "estranhamento" colocando-se como "*uma colega, uma companheira",* tentando minorar os efeitos do isolamento resultante do desempenho da função de coordenador e tentando manter os mesmos laços de afetividade social com as professoras de sua escola. O que pode ser percebido é que Zélia abre mão da função "fiscalizadora" ou de "cobradora das tarefas pedagógicas" para tornar-se *colega* das docentes. Rosana e Solange, ao contrário, assumem sua posição hierárquica nas suas relações profissionais e afetivas com as

professoras o que se caracteriza pelo cumprimento das normas estabelecidas pela SME, que são evocadas pelas coordenadoras quando demandam dos professores ações pedagógicas permeadas com a afetividade. Lück (2006, p.89) afirma que a burocratização dos sistemas de ensino dificulta as relações entre aqueles que trabalham na escola, gerando estruturas hierárquicas unidirecionais. Zélia tenta evitar este distanciamento, negociando com os professores o seu espaço de atuação, ao contrário de Solange e Rosana que assumem a posição de aproximação afetiva, mantendo a posição hierárquica junto aos docentes com os quais atuam.

**A relação do coordenador pedagógico com o diretor**

Do universo de entrevistados, 9, de um total de 12, definem sua relação com o diretor da escola como "*parceria*", "*equipe*", "*aliado*", e "*braço direito da direção*". Os coordenadores pedagógicos sentem-se comprometidos diretamente com os diretores que os indicaram para a função ou com os professores da escola que apoiaram sua escolha. Todos os coordenadores entrevistados mostraram uma imagem positiva dos diretores com quem trabalham, porém, no decorrer da entrevista, alguns deles revelaram a existência de relações verticais de poder do diretor sobre o coordenador pedagógico.

> Eu tenho uma relação **parceira**[3]. Eu tenho apoio da direção, e sou ouvida. Não só sou ouvida como também a direção pede a minha opinião para determinadas coisas que elas querem fazer, há uma parceria muito legal. Há um grau de amizade e de envolvimento e por isso estamos juntas [Rosana].

Rosana define como "*parceria*" o fato de ser ouvida pela direção de sua escola e de ser consultada sobre algumas decisões que são tomadas pela mesma. Outros informantes (3/12) também se definem como "parceiros" do diretor.

> Compram todos os projetos que eu trago, e que as professoras abraçam, elas estão abraçando juntas. São **parceiras**, muito parceiras [Shana].

> Ela vê todos os projetos, participa de todos os projetos, então é uma **parceira** dentro da escola [Aline].

No campo da gestão de recursos humanos e empresarial, a parceria é definida como a maneira que cada parceiro manter sua identidade no desenvolvimento de um projeto comum, com claras responsabilidades e limites finitos de cada um, para trabalhar sem perder a autonomia (BARREIRA, 2009). A questão da identidade e da

[3] Grifos meus.

autonomia de cada parceiro adquire grande relevância no contrato estabelecido entre as partes. O termo *parceria* é caracterizado como a união não de pessoas, mas de instituições para a realização de projetos de grande porte. Eles podem ser na área social, econômica, jurídica. A noção de *parceria* passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos e empresas privadas, assim como fundações ou organizações não-governamentais (PIERRO, 2001 p. 327). A *parceria* é definida pelos entrevistados deste estudo como uma relação de cumplicidade da direção da escola a respeito do trabalho que exercem. Revelam que a direção é *parceira* quando aprova e participa do fazer pedagógico planejado pelos coordenadores. A relação com o diretor também é definida como uma aliança política que é construída nas relações estabelecidas na escola (SOUZA, 2012, p.160). Outras definições de "parceria" nos relatos abaixo:

> É uma **aliada**. O que me facilita muito e eu ganho credibilidade dentro do grupo [Aline]. Nossa relação foi sempre de muito respeito, realmente é uma **equipe** [Solange]. A diretora pede para que eu fique porque eu **somo com ela**, **o braço direito** [Elena].

Entretanto, o coordenador pedagógico é consciente da sua posição no estrato hierárquico da escola. Os termos "parceria" e "aliada" são termos que indicam um respeito e uma relação de afetividade com aquela pessoa que representa o "poder" na escola. Souza define o diretor como o chefe da repartição pública, uma autoridade dominadora (2012, p. 160). O coordenador pedagógico situa-se abaixo do diretor e do diretor-adjunto sendo o terceiro na estratificação da liderança na gestão escolar. Como as falas a seguir demonstram.

> Eu sou a mais antiga da escola. Mas, eu sei até onde eu posso ir. Eu sei qual é meu papel e sei qual é o papel da direção. Elas não passam por cima de mim, e nem eu delas[Rosana].

Voltando à questão da hierarquia, Rosana demonstra que tem muito clara a sua posição em relação à direção: hierarquicamente abaixo do diretor e do diretor-adjunto. O coordenador pedagógico reconhece essa autoridade e a respeita, assim o poder é conduzido pelo diretor da escola sobre todos os demais profissionais que nela trabalham (*idem* p. 160).

Rosana revela que tem ciência do seu papel dentro da hierarquia da escola: "*Eu sei qual é meu papel e sei qual é o papel da direção"*. No entanto, ela mostra que a

“parceria” é importante para o bom andamento do trabalho escolar como um todo. No que diz respeito aos laços afetivos que envolvem o trabalho cotidiano, Rosana destaca que a amizade faz parte do seu relacionamento com a direção da escola: “*Há um grau de amizade e de envolvimento e por isso estamos juntas.”* No que se refere ao termo “amizade”, 4/12 referem-se ao termo como fundamental em sua relação com a direção da escola.

> ...somos amigas há dez anos [Zélia]. Nossa relação é muito boa porque somos muito amigas [Solange]. Nessa amizade há reciprocidade muito grande e respeito profissional [João].

Percebe-se entre os entrevistados que a convivência diária acaba fortalecendo os laços afetivos já existentes, entre a equipe gestora da escola. O cotidiano é fundamental para a compreensão das relações daqueles que trabalham na escola, seus papéis e os conflitos existentes. A rotina de trabalho e de convivência torna-se uma ferramenta de construção de relações, não só de trabalho, como de compromisso e de afetividade. Para Barreto e Silva (2008), a afetividade é uma estratégia utilizada pelo coordenador pedagógico para o fortalecimento da sua posição hierárquica na gestão escolar. Na posição de mediador das relações verticais na escola no caso, direção e professores, os dados revelaram que o coordenador pedagógico trabalha fundamentalmente com o perfil de liderança relacional, à medida que estabelece vínculos afetivos tanto com o diretor quanto com os professores.

**A autonomia do coordenador pedagógico**

Quanto à *autonomia* de trabalho exercido na escola, 4/12 coordenadores pedagógicos informaram que não possuem *autonomia* para o trabalho na escola, e outras 4/12 afirmaram que possuem *autonomia* para trabalhar, com o apoio da direção da escola e 4/12 não falaram sobre esta categoria. Apesar de não ter sido perguntado na entrevista, os coordenadores citaram a *autonomia* como fator importante para o desenvolvimento de seu trabalho fazendo com que essa categoria se tornasse relevante como parte da análise da relação do coordenador pedagógico com o diretor da escola. A *autonomia* de trabalho está diretamente relacionada com as relações sociais envolvendo confiança e amizade que os coordenadores declararam ter com os diretores de suas escolas.

A *autonomia* passa a ser considerada como um conceito importante na formação da identidade do coordenador e de seu trabalho na escola, principalmente, considerando as relações de hierarquização vertical. Barroso (2005, p. 108) mostra que o conceito de "autonomia" tem certo grau de relatividade. O grupo ou o indivíduo pode agir por conta própria sendo responsável pelas decisões que toma no decorrer do trabalho que desempenha. Para o coordenador, que está na posição intermediária na hierarquia de poder na escola, a *autonomia* de suas ações está diretamente ligada à sua relação com o diretor da escola, isto é, como o diretor delega "*autonomia"* ao coordenador pedagógico ele também tem o poder de restringi-la ou negá-la.

> Ela me dá liberdade [Aline].Ela me auxilia muito e me dá "carta aberta" para trabalhar dentro da escola [Elisa]. "Compram" todos os projetos que eu trago e que as professoras abraçam [Shana]. Ela coopera bastante com o trabalho que eu quiser fazer, ela dá apoio [Kátia].

O conceito "*autonomia*" está, de acordo com os entrevistados, diretamente relacionado com sentimentos entre o coordenador pedagógico e o diretor. As expressões: "*dá liberdade*", "*coopera*", "*compram todos os projetos*" "*dá carta aberta para trabalhar*" são utilizadas pelos informantes para definir a "*autonomia*" concedida pela direção da escola para o exercício do trabalho pedagógico do coordenador.

Shana é a única que busca primeiramente o apoio dos professores na apresentação de seus projetos pedagógicos antes de levá-los à direção da escola, provavelmente, buscando o apoio do grupo de professores para garantir a aprovação de seus projetos junto à direção.

> Todas as duas [diretora e diretora-adjunta] gostam de **supervisionar tudo** e estão **enfronhadas em todas as partes**. E eu acho que para mim facilita o trabalho [Flávia].
>
> Na questão de trabalho, eu **tenho que passar tudo por ela [diretora**]...ela me respalda, me apoia. [Laura].
>
> Tanto no aspecto administrativo, quanto no pedagógico, **não é o coordenador sozinho quem decide** (...) nós temos uma relação de confiança entre a direção e a coordenação [João].
>
> Eu tenho o apoio da direção e sou ouvida. (...) Eu sou a mais antiga da escola, **mas eu sei até onde eu posso ir**. Eu sei qual é o meu papel e qual é o papel da direção [Rosana].

Estes depoimentos mostram perfis de diretores mais centralizadores que demarcam claramente sua posição diante do coordenador pedagógico. Para Lück (2006,

p.58), a “falta de autonomia” demonstra um estilo de gestão comumente exercida na escola, linear e fragmentada, estabelecida de “cima para baixo”: onde, o ato de administrar corresponderia ao ato de “comandar” e “controlar” e a escola passa a ser o espaço da luta pelo poder e de disputas entre os membros da equipe gestora: diretor e coordenador pedagógico.

Os coordenadores relatam, primeiramente, o apoio ao estilo de gestão de seus diretores, como uma atitude polida. Mas, no decorrer da conversa algumas questões relacionadas à disputas pelo poder são reveladas como caráter centralizador de alguns diretores, assim como alguns diretores que exercem uma gestão de cunho mais democrático. As falas permitem observar como eles se sentem em relação a essa “falta de autonomia” ou “autonomia relativa” nas decisões de trabalho que surgem no seu cotidiano e como o coordenador pedagógico lida com a “autonomia relativa” durante o exercício de seu trabalho na escola.

**As múltiplas atividades do coordenador pedagógico**

> 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].
>
> 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[4] 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].

O que Shana denomina “*estar ajudando a direção*”, na verdade é fazer o trabalho de três pessoas: diretor, porteiro e secretário escolar. Isso indica que na escola de Shana, esses profissionais citados: “porteiro” e “secretário” não estão presentes na escola, obrigando os coordenadores pedagógicos a assumirem papéis que não são de atribuição deles, mas, assumem estes papéis para o bem da organização do trabalho escolar. A SME definiu como atribuições do coordenador pedagógico

> Assessorar o diretor na coordenação e elaboração do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria

[4] Coordenadoria Regional de Educação - CRE: órgão intermediário de acompanhamento e fiscalização das escolas públicas municipais sendo subordinado à SME.

> Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola (RIO DE JANEIRO, 1998a, p.5).

Como visto acima, as atribuições do coordenador pedagógico são específicos da área pedagógica, assim como o diretor que também é subordinado às diretrizes da SME. Porém, devido à falta de pessoal, ou por causa do absenteísmo de professores e funcionários pelas causas mais diversas, há uma grande sobrecarga de trabalho para os coordenadores pedagógicos que, além de suas atribuições, também executam o serviço de outros profissionais visando o bem da organização escolar. O diretor, por sua posição hierárquica, delega estas tarefas a seus coordenadores, utilizando-se do artifício da afetividade, a "liderança carismática" (WEBER, *apud*. SOUZA, 2012 p. 161) ou através do apelo da organização escolar de contribuir para o bom funcionamento da escola. Os coordenadores pedagógicos que declararam fazer algum tipo de trabalho administrativo mostram que o exercício destas tarefas está inserido na categoria "*ajudar à direção*". O coordenador, neste caso, está subordinado às decisões tomadas pelo diretor. Barroso (2005, p. 153) afirma que a organização interna, gestão de pessoal, gestão financeira e representação oficial são atribuições exclusivas do diretor. O poder presente nas mãos do diretor é exercido sobre o coordenador pedagógico, fazendo-o executar tarefas que não fazem parte de suas atribuições em função da falta de outros profissionais, reorganizando internamente as tarefas desempenhadas no cotidiano da organização escolar.

Esta categoria revela as dificuldades organizacionais existentes na escola pública brasileira em geral. A falta de pessoal para funções mais simples como secretário escolar, agente educador, porteiro sobrecarrega o coordenador no exercício de múltiplas atividades em seu cotidiano, diminuindo o tempo destinado às atividades exclusivamente pedagógicas ou de acompanhamento da formação continuada docente nos "centros de estudos" semanais. As falas ora apresentadas revelam as múltiplas tarefas desempenhadas pelo coordenador pedagógico: porteiro - "*abro a escola e fecho a escola*"; secretário escolar - "*faço declaração*" e "*atendo telefone*" (Shana); professor - "*acabo pegando turma*" (Solange) e diretor-adjunto - "*a gente passou sem diretor-adjunto alguns meses então eu dou apoio à diretora*" (Elena). Para Oliveira,

> os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (2004, p. 1128).

Sobre a questão da falta de pessoal existente na escola, as causas mais prováveis podem ser a falta de investimentos por parte do poder público na área educacional quando se refere à construção de uma escola pública decente, em termos de qualidade de atendimento e estrutura funcional. As questões que envolvem as relações de poder entre o diretor e o coordenador pedagógico são resultantes da estratificação das relações entre os diversos profissionais que trabalham na escola. Para Weber (2009, p.188) o diretor utiliza-se da dominação, que é a imposição de um comportamento de terceiros, à vontade própria. E ainda as formas de dominação legítima que são caracterizadas pela dominação racional-legal que trata da dominação sobre os regulamentos, e a dominação carismática (*apud*. SOUZA, 2012, p.160), que neste caso, trata da obediência ao diretor porque ele é considerado um "amigo", "aliado", "parceiro". E esta dominação apresenta-se das formas mais diversas, como, por exemplo, "*ajudar à direção*".

## Considerações finais

O perfil de gestão das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro demonstra que as relações de poder entre o coordenador pedagógico e os professores e o coordenador pedagógico e o diretor são exemplos das relações verticais que se estabelecem entre os diversos profissionais que trabalham na escola. Os relatos demonstraram que estas relações são demarcadas e estratificadas mesmo quando envolvem a afetividade, no exercício da liderança relacional (POLON, 2009, p.221)

Os coordenadores demonstram que apoiam inicialmente as demonstrações de poder de seus diretores, mas, suas falas revelam que a falta de *autonomia* é um fator prejudicial ao desenvolvimento de projetos pedagógicos sob sua liderança. Um relato

mostra a busca de apoio junto ao corpo docente como estratégia para justificar a apresentação de projetos idealizados pelo coordenador ao diretor da escola.

Na relação estabelecida com os professores, os coordenadores pedagógicos também exercem a imposição de poder quando cobram ações pedagógicas de seus professores. Alguns coordenadores revelaram que realmente exercem o poder sobre seu grupo de professores enquanto que outros afirmam que preferem conquistar o grupo através da liderança relacional. A *afetividade*, nos depoimentos dos coordenadores pedagógicos, se revela como uma categoria que tece as relações entre o coordenador e os professores e, entre o coordenador e o diretor, além de integrar as estratificações de poder existentes na escola.

Este estudo procurou compreender melhor as relações entre o coordenador pedagógico, diretor e os professores no cotidiano escolar demonstrando que estas relações de poder nem sempre envolvem conflitos explícitos, mas, inclusos nas parcerias e na amizade, indicando que as relações entre gestores e professores necessitam de diretrizes que tenham como referência princípios democráticos.

Na questão dos diversos papéis exercidos pelos coordenadores pedagógicos na rotina da escola que não estão relacionadas especificamente com as suas atribuições, faz-se necessário uma reorganização dos recursos humanos por parte da SME para ocupação dos espaços vagos existentes na organização escolar, e, se necessário a contratação de pessoal especializado a fim de melhorar a qualidade dos serviços desempenhados pela escola pública municipal.

**Referências**

BARREIRA, C. Parceria e alianças estratégicas. Disponível em: <**http://www.rits.org.br/gestao_teste.htm**> Acesso em: 27 fev 2009.

BARRETO, V.S; SILVA, S.M.C. Afetividade e aprendizagem: conhecendo a prática pedagógica de uma educadora. Disponível em: <**http://w.w.w.propp.ufu.br/revistaeletronica/Edicao2006.1**> Acesso em 1 dez 2008.

BARROSO, J. **Políticas Educativas e organização escolar**. Lisboa, Universidade Aberta, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista educação e sociedade**. Campinas: CEDES, v. 25 n. 89, set.-dez. 2004. pp. 1127-1144.

PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências das políticas na educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**. São Paulo: Universidade Federal de Campinas, v. 27, n. 02, jul dez 2001. pp. 321-337.

POLON,T. L. P. **Identificação dos perfis de liderança características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 – Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIO DE JANEIRO. Lei 2.619 de 16 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação. **Diário Oficial do Rio**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 210, 19 jan 1998a, pp. 4-5.

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

_____. Resolução SME nº 946 de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Rio. Rio de Janeiro: ano 21, n 29, 27 abr 2007. Disponível em: <**http://www.rio.rj.gov.br/sme/**> Acesso em: 23 mar 2009.

_____. Portaria E/AIE nº33 de 16 de setembro de 2008: Regulamenta o processo de consulta à comunidade escolar para escolha de diretor das unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em:< **http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/documentacao/Text**> Acesso em: 13 jul 2012.

_____. Resolução SME Nº 1176 de 02 de fevereiro de 2012. Estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. Poder Executivo. ano 25 n. 223 03 de fev 2012. p. 17-18.

SADALLA, A. M. F.; AZZI, R. G. Contribuições da afetividade para a educação. Disponível em: <**http://www.faj.br/textosfoco/Afetividade.pdf**> Acesso em: 13 jan 2009.

SOUZA, A.R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17,n.49, Campinas São Paulo, Ed. Autores Associados, jan-abr 2012, p. 159-174.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, Universidade de Brasília, 2009.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: _____. CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003 c. 11 287-309.